



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
(LIP)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)**

**HELENICE JOVIANO ROQUE DE FARIA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO NO NORTE DE MATO  
GROSSO: PIBID E PROFLETRAS**

**Brasília (DF)  
2019**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
(LIP)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)**

**Helenice Joviano Roque de Faria**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB).

Orientador: Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fp Faria, Helenice Joviano Roque de  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO NO NORTE DE MATO GROSSO:  
PIBID E PROFELETRAS / Helenice Joviano Roque de Faria;  
orientador Kleber Aparecido da Silva. -- Brasília, 2019.  
176 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2019.

1. Formação docente. 2. Língua Portuguesa. 3. PIBID. 4.  
PROFELETRAS. 5. Mato Grosso/MT. I. Silva, Kleber Aparecido  
da, orient. II. Título.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO NO NORTE DE MATO  
GROSSO: PIBID E PROFLETRAS**

**HELENICE JOVIANO ROQUE DE FARIA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva (Orientador/Presidente)**

---

**Professora Doutora F. Cordélia Oliveira da Silva (Membro Interno)**

---

**Professora Doutora Leandra Inês S. Santos (Membro Externo)**

---

**Professora Doutora Paula Maria Cobucci R. Dias (Membro Externo)**

---

**Professora Doutora Stella M. Bortoni-Ricardo (Membro Suplente)**

A Abigail e Joaquim (*in memória*), amados pais.  
A Jorge Marcos, Marcos Tayllor e Mariah Eduarda, amores da minha vida.  
A Adriane Hinkel, Adriana Precioso, Indara, Marieta Dias e Rodrigo Camilo, pessoas  
inspiradoras.

## AGRADECIMENTOS

Sou apreciadora do sol, mesmo quando não o sinto nas insígnias caminhadas pela areia, pois o calor de suas palavras me significam. Insignificante, percebo-me, frente à imensidão dos sentidos e alerta: o verbo não traduz o suficiente para este momento.

Assim, entendo estas páginas como expressão dos desafios propostos, das crises vivenciadas e, principalmente, da VITÓRIA, generosamente proporcionada pelo Autor do Universo.

Interessante que, se a chuva caísse, continuamente, devorasse o solo e varresse as lembranças ao frescor da manhã, seria insuficiente para descrever o exercício que ora visualizo.

Gratidão àqueles que pelo caminho lembraram-me das pedras, da areia e enfatizaram como cansariam meus pés. Mas minha admiração é pela Água que, sem pedir licença, fluiu livremente e me trouxe, sempre, alívio.

Também ao Rio caudaloso a desaguar e a desembocar conhecimentos em oceanos: Dr. Kleber Aparecido da Silva, Dr.a F. Cordélia O. Silva, Dr.a Leandra I. S. Seganfredo, Dr.a Paula Cobucci e Dr.a Stella Maris Bortoni. Nas águas desses mares, percebi que, para além do horizonte teórico, há o HUMANO.

Agradeço os abraços e os sorrisos que me acalmaram em tempestuosidades e escuridão. E, excepcionalmente ao Vento que, fortemente, varreu meus medos e conduziu-me ao que, a princípio, parecia ser o fim mas revelou-se o (re)começo de tudo.

Sobrevivo, sempre, à Sombra de Tuas asas, pois, em silêncio, me colocaste em espelho para refletir que minhas escolhas, minhas crenças, minhas aspirações, cindidas, fragmentadas, alcançam hoje uma parcela do todo.

Tua constante presença me cala e me leva a ouvir as inquietantes ondas que ferem, tocam rochas e imprimem marcas, as quais registro aqui.

Finalmente, obrigada: Tu que a tudo diriges e vês.

*Enquanto os discursos atravessarem os corpos  
relampejam-se (im) possibilidade(s),  
(des)constroem-se crenças,  
(re)posicionam-se identidades.*

Helenice Faria (Primavera de 2016)

## RESUMO

A pesquisa **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO NO NORTE DE MATO GROSSO: PIBID E PROFLETRAS** aborda as políticas públicas formativas implantadas no Brasil, especialmente, em contexto norte do estado de Mato Grosso (MT). Tais ações, atravessadas por um compromisso político-social, fomentam, em atores/atrizes sociais, a reflexividade, a colaboratividade, a ética e o protagonismo para as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Defendo a tese de que, embora os empreendimentos propositivos de formação tenham alcance significativo na atualidade, insta refletir sobre novos modos para atuar junto às demandas de ensino. (Re)posicionados ao mundo contemporâneo e conscientes de que a solidez se transforma em liquidez (BAUMAN, 2005), o futuro profissional e o professor em atuação, ao irromper as barreiras hegemônicas educacionais (FAIRCLOUGH, 2003; GRAMSCI, 1997), busca construir sua identidade com protagonismo e criticidade e intervir nas práticas situadas de linguagem. Nesse sentido, com respaldo metodológico nos estudos qualitativo-interpretativistas (BAUER E GASKELL, 2015; BORTONI-RICARDO, 2008; LINCOLN; DENZIN, 2006) em interface com o viés crítico-colaborativo (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012; MAGALHÃES, 2009, 2011, 2016) e em observância à modalidade etnográfica, analiso o documento que direciona a Política Educacional do Estado de Mato Grosso, a Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009, a qual dispõe sobre o Programa de Formação Nacional em Rede e a Portaria 46, de 11 de abril de 2016 que regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa). Elejo também a entrevista semiestruturada para interlocução com os participantes, quais sejam: dois (02) alunos-bolsistas do PIBID, dois (02) egressos do PIBID, dois (02) professores da Educação Básica – alunos do ProfLetras, dois (02) egressos do ProfLetras - professores da Educação Básica e dois (02) docentes formadores - coordenadores dos programas evidenciados na Universidade do Estado de Mato Grosso (*Campus Sinop/MT*). A construção do *corpus* pressupõe responder às seguintes questões: a) De que forma as políticas formativas interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente?; b) Qual (quais) proposição (proposições) / desafio(s) as políticas de formação em Língua Portuguesa oferece(m) aos alunos e aos professores bolsistas?; c) De que maneira os docentes-formadores, desafiados às novas práticas de ensino, instigam os alunos/professores-bolsistas a vivenciarem os processos de letramento(s) no mundo contemporâneo e de que forma projetam tal proposta? Pautada na Linguística Aplicada Crítica e na Análise Crítica de Discurso, exploro relevantes conceitos, como discurso, poder, ideologia, contexto, práticas discursivas, práticas sociais, atores/atrizes sociais, pois entendo a linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Utilizo as categorias analíticas de Thompson (2011) para construir algumas asseverações, dentre elas, que as ações implementadas – e que se quer permanentes – demandam maior integração e investimento público.

**Palavras-chave:** Formação docente; Língua Portuguesa; PIBID; ProfLetras; Mato Grosso.

## ABSTRACT

The research PUBLIC POLICIES OF TEACHER TRAINING IN THE NORTH OF MATO GROSSO: PIBID AND PROFLETRAS reflects on the public training policies implemented in Brazil, especially in the north context of Mato Grosso State (MT). These actions, based on a political-social commitment, promote, in social actors/actresses, the reflexivity, the collaboration, the ethics and the protagonism for the teaching practices of Portuguese Language. I defend the thesis that, although the propositional training projects have a significant reach nowadays, it urges to reflect new ways to act together with the demands of teaching. (Re)positioned to the contemporary world and aware of that solidity is transformed into liquidity (BAUMAN, 2005), the future professional and the teacher in action must break the hegemonic educational barriers (FAIRCLOUGH, 2003; GRAMSCI, 1997), build his identity with protagonism and criticality and to intervene in the situated practices of language. In this regard, with methodological support in the qualitative-interpretative studies (BAUER AND GASKELL, 2015, BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN AND LINCOLN, 2006) in an interface with the critical-collaborative perspective (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012; MAGALHÃES, 2009, 2011, 2016) and in accordance with the ethnographic modality, I analyze the document that directs the Educational Policy of Mato Grosso State (The Pro-Schools Training at School Program – PEFE, 2017), the Regulatory Ordinance no. 17, of December 28, 2009, which established the National Network Training Program and the Ordinance no. 46, of April 11, 2016, which regulates the Institutional Program of Initiation Teaching Scholarship (PIBID - Portuguese Language). I also choose the semi-structured interview for interlocution with the participants, namely: two (02) PIBID scholarship students, two (02) PIBID graduates, two (02) Basic Education teachers – ProfLetras students, two (02) ProfLetras graduates – teachers of Basic Education and two (02) teacher trainers – coordinators of the programs evidenced at the University of Mato Grosso State (*Campus Sinop/MT*). The construction of the *corpus* assumes to answer the following questions: a) In what way do the training policies interfere/contribute for the professional development of teachers? b) Which proposition (propositions)/challenge (s) do the Portuguese Language training policies offer to students and scholarship teachers?; c) In what way do teachers-trainers, challenged by the new teaching practices, encourage students/scholarship teachers to experience literacy(ies) processes in the contemporary world and how do they project such a proposition? Supported by Critical Applied Linguistics and by Critical Discourse Analysis, I explore relevant concepts, such as discourse, power, ideology, context, discursive practices, social practices, social actors/actresses, as I understand language as a social practice (FAIRCLOUGH, 2001). I used the analytical categories of Thompson (2011) to develop some assertions, among them, that the implemented actions – and that it is desired to be permanent - require greater integration and public investment.

**Keywords:** Teacher training. Portuguese Language. PIBID. ProfLetras. Mato Grosso.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupo A - Colaboradores do PIBID .....	67
Quadro 2 - Grupo B - Colaboradoras – Professoras da Educação Básica, egressas do PIBID .....	67
Quadro 3 - Grupo C - Colaboradoras – Professoras da Educação Básica, egressas do ProfLetras.....	67
Quadro 4 - Grupo D - Colaboradoras - Professoras da Educação Básica, alunas do ProfLetras.....	67
Quadro 5 - Grupo E - Colaboradoras - Formadoras, docentes da UNEMAT- <i>Campus</i> de Sinop (MT) .....	67
Quadro 6 - Questões dirigidas aos alunos bolsistas do PIBID .....	70
Quadro 7 - Questões dirigidas aos egressos do PIBID - professores da Educação Básica .....	70
Quadro 8 - Questões aplicadas aos alunos do ProfLetras - professores efetivos da Educação Básica em Sinop (MT) em formação contínua .....	71
Quadro 9 - Questões dirigidas aos egressos do ProfLetras - professores efetivos da Educação Básica em Sinop (MT) .....	71
Quadro 10 - Questões dirigidas à Coordenadora do PIBID .....	71
Quadro 11 - Questões dirigidas à Coordenadora do ProfLetras .....	72
Quadro 12 - Perguntas de Pesquisa .....	75
Quadro 13 - Objetivos do PIBID .....	81
Quadro 14 - (E 01, Caviúnas - 08/06/17) .....	88
Quadro 15 - (E 2. Aroeiras - 22/06/17) .....	94
Quadro 16 - (E 03, Mogno, 27/08/17).....	105
Quadro 17 - (E 04, Avencas, 28/08/17).....	109
Quadro 18 - (E 05, Primavera, 16/04/17) .....	114
Quadro 19 - Objetivos do Mestrado Profissional .....	123
Quadro 20 - (E 06,Castanheira, 12/05/17) .....	127
Quadro 21 - (E 07, Nogueiras, 12/05/17) .....	132
Quadro 22 - (E 08, Tarumãs, 16/06/17) .....	138
Quadro 23 - (E 09, Figueiras, 19/06/17).....	142
Quadro 24 - (E 10, Sibipirunas, 13/04/17).....	146
Quadro 25 - Etapas e Cronograma de Execução do Projeto .....	174

## LISTA DE FIGURAS E TABELA

Figura 1 - Subjetividades e Sentidos sobre o PIBID .....	33
Figura 2 - (Des)continuidades formativas .....	38
Figura 3 - Mapa conceitual da LAC .....	45
Figura 4 - Mapa conceitual da ADC .....	46
Figura 5 - Design da Formação Inicial .....	121
Tabela demonstrativa 1 - Passos metodológicos básicos .....	69

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPs - Alunos Bolsistas Pesquisadores

ADC - Análise de Discurso Crítica

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

EB - Educação Básica

FI - Formação Inicial

FC - Formação Contínua

FD – Formação Docente

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LP - Língua Portuguesa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MF - Mediador Formativo

MULTFOR - Multiletramentos e Tecnologia: Formação e Prática Docente

PEFE - Programa Pró-Escolas Formação na Escola

ProfLetras - Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PFC - Professor Formador do CEFAPRO

SAPE - Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais

SUEB - Superintendência de Políticas de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>19</b>
<b>1. POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Políticas públicas de formação em Língua Portuguesa .....	19
1.2 Subjetividades: (re)interpretar a formação e as práticas docentes .....	21
1.3 Ações propositivas em Língua Portuguesa: o contexto macro e micro .....	23
1.4 Ações contínuas de formação na/para a Educação Básica .....	33
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>40</b>
<b>2. ENTRE(MEIO) CIENTÍFICO: INTERFACES TEÓRICO-METODOLÓGICO-CRÍTICAS .....</b>	<b>40</b>
2.1 Estatutos e contribuições crítico-teóricas .....	40
2.2 Práticas sociais: discursos .....	47
2.3 Textos, práticas discursivas, práticas sociais.....	49
2.4 Poder e Ideologia .....	50
2.5 Contexto.....	56
2.6 Identidade .....	57
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>61</b>
<b>3. MOVIMENTO DO PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE DADOS: INTERPRETAÇÕES .....</b>	<b>61</b>
3.1 Operacionalização da investigação.....	61
3.2 Tipificando a pesquisa .....	63
3.3 Contexto pesquisado .....	65
3.4 Colaboradoras da pesquisa .....	65
3.5 Andaime e elaboração dos dados.....	68
3.5.1 Instrumentos de coleta de registro.....	69
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>72</b>
<b>4. FACES E DEMANDAS FORMATIVAS GOVERNAMENTAIS EM MATO GROSSO.....</b>	<b>73</b>
4.1 Desafio de edificar categorias e analisar sentidos .....	73

4.2 Retomada do terreno situado.....	76
4.3 Possibilidades estruturais e emergenciais na Formação Inicial .....	79
4.3.1 Vozes dos alunos-bolsistas do PIBID .....	88
4.3.2 Vozes das egressas do PIBID .....	103
4.3.3 Contribuições na/para a formação: voz e vez de uma formadora.....	113
4.4 (Re)posicionamento e movimento: Formação Contínua .....	122
4.4.1 Vozes das alunas-bolsistas do ProfLetras .....	126
4.4.2 Vozes das alunas-bolsistas ingressantes do ProfLetras.....	136
4.4.3 Voz e vez de uma formadora do ProLletras.....	144
<b>RETORNO OU (IN)CONCLUSÕES? .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>PROPOSIÇÕES E CONTINUIDADES FORMATIVAS .....</b>	<b>157</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta investigação parte de uma preocupação social e busca compreender as políticas públicas formativas e a construção das identidades profissionais docentes representadas no século XXI para o Ensino de Língua Portuguesa, em contexto norte de Mato Grosso (MT).

De certa forma, também é contribuição aos Estudos Linguísticos brasileiros, pois visualizo os resultados das reflexões que comecei a empreender desde o ano de 2003, demandas relacionadas ao conhecimento teórico-prático e metodológico em Língua Portuguesa, tendo em vista meu envolvimento com a formação docente e a práxis no laborioso espaço sala de aula da Educação Básica desde 1991, questões que me cercam e que considero, problematizadoras.

Por isso, reflito sobre o esforço governamental de provocar o (re)posicionamento dos profissionais, atuantes tanto na Formação Inicial (FI) quanto na Formação Contínua (FC), e a luta por alargar e construir abordagens linguísticas, teóricas e metodológicas que (re)estruturem o pensamento e as ações educativas dos sujeitos envolvidos neste *continuum*.

Além disso, constato que a velocidade dos avanços tecnológicos impostos na atualidade exigem desconstruir o simétrico processo formativo, até então “invariante”, para flexibilizar as relações de trabalho e a profissionalização dos(das) professores(as), e traçar novos *designs* que gerenciem a formação humana com qualidade, igualdade e equidade social, reconhecendo os valores culturais como significativos aos atores/atrizes sociais (MORIN, 2011).

Nesse horizonte, concebo um trabalho comprometido com o processo formativo em Língua Portuguesa, tendo em vista minha filiação teórica e o engajamento com projetos científico-acadêmicos que analisam as práticas sociais em contexto situado.

Essas discussões têm em seu cerne a educação linguística brasileira e o complexo processo sobre a formação e a profissionalização docente. Destaco as pesquisas problematizadoras do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL/UnB/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIAS/UNEMAT/CNPq).

Esses projetos reconhecem os desafios impostos aos diversos agentes letradores no Brasil, questionam o papel social desses sujeitos e desenvolvem pesquisas sistemáticas que abarcam o campo da formação docente, reconhecendo a imperiosa necessidade de investimento dos espaços pesquisados.

Portanto, discutir o processo de formação inicial e contínua através das políticas públicas oferecidas, especificamente em contexto norte de Mato Grosso – Sinop (MT) –, reflete meu compromisso social consolidado ao longo dos anos.

Endosso também o sentido de que a qualificação e o fortalecimento da educação pública requerem empreendimentos que contribuam/interfiram na formação da identidade do profissional em Letras e instiguem pesquisas sobre as práticas, a ponto de contribuir para o atendimento das reais necessidades que se impõem frente às demandas de ensino em Língua Portuguesa.

Na verdade, os documentos que regem a formação no estado pesquisado, as portarias de Formação Inicial (PIBID) e Formação Contínua (ProfLetras) conjugadas com os discursos de formandos, formados e formadores podem trazer à lume o alcance e a aplicabilidade de práticas críticas, éticas e emancipadoras, um dos caminhos para tornar o profissional consciente e facilitador no mundo letrado.

Nessa direção, algumas tarefas se apresentam prementes:

- problematizar o “saber” e o “fazer” docente refletido no papel dos atores e atrizes que, atuantes do *locus* de formação inicial e contínua, estabelecem o diálogo entre a Educação Básica e a Educação Superior;
- analisar, a partir da leitura dos documentos orientadores – discursos anunciados - e dos discursos dos profissionais atuantes e dos futuros atuantes na educação básica – discursos professados -, a identidade docente em sua constituição e representação;
- verificar se as políticas públicas formativas implantadas em Mato Grosso (MT) fomentam a consciência crítica para a formação humana ensejada nos documentos que regem a educação brasileira.

Assim, o percurso traçado é a análise dos documentos orientadores, nesse espaço, instrumento de investigação: os documentos que regem a formação do campo situado, o PEFE (Programa Pró-Escolas Formação na Escola), as políticas públicas governamentais; o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - *Campus* de Sinop/MT) e os discursos dos colaboradores de pesquisa em suas relações complexas de formação.

Na verdade, há grande expectativa em entender como as enunciações, tidas como inovadoras, colaboram para restituir, aos professores formados, formadores e formandos, qualificação em caráter constante e condições para superar os índices

negativos do(s) letramento(s) no Brasil - assunto comum e veementemente veiculado em diversos suportes informativos, seja em nível nacional ou internacional.

Espero, também, problematizar e conhecer de que forma ações propositivas são colocadas em funcionamento, interferem/desafiam e, principalmente, (re)colocam seus colaboradores em reflexividade e colaboram para a construção docente.

A problemática, como já aponte, traz à luz discussões pertinentes os professores envolvidos no ensino de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica (EB): os formadores (Docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus Sinop*), os formadores da área de Linguagem do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso - CEFAPRO (Sinop/MT), professores, alunos e egressos que atuam no ensino de LP, os quais, conclamados ao esforço político, pedagógico e curricular, comprometem-se nas inquietantes propostas dos órgãos federais, estaduais e municipais, e esforçam-se para atuar em condições emancipatórias, colaborativas e éticas.

Tais programas formativos, ao instigar os/as alunos/as bolsistas pesquisadores/as (ABPs) ao despertar pela docência e ao fazer docente, indicam o fortalecimento social e científico e a preparação de profissionais que possam atender às demandas sociais, reduzir as desigualdades sociais e encaminhar os alunos aos “letramentos desejáveis”.

Eis-me, pois, diante de inquietações que se fazem imediatas neste trabalho:

a) De que forma o PIBID e o ProfLetras no estado de Mato Grosso interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente em Letras?

b) Quais proposições/desafios a FI (PIBID) e a FC (ProfLetras) oferecem aos alunos e aos professores bolsistas?

c) De que forma os docentes-formadores (PIBID e ProfLetras) são desafiados a refletir sobre sua identidade profissional?

d) Como os alunos/professores-bolsistas, seja em Formação Inicial ou Contínua, experienciam novas práticas de letramento(s) e como projetam tal proposta no mundo contemporâneo?

Na tentativa de responder às indagações elencadas, estruturei a tese em quatro capítulos.

No **capítulo I**, apresento as políticas formativas de maneira ampla e de maneira específica, pois refiro-me ao contexto formativo norte do estado de Mato Grosso - Sinop (MT) - e esforço-me para “desenhar” tais ações em seu estado de arte.

No **capítulo II**, descrevo a escolha e os passos metodológicos que me permitiram chegar à geração dos dados, como por exemplo o *locus*, os colaboradores, os instrumentos utilizados, as trilhas escolhidas para a construção e a ancoragem discursiva.

No **capítulo III**, apresento abordagens teórico-metodológicas que possibilitam verificar as transformações sociais na vida contemporânea e as identidades se construindo em (des)continuidades, a saber, a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Linguística Aplicada Crítica (LAC).

O grande desafio é adotar e construir algumas categorias analíticas que sustentem as asseverações e as ponderações, sem perder o propósito empreendido.

No **capítulo IV**, reservo-me à análise dos dados. Tal momento me reencaminha às bases teóricas para analisar os discursos anunciados (documentos orientadores) e os discursos professados (a fala dos colaboradores em formação, formados e formadores). Detidamente, em reflexões teórico-analíticas, teço considerações sobre um tema que, certamente, suscita e continuará a levantar questionamentos no movimento contínuo e de responsividade nas práticas sociais de linguagem.

Por fim, **retorno ou (in)conclusões** abrem espaços para retomar o tema e mostrar que o século XXI ainda é marcado pela indissociabilidade entre o teórico e o prático; que as políticas públicas de formação distanciam e/ou destoam das emergências surgidas no chão escolar (o que gera desconforto na aprendizagem e influencia a formação), que há carência de debates que visem ao (re)posicionamento e à (re)avaliação dos processos formativos vigentes, condição dada quando se vislumbra o fazer docente ético, plural, protagonista.

Finalmente, ao assumir a postura que me leva aos limites do próprio saber e suas problematizações (PENNYCOOK, 2004), continuo à procura de explicações e apresento possíveis continuidades desse empreendimento científico.

Proposições e Continuidades Formativas surgem por considerar com Freire (1979, p.17) que “não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”. Nesse sentido, importa-me refletir e agir diante das (trans)formações sociais.

# CAPÍTULO I

[...] Não há como se falar em igualdade, cidadania e participação coletiva sem se falar num projeto político sério que proponha a superação da crise educacional deste país com a adoção de uma perspectiva pedagógica que enfoca a formação do homem como um ser cultural, social e político, que compreende o tempo e o espaço em que vive e atua para transformá-lo naquilo que o oprime. (Horikawa, 2004, p. 89)

## 1. POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo apresento um sucinto panorama educacional e me ocupo das ações públicas formativas referentes à área de Língua Portuguesa, voltadas ao contexto de Mato Grosso (MT). Discorro sobre a premente necessidade de (re)interpretar a formação e as práticas de ensino tanto em contexto macro quanto micro, reconhecendo que as ações do PIBID e do ProfLetras, embora positivem a Educação de Base, requerem frentes mais integradoras, éticas e críticas.

### 1.1 Políticas públicas de formação em Língua Portuguesa

É consenso que a educação mostra o crescimento econômico, social e político de uma nação. Por isso, nas últimas décadas, o número de propostas e de pesquisas em diversas direções teórico-metodológicas crescem e mantêm, no topo, debates que entrelaçam, desde a historicização dos textos que regem a educação brasileira à complexidade do papel social docente exercido pelos sujeitos formandos, formados e formadores.

Especialmente, neste século, veem-se volumosos trabalhos científicos de secretarias federais, estaduais e municipais e Instituições de Ensino Superior (IES) que concentram, individual e/ou coletivamente, consensos ou dissensos que sinalizam a premente necessidade de articular teoria e prática, reconhecer e valorizar o espaço/tempo da formação docente (FD) e seus reflexos causados em diversos contextos educativos.

Tal fato se deve às pressões populares, à expansão industrial e tecnológica e à forte exigência pelo fortalecimento do capital humano. Também, a popularização da educação e a frequente responsabilização dos/das professores/as na árdua tarefa de formar e instigar a educação linguística colocaram os atores e as atrizes sociais no centro das atenções políticas, o que alterou os projetos formativos e evidenciou a formação cidadã, ética e crítica.

Dessa maneira, o “novo panorama” visa, *a priori*, atender aos novos rumos de (des)aprendizagens tão exigidas e visualizadas no mundo contemporâneo. Por isso, os estudos sobre a Formação Docente são significativos, desde os meados da década de 1990, em decorrência das transformações sociais, da expansão da Educação Básica, das novas teorias linguísticas que impactaram a vida dos pesquisadores brasileiros e desencadeiam acentuadas investigações sobre a identidade e o trabalho da classe (GATTI, 2009; LESSARD, 2005; TARDIF, 2010).

A partir daí, (re)pensar e (re)avaliar tornou-se mote e figura, nas agendas públicas governamentais, de compromisso pela construção e instituição de um novo pensamento social, histórico, cultural e ideológico.

Para além, as avaliações providas pelas políticas brasileiras, têm, nos instrumentos que medem a capacidade leitora e escritora dos/das alunos/as, a exemplo, a Provinha Brasil, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), “[...] objeto para o desenvolvimento institucional de sistemas, redes e organizações de ensino, políticas e programas educacionais”, pontuado em Silva e Peres (2016, p. 32), e endossam a criação de diversas redes formativas, refletindo diretamente nas práticas dos sujeitos letradores.

Embora crucial, as condições dadas para a consecução destas políticas carecem de rotas que as tornem permanentes e de concretização de ações que, significativas, estabeleçam melhor interlocução entre alunos e professores e interfiram em sala de aula.

Nesse sentido, o governo, em busca de atingir a meta 16, do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, implanta o Programa de Formação Inicial (PIBID) e o Programa em Formação Contínua em Rede Nacional *stricto sensu* (ProfLetras).

Estas iniciativas serão discutidas no decorrer deste trabalho, pois compõem a agenda de pesquisa para atender as exigências de um ensino de Língua Portuguesa contextualizado, em que a língua possa ser tratada em seu uso e os diferentes

gêneros, as múltiplas semioses culturais e as variedades linguísticas possam ser valorizados, a fim de integrar as novas tecnologias à sala de aula.

## **1.2 Subjetividades: (re)interpretar a formação e as práticas docentes**

Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT), desde 1997, estabelece as diretrizes que norteiam a capacitação e a formação dos/as professores/as e atribui, aos CEFAPROs, a elaboração e a construção do espaço dialógico no interior das unidades escolares.

Santos, Silva e Ramos (2013,p.86) apresentam a SEDUC/CEFAPROs como afiançadores de FC e provedores de ações coletivas junto aos diversos órgãos, quais sejam federais, estaduais, regionais, no sentido de estimular e garantir a formação contínua aos profissionais da EB de Mato Grosso.

Aliada a Marcelo (2009, p. 171), a SEDUC firma o compromisso de entender a escola como “lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino”. A Superintendência de Educação Básica (SUEB), subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), estabeleceu o CEFAPRO como o órgão formador que executa a Política Educacional com respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Art. 60, do Decreto nº 807/2017).

Ao regimentar as Coordenadorias de Ensino Fundamental (CEF) e de Ensino Médio (EM), o órgão está ligado ao Núcleo de Elaboração de Conteúdos da Avaliação da Educação Básica, ao Núcleo de Educação Integral e ao Núcleo de Projetos Educativos.

O pressuposto é a educação docente permanente (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2012; MARCELO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), elegendo em cada unidade escolar um facilitador de formação que, professor da EB, eleito por seus pares para o exercício da função de coordenador, nesta pesquisa entendido como Mediador Formativo (MF).

Para a consecução do Projeto de Formação, o MF engaja-se na perspectiva colaborativa com os CEFAPROs e estabelece, em seu espaço, as “amizades críticas” (DAY, 2001). Dentre tantas atividades, o MF produz um diagnóstico com seus pares sobre as dificuldades, os desafios, as realidades e, a partir de então, traça planos, metas e organiza uma agenda que corresponda às 80 horas de atualização profissional, propostas e exigidas pelo estado.

Quem é o MF? Que papel exerce junto a seus pares? Qual(quais) perspectiva(s) de formação tem o MF? Embora estas não sejam perguntas centrais de pesquisa, elas acabam sendo evidenciadas no interior deste trabalho.

Esclareço que o MF é um professor concursado, eleito anualmente por seus pares e assume a posição de auxiliador no/do processo formativo. Imbuído de uma função que não recebera qualificação específica para exercê-la, tampouco acréscimo de provimento, cumpre a esse sujeito fortalecer as bases formativas e criar ambientes colaborativos de debates para si e seus pares, por meio de grupos de estudos e acompanhamento do desenvolver pedagógico escolar.

Não diferentemente, o Professor Formador do CEFAPRO (PFC) pertence ao quadro efetivo da EB, aprovado por processo seletivo elaborado pela SEDUC/MT para atuar em área específica. Tanto PFC quanto MF interferem diretamente em anseios e necessidades locais e, consoante Imbernón (2010, p. 94), têm a missão de envolver professores num compromisso de reflexão na ação.

Nesse caminho, o CEFAPRO tem o compromisso de auxiliar o MF, assegurando o direito de formação dos professores da Educação Básica do estado em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3) e à Resolução nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Capítulo I, art. 1º, § 1º; Capítulo VII, art. 19).

Os professores formadores do CEFAPRO assessoram o MF no planejamento e no desenvolvimento da agenda formativa anual, atendendo o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), documento elaborado e reformulado anualmente, que regulamenta a formação contínua.

Para a SEDUC/MT, seis fases nortearão a formação:

- 1.<sup>a</sup> etapa - a **construção do diagnóstico** de necessidades formativas, que apontará para a escolha das temáticas e das referências de estudo;
- 2.<sup>a</sup> etapa - o **estudo das temáticas**;
- 3.<sup>a</sup> etapa – a **apropriação do aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino a ser aplicado em aula**;
- 4.<sup>a</sup> etapa – a **socialização de como se deu essa apropriação de aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino**;
- 5.<sup>a</sup> etapa – a socialização dos **resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino**;
- 6.<sup>a</sup> etapa – a **avaliação do processo de formação**, desencadeado pelo desenvolvimento das ações, que foram iniciadas, a partir do estudo de cada temática **apontada como necessidade formativa no diagnóstico**. (MATO GROSSO, 2017, p.156, grifo meu).

Afirmar, sobremaneira, que o “olhar” do MF interfere significativamente no processo de formação, tendo em vista que, ao submeter-se às orientações do estado, e em busca de atender a si e ao outro, estabelece parcerias com outras frentes formativas e envida esforços por estudos pautados pela dialogicidade.

O que se tem visto é que as parcerias com diversos segmentos, principalmente com as Universidades, pluralizam o espaço formativo, problematizam o saber e o fazer e desafiam seus participantes a sistematizar e visualizar as realidades locais que apontam para o global.

### **1.3 Ações propositivas em Língua Portuguesa: o contexto macro e micro**

Apresento neste trabalho alguns desafios do processo formativo em contexto mato-grossense e ressalto o esforço governamental em equacionar os “fracassos educacionais”, também procuro entender de que forma as estratégias estabelecidas se voltam ao fortalecimento da identidade docente e à preparação do/a aluno/a da educação de base.

Ao longo da discussão, manifesto-me sobre a importância de reflexão e aponto a importância de considerar os significados das interações pronunciadas e professadas, mas principalmente entender que, na responsividade das ações, há efeitos produzidos tanto nos futuros iniciantes quanto nos iniciados no/para o espaço sala de aula.

Por isso, destaco, dentre tantas políticas públicas<sup>1</sup>, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa) e o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede (ProfLetras) que, em parceria com as universidades brasileiras, executam as ofertas formativas PIBID e ProfLetras.

Políticas Públicas organizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e gerenciadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID<sup>2</sup> e o ProfLetras<sup>3</sup> são proposições de estreitamento do diálogo entre

---

<sup>1</sup> Ao referir-me às políticas públicas atento às questões que orientam a formação para a educação linguística, especificamente a regulação e as implicações no processo de construção da identidade do profissional em Letras no estado de Mato Grosso.

<sup>2</sup> Conforme a Portaria 046, de 11 de abril de 2016, o PIBID tem sua base legal na Lei nº 9.394/1996, na Lei nº 12.796/2013 e no Decreto nº 7.219/2010 e objetiva fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira. O texto pode ser acessado na íntegra em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

<sup>3</sup> Consoante a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, o ProfLetras também se respalda na Lei nº 9.394/1996, objetiva capacitar profissionais qualificados e atender as demandas específicas, visando ao desenvolvimento nacional, regional ou local. Pode-se acessar o texto na íntegra em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

a Universidade e a Educação Básica. Uma forma de projetar os/as alunos/alunas bolsistas pesquisadores/as a desenvolver maior reflexividade em suas práticas, contribuir e melhorar os níveis de letramentos no Brasil (ABRUCIO, 2016; GATTI, 2010; ROQUE-FARIA, 2014; SANTOS, 2009, 2011, 2014, 2016; SILVA, 2015).

Os autores citados acima afirmam que, para atuar no contexto dinâmico e volátil das linguagens, os/as professoras podem ser (re)posicionados para, a partir dos conhecimentos construídos na Universidade, conhecer as realidades locais e atuar frente às demandas exigidas (ROQUE-FARIA, 2016; ROQUE-FARIA e PRECIOSO, 2016).

Outrossim, a provocação por aproximar as instâncias formativas (Universidade e Educação Básica) visa elaborar e desenvolver novos modos de atuação e de ampliação do capital humano, cultural e social dos participantes, tendo em vista as constantes transformações pelas quais passa a sociedade.

Dada a dimensão do universo temático, e a fim de conformar um estado da arte sobre o domínio formativo no Brasil, volto-me para o estado de Mato Grosso. Reconheço o CEFAPRO como órgão formador da EB em Mato Grosso, o PIBID e o ProfLetras como frentes formativas federais, que, implementadas recentemente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), orientam o aperfeiçoamento dos licenciandos e dos licenciados em Letras nas redes públicas e privadas no estado<sup>4</sup>.

O CEFAPRO é o órgão responsável por formar os profissionais que atuam na Educação Básica em Mato Grosso, o PIBID oportuniza FI aos alunos graduandos em Letras, colocando-os em contato com a docência e a vivência no espaço escolar, enquanto o ProfLetras é o programa voltado à formação contínua dos professores da rede básica, em nível *stricto sensu*.

O discurso de ampliação do conhecimento e de construção de estratégias orientadas que intervenham/solucionem problemas surgidos no contexto micro constitui marca subjetiva dos direitos e das garantias fundamentais de formação, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, fundamentais a todas as modalidades de ensino, previstas no Capítulo IV, Artigo 43, salientando a finalidade da Educação Superior. Destaco as finalidades da Educação Superior previstas pela LDB:

---

<sup>4</sup>Mato Grosso (MT) é um dos maiores produtores de grãos do mundo, logo um estado de grande potencial econômico, financeiro, social e humano. Entretanto, se se considera sua extensão territorial, há poucas frentes formativas em nível *stricto sensu* na área de Letras e Linguística, fator que contribui para o conformismo e a estagnação formativa e centraliza os esforços dos CEFAPROS no processo de formação contínua dos atuantes da EB. Desta forma, reduzem-se as possibilidades de qualificação daqueles que ensinam Língua Portuguesa e suas literaturas.

- I – **estimular** a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – **formar** diplomado nas diferentes áreas de conhecimento, aptos **para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar com sua formação contínua;**
- III – **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura. E, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.** (BRASIL, 1996, grifo meu).

Assim, a implementação e a consolidação do PIBID e do ProfLetras são garantia do direito universal atrelado à mobilidade social para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e da qualificação para o trabalho docente.

Benefício-me das palavras de Gimenez (2016, p. 103-106) ao afirmar que esses programas procuram romper com as noções centralizadas no individual para valorizar a coletividade; “reforçam a ideia de que, no contexto escolar, seria uma condição essencial para a superação da preparação divorciada dos problemas práticos enfrentados no dia a dia das escolas” e a FC justifica-se como necessária à profissionalização docente.

A portaria que regulamenta o programa de FI<sup>5</sup>, implementado na UNEMAT/Sinop, desde 2009, e em desenvolvimento até a presente data, aponta os seguintes objetivos em seu Art. 4º:

- I – **incentivar a formação** de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – **contribuir para a valorização** do magistério;
- III – **eleva a qualidade da formação inicial** de professores nos cursos de licenciatura, **promovendo a integração entre educação superior e educação básica;**
- IV – **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação**, proporcionando-lhes **oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – **incentivar escolas públicas de educação básica**, mobilizando seus **professores como co-formadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – **contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes**, elevando a **qualidade das ações acadêmicas** nos cursos de licenciatura;
- VII – **contribuir para que os estudantes** de licenciatura se **insiram na cultura escolar do magistério**, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 2, grifo meu).

---

<sup>5</sup> Este documento pode ser acessado integralmente em CAPES.PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>.

Embora o documento da FI enuncie incentivar a formação, a valorização docente, a promoção do diálogo entre a EB e a universidade, os professores atuantes assumem a posição de coformadores e protagonistas de suas ações, levados à reflexividade dos saberes e especificidades do trabalho docente, tanto dos licenciandos como dos licenciados.

D'Agostini e Garcia (2014) alertam que esse é um espaço marcado por contradições e pode caracterizar-se como uma teia a enredar professores coformadores e professores iniciantes para a função à qual não estão preparados.

Para os autores, as articulações da FI ao ultrapassar o pragmatismo, a instrumentalidade evita o imediatismo em atender o cotidiano escolar:

[...] pois, ao mesmo tempo que é uma possibilidade de reflexão entre a teoria e a prática para a formação de professores, evidencia-se mais por seu caráter pragmático para a formação inicial, uma vez que está pautado em ações pontuais e experimentais nas escolas públicas. (D'AGOSTINI; GARCIA, 2014, p.11).

Ressalto que os professores não podem ser tomados como atores únicos do processo, pois há muitos aspectos a considerar: desde a desvalorização da profissão à falta de incentivo salarial, às condições mínimas oferecidas para a formação contínua, dentre outras.

Um dos resultados visíveis é a baixa procura pelos cursos de licenciaturas, a não permanência nas Universidades e a desistência dos/as alunos/as, pois não compreendem que à formação subjaz o entrelaçamento contínuo entre FI e FC em suas nuances, suas profundidades e suas complexidades.

Assim, as chamadas nacionais e as amostras que elevam o patamar de importância do profissional docente e de sua necessária participação na construção e no desenvolvimento da pessoa humana também explicitam as críticas condições de políticas públicas que atendam a um contingente maior de futuros profissionais e profissionais em prática, discrepância entre a propositiva e a assistida.

Mesmo assim, o PIBID e o ProfLetras não deixam de sinalizar os avanços educacionais. Entretanto, saliento o grande contingente de professores sem acesso a um programa *stricto sensu* e de universitários à margem do PIBID.

Saliento que a maioria dos discentes em Letras são trabalhadores e estudam no período noturno. E embora o número de vagas não atenda à demanda, a escola de Educação Básica também não comportaria grande quantidade de Alunos Bolsistas Pesquisadores.

Nesse sentido, Rocha (2015, p. 19) pontua que

[...] a docência tem se revelado uma prática complexa e movediça que exige de seus profissionais uma formação contínua associada a uma prática reflexiva, para além de um currículo meramente normativo, para estar à altura das assertivas requeridas pela realidade da sala de aula.

Nesse caso, o PIBID vislumbra promover os alunos em formação acadêmica e o ProfLetras, qualificar/instrumentalizar e fortalecer os professores de Língua Portuguesa - atuantes da EB – preparando-os para atender a emergência social do mundo letrado, ecoada como fator preponderante para o desenvolvimento do país.

Receio a tendência formativa pela exiguidade de implementação, mas observo profundas interpretações difundidas no meio acadêmico e esforço por mapear e entender o aprender docente, em “Experiências Vivenciais<sup>6</sup>”, suas contribuições e interferências *in loco*.

Estudiosos brasileiros (EL KADRI; PICONI; MATEUS, 2013; JORDÃO, 2015; ROCHA, 2015; ROQUE-FARIA; PRECIOSO, 2016; TENREIRO; GOÉS, 2015), ao cotejar a FI, ressaltam resultados mais positivos que negativos, todavia reafirmam que tais ações só poderão ser analisadas, em profundidade, a longo prazo.

As pesquisadoras Justina, Ribeiro e Castela (2014), em amostra das instituições que acolhem o PIBID no estado do Paraná, a partir dos desafios apontados por coordenadores e gestores institucionais, indicam que

**[...] o PIBID destaca-se pelo seu caráter inovador ao possibilitar ações concretas no estabelecimento de diálogos entre as instituições formadoras e os professores supervisores de escolas públicas de educação básica.** As ações têm o objetivo de discutir e promover práticas pedagógicas diferentes de uma abordagem mais tradicional em processos de ensino e de aprendizagem significativos. (JUSTINA; RIBEIRO; CASTELA, 2014, p.15-16, grifos meus).

No relato de suas experiências com o PIBID de Língua Inglesa na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Jordão (2013, p. 23) entende a política pública inicial como parte “de revisão educacional das bases epistemológicas do ensino de línguas no país, além de construir propostas para intervenção colaborativa”.

---

<sup>6</sup>Adoto o termo “Experiências Vivenciais” inspirada em Tardif (2010) e Imbernón (2011). Evidencio que o(a) aluno(a) bolsista PIBID inserido/a na Educação Básica vivencia experiências de aprendizagens permeadas por mudanças e incertezas. Em gestos dialógicos, reflete a teoria em ação, rompe com as linhas de ensino que centralizam, transmitem, individualizam e aguçam seu olhar de pesquisador sobre o espaço situado com criticidade (ROJO, 2009, 2012), pluralidade e qualidade docente (CONTRERAS, 2012), constituindo-se voz ao assumir a posição de sujeito social questionador das teorias apreendidas, a ponto de relacioná-las/confrontá-las às práticas de ensino que ele/ela assiste.

Em suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido entre a Universidade de Brasília (UnB) e os professores da rede pública do Distrito Federal, Silva e Gomes (2013, p. 50) perceberam que o projeto institucional possibilita, “tanto para os professores em (trans)formação contínua quanto inicial, oportunidades de desenvolvimento de saberes/competências teóricas, pedagógicas e/ou metodológicas”.

El Kadri, Piconi e Mateus (2013, p.106), autoras que constroem pesquisas orientadas pela perspectiva sócio-histórico-cultural na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e têm como foco a representação docente, a partir da visão de uma formadora, mostram que relacionar universidade e escola, teoria e prática, formação inicial e contínua são ações “de um conjunto de políticas educacionais neoliberais”; e que, “no âmbito das políticas públicas recentes”, como o PIBID é, não deixa de ser um dos modos “para romper posicionamentos sociais que operam para a submissão” dos/as atores/atrizes sociais.

Nessa mesma direção, ao reconhecer que o sujeito representado nas práticas educacionais é individual, fragmentado, monológico, Gaffuri (2013, p.155) ressalta que, ultimamente, os docentes, questionados pelas transformações sociais, culturais e econômicas são convidados à mudança, a partir da compreensão de si mesmo e do outro.

Para a autora, as contradições, historicamente construídas, sobre o papel de quem constrói teorias e o lugar em que tais teorias são aplicadas, deslizam-se para a criação e a valorização de outros nichos nos quais pode “produzir e sedimentar conhecimentos”.

É Gatti (2014, p.11) quem sinaliza como preocupante, embora positiva, as tentativas empreendidas pelos órgãos governamentais brasileiros em universalizar o atendimento no Ensino Fundamental (EF), o que acontece apenas no final dos anos noventa. Para a autora, as condições de aprendizagem na escola

[...] têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. [...] Essas mudanças exigem, na formação de professores, mudanças radicais. Mudanças que permitam aos licenciandos inteirar-se mais profundamente de questões educacionais, de didática e metodologias associadas aos conteúdos, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, dentre outros aspectos. (GATTI, 2014, p.11-12).

Nesse caminho, o caráter inovador do PIBID e o engajamento das instâncias formativas (Universidade e Educação Básica) clamam por mudanças, principalmente no que se refere à desvalorização do papel social docente, à superação dos entraves que permeiam as instâncias formativas e à elevação dos níveis de letramentos dos estudantes brasileiros, assunto já apontado e debatido exaustivamente por pesquisadores brasileiros.

Todavia, a proposta de inserir o graduando na cultura escolar para observar e considerar as mudanças dos paradigmas educacionais, e se preparar para intervir nas práticas situadas, deveria ser um exercício sistemático tanto da universidade quanto da escola.

Não se pode excetuar que, por um lado, a EB constitui-se por um agente letrador (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010; KLEIMAN, 2006), legitimado em suas práticas diárias e, uma vez convidado ao diálogo, “abre seus compartimentos” a outrem para (re)avaliação e (re)tomada do processo formativo, pois o papel do coformador é ponte fundamental entre o prático e o teórico.

Por outro lado, os futuros agentes letradores, na posição de observadores das “questões educacionais, como a didática e as metodologias associadas aos conteúdos e aos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos” (GATTI, 2014), trazem para o debate “o fazer” assistido nas experiências vivenciais.

Sem dúvida, as reais práticas assistidas cotidianamente no Chão Formativo, fortalecem e sedimentam o *design* da formação. Nos dizeres de Freire (2000, p. 67), sem o entrelaçar da EB e da Universidade não existe possibilidade de mudança, “pois a educação por si só é nada”.

Nessa arena formativa, as mazelas, as rupturas, as abstrações e as (des)ilusões, nutridas ao longo dos anos exigem (re)traçar os rumos da educação linguística<sup>7</sup> sobre os pilares da consciência, do diálogo, da ética e da criticidade tão bem referenciados nos objetivos do PIBID.

Haupt (2014, p. 42) mostra experiências exitosas na Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Porto Nacional. Em busca de articulação entre teoria e prática, conciliou conceitos de multidisciplinaridade, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade “para romper com os modelos tradicionais voltados para a

---

<sup>7</sup> Apoio-me em Motta-Roth e Marcuzzo (2008) quando utilizo o termo “educação linguística”, tendo em vista que abarca a formação sistemática (escolar) e assistemática (engloba os diversos aspectos de formação, como a mídia, o trabalho, a família, os grupos sociais, etc. e passa a exigir atitudes/habilidades dos atores e das atrizes sociais ao lidar com as múltiplas formas de letramentos em contexto situado).

transmissão de conteúdos” e estabelecer um ensino voltado às competências e às habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.

Rocha e Pereira (2014, p.74) relatam sobre o curso de Graduação em Letras/EaD na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em diálogo com escolas do interior do estado. Por meio da implantação do PIBID, as autoras concluíram que projetar um caminho social e histórico de interações (re)direciona a formação de sujeitos e diverge da visão autônoma e imanente estabelecida.

Bottega (2014), em trabalho com o PIBID, na Universidade Oeste do Paraná (UNIOESTE), indica que o processo formativo repercute na identidade docente. Para a autora,

No exercício da docência, o “estar preparado” é que vai funcionar com uma anuência que pode atestar a validade e a pertinência do que o licenciando aprendeu durante o seu curso de graduação e que, de fato, instrumentalizou-lhe para o exercício da profissão. (BOTTEGA, 2014, p. 97).

Novamente, instrumentalizar é a constante para ampliação das competências dos Alunos Bolsistas Pesquisadores (ABPs) e indicação de superação do conhecimento limitado e restrito pela formação entendida como *continuum* que se estende pela vida.

Para Godoy (2015, p. 35), o PIBID subverteu a ordem tradicional ao explorar o espaço escolar, colocando em interface a EB e o ensino superior. Ao considerar os processos vivenciados pela formação inicial e suas contribuições para a EB, o autor afirma que “a elevação da autoestima dos acadêmicos e de todos os envolvidos [...] os integrantes do PIBID têm se destacado positivamente entre os demais acadêmicos no sentido de aporte teórico e prático relacionado à docência” (ibidem, p. 52).

Couto, Jovino e Maciel (2015, p. 80-81) reforçam a ideia de que os ABPs possuem “saberes da experiência”, mas devem transcender tais saberes para a formação da identidade docente e superar as ações e as atitudes alienantes.

Rocha (2015) declara que o PIBID transforma

O processo formativo [...] dá movimento aos saberes próprios [...] afasta o imprevisto e a dependência do futuro professor para com as práticas de sujeição a manuais didáticos adotados como referência para sua ação pedagógica. [...] fornecer a este profissional o elemento de compreensão e argumentação sobre as condições de trabalho, seus limites, impasses e possibilidades, de maneira a envolvê-lo no debate público sobre o trabalho, desconstruindo idealizações sem base sobre a educação básica. (ROCHA, 2015, p. 35).

Recontextualizo o dizer de Bottega (2014), para quem o exercício da docência equivale como validade e pertinência, e “estar preparado” funciona como efeito de

sentido em que as proposições, as problematizações do pensar e do fazer apontam para o campo fértil, pois as experiências e as reflexões teórico-metodológicas, descritas até aqui, mostram o esforço coletivo entre as instâncias formativas, cujos papéis se representam no futuro professor (aluno bolsista), no professor em exercício (agente letrador e coformador) e na Universidade (instância que promove e articula o diálogo e (re)aproxima o teórico do prático).

Acredito que o entrelaçar dessas forças, centradas nas experiências vivenciais interativas e dinâmicas, fortalece o espaço sala de aula e valida as proposições das políticas públicas. Frente ao panorama, exponho algumas representações sobre o PIBID em face de algumas (in)conclusões:

- a) o PIBID é considerado frente formativa recente, espaço de interlocução e de (des)construção de saberes. Em experiências vivenciais, os ABPs se permitem ao aprendizado da profissionalização docente;
- b) como política formativa aproxima o professor da EB à Universidade e lhe dá condições de (re)posicionar-se para o agir ético e crítico em suas práticas;
- c) o constante diálogo e contato entre coformador e ABPs interfere na formação acadêmica e desperta uma nova visão de apreender teoria e prática. A (des)aprendizagem e a afirmação da relação dialética entre teoria e prática, ensinar e aprender, fortalecem os conhecimentos desenvolvidos no Chão Escolar;
- d) os professores regentes, em contato com os saberes acadêmicos, flexionam suas práticas ao perceber que há um aprendiz que problematiza o saber, o fazer e, pautados no diálogo, entendem o aspecto minimizador do hiato entre o teórico e o prático e atravessam as fronteiras entre Universidade e EB;
- e) a consideração de que este é um momento em que um professor da EB se dedica ao acompanhamento de um sujeito em processo de FI produz o (re)pensar, pela prática, de novos modos de fazer a educação linguística;
- f) os formadores, abertos a ouvir os atores/atrizes em experiências vivenciais, e no papel social de (re)dimensionar o ensino e projetar o ABPs à pesquisa, têm, em sala de aula, uma voz que traduz as realidades e os anseios da EB;
- g) os professores formadores – provocados pelas vozes dos ABPs e, na tentativa de compreensão do fazer docente para além dos bancos universitários – sentem-se movidos a tencionar e/ou problematizar teoria e prática, refletem suas práticas e se adequam às realidades ao preparar sujeitos sociais mais atentos e engajados educacionalmente;

- h) a atenção dos professores formadores se volta sobre as práticas universitárias e, pressionados à pesquisa sobre a EB, desconstruem o *status* de que conhecimento científico só se produz em espaço acadêmico; e
- i) ademais, as discussões sobre a atuação dos professores na escola através do PIBID ressaltam a importância de estimular os espaços crítico-colaborativos que envolvam todos os participantes do processo para ressignificar os conhecimentos, flexionar prática e teoria e fortalecer as identidades em criticidade e colaboração. Isso sinaliza, de certa forma, o avanço da educação como um todo e a importância de construir, coletivamente, bases significativas e atentas às reais necessidades formativas.

Procurei visualizar o PIBID como eixo de um projeto em desenvolvimento nacional (SAVIANI, 2009) e, em concordância com o dispositivo legal, reconheci que as ações se revestem de condições significativas para a educação de base.

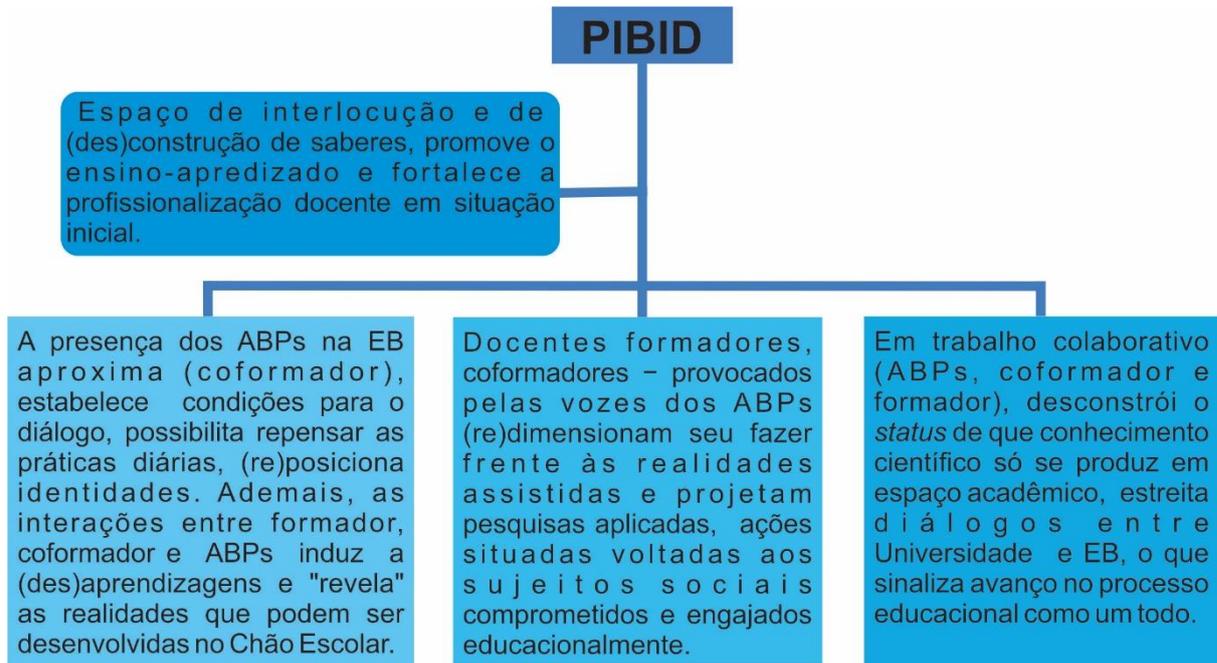
Apontei, com vários pesquisadores, que a política pública intervém, exponencialmente, na vida acadêmica, embora afetada por vários dilemas, como por exemplo, a insegurança de sua permanência no cenário nacional.

Salientei a importância de incentivar, de valorizar e de mobilizar meios teórico-metodológicos e práticos que despertem o interesse dos acadêmicos-bolsistas pela docência e, concomitantemente, de prover ao professor coformador condições para olhar além das desafiantes circunstâncias que envolvem o mundo letrado e para edificar suas práticas na transformação de si mesmo e do mundo que o cerca.

A visão do professor formador, em contato com o ABPs e diretamente ligado à EB, para formular e aplicar os conhecimentos é redimensionada e desconstrói o equívoco de que a Universidade é o único local para aquisição do *background* acadêmico e, a partir daí, dissemina a consciência da identidade docente como processo (des)contínuo, (des)construído e de (des)aprendizagem.

Não há nesses encadeamentos evidências concretas e garantia de que a execução do PIBID, por si só, garanta melhorias e incentivo de formação. Mas, no conjunto das ações, embora “frouxas”, (des)contruir o discurso é um princípio, quem sabe, seminal para reflexividade. Dito de outra forma, os sentidos que o PIBID produz podem ser apresentados, resumidamente, na figura abaixo:

### **Figura 1 - Subjetividades e Sentidos sobre o PIBID**



Fonte: Elaborado pela autora

#### 1.4 Ações contínuas de formação na/para a Educação Básica

Vale dizer que, na consecução dos propósitos formativos, há dissensos entre pesquisadores, mas há um ponto de concordância: no presente século, intensifica-se a cobrança por coerência entre o discurso e as práticas e busca-se solucionar os problemas da educação que se arrastam e (re)surgem na história da humanidade, dado o caráter complexo, singular e heterogêneo das relações humanas.

E, embora a dialogicidade seja a aliada que se exhibe com proficuidade, denuncia-se o quanto problematizar os saberes docentes ainda é necessidade. Essa é uma provocação que se espera para a consciência crítica, emancipadora, humanizadora dos/as atores/atrizes sociais, base para uma nova cultura educacional, evocada pelo prisma dos sentidos éticos e coletivos, os quais são exigidos nos processos sociais de linguagem.

Assim como apontei, o PIBID como política pública que assinala mudanças ao provocar/instigar a identidade docente, não me furto a reconhecer que o ProfLetras, emergente no quesito formativo, é também o desdobramento das políticas governamentais e tem, como foco centralizador, o realinhamento do “aprender a aprender” igualmente, “a construção da identidade docente” e “o ressignificar do fazer” numa relação dialética.

Nos termos de Gatti (2010, p.131), visa-se a “um profissional que tenha condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado

para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”. Nesse sentido, as tensões na arena formativa instauram-se porque ora dialogam, ora ressignificam, pois, sem o reconhecimento do profissional como sujeito que apreende conhecimentos, qualquer ação que vise estabelecer um novo pensamento social e (re)formular o paradigma educacional vigora.

Morin (2011, p. 29) adverte que “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, apresenta para a educação como princípio e uma necessidade permanentes”. Por isso, reafirmo a formação docente enquanto *continuum* que permite problematizar o saber e fortalecer as relações humanas.

É relevante dizer que alargar a visão sobre o social é formular interrogações fundamentais sobre o mundo, e o que se produz para o mundo, além de reconhecer que o enfrentamento das incertezas impõe constante revisão das teorias, das ideias e das práticas acessíveis e orientadas à formação humana.

Ainda consoante Morin (2011), na atual condição educacional, irrigar o pensamento para atender “os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”, que se vivencia, na contemporaneidade, dependerá da relação que se estabelece com o mundo e o conhecimento que se formula sobre ele, pois

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2011, p. 33).

Se a reforma do pensamento é direção para a mudança do paradigma educacional, as ações propostas e implementadas, pelo governo brasileiro, acenam para tais mudanças. Ao partir do global para o local, e considerar o panorama formativo brasileiro, o governo investe na qualificação e na instrumentalização dos professores, graduados em Letras, atuantes no Ensino Fundamental, especificamente, no âmbito do 5º ao 9º ano.

É pertinente lembrar que a proposição não busca simplesmente interferir no conhecimento pedagógico, científico e cultural, mas, ao articular os saberes vivenciais e ampliar os conhecimentos acadêmicos, por meio da readequação às necessidades

científico-tecnológicas aplicadas à sala de aula, transcende a mera expectativa de atualização profissional aos professores.

Decerto, os baixos índices de letramentos dos alunos brasileiros, os embates constantes sobre o currículo das Universidades nas licenciaturas, as incertezas e as dúvidas, que emergem no/do espaço escolar, constituem aspectos substanciais e motivadores da proposta que tem, como requisito natural a todas as profissões, reatualização e revitalização para atuar junto às mudanças científicas e tecnológicas.

Por conseguinte, as pressões de diversos segmentos sociais, ao questionar e exigir esclarecimento sobre a ineficiência dos alunos no que se refere aos letramentos, fortalecem a ideia de que a imersão investigativa traz à tona carência de profissionais qualificados *stricto sensu*, o que corrobora a elaboração de estratégias que atentem para as indagações e os anseios empreendidos pela nação, via pesquisas científicas.

Nesse contexto, é que o ProfLetras surge: reintegrar a universidade e a escola e promover uma estrutura que “aclope” formador e professores-discentes e em ações intercambiáveis que reajam às situações de linguagem em âmbito nacional.

A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009<sup>8</sup>, em seu artigo 4º, alude aos seguintes objetivos:

**I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos**, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

**II - transferir conhecimento para a sociedade**, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

**III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas**, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

**IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade** em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2009, p. 2, grifo meu).

A materialidade discursiva aponta a qualificação de profissionais versada numa prática transformadora, o atendimento às demandas locais, a promoção e a articulação com entidades demandantes de natureza diversa; e o incentivo à competitividade e à produtividade revela a preocupação com a situação formativa no país e implanta caminhos para que os sentidos sejam interrogados.

---

<sup>8</sup> Analiso neste trabalho a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, a qual dispõe sobre o Mestrado Profissional como um todo, embora o reconhecimento do Proflétras se dá pela portaria de nº 1.009, 10 de outubro de 2013.

Das interrogações: “Entre o discurso professado e o discurso praticado, os desafios postos pelo ProfLetras podem ser aferidos na prática dos atuantes da Educação Básica?” Se o século XXI desafia os/as professores/as aos multiletramentos, que conhecimentos se exigem para o espaço sala de aula? Como conduzir os alunos para compreensão discursiva do mundo multiletrado e que caminhos adotar para desenvolver tais habilidades?

Abrucio (2016), Gatti (2010), Roque-Faria e Barbosa (2014), Roque-Faria e Precioso (2016), Santos (2016) e Santos e Santos (2016) evidenciam que, apesar dos avanços das políticas públicas formativas, a educação docente revela-se ansiosa por soluções imediatas.

Abrucio (2016) enfatiza que as ações públicas formativas, na perspectiva processual, quando visam à qualidade e à equidade e investem no capital humano, havendo condições de gerar insumos, de monitorar e de avaliar, e de o sistema ser gerido de forma a valorizar a participação social, redundam numa amostra qualitativa processual e em bons resultados.

Santos e Santos (2016), ao traçar o perfil dos alunos-professores, ingressantes da primeira turma do ProfLetras (unidade de Sinop/MT), refletem sobre as concepções de língua, linguagem, alfabetização e letramento(s) - conceitos fundamentais que interferem nas práticas diárias do profissional de Letras -, e reconhecem que as condições dadas à formação contínua e variantes (como a geográfica), a falta de apoio dos órgãos governamentais em atender as solicitações dos professores para qualificação e as questões sociais e financeiras (como a falta de fomento e de bolsas, para o grupo de profissionais que se propõe a qualificar) se mostram como entraves para o sucesso do programa.

Na observância da atual situação e dos rumos sobre os programas de FI e FC dirigidas ao profissional de Letras, em contexto do estado de Mato Grosso, Santos (2016) assevera que

[...] os estudos e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do PROFLETRAS favorecem a construção do acervo de conhecimentos [...] (re)invenção do fazer docente em tempos contemporâneos [...] implementação de projetos permanentes de leitura e escrita nas escolas e apropriação dos multiletramentos, sobretudo das tecnologias digitais. [...] alargamento da visão para o aspecto do ensino: promover a formação de um licenciado de graduação em Letras para o exercício profissional e um mestre em Língua Portuguesa com um repertório de conhecimentos que dê sustentação teórico-prática para interferir nas situações de ensino-aprendizagem de sua origem. (SANTOS, 2016, p. 42-43).

Na investigação sobre de que maneira os fomentos PIBID, ProfLetras e CEFAPRO/MT dialogam e contribuem na/para a construção da formação permanente do profissional docente no cenário educacional básico mato-grossense, Roque-Faria e Barbosa (2014, p. 385) reconhecem que, de certa forma, há, por parte dos órgãos governamentais, interesse por garantir a FI e a FC. Entrementes, as autoras afirmam que, devido aos resultados insatisfatórios nas licenciaturas, cumpre ainda “instigar e integrar os docentes, em pré-serviço e em serviço, a participarem das construções políticas de ensino voltadas às realidades locais”, e a se reconhecerem como partícipes deste processo.

Se o governo procura suprir a lacuna estabelecida entre Universidade e Escola Básica, apontadas em diversos estudos críticos, o ProfLetras sinaliza para o avanço esperado e desejado junto às demandas sociais, especialmente a formação no estado pesquisado.

Frente ao exposto, infiro:

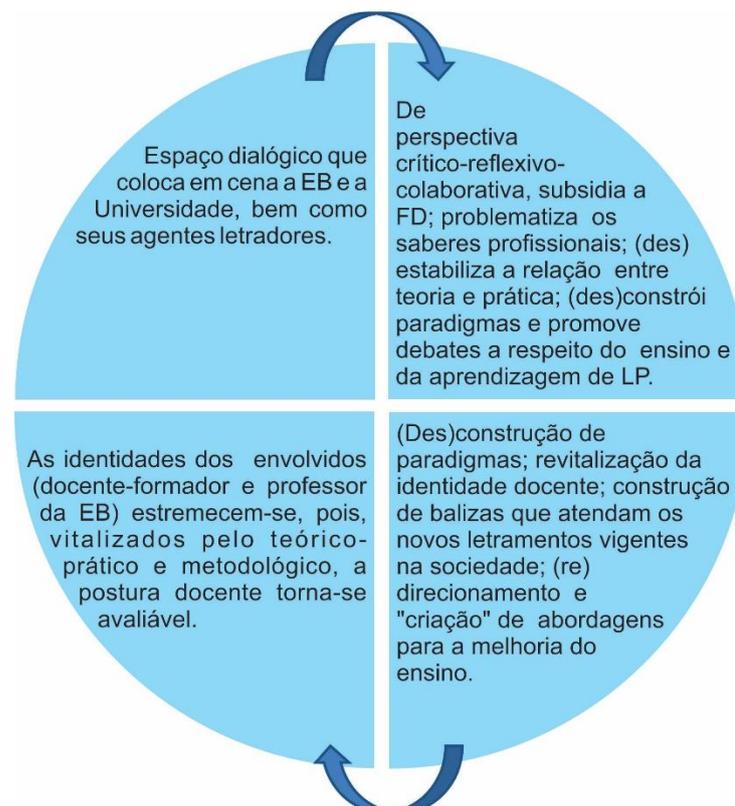
- a) o ProfLetras, amparado na LDBEN, propõe aos professores em serviço a retomada dos conhecimentos de maneira crítico-reflexiva; estreita o diálogo entre o formador e formandos e provoca discussões que entrelaçam as frentes que operam integradas ao propósito humano;
- b) ao partir da dimensão crítico-reflexivo-colaborativa, em função de subsidiar o pedagógico, os docentes do ProfLetras atuam frente aos acontecimentos de ensino também como pesquisadores de suas práticas, situação em que os saberes profissionais se abalam, desestabilizam-se e descentralizam;
- c) preponderante neste processo é a relação intrínseca entre teoria e prática. Assim, formandos e formadores (des)constróem paradigmas e redimensionam-se, tornando-se pessoas abertas e prontas a novas abordagens que auxiliem o manejo com a linguagem;
- d) subsidiário do aspecto teórico-metodológico, o ProfLetras infere sobre a identidade do docente-formador e o encaminha a reconhecer-se como formador-participante. Ou seja, com postura crítica, ética e protagonista e constituído por um discurso voltado à realidade dos professores formandos, contribui para reformular a visão formativa e fortalece a postura deste professor por meio das reflexões postas em formação; e
- e) para além disso, considere relevante que alunos e professores formadores são desafiados a (re)considerarem sua postura para atuar nas frentes de linguagem. Formador e formando são confrontados pelo teórico-metodológico

nos debates que se empreendem durante o processo formativo, desenvolvendo o desejo pela “retomada” do espaço sala de aula de maneira ética e criativa.

Já afirmei que a tensão do “saber” e do “fazer” traz aos formadores e formandos um espaço de escuta, de apropriação de conhecimentos que se constrói na relação dialética entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Pela leitura dos documentos orientadores, o discurso de formação indica que o professor de LP deve perseguir o caminho de atualização permanente, fortalecer-se para as questões técnico-científicas e causar o desenvolvimento local, regional e nacional. Esse fazer confere-lhe a apropriação e a aplicação de um cabedal de conhecimentos e o leva ao rigor científico-metodológico, tornando-o pesquisador de suas práticas. Por outra via, visualizo no diagrama abaixo alguns sentidos do ProfLetras:

**Figura 2 - (Des)continuidades formativas**



Fonte: Elaborado pela autora

A propósito, no capítulo subsequente, reafirmo meu interesse científico e os passos adotados para elaboração e geração dos dados. Como peças de xadrez, postas em movimento, empreendo conhecer os sentidos emergidos, analisando os

dados e as condições que permitiram alcançar o objetivo proposto, esboçando, assim, respostas para as questões desta pesquisa.

## CAPÍTULO II

[...] um procedimento de pesquisa em que compreensão e transformação estão dialeticamente relacionados desde o seu início, em oposição a uma intervenção não linear, [...] criam contextos em que pesquisadores e praticantes do local de trabalho se relacionem, para, por meio de ações colaborativas e recíprocas [...] virem a conhecer e a transformar a si mesmos e aos colegas no processo de colaboratividade conhecerem e mudarem a sociedade e o mundo. (MAGALHÃES, 2014, p.22)

### **2. ENTRE(MEIO) CIENTÍFICO: INTERFACES TEÓRICO-METODOLÓGICO-CRÍTICAS**

Neste capítulo, substancio as noções teóricas inspiradas na Análise de Discurso Crítica (ADC) e na Linguística Aplicada Crítica (LAC), teorias que longe da neutralidade inscrevem-se em terrenos políticos, sociais e culturais.

#### **2.1 Estatutos e contribuições crítico-teóricas**

A rápida transformação linguageira do mundo contemporâneo e a sagacidade dos falantes de se representarem prestigiam, exponencialmente as pesquisas coparticipadoras das mudanças sociais.

Não diferente, este empreendimento ancora-se em pilares que, instáveis e/ou móveis filia-se a abordagens que rompem fronteiras teóricas e modificam o modo de produzir conhecimento, e julgo ser essa perspectiva capaz de perceber que as variáveis que envolvem a vida humana criam “possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Isso quer dizer que o desafio em (re)direcionar o olhar, há muito imposto a nós e permissível às respostas lineares, abre espaço para entender a singularidade constitutiva do sujeito e as relações estabelecidas entre interlocutores.

Nesse caso, a linguagem entendida em múltiplas dimensões pleiteia o caminho para além do dicotômico, é transpostada a um lugar problematizador, em busca de alternativas que propiciem mudanças sociais.

Nessa direção, importante notar que os entre-espacos fundam modos privilegiados de construir o conhecimento, e só podem ser analisados a partir de disciplinas essencialmente engajadas e intervencionistas (FABRÍCIO, 2006;

FAIRCLOUGH, 2017; FOGAÇA, 2013; JORDÃO, 2013; MOITA LOPES, 2006; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2008; MOTTA-ROTH *et al.*, 2016; PENNYCOOK, 2006; TILIO e MULICO, 2016).

Tais teorias respaldam-se em fundamentações e contribuições teóricas (a)diversas as quais conferem, caracteristicamente, o estatuto pluridisciplinar, tendo em vista a preocupação e o interesse pelos fenômenos sociais e a linguagem como discurso que se realiza como prática social.

Sem ancoragem seguras, a ADC e a LAC trazem contribuições que elaboram, interrogam, analisam e intervêm nas questões inquietantes do mundo linguístico-discursivo contemporâneo. Entendidas como transgressivas (PENNYCOOK, 2006), indisciplinadas (MOITA LOPES, 2006), espaços de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), essas disciplinas visam encontrar alternativas para as (des)continuidades e as subjetividades que atravessam pontes e desembocam em um mar infinito de (im)possibilidades, se se considera o processo complexo da construção do fazer docente.

Assim, tenho, de um lado, os trabalhos de Camilo (2016), Fairclough (2017), Magalhães (2005), Magalhães, Martins, Resende (2017), Pedro (1997), Silva, F. C., (2009) e Van Dijk (2017), dentre outros; e, por outro, autores, como El Kadri, Piconi, Mateus (2013), Freire (2000), Jordão (2016) e Roque-Faria (2014, 2015, 2016). Todos são pesquisadores privilegiadores de objetos de pesquisa que envolvem as múltiplas interações dadas nas situações voláteis de ensino/aprendizagem e que se debruçam sobre as práticas discursivas dos agentes sociais, letradores – neste trabalho, figurados como profissionais docentes.

Sigo pelos caminhos qualitativo-colaborativo-interpretativistas, na mesma direção dos referenciais transgressivos, antidisciplinados (PENNYCOOK, 2006, p.67), inter, trans, múltiplos e críticos (RAJAGOPALAN, 2003) da LAC e da ADC. Essas disciplinas, como aventado, assumem-se examinadoras dos diversos nichos sociais e, instáveis, não se permitem prender a um espaço científico único e, “suspeitando dos espaços usuais, colocam-se em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo” (FABRÍCIO, 2006, p.61).

Esse novo horizonte converge para entender as agendas múltiplas fomentadas pelas inquietações e, nos termos foucaultianos, “trazer à tona novas formas de politização” (FOUCAULT, 1980, p.190), oferecendo, assim, reflexões provocativas ao (re)posicionamento dos participantes em sociedade.

Como salientei, as frentes teóricas, em crescente desenvolvimento, têm em seu cerne explicitar e intervir nos diversos contextos que (des)edificam o conhecimento e (des)constroem identidades nas situações sociais.

Confluentes e/ou divergentes, os andaimes teórico-metodológicos sustentam-se nas práticas sociais e elaboram “um arcabouço teórico diferente - muitas vezes antagônico ao da teoria hegemônica - que pretende dialogar com saberes oriundos de outras Ciências Humanas e Sociais, constituindo um sistema aberto (TILIO e MULICO, 2016).

Por um ângulo didático, explano sobre cada teoria adotada em desordens aparentes e (des)equilíbrios em condições iniciais e fundamentais para a atualidade, embora reconheça a impossibilidade de recenseá-las em totalidade.

Considero a ADC e a LAC em um território múltiplo que “vê” o mundo social pelo ângulo do imprevisível, do instável e valoriza o movente. Ao abarcar conhecimentos de outras áreas, pois não se fecha a uma única proposta teórica, as teorias linguísticas (re)elaboram conceitos e oferecem condições teórico-metodológicas amplas que permitem, pelas lentes da criticidade, analisar os problemas sociais relacionados ao poder, às práticas situadas de linguagem, tão bem apontadas em Fairclough (2016).

Como já argumentado, a fundação da ADC é creditada a Michel Pêcheux (1969) e a Michel Foucault (1969), a criação da ciência que traz em seu arcabouço condições e perspectivas de entender o conhecimento humano em múltiplas ações e o discurso como elemento de sua constituição (FOUCAULT, 1969).

Nessa perspectiva, a linguagem relaciona-se ao poder e à ideologia e a língua transporta-se noutra horizonte, a saber, o discurso. Para Magalhães, Martins e Resende (2017, p.27), esta disciplina coloca em debate “[...] a análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso”, sobretudo “[...] debate questões da vida social contemporânea[...]”.

A perspectiva crítico-teórica e discursiva, como sublinhei, focaliza as realidades sociais e as complexas teias de significação, a partir dos textos. Para Van Dijk (2012, p.7), o interesse crucial são as condições sociais do discurso, relacionado às questões de poder e abuso de poder.

Diria com Vieira e Resende (2016), que a ADC, aberta, dinâmica, plural e em abordagens híbridas e posições teórico-metodológicas diversificadas, amplia os

debates sobre a correlação entre a linguagem, o discurso, a ideologia, a identidade e o contexto.

Magalhães (2003, p.20) apresenta a ADC como uma proposta teórica que versa sobre as transformações sociais na contemporaneidade (MAGALHÃES, 2005, p. 3). A disciplina, em sua função precípua de problematizar e compreender o discurso e as diversas semioses, de maneira crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), empreende respostas que possam subsidiar e intervir junto aos problemas surgidos em sociedade. Também permite (re)pensar os conflitos e os embates que estruturam o discurso social em contexto (VAN DIJK, 2012).

Magalhães, Martins e Resende (2017) e Vieira (2017) afirmam que o escopo plural gera em seu arcabouço conceitos e categorias aplicáveis às múltiplas abordagens de linguagem. Entrementes, o enfoque crítico, transdisciplinar (Van Dijk, 2017, p.11) e as relações de poder são entendidas como materialidades a reclamar sentidos e a carecer do olhar atento daqueles que se constituem no/pelo domínio das práticas acadêmicas.

Tal enquadre situa-se neste limiar para fornecer um aparato capaz de deslindar o semiótico ou a representação discursiva e trazer à lume os problemas sociais como comprometedores à vida das pessoas (RESENDE, 2017; VAN DIJK, 1993).

Nessa direção, a noção de contexto (FAIRCLOUGH, 2012), seja na perspectiva macro ou micro, envolve uma gama de critérios que atendem desde a observação das identidades e dos papéis ocupados pelos participantes ao espaço temporal em que atuam. Também das ações políticas vivenciadas no cotidiano dos sujeitos e em outros elementos que “afetam” os fenômenos linguístico-discursivos emergem as lutas sociopolíticas e ideológicas, tema que retomo numa seção específica.

Do ponto de vista empreendido, problematizo os discursos anunciados e os discursos professados e, em meio à arena movediça, no interior da qual se formam, procuro a compreensão de como os discursos de FI e FC, PIBID e ProfLetras, interferem/contribuem no desenvolvimento da formação da identidade do profissional em Letras em contexto de Mato Grosso.

Por isso, as noções apontadas aqui fortalecem as assertivas de que as estruturas sociais influenciam na formação da identidade docente e provocam o (re)posicionamento da/do atriz/ator, postura pela qual as ideologias se materializam.

Situados historicamente e participantes dos contextos sociais, os docentes “interpelados pela ideologia” (ALTHUSSER, 1992) participam de maneira ativa das

realidades sociais, agindo e contribuindo para o processo de mudança e transformação social (FAIRCLOUGH, 2016).

Recupero as asseverações de Pedro (1997) para quem

Na Análise Crítica de Discurso (ACD), encontramos um processo analítico que julga os seres humanos a partir de sua socialização, e as subjetividades humanas e o uso linguístico como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais, orientadas por formas ideológicas e desigualdades sociais [...] seres humanos como socializados e das subjetividades humanas e do uso linguístico como produzidos no seio de contextos sociais e culturais, contextos em que predominam formas ideológicas e desigualdades sociais. (PEDRO, 1997, p. 21).

Assim, é interessante vislumbrar as subjetividades humanas e, em dimensão discursiva, identificar as maneiras como os colaboradores, em interação, constroem sua identidade, (re)posicionam-se, atravessados pelas formações ideológicas que os constituem, desvelam as dominações sociais e acercam-se de condições que superem tais problemáticas.

Norman Fairclough (2016), Ruth Wodak (1996), Teun van Dijk (1989) e Theo van Leeuwen (2008) indicam que o mundo passou a exigir um modo crítico de estudar a linguagem e reconhecem o poder e a ideologia na vida sociocultural como elementos em interface.

Conhecer quais formas constituem as multiformes ações dos sujeitos sociais e como materializam o estado das coisas é compreender a ADC como disciplina que se importa com o sistema e o uso contextualizado da linguagem, a desnaturalização das práticas discursivas (KRESS, 1990). Ademais, é mister perceber que as mudanças discursivas e a emancipação do sujeito social (FAIRCLOUGH, 1989) são constituintes das práticas de linguagem e a materialidade linguística, produto da interações sociais a evocar sentidos que se apresentam tanto na estrutura interna quanto na organização global dos textos.

Em busca da mudança e da transformação social, a ADC e a LAC dimensionam, pelo viés crítico, o material linguístico-discursivo e o reconhecem como produto das relações políticas, sociais, ideológicas, o que possibilita ao analista aceder os dados socioculturais e discursivos com criticidade e evidenciar as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem.

Ainda consoante PEDRO (1997) e SILVA, F. C. O. (2009), a disciplina descreve, explica, interpreta, pois, aliada às Ciências Humanas e Sociais, focaliza as questões relacionadas ao poder, às atitudes, às crenças, e seu princípio é

problematizar as relações hegemônicas de poder, cristalizadas e validadas nas atividades sociais.

Pactuo com Silva, F. C. O. (2009, p. 83), para quem as vertentes da ADC versam a análise gramatical, a retórica, a estilística, a semiótica, a conversacional e utilizam-se de metodologias variadas, como a observação participante, os métodos etnos, experimentos e outros, tendo em vista que “não se reduz a uma única proposta teórica”, como ressaltado em Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 28).

Sobretudo, esta teoria permite ao analista empreender, pelo viés linguístico sócio-político-cultural e ideológico, análises das instituições sociais (neste trabalho entendido como os documentos oficiais que regem a formação) e das falas dos/das atores/atrizes sociais (visualizadas pelos fragmentos das entrevistas semiestruturadas), bem como da instalação das práticas sociais, históricas, culturais em contexto situado de ensino de Língua Portuguesa.

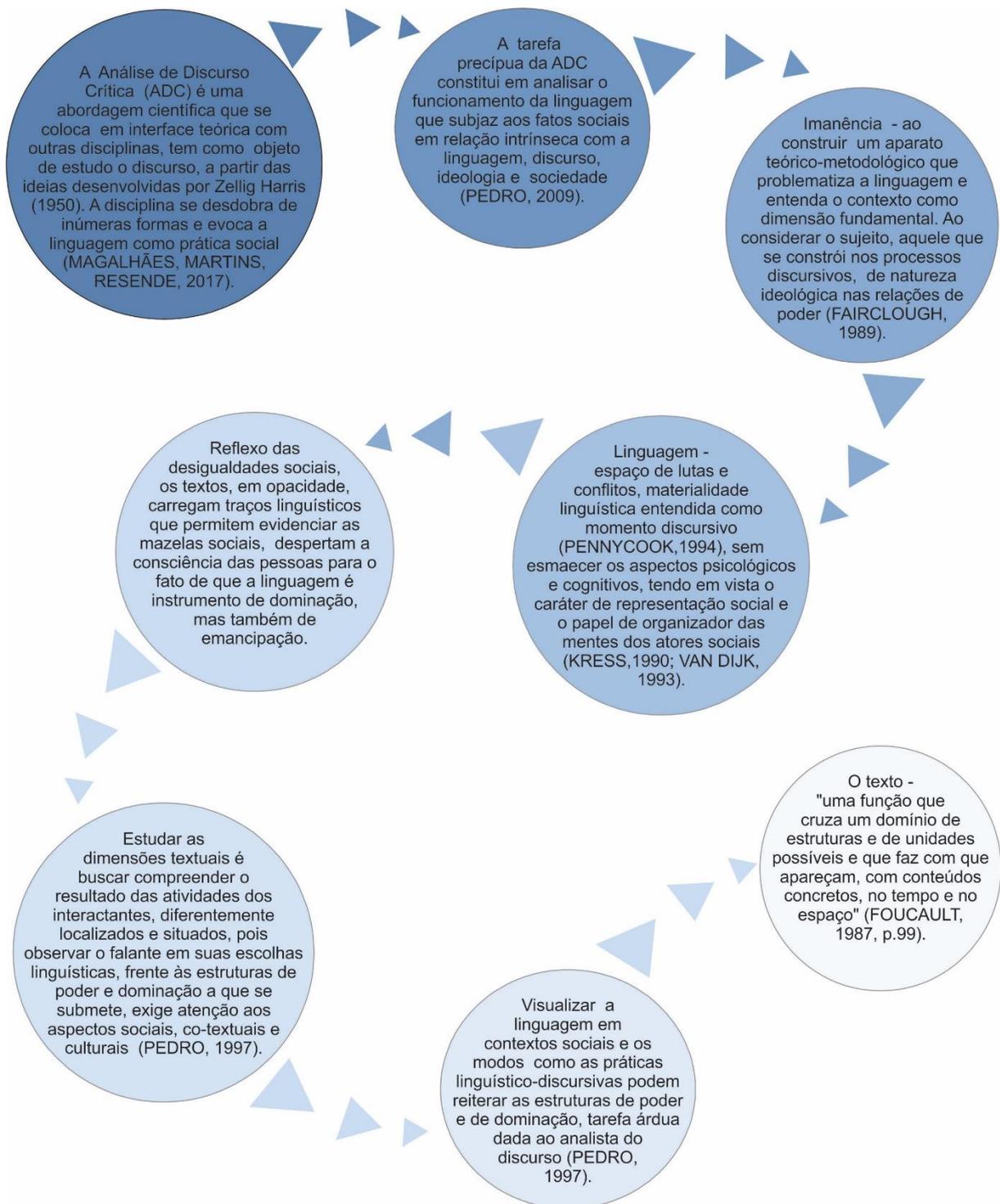
Apresento os quadros didático-demonstrativos e pontuo as características teóricas que considero relevantes e com as quais mobilizei as análises. O trabalho é unicamente didático para fins dessa pesquisa, sem a pretensão de que o assunto possa ser reduzido a um simples quadro ou mapeado em sua totalidade. Alerto que as impressões levantadas não se esgotam aqui:

**Figura 3 - Mapa conceitual da LAC**



Fonte: Elaborado pela autora

**Figura 4 - Mapa conceitual da ADC**



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme assinalado anteriormente, filiar à LAC e à ADC é ter em vista a riqueza teórica e a fecunda proposição de reconhecer a linguagem relacionada ao conhecimento, ao poder e à sociedade (FOUCAULT, 1987).

Também é poder verificar o investimento desses estudos em elucidar os fenômenos sociais intrínsecos às desigualdades sociais e reconhecer a linguagem

como lugar por onde as identidades sociais se constroem e se representam, ademais, espaço engajado de luta e de mudança sociodiscursiva.

Acredito que delinear com clareza o problema de pesquisa e suas nuances, delimitar as questões levantadas e oferecer propostas que articulem condições éticas, emancipadoras e transformadoras na promoção da mudança social faz da pesquisa uma tentativa comprometida com as mudanças sociais, detida nas implicações e mudanças apresentadas na atualidade e intervenções que contribuam aos estudos situados.

## **2.2 Práticas sociais: discursos**

Não me parece possível determinar o funcionamento da linguagem em sua totalidade, sequer ditar uma norma que possa produzir a mudança social, embora o último seja esforço crucial em todos os estudos críticos.

Mas esforço-me por esclarecer alguns conceitos adotados para essa pesquisa, embora consciente de que eles transitam em diferentes vias. Na intenção de marcá-los e/ou situá-los para o propósito desejado, não tenho nenhuma pretensão de levantamento exaustivo, sequer esgotar os estudos, mas pontuar os conceitos para melhor desenvolvimento de minhas ideias.

O conceito centralizador no quadro teórico-metodológico da ADC e, afirmo, na LAC, é o discurso. Formulado em visões conflitantes e multidirecionais, atende às dimensões que cada ciência requisita para suas formulações.

No entanto, é em Fairclough (2016) que a palavra ganha significação específica, tendo em vista seus objetivos e orientações ao promover, à Teoria Social do Discurso, uma abordagem que mostra o discurso não apenas como reflexo ou representação social, mas como construção do sujeito da linguagem, e que o coloca em diversas posições sociais, logo em efeitos sociais.

Com respaldo nas teorias filosóficas de Foucault (1971) e Gramsci (1971), vê-se inaugurar em Fairclough a linguagem como prática social, estrutura por meio da qual as mudanças e as práticas são percebidas, lugar no qual se engendram, pelo discursivo, as mudanças sociais. Noutros termos, o discurso está aí, imbricado nas relações sociais e socialmente constitutivo do ser humano, a atrelar-se às relações de poder e à ideologia.

No terreno crítico-científico, “discurso” é a representação de como as pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros, e como se moldam, seja de maneira estrita

ou ampla, numa relação dialética em que a estrutura social pode ser refletida na prática social e permite ao sujeito constituir, representar e, em significação, assumir a posição de ator/atriz social.

Para Fairclough (2016, p.95), “O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social [...]”; tema considerado pelo teórico como “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Em efeitos construtivos, os sujeitos, interpelados pela ideologia constroem as identidades sociais, assumem diversas posições-sujeito.

Pelo esclarecimento de Magalhães (2001), tem-se o discurso

[...] como uso da linguagem como **forma de prática social**, implicando em **modo de ação e modo de representação**. Estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social: discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. (MAGALHÃES, 2001, p.17, grifos meus).

Sob este horizonte, encontro a significação de discurso como lugar em que o sujeito se insere na estrutura social e é tomado no espaço de lutas, de manifestação do poder e da ideologia, sobretudo, efeito social. Como sublinha Fairclough (2016),

[...] o discurso é **moldado pelas relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e o sistema de conhecimento e de crença**, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 33, grifos meus).

O autor reúne três tradições analíticas, indispensáveis à ADC: texto, prática discursiva e prática social. Apontar o discurso como prática social reforça a assertiva de que o mundo se molda pelas estruturas sociais e o sujeito, inserido nas/pelas relações de poder, reflete em práticas discursivas.

Nesses diferentes modos de representar o mundo, evidenciam-se o histórico, o ideológico, o político e o social; isso permite dimensionar como os sujeitos interagem e de que maneira relacionam-se na/para a construção das identidades sociais.

Respalhada em Fairclough (2016), ressalto discurso como prática social constituída por diversos elementos físicos, sociológicos, psicológicos e pela linguagem (discurso), contribuição também apontada por Chouliaraki e Fairclough (1999) *apud* Silva (2009).

As variadas acepções dadas ao conceito “discurso”, como aponte, são ricas e importantes para o propósito que se toma. Entretanto, discurso, enquanto conjunto

das interações entre sujeitos em contexto numa relação dialética, implica salientar, é um processo dialógico pelo qual emergem as representações sociais, as relações de poder e a ideologia, nas/pelas práticas discursivas.

E se as práticas discursivas envolvem uma gama de elementos, logo “põem” em evidência a produção, a distribuição e o consumo de textos. É por esse prisma que argumento na seção seguinte.

### **2.3 Textos, práticas discursivas, práticas sociais**

Na sociedade contemporânea, o conhecimento é evocado como capital humano que o sujeito da linguagem constrói nas complexas relações de poder e da ideologia. Sua construção histórica (FOUCAULT, 1969, p.159) torna-se fundamental para a compreensão das forças que emanam do interior de uma formação discursiva.

Conceber a prática discursiva é entendê-la em Fairclough (2016) e reconhecer, primeiramente, que “a prática discursiva não se opõe à prática social, uma vez que a primeira é forma particular da última”, indicação dos processos sociais em discurso.

A tradição teórica da ADC aponta que os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais sustentam o processo discursivo, formulação teórica dada por Fairclough (2001). O autor aponta tais elementos como caminho pelo qual o ser humano reproduz seus modos sociais de agir, de pensar, de significar, e de inferir nas questões sociais para a mudança social.

“Dominador” da linguagem e aquele que transita em diversos espaços sociais, o sujeito diz e age sobre as coisas. Este é o resultado de suas práticas discursivas materializadas em textos, seja de maneira oral ou verbal.

Cada elemento de textualidade e de discurso indica que o texto, unidade de significação, vincula-se a determinada formação discursiva, o que dialeticamente acontece pela ponte estabelecida entre o discursivo e a estrutura social.

Magalhães, Martins e Resende (2001, p.43) sugerem que “Os textos não surgem *per se*, senão como resultado das práticas discursivas. De igual modo, sua interpretação envolve aspectos institucionalizados na sociedade. As instituições sociais mantêm-se e reproduzem-se recorrendo às práticas discursivas”. Recorro a Fairclough (2016) para quem o texto exemplifica a prática discursiva e a prática social. Assevero, a partir de então, que a materialidade linguístico-discursiva denota a dimensão do produto, texto, e a produção, processo que visualiza as atitudes, as crenças, o fazer humano.

Para Fairclough (2016),

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2016, p.96).

Foucault (1969) ainda instiga que, pelos acontecimentos discursivos e/ou acontecimentos históricos, instalam-se verdades reveladas pelas práticas discursivas. Significa a assertiva que, pela prática discursiva, o sujeito visualiza o que pensa, o que ele diz, concomitantemente, o que faz.

Nesse caminho, pactuo com Foucault (1969) e Fairclough (2016) para asseverar a prática discursiva como ponte historicamente situada, aquela que representa, e aloca um conjunto de enunciados dados, o campo de enunciação, o espaço por onde os conceitos surgem, definem, aplicam e transformam

A sugestão de Fairclough (2016, p.97) é que “[...] a constituição discursiva não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se por elas”.

Sem dúvida, a dimensão discursiva traduz a naturalização das práticas sociais marcadas pelas relações de poder e ideologias, tema que trato a seguir.

## **2.4 Poder e Ideologia**

O termo “ideologia” ocupa importante espaço nos estudos discursivos e tem uma série de propostas, significações, que se aproximam ou divergem entre si. De perspectiva comum ou de tradição acadêmica, avolumam-se as acepções ao longo da história, o que é observável desde a introdução do termo, pelos ideólogos do iluminismo francês, aos dias atuais.

Para Van Dijk (2017), a ideologia na perspectiva de Gramsci induz interesses pessoais. Por isso, Van Dijk (1998, *apud* Magalhães, Martins e Resende, 2017, p.45) propõe que o tema seja abordado como “sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social”.

Embora controverso e útil, Eagleton (1997) alerta que vã seria a tentativa de reduzir e limitar seus significados, tendo em vista a inutilidade de uma definição unívoca. Não obstante, o autor reconhece a ideologia como

[...] um *texto*, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que forçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado. (EAGLETON, 1997, p.15).

Em sua lista de definições possíveis, o pesquisador mostra a ampla circulação sígnica e filia-se ao que parece referenciar, não somente ao sistema de crenças, mas às relações de poder.

Eagleton (1997) mostra que o termo herdou concepções ambíguas, pluridirecionais e que, depois de Marx, o conceito assumiu papel importante, tanto dentro do marxismo, quanto nas disciplinas que emergem das ciências sociais.

Na ansiedade de desviar das concepções dadas e numa proposta de deslocar o termo para um terreno no qual a ideologia é parte integrante da luta social e contemplada em territórios de poder e dominação, Thompson (2011, p. 21) reconhece que ela possui “característica criativa e constitutiva da vida social que é sustentada e reproduzida, contestada e transformada, através de ações e interações, as quais incluem a troca contínua de formas simbólicas.

A concepção thompsoniana aponta que este é o mecanismo estruturante das relações de poder, se se tem o discurso como prática social e o sujeito significando em linguagem e representando-se, ideologicamente. Para esse autor, interessa, de fato, “[...] as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder [...] como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posição de poder” (THOMPSON, 2011, p.75-76).

Ao evidenciar a questão relacional entre o poder e a ideologia, o poder é reafirmado em sua dimensão discursiva, prevendo

[...] como algo que circula, ou melhor que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. **O poder funciona e exerce em rede.** Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centro de transmissão. (FOUCAULT, 1979, p.183, grifos meus).

Por conseguinte, autores como Van Dijk (1998) e Thompson (2011) interrogaram: a) Como ideologia e poder se estabelecem e sustentam as relações de dominação? b) De que maneira o sistema pode sustentar e legitimar as injustiças

sociais? c) Que caminhos conduzem as formas simbólicas para o entrecruzamento com as relações de poder?

Ampliando o debate, questiono: a) De que forma a ideologia opera e intervém na manutenção do poder e se sustenta nas práticas sociais de formação docente? b) Como os sentidos de Formação Docente são mobilizados no contexto social pesquisado?

Ao iniciar o trabalho esclareci que as formas simbólicas representadas pelos/as atores/atrizes sociais de pesquisa demonstram a linguagem como campo de conflitos, de relações de poder e de ideologia (FISCHER, 2013, p.126).

Por isso, é relevante problematizar os saberes docentes. Tal questão evoca que o poder e a ideologia estão atrelados, tendo em vista a maneira e os modos de constituição e representação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seja no que se refere às formas de sujeição, seja às aberturas e às possibilidades de recusa e de resistência e/ou à constituição ética de si mesmo, que se dão nesse limiar.

Portanto, trago as categorias erigidas por Thompson (2011, p.81-89) e apresento apenas aquelas que considero relevantes e que utilizo para análise. Ressalto que o *modus operandi* é composto de cinco categorias, entretanto “esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar de outras maneiras”.

Contudo, o que mais interessa é observar a maneira como os sentidos são mobilizados no mundo social e as possibilidades de operação da ideologia pelo discurso. Depreendo que o exercício permite ao analista do discurso extrair outras estratégias simbólicas representadas na vida cotidiana. Isso confere liberdade para observar, analisar e traçar outras vias de compreensão desses instrumentos que são capazes de criar, estabelecer e sustentar as relações de poder.

Assim, uma das categorias relevantes é a legitimação. A autenticação ou a validação de uma representação como legítima se dá por essa via e tornam as representações sociais justas e dignas de apoio.

Thompson (2011) também confere três subdivisões:

- Racionalização - espaço em que o produtor apela pela legalidade das regras dadas e usufrui de um artifício construído numa cadeia de raciocínio para defender, ou justificar “um conjunto de relações, ou instituições sociais”, tornando-a fiel e passível de apoio.
- Universalização - nessa estratégia os acordos institucionais que atendem aos interesses individuais ampliam-se aos interesses coletivos e estabelece

acesso, a princípio, “a qualquer um que tenha habilidade e a tendência de ser nele bem sucedido”.

- Narrativização - consiste na narração do passado, cujas ações/manifestações são rememoradas e justificadas para o presente. Essa maneira de representar o mundo pela memória envolve-se em “um processo simbólico que pode servir, em certas circunstâncias, para criar e sustentar relações de dominação.”

Outro modo de operação da ideologia é a dissimulação. Nesse caminho, as relações de dominação estabelecem-se e sustentam-se de forma oculta, obscurecidas ou negadas. Sua marca é desviar a atenção de uma realidade e/ou esmaecer os processos existentes. As diferentes formas simbólicas se representam como:

- Deslocamento - consiste numa construção simbólica de transferência e que toma um sentido, usualmente dado, e transfere para um outro objeto ou pessoa.
- Eufemização - essa é estratégia sutil e quase imperceptível. Empreende construir os sentidos que, a princípio, aludem ao negativo e, valorados, tornam-se positivos. Seu funcionamento se dá pelos espaços lacunares que a língua oferece.
- Tropo - utilizado no campo dos estudos literários como figura de linguagem que se apresenta em diversas faces (a sinédoque, a metonímia, a metáfora), o tropo pressupõe dissimular as relações semânticas. Porém, para os estudos discursivos, esse é um artifício utilizado para “dissimular relações de dominação”, pois provoca confusão ou inversão das relações que se estabelecem entre a coletividade e suas partes, por exemplo.

A unificação, ligada à narrativização, é apresentada como uma das maneiras de operação da ideologia. Sua notável característica está em ligar indivíduos, independentemente de suas diferenças e divisões. Diria que seu caráter primordial está em promover interface entre a identidade individual e a identidade coletiva, subdividindo-se em duas estratégias:

- Padronização: as formas simbólicas se adaptam a um referente, apresentado e entendido como partilhável e aceitável, e se tornam intercambiáveis pelo simbólico.
- Simbolização da unidade: a construção de símbolos de unidade é a marca dessa estratégia. Ao ampliar a individualidade para a coletividade, institui nos símbolos um elo. Continuamente reafirmada pelo grupo social e/ou pequenas

organizações, projeta um destino coletivo. Essa é a forma de “ unir indivíduos de uma maneira que suprima as diferenças e divisões”.

As relações de dominação também podem ser entendidas como transitórias, históricas, fundadas com naturalidade, permanentes e atemporais. A reificação é retratada em Thompson (2011, p. 87) como um dos *modus operandi* em que “como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que seu caráter social e histórico é eclipsado”.

Nesse sentido, ela tanto ofusca como elimina o caráter sócio-histórico dos fenômenos discursivos. A reificação pode ser expressa por meio de estratégias de naturalização, eternalização e nominalização e passivização. Disponho, tal como o autor apresenta:

- Naturalização: uma das formas simbólicas da reificação consiste em tornar um estado de coisas criadas social e historicamente com naturalidade, sem distinguir suas características e/ou suas peculiaridades. Esse processo é denominado de naturalização, muito similar à eternalização.
- Eternalização: a característica imprescindível da eternalização é o esvaziamento dos fenômenos sócio-históricos de sua própria historicidade. Os dados tornam-se permanentes, recorrentes, sobretudo, incontestáveis. E, cristalizados no meio social, geralmente são reafirmados na repetição do aparente das formas simbólicas.
- Nominalização e passivização: enquanto a nominalização se encarrega de transformar em nomes as sentenças, ou partes das sentenças, as descrições das ações e das interações entre participantes, a passivização muda uma ação verbal em passividade. Noutros termos, desliza-se a atenção dada ao sujeito da ação e torna-o passivo dessa ação. Nesse sentido, tanto a nominalização quanto a passivização apagam o ator/a atriz social, bem como suas ações, isentando-o de suas funções por meio das marcas textuais.

A utilização das categorias construídas em Thompson (2011) permite consolidar as interpretações analíticas e, acredito, vislumbrar os sentidos difundidos na vida social formativa em contexto pesquisado.

Suas indicações induzem atenção tanto à construção e à sustentação das relações de poder quanto ao fortalecimento das relações de dominação.

No entanto, no mundo profissional docente atual o panorama que se quer é de transformação, de (re)dimensionamento das posições sociais ocupadas pelos/as

professores/as, embora eu tenha sempre enfatizado a necessidade de fortalecer as políticas públicas e reconhecê-las como espaço de provocação e aporte para as práticas profissionais éticas, críticas e emancipatórias.

Logo, as categorias elencadas até aqui sublinham um lugar incitante à construção de outras, tendo em vista os dados levantados, a constatação e a afirmação de que as formas de dominação perpassam os discursos analisados.

Assim, há um caráter positivo e que ratifica o desejo e a escolha do entrevistado pela docência. Observada de forma recorrente nos discursos cotidianos e nos dizeres dos pesquisados, a representação se marca pelas escolhas lexicais e na reafirmação de que a docência aprende-se na vivência e na prática comprometida com o fazer linguístico.

Acentuo, com Thompson (2011), que

[...] estratégias particulares de construção simbólica ou tipos particulares de formas simbólicas não são ideológicos em si mesmos: se o sentido gerado pelas estratégias simbólicas ou difundidos pelas formas simbólicas serve para estabelecer ou sustentar relações de dominação, é uma questão que deve ser respondida somente pelo exame dos contextos específicos dentro dos quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas, somente através do exame dos mecanismos específicos através dos quais elas são transmitidas dos produtores para os receptores e somente através do exame do sentido que essas formas simbólicas possuem para os sujeitos que as produzem e as recebem. (THOMPSON, 2011, p.89).

Portanto, esse fato me faz considerar que as representações variam, os sentidos deslocam-se e de maneira alguma o exercício de análise quer-se conclusivo. E, sem cair na tentação de conclamar a visão relacional e formuladora de respostas determinísticas, aproprio-me da categoria valorativa, cujo foco revisita os discursos e reavalia constantemente a escolha pela docência.

É pela memória que os sujeitos fabricam e vivenciam a satisfação pessoal e delimitam-se em diferentes ordens, como exemplo, o comprometimento profissional.

O ato de debruçar-se sobre um objeto produz objetos. Isso implica persistência e continuidade. Por isso, a categoria indica o envolvimento e a apropriação dos discursos de outrem, noutros termos, consagra-se a reorganização do pensar e do agir do processo formativo.

Nos termos de Eckert-Hoff (2008, p.41), o/a educador/a tem nos ecos da memória a consciência determinada e explora a imagem assumida pela postura pretendida profissionalmente, validada por um discurso de comprometimento. Nesse caso, “ao falar de si, o sujeito professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios”.

Retomo Fabrício (2006, p.58) para entender a categoria como possibilidade empreendida na “construção de valores, sentidos e futuros sociais possíveis. Retorno ao assunto pontualmente na seção analítica e visualizo sua construção e representação nas formas simbólicas produzidas no interior do contexto dado.

## 2.5 Contexto

*Não há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas. (VAN DIJK, 2017, p. 23)*

Frequentemente, “contexto” tem sido aplicado de maneira ampla, ou muitas vezes se limita às questões que envolvem a espacialidade e/ou a temporalidade das ações das pessoas.

Mas a noção apontada aqui confirma que, no círculo da ADC, o termo é apreendido em sua complexidade e é fundamental ao analista do discurso para examinar e compreender os meandros pelos quais o poder se relaciona com o texto e com a fala, reconhecendo-o como elemento que se reproduz discursivamente na estrutura social, como tão bem afirmado em Van Dijk (2012).

Na direção anunciada, as pesquisas assentadas na ADC formulam condições para tratar, teoricamente, as formas ou os modos pelos quais o contexto influencia o discurso. Como mecanismo, constitui parte do sentido e, de certa forma, “espelho” a retratar como as pessoas interagem em sociedade, de que forma perspectivam suas atitudes linguísticas e assumem posições diante das situações que perpassam o social, o histórico e o ideológico.

Importa frisar que o contexto apresenta-se nas diferentes esferas comunicativas, a saber, no político, no jornalístico, na educação, na legislação, nas crenças, nas ações das pessoas e em tantas outras múltiplas manifestações da linguagem.

Para Pedro,

Compreender os contextos sociais do uso linguístico é, assim, um esforço para o entendimento do uso da linguagem no seio das estruturas sociais e ideológicas que organizam o que, em termos latos e abstractos, entendemos por sociedade. [...] o entendimento que encontramos explicitado remete para a consideração dos seres humanos como socializados e das subjetividades humanas e o uso linguístico como produzidos no seio de contextos sociais e culturais, contextos em que predominam formas ideológicas e desigualdades sociais. (PEDRO, 1997, p. 21).

Assim sendo, não existe possibilidade de compreender os fenômenos de linguagem sem observar o contexto, uma vez que ao usuário da língua lhe são estabelecidas situações comunicativas e o discurso se dá em situação de interlocução. Desde as escolhas lexicais plausíveis para evidenciar o conhecimento à importância do papel e ao lugar ocupado pelos sujeitos, tem-se no contexto o influenciador ativo do processo discursivo; por conseguinte, a rota de acesso e de regulação de poder.

Isto se aplica ao que Van Dijk (2012, p.19) salienta:

[...] usemos a noção de “contexto” sempre que queremos indicar que algum fenômeno, evento, ação ou discurso tem que ser estudado em relação com seu ambiente, isto é, com as condições e consequências que constituem seu entorno. Portanto, não só descrevemos, mas também e especialmente, *explicamos* a ocorrência de propriedades de algum fenômeno focal em termos de alguns aspectos de seu contexto.

Como se vê, a noção de contexto está intrinsecamente ligada ao discurso e, evidentemente, os fenômenos sociais devem ser vistos e estudados considerando tal componente linguístico-discursivo, sem se ater, especificamente, às questões que estacionam nas ideias “cognitivas” comuns.

Sem ignorar que as relações de formação docente acontecem no interior do discurso e em condições estritas, a atenção ao contexto subsidia as asseverações sobre o assunto, portanto, toda materialidade analisada, a partir dos instrumentos - documentos orientadores e, dos discursos dos formadores e formados - entrevistas semiestruturadas, é observada a partir dos entornos, dos modos discursivos reproduzidos nas estruturas sociais.

## 2.6 Identidade

De que forma a humanidade entende a si mesma? Como as pessoas atendem às perguntas impostas pela vida? De que maneira exterioriza-se o pensar, o existir e a forma de se relacionar com o outro?

Em linhas gerais, esses e outros questionamentos sempre são impostos, cotidianamente, a nós e a outrem. Talvez a provocação, o confronto, o estímulo dos questionamentos seja um caminho de transgressão e, quem sabe, por onde escapa aquilo que nos iguala ou o que nos difere em sociedade.

É complicado dimensionar a identidade. Entretanto, esforço-me por explicitá-la como processo que se constitui e se constrói no decorrer das atividades que o ser humano desenvolve, entendendo, a princípio, que nas relações intersubjetivas, o

sujeito da linguagem se movimenta, indica sua pertença, (des)conecta pessoas, (des)liga mundos.

Quaisquer que sejam as razões, as relações estabelecidas entre o que se vive e o que se experiencia, individual, coletiva e/ou profissionalmente, passa-se a (re)posicionar, a (re)criar, a (re)construir e/ou levar o sujeito a permanecer em si mesmo.

Sem estranheza, esse não é um atributo, exclusivamente individual ou coletivo, fixo, rijo, mas *continuum* multidirecional que envolve as escolhas, as renúncias, as crenças, as filiações, o (re)posicionar-se frente ao outro e a si mesmo.

Bauman (2005) afirma que, numa sociedade globalizada, moderna, tardia e líquida, em que as forças globais descontroladas e desenfreadas descontroem fronteiras, não existe rigidez identitária. Ao enfatizar a fragmentação do sujeito moderno, afirma que esse se rege por existências individuais fatiadas e frágeis. Entretanto, para o autor, a identidade é um viveiro de incertezas com estratégias coesas e consistentes interconectando a individualidade e a coletividade, deslizando e fazendo flutuar sentidos que (re)criam realidades sociais, antes sólidas, hoje, líquidas.

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p.19)

Decerto, sem querer torná-la fixa, reconheço-a no interior das relações humanas. Tal assertiva, em consonância com Melucci (2004), indica a identidade como mecanismo que define “nossa capacidade de falar e de agir”, aquela que “nos diferencia dos outros” e que permite “permanecer em nós mesmos.”

Embora alertada (BAUMAN, 2007; MELUCCI, 2004) de que as identidades não podem servir como arcabouço de referência para as ações humanas, nem como estratégias que perduram a longo prazo, volto-me à construção da identidade docente para firmá-la como engrenagem fluida, frágil que (re)liga as pessoas àquilo que acreditam, move grupos sociais aos seus ideais e, em seu cerne, estão as escolhas pessoais e/ou coletivas e profissionais.

Para Melucci (2004), três características balizam a identidade: a existência de um sujeito que se conserva no tempo; a noção de unidade, que estabelece os limites

para a distinção entre um sujeito e o outro; e, por fim, a relação entre dois elementos, que permite o seu reconhecimento como idênticos.

Reconhece o autor a abrangência do termo e o trânsito dado em diversos campos científicos, mas filia-se à posição em que afirma a identidade como produto das interações sociais, mecanismo que seleciona e molda todo o processo de desenvolvimento humano e situa o ser humano para atuar frente às circunstâncias desafiadoras e a desempenhar funções sociais impostas pelo mundo social.

Nesta direção, ela também é fonte dos processos de identificação:

[...] a identidade deslocou para a sociedade e para o agir humano associado a fontes dos processos de atribuição e de reconhecimento. Consequentemente, somos nós mesmos, como indivíduos, que adquirimos a capacidade autônoma de nos definir como indivíduos. [...] seu aspecto dinâmico, a identidade apresenta-se como um processo de individualização e de crescimento da autonomia. Vemos hoje nossa identidade como um produto de uma ação consciente e resultado da autorreflexão, mais do que como um dado ou uma herança. Somos nós que construímos nossa consistência e reconhecemo-nos dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais. (MELUCCI, 2004, p. 47).

Contudo, mesmo reconhecendo o termo em seu uso corrente e seus constantes desdobramentos nos variados campos teóricos, aplico-o ao aspecto formativo-profissional docente e creio que esse processo, pelas relações sociais, permite movimentar e construir uma relação profissional consigo mesmo e com outrem.

Assim, o pressuposto de “identidade” respalda-se em autores como Bauman (2005, 2007), Hall (2000, 2003) e Melucci (2004) e considera que, no mundo profissional docente, esse é um processo contínuo.

Ampliar a capacidade de formação do profissional não deve visar somente “equipar”, “instrumentalizar”, mas considerar a jornada acadêmico-profissional, autorreflexiva.

Nessa direção, as identidades se fazem construídas e representadas pelos discursos, destoam da visão essencialista e afirmam-se em interatividade com o pessoal e o profissional, afetadas pelas relações de poder e se cruzam em reflexividade, criticidade, responsividade, ética, participação, e (re)avaliação, a partir das relações dialógicas.

Se se alcança tal mérito, as realidades sociais serão outras: desconstruir-se-á o célere caminho dicotômico entre teoria e prática; desconstruir-se-á o distanciamento que há muito separa EB e Universidade. Noutros termos, as

competências teórico-práticas darão lugar à fluidez e à leveza para o enfrentamento das realidades linguísticas que o mundo contemporâneo reivindica.

## CAPÍTULO III

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p.17)

### 3. MOVIMENTO DO PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE DADOS: INTERPRETAÇÕES

Neste capítulo, reservo-me à descrição e indicação dos caminhos teórico-metodológicos percorridos e apresento a metodologia adotada para a geração dos dados. Procurei visualizar os colaboradores da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o *locus*, na esperança de trazer ao leitor uma visão geral do terreno ora adentrado.

#### 3.1 Operacionalização da investigação

Ao discutir o processo de formação no contexto norte do estado de Mato Grosso (MT) e apresentar algumas estratégias construídas para a qualificação de educadores, sejam graduandos ou graduados, indico, pelo viés discursivo, que potencializar o diálogo e eleger formas que fortaleçam os conhecimentos dos profissionais docentes podem contribuir nas práticas diárias de linguagem.

Assim, procuro estabelecer as bases que sustentam os dados sem deixar perecer as informações coletadas. Opto por trilhar o caminho que me permite representar, pelas amostras, os elementos que me possibilitam entender o acontecimento social formativo para a educação linguística pública.

Cobrir tais eventos determina, *a priori*, refletir sobre os desafios e as contribuições impostas pelas esferas governamentais, interpretar a formulação e a organização da agenda formativa e verificar os resultados dessas ações.

Nesse caso, minha tentativa recai em analisar como se constrói o processo de FI e FC em contexto norte de Mato Grosso (MT) e de que forma tais mudanças

corroboram para o (re)posicionamento das práticas situadas de ensino da Língua Portuguesa.

Como adoto a metodologia qualitativo-interpretativista de perspectiva etnográfica (BAUER e GASKELL, 2015; BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN e LINCOLN, 2006) em interface com a pesquisa crítico-colaborativa (LIBERALI, SCHAPPER, LEMOS, 2012; MAGALHÃES, 2009, 2011, 2016), procuro sustentar o conjunto planejado e situar o campo investigativo como lugar de incessantes diálogos, questionamentos e incursões. Contudo, preferi inteirar-me, inicialmente, dos documentos orientadores de CEFAPRO, PIBID e ProfLetras e reconhecer os elementos formulados e estruturados, selecionando os recortes para apreciação e compreensão.

Em seguida, estabeleci a participação e a observação de oito (08) aulas no ProfLetras, as quais (re)direcionaram meu olhar para os objetivos de pesquisa; e, pela observação das práticas de dois professores-formadores em disciplinas obrigatórias – Linguística e Literatura e Ensino –, situei-me no espaço formativo, *stricto sensu*, dialogando com os alunos, informalmente, elegendo as professoras colaboradoras em fase de formação do programa em rede.

O convite para integrar as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIAS – UNEMAT/ CNPq) despertou-me para estabelecer o Grupo Focal.

O GEPLIAS é um projeto que toma como pressuposto a investigação do processo de formação da rede pública de ensino de Mato Grosso (MT) e cujo princípio metodológico é a pesquisa colaborativa. Também busca verificar de que maneira os multiletramentos e as tecnologias interferem nas práticas de ensino. Nesse sentido, considere o espaço profícuo para minhas observações, registro e posterior análise.

Frente aos desdobramentos de formação, o grupo de professores da UNEMAT estruturou o Projeto de Pesquisa “Multiletramentos e Tecnologia: Formação e Prática Docente” (MULTFOR), no intuito de debater o processo de formação em contexto de Mato Grosso, abrigando os professores de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do CEFAPRO, professores da rede pública mestrando, bolsistas de iniciação científica e professores formadores do ProfLetras.

A primeira fase do MULTFOR ocorreu nos anos de 2013 a 2016 e sua característica preponderante foi agregar docentes de diversas instituições do Brasil. A partir de 2017, estreitou seu objetivo no sentido de analisar a relação entre formação docente, multiletramentos e o uso das tecnologias na ação pedagógica de

professores da área de linguagem da EB para compreender como esses interferem nas práticas sociais.

Esses encontros de estudos e debates, geralmente, são coordenados por docentes, efetivos da Universidade e pertencentes ao quadro do Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGLETRAS) e ProfLetras.

Os outros participantes são pesquisadores, mestrandos do ProfLetras, egressos do ProfLetras, professores em formação inicial - pibidianos, professores da Educação Básica - egressos do PIBID, professores coformadores - supervisores do PIBID, coordenadoras do PIBID (Interdisciplinar e Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e alunos de doutorado, egressos da UNEMAT e ligados aos diversos programas no Brasil.

A parceria com o CEFAPRO reflete a preocupação com a educação linguística brasileira e, especialmente, em contexto de Mato Grosso. Primando pela criação de espaços formativos, participativos, cujos debates teórico-metodológicos se voltem para as questões nacionais, mas principalmente às locais, este é o espaço em que a formação é entendida como troca de experiências, em que os sujeitos pesquisadores refletem suas práticas, formulam e articulam conhecimentos reflexivos.

Por isso, considerei o espaço propício para me integrar e, como pesquisadora observadora, estabelecer o grupo focal, tendo em vista a participação representativa de professores-formadores, pibidianos, profletrandos e profletrados.

Dos encontros assistidos formulei as questões para as entrevistas que, aplicadas, encaminharam a entender o discurso proposto e o discurso praticado. Foram esses momentos que me possibilitaram (re)dimensionar os princípios norteadores de pesquisa e construir os dados linguísticos.

Em todos os encontros usei o diário de campo, instrumento de registro de minhas escutas durante as aulas e os encontros de formação. E, como pesquisadora-observadora, considerei tais práticas sustentáculo para rever e ampliar a visão das realidades sociais formativas.

Tais procedimentos adotados, pautados em Bauer e Aarts (2015, p. 40), garantiram a construção do *corpus* e, pela descrição dos dados, serão tratados de forma analítica.

### **3.2 Tipificando a pesquisa**

Ao pesquisador, cabe descrever, compreender e explicitar as representações sociais de linguagem e suas significações. Por conseguinte, não se limitar à descrição mas considerar a alteridade, as sutilezas linguístico-discursivas que se deslocam diante da plasticidade e da liquidez da linguagem e, constantemente, problematizar os sentidos dados no movimento contínuo da interpretação.

Por isso, ao descrever, ao esclarecer, ao interrogar os contextos sociais naturais e orgânicos, contraponho, pelo teórico-metodológico, as observações elaboradas para “checar” e “testar” as impressões captadas em nuances discursivas.

Como a pesquisa social se apoia em dados (GASKELL; ALLUM, 2015), interessamo-me pela maneira como os sujeitos produzem, representam discursivamente e interagem na vida cotidiana, nesse caso, em processo formativo; e espero que, em coletividade e colaboratividade (MAGALHÃES, 2014), questionem e compreendam as problemáticas que envolvem o entorno escolar.

Por isso, a teia discursiva é entendida como bricolagem (KOZINETS, 2014, p. 61) a remodelar os “campos de saberes, questões de pesquisa, locais de pesquisa, tempos, preferências do pesquisador, conjuntos de habilidades, inovações metodológicas e grupos culturais”.

E, no entendimento de que os dados não dizem por si, e sem desconsiderar a complexidade dos fatos, não me escudo num percurso apenas retórico e na fugacidade do obscurecer epistemológico. Concentro-me na perspectiva do científico e visualizo a amplitude e interpretações sobre o tema, mas ateno-me ao esforço de elucidar ideias que trazem à baila alguns gestos discursivos.

E, mesmo em contexto específico, acredito que este exercício coloca no horizonte o desejo de entender que a FI e a FC, em todo o tempo, traduzem-se desafiantes. Corroboro, com Telles, que a pesquisa engajada produz sentidos sobre a prática pedagógica, pois

**O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor**, construindo, assim, quadros de significados que compõem o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. (TELLES, 2002, p. 99, grifo meu).

Apoiada nas discussões dos teóricos apresentados, saliento que os resultados desenvolvidos devem ser devolutivos ao contexto pesquisado, pois tal atitude atende aos interesses de pesquisa e contribui, sobremaneira, aos estudos científicos,

principalmente, se mudanças forem apontadas e “olhadas” como caminho para a transformação e colaboração.

### **3.3 Contexto pesquisado**

Do ponto de vista socioeconômico, o estado de Mato Grosso é potencialmente conhecido como espaço promissor, área do agronegócio e assume o segundo lugar no *ranking* econômico como um dos maiores produtores de grãos do país.

Essa “Terra de oportunidades” atraiu, e ainda atrai, imigrantes de várias regiões do Brasil, especialmente do Sul. No que tange à educação, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) são consideradas subsidiárias de formação superior; a última atua fortemente no interior do estado.

Devido ao compromisso social, e no sentido de atender às demandas exigidas no interior do estado, a UNEMAT abrange diversos espaços geográficos por meio da Educação a Distância (Cursos em EAD), curso presencial e, recentemente, acolheu a modalidade *stricto sensu* em Letras no *campus* de Sinop e de Cáceres.

A EB tem significativa atenção, uma vez que a UNEMAT envida esforços e, assentada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, fortalece-se pelas diversas parcerias junto aos CEFAPROs e reconhece o PIBID e o ProfLetras como pontes estabelecidas pelo governo federal que creditam ao professor o direito de qualificar-se e pulverizar conhecimento na Educação Básica.

Ao desenvolver-se em contextos de formação, a UNEMAT coloca em evidência as mazelas sociais e, pelo investigativo, intenta responder e atender aos anseios formativos do estado.

### **3.4 Colaboradoras da pesquisa**

Defini a pesquisa como qualitativo-interpretativista em interface com crítico-colaborativa, de modalidade etnográfica, por compreender que este é um terreno fértil e de múltiplas condições para a criação de contextos que visem à colaboratividade.

Consoante Denzin e Lincoln (2006, p. 17) e na tentativa de empreender a pesquisa que corresponda às questões sociais (TELLES, 2002), reconheço, na variedade de instrumentos, condições para ouvir os sujeitos-colaboradores.

Entendo a colaboração fundamental e canal pelo qual se podem construir as complexas e dialógicas relações humanas, o que envolve a questão social, a histórica, a cultural e a ideológica. Nesse sentido, o individual e o coletivo pertencem à arena de contradições e podem resultar em transformação.

Para Magalhães,

Colaboração é primeiramente um construto filosófico central, que organiza experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação. Colaborar é um **processo de construção com outros em que os sujeitos, como agentes, trabalham juntos na compreensão e na transformação de si mesmos, de outros e do mundo.** [...] está intimamente relacionado ao construto de contradição, uma vez que **entender as organizações discursivas, nas negociações na produção de conhecimento, envolve a compreensão das manifestações de contradição nos discursos dos participantes, mas também os modos como todos os participantes agem para construir relações colaborativas na relação com o outro [...]** (MAGALHÃES, 2014, p. 25, grifo meu).

Dessa forma, convidei (10) dez colaboradores para o diálogo através de conversas informais e, *a posteriori*, nos Encontros de Formação – Grupo GEPLIAS e Encontro de Formação dos Bolsistas –, pude escutar as vozes e extrair alguns sentidos do processo formativo em Mato Grosso (MT).

Elegi interlocutores dispostos a aprender uns com os outros pela colaboratividade e que consideram o processo de formação uma constante transformação pessoal e profissional.

Também busquei dialogar com pessoas dispostas a desorganizar certezas e promover novos modos de pensar e agir coletivamente e com criticidade, como tão bem apontado em Magalhães (2014).

Importante salientar que os colaboradores deixaram escapar, pelo discursivo, suas experiências, seus desejos e suas expectativas em superar o estabelecido e propor o novo. Todavia, todos os colaboradores refletiram as implicações e os desafios em construir espaços de colaboração.

Assim, elenco os 10 (dez) colaboradores da seguinte forma: (02) dois alunos-bolsistas do PIBID - LP; (02) dois egressos do PIBID - LP e professores da rede pública estadual; (02) duas professoras egressas do ProfLetras (Unidade de Sinop/MT) e que atuam na EB; (02) duas professoras licenciadas para a formação *strictu sensu* e atuantes na EB; e (02) duas docentes formadoras, a primeira coordenadora do ProfLetras e a segunda, do PIBID, ambas atuantes no Curso de Letras da UNEMAT/Sinop-MT.

Os quadros demonstrativos esclarecem sobre os participantes. A escolha dos nomes fictícios lembra a divisão topográfica da cidade de Sinop (MT), que é composta de nomes de árvores frutíferas e frondosas e flores muito facilmente encontradas na região.

**Quadro 1 - Grupo A - Colaboradores do PIBID**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID</b>
<b>Colaborador Caviúnas</b>	Graduação em Letras – Port./Inglês	24 meses
<b>Colaboradora Aroeiras</b>	Graduação em Letras – Port./Inglês	36 meses

**Quadro 2 - Grupo B - Colaboradoras – Professoras da Educação Básica, egressas do PIBID**

<b>Colaboradores</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de participação no PIBID</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Básica</b>
<b>Colaboradora Avencas</b>	Graduação em Letras – Port/Inglês	2010-2012	4 anos
<b>Colaborador Mogno</b>	Graduação em Letras – Port/Inglês	2009 -2012	-

**Quadro 3 - Grupo C - Colaboradoras – Professoras da Educação Básica, egressas do ProfLetras**

<b>Colaboradores</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Básica</b>	<b>Ingresso no ProfLetras</b>
<b>Colaboradora Castanheira</b>	Graduação em Letras -Português e Literaturas Portuguesa e Brasileira	11 anos	2013
<b>Colaboradora Nogueiras</b>	Graduação em Letras – Port/Inglês	30 anos	2014

**Quadro 4 - Grupo D - Colaboradoras - Professoras da Educação Básica, alunas do ProfLetras**

<b>Colaboradores</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Básica</b>	<b>Ingresso no ProfLetras</b>
<b>Colaboradora Figueiras</b>	Graduação em Letras -Port/Inglês	07 anos	Fev/2016
<b>Colaboradora Tarumãs</b>	Graduação em Letras – Port/Inglês	13 anos	Fev/2016

**Quadro 5 - Grupo E - Colaboradoras - Formadoras, docentes da UNEMAT- *Campus* de Sinop (MT)**

<b>Colaboradores</b>	<b>Formação/Titulação</b>	<b>Participação como professora-Formadora</b>	<b>Tempo de atuação docente</b>	<b>Experiência na Educação Básica</b>
----------------------	---------------------------	---	---------------------------------	---------------------------------------

<b>Colaboradora Primaveraes</b>	Graduação em Letras – Português	2009-2017	34 anos	
<b>Colaboradora Sibipirunas</b>	Graduação em Letras – Português-Italiano	2015-2017	25 anos	1992-2006

O número de colaboradores corrobora a busca pela representatividade da construção da identidade docente em Língua Portuguesa e, como se vê, todas são atuantes no ensino de Língua Portuguesa em Mato Grosso.

### 3.5 Andaime e elaboração dos dados

A pergunta constitui um dos elementos que movem o campo investigativo. Dentre tantas, resalto: Como formular um *corpus* eficiente que, como parte do processo, referencia o todo?

E já que os questionamentos norteiam e suscitam entendimentos, inicialmente, elaborei questões como: a) De que forma as políticas formativas do estado de Mato Grosso interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente em Letras? b) Quais proposições/desafios as políticas de formação oferecem aos alunos e aos professores bolsistas? c) De que forma os docentes-formadores (PIBID e ProfLetras) são desafiados a refletir sobre sua identidade profissional? d) Como os alunos/professores-bolsistas, seja em Formação Inicial ou Contínua, experienciam novas práticas de letramento(s) e como projetam tal proposta no mundo contemporâneo?

As questões postas na investigação atravessam-me ao longo do percurso de estudo e oferecem-me, consoante Kozinets (2014, p. 47), uma forma de levantar dados “sobre as atividades das pessoas em comunidade, [...] também sobre o modo como sua comunidade e suas atividades culturais influenciam outros aspectos de suas vidas diárias”.

Determinada de antemão, e sem deixar de considerar a arbitrariedade do objeto, selecionei, preliminarmente, os documentos que regem a educação docente em Mato Grosso (MT), como as Diretrizes da SEDUC/MT aos CEFAPROs e as portarias que regem o PIBID e o ProfLetras. Atentei para os encontros de formação, os quais acontecem uma vez por mês, estabelecendo a observação para o registro das atitudes, das opiniões, da cosmovisão e das práticas da vida social dos colaboradores nos encontros em que participei.

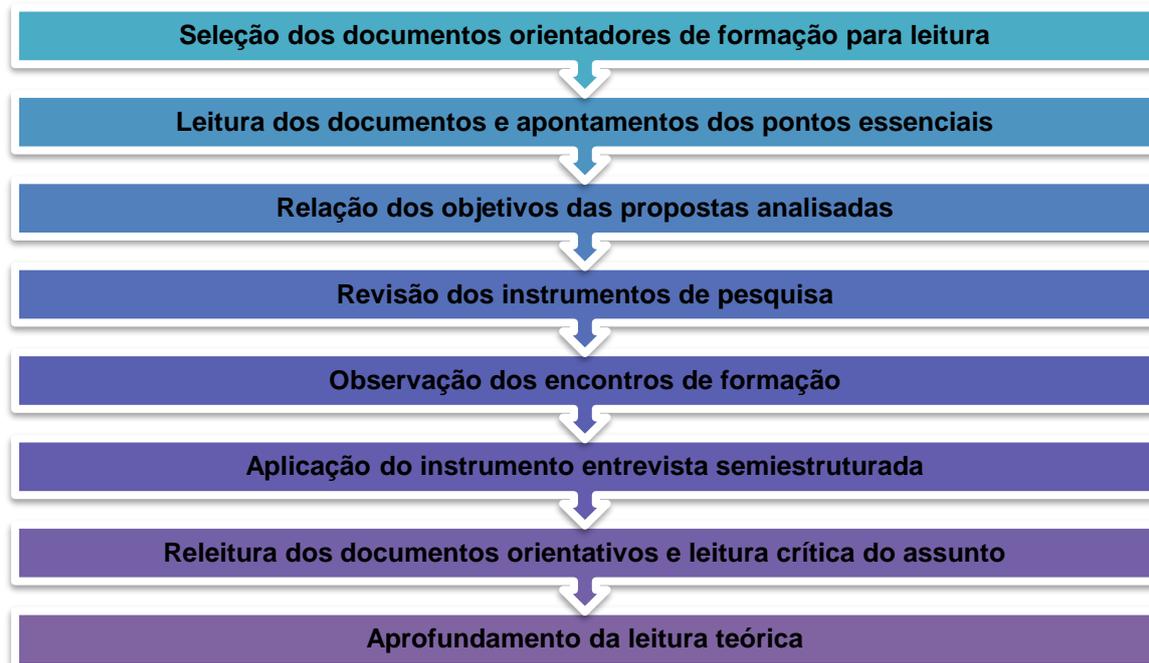
Procurei observar aulas dos formadores-colaboradores de pesquisa no ProfLetras e encontros do PIBID, ampliando meu olhar para (re)formular as entrevistas semiestruturadas.

Sempre atenta aos processos metodológicos definidos por Bauer e Aarts (2015), apliquei as entrevistas semiestruturadas aos colaboradores respeitando o espaço intervalar de um ano, pois creio que, para maior compreensão da representação e da construção da identidade docente, a reflexividade é aliada.

Entretanto, o intervalo das conversas formais me permite maior deslocamento do *locus* e fortalece minhas ponderações sobre o assunto pesquisado. Para além, concordo que as representações relacionam sujeito/objeto e se ligam ao meio social, “tipifica(m) estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas” (ibidem, p. 57).

Para tornar o material comparável e acessível para posterior análise, também demonstro, na tabela abaixo, os passos utilizados para a construção do *corpus*:

**Tabela demonstrativa 1 - Passos metodológicos básicos**



### 3.5.1 Instrumentos de coleta de registro

Coletar dados e construir um *corpus* implica o reconhecimento de que os passos, se bem elaborados, permitirão ao pesquisador estabelecer critérios e examinar os “vestígios” deixados na materialidade discursiva. Embora eu tenha dito, inicialmente, acerca da complexidade em gerar os dados, tenho ciência, com Holliday (2016, p. 13), de que “Os métodos de coleta e análise de dados são as menores coisas que fazemos para realizar a nossa investigação [...]”. Para o autor, muito mais

importante é fundamentar-se nos dados, sistematicamente recolhidos, interagir continuamente, intercalando análise, e envolver o participante no processo de reflexão.

Mas, como evidenciei, em cada passo tento extrair significações, o que carece minuciosa leitura dos documentos orientadores, repensar as sessões assistidas no PIBID e no ProfLetras, “ouvir” as vozes pelas entrevistas e, sistematicamente, aproximar o teórico e o prático.

Procurei registrar, em meu diário de campo, as impressões para posterior análise e interpretação. Ao reler os registros, despertei-me para as questões que comporiam as entrevistas semiestruturadas. O diálogo amigável com os bolsistas do PIBID e egressos, com os professores da Educação Básica em formação e egressos do ProfLetras e com os coordenadores do PIBID e do ProfLetras permitiu transitar livremente em conversas informais e formais (entrevistas).

Para compor o Grupo Focal, utilizei-me dos encontros do Projeto MULTFOR (UNEMAT/CEFAPRO/CNPQ) para estender as interações e canalizar informações que contribuíssem para a pesquisa.

Considerei o espaço propício, pois agrega docentes do ProfLetras, egressos do ProfLetras, formadores do CEFAPRO da área de Linguagem e alunos bolsistas, seja de iniciação científica e/ou bolsistas de formação inicial ou contínua. Esse lugar também me permitiu revisar as perguntas e maturar os objetivos de pesquisa.

Elaborei os questionamentos de maneira que contemplassem cada segmento pesquisado e que melhor se adequassem aos colaboradores.

Disponho nos quadros demonstrativos as perguntas elaboradas e aplicadas aos colaboradores:

**Quadro 6 - Questões dirigidas aos alunos bolsistas do PIBID**

1. Em qual fase do Curso de Letras você está?	4. Ao longo desse período de participação no projeto, você participou de muitas discussões teórico-práticas. Qual(uais) conhecimentos poderia descrever e qual(uais) você considera aplicável(aplicáveis) em sala de aula?
2. Há quanto tempo você participa do PIBID?	5. Você acredita que o programa é significativo para sua vida acadêmica? Comente.
3. Qual(uais) papel(papéis) o PIBID exerce em formação docente?	6. Você poderia descrever aspectos motivadores, limitadores e desafiadores de sua participação no PIBID?

**Quadro 7 - Questões dirigidas aos egressos do PIBID - professores da Educação Básica**

1. Quanto tempo você participou do PIBID?	4. Ao longo do período de participação no PIBID, você participou de muitas discussões
---	---

	teórico-práticas. Qual(quais) conhecimento(s) poderia descrever e qual(quais) você considera aplicável(aplicáveis) em sala de aula?
2. Você está atuando na Educação Básica com o ensino de Língua Portuguesa?	5. Você acredita que sua passagem pelo PIBID foi significativa para sua atuação em sala de aula? Comente.
3. Qual(quais) papel(papéis) o PIBID exerceu em sua formação docente?	6. Você poderia descrever aspectos motivadores, limitadores e desafiadores de sua participação no PIBID?

**Quadro 8 - Questões aplicadas aos alunos do ProfLetras - professores efetivos da Educação Básica em Sinop (MT) em formação contínua**

1. Qual é a sua formação?	2. Há quanto tempo você é professor da Educação Básica da rede pública do estado de Mato Grosso?
3. Quando começou sua Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Letras?	4. O que o ingresso no ProfLetras representa para a sua vida pessoal e profissional?
5. Qual(s) proposição(s) o ProfLetras trouxe a você?	6. Em que medida o ProfLetras tem interferido em sua prática de sala de aula?
7. Você se sente protagonista de suas práticas docentes? Poderia exemplificar?	8. Que saberes, construídos ao longo da formação <i>stricto sensu</i> , você consegue visualizar sobre o ensino de Língua Portuguesa?

**Quadro 9 - Questões dirigidas aos egressos do ProfLetras - professores efetivos da Educação Básica em Sinop (MT)**

1. Qual é a sua formação?	2. Há quanto tempo você é professor de Educação Básica?
3. Quando você começou sua Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Letras?	4. O que o ingresso no ProfLetras representa para a sua vida pessoal e profissional?
5. Qual(quais) proposição(proposições) o ProfLetras trouxe à sua vida profissional?	6. Em que medida o ProfLetras interfere em sua prática de sala de aula?
7. Você se sente protagonista de suas práticas docentes? Poderia exemplificar?	8. Que saberes, ao longo de sua formação <i>stricto sensu</i> , você consegue visualizar sobre o ensino de Língua Portuguesa? 9. Você percebe mudanças em seu fazer docente após a conclusão do ProfLetras, ou elas ficaram restritas a quando você era instigado às intervenções provocadas dentro das disciplinas e no final de sua qualificação profissional?

**Quadro 10 - Questões dirigidas à Coordenadora do PIBID**

1. Há quanto tempo você é docente?	2. Como professor(a) formador(a) qual é o seu olhar sobre a atuação do aluno-bolsista na Educação Básica?
3. Para você, como os saberes acadêmicos (res)soam em sala de aula através dos bolsistas?	4. De que forma o PIBID contribui para o espaço de ensino de língua Portuguesa?
5. Você acredita que a proposta do PIBID contribuiu para a educação linguística democrática e despertou o bolsista ao protagonismo? Argumente.	6. Você poderia descrever aspectos motivadores, limitadores e desafiadores de sua participação no PIBID?

**Quadro 11 - Questões dirigidas à Coordenadora do ProfLetras**

1. Há quanto tempo você é docente?	2. Você tem alguma experiência na Educação Básica? Comente.
3. Como docente no ensino superior, você consegue desenvolver/atuar em projetos que atendam alguma especificidade na/para a Educação Básica?	4. De que forma você consegue associar sua atuação na formação inicial (Graduação em Letras/PIBID) e atividades de formação contínua-ProfLetras?
5. Você tem experiência no PiBID? Poderia relatar sobre? E a proposta do ProfLetras?	6. Em relação às propostas formativas governamentais, em que o ProfLetras e o PIBID aproximam e/ou divergem?

Como afirmei inicialmente, considere as condições dadas para o levantamento e a geração dos dados, no sentido de oferecer uma imagem representativa do empreendimento pretendido.

Mas o capítulo seguinte, de forma singular, detalha os dados e traz a análise dos fragmentos discursivos que considere constitutivos e chave-centrais para a compreensão do tema pesquisado.

Primo pelo pressuposto de que a ética, o respeito e o cuidado na apresentação e análise devem refletir o esforço do pesquisador em busca de um dispositivo teórico-metodológico que encaminhe à interpretação dos sentidos emergidos no discurso dos colaboradores e nos documentos selecionados.

Debruço-me em outros campos e/ou saberes científicos que coadunem para o repensar, o reelaborar, quiçá, realinhar o ensino de Língua Portuguesa e para problematizar o processo de construção da identidade docente e, especialmente, produza reflexões colaborativas, críticas e enriquecedoras aos estudos da linguagem.

Por isso, em exercício analítico, posiciono-me em escuta dos interlocutores e em busca da compreensão da problemática levantada.

## CAPÍTULO IV

### 4. FACES E DEMANDAS FORMATIVAS GOVERNAMENTAIS EM MATO GROSSO

[...] As identidades estão, todas elas em ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição às outras identidades em jogo.

(RAJAGOPALAN, 2003, p. 71)

Este capítulo analisa, com base nos dados apresentados, as políticas públicas de formação em LP, especificamente na região norte de Mato Grosso (MT). A ancoragem concentra-se no âmbito da ADC e da LAC para evidenciar os sentidos produzidos de formação na/pela materialidade linguístico-discursiva e indicar os constantes desafios impostos na atualidade, solicitação que se faz pertinente, uma vez que a revisão sobre o atuar, o pensar e o agir requisita permanente debate no universo mundial.

#### 4.1 Desafio de edificar categorias e analisar sentidos

É sempre desafiador colocar-se na posição de observador e principalmente ouvir os integrantes de pesquisa. Pelo emergir dos sentidos apresentados na materialidade densa e subjetiva, que é a linguagem, atento-me a alguns pontos que circundam o processo da formação docente.

Entrementes, constatar se as âncoras científicas equilibram o barco e contrapor, pela ferramenta imperfeita, a rota e os instrumentos, (re)centraliza o exercício empreendido e possibilita, quem sabe, navegar noutros mares.

Isso me conduz ao que Pedro (1999, p.24) aponta sobre o pesquisador crítico e me leva a assumir uma função social comprometida para olhar as questões sociais

sob o prisma de que as desigualdades e as injustiças sociais circulam em sociedade, e, por vezes, naturalizam-se.

Por isso, é fundamental a tese de que as lutas sociais travadas nos/pelos estudos da linguagem, se entendidos como moventes, éticas, podem desestabilizar as hegemonias, contrapor as correntezas teóricas e problematizar algumas certezas e verdades que se querem estabilizadas.

Para as últimas décadas, sustentei noutras discussões (ROQUE-FARIA, 2013, 2014) que ensejar políticas públicas voltadas ao contexto de formação induz condições producentes, projeção de atores/atrizes sociais à qualificação e à capacitação profissional, assim como incentiva as práticas emancipadoras e éticas de linguagem.

É necessário o alerta de que o discurso, entendido até aqui, atrela-se às relações de dominação e de poder.

Como evidenciei, desejo potencializar as discussões teórico-metodológicas por considerar essa demanda constante e evenciadora dos desafios/implicações e complexidades que permeiam a construção da identidade docente, para além de, nos termos de Maciel (2015, p.101), “[...] pela teoria crítica [...] desvelar como as desigualdades são criadas e sustentadas [...] e reduzir a desigualdade com o intuito de trazer justiça social”.

Também ocorreu o pressuposto tácito subjacente de revisitar os participantes pelas entrevistas transcritas, observar os ditos das portarias e confrontar a materialidade linguístico-discursiva, consoante os suportes teóricos escolhidos. Dito de outra forma, destaco a mudança paradigmática, em construção, e proponho “extrair”, com cientificidade, os sentidos do saber que se quer verticalizado e transformado em conhecimento ético e dialógico.

Pela singularidade desta etapa analítica apoio-me em Fischer (2013, p.126) e reafirmo a tarefa árdua, mas estimulante, pois “as coisas ditas se inscrevem na história, e se tornam condições dadas nas práticas sociais e, uma vez os enunciados materializados, relatam lutas travadas na/pela constituição dos sujeitos”.

Portanto, considero “as coisas ditas” e apreendo os caminhos que circunscrevem as condições para a docência, sem deixar de considerar as diferenças. Nesse paradigma, afirmo com a autora a necessidade real de

[...] aceitar a raridade das coisas ditas (ou dos enunciados), trata-se certamente de uma espécie de atitude diante da vida, uma atitude ética e política, e também intelectual, pela qual assumimos que não há uma identidade entre nós mesmos e aquilo que investigamos, e que

pensar é sempre navegar em meio às diferenças. (FISCHER, 2013, p.126)

Disso decorre que as diferenças e as particularidades “olhadas” pelos desvãos da língua - tão quanto a heterogeneidade e a subjetividade evidenciada pela linguagem - exigem “contemplação solidária” para fazer vislumbrar o acontecimento de formação docente.

Decerto, o *design* aponta, *a priori*, que embora os processos formativos sejam atravessados pelo histórico-social-ideológico e matricial na construção da identidade, na mesma proporção adormece, invisibiliza-se e (des)estimula, incidindo daí o distanciamento e o descomprometimento com o protagonismo profissional.

Ao debruçar-se sobre o sujeito-professor em formação, Eckert-Hoff (2008) afirma que “a identidade do sujeito é sempre fugidia, imprevisível, constitutivamente híbrida”. Por essa direção é que em tempos, cada vez mais fragmentados/descentrados, o esforço governamental em valorizar os profissionais por meio das políticas públicas de formação ratifica o compromisso de incentivar práticas que priorizem o humano.

Essa autora ainda adverte que o professor

[...] ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja se mostrar. Das palavras ditas, irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis. Entendemos que, ao falar de si, o sujeito professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 41).

Portanto, ouvir os sujeitos envolvidos na pesquisa e contrastar seus discursos pelos documentos orientadores traz lume às questões inicialmente apresentadas e consideradas centrais. Para tanto, retomo as indagações iniciais e apresento-as em um quadro demonstrativo:

#### **Quadro 12 - Perguntas de Pesquisa**

- |  |
|--|
| a) De que forma o PIBID e o ProfLetras no estado de Mato Grosso interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente em Letras?                                     |
| b) Quais proposições/desafios a FI (PIBID) e a FC (ProfLetras) oferecem aos alunos e aos professores bolsistas?  |
| c) De que forma os docentes-formadores (PIBID e ProfLetras) são desafiados a refletir sobre sua identidade profissional?   |
| d) Como os alunos/professores-bolsistas, seja em Formação Inicial ou Contínua, experienciam novas práticas de letramento(s) e como projetam tal proposta no mundo contemporâneo? |

Certamente, por mais que surjam ponderações sobre o processo da construção da identidade docente em LP não as considero únicas, mas insuficientes frente aos

equivocos, à porosidade e ao contínuo movimento dado pela língua (PÊCHEUX, 1988, p.51).

Assim, debruço-me sobre o complexo tema construção da formação docente em LP que, problematizador, é atual no cenário brasileiro de educação.

Início com os excertos retirados do Orientativo Pedagógico 2018 de formação do estado de Mato Grosso (MT) e com a Portaria Normativa nº 46, de 11 de abril de 2016 (PIBID), em vigência no momento de diálogo com os participantes.

No contínuo exercício, a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (ProfLetras), conjugada aos discursos dos pesquisados, levou à continuidade analítica e observação das políticas públicas desenvolvidas no contexto pesquisado.

Observo desde a provocação dada aos sujeitos envolvidos com o ensino de LP e, principalmente, o (re)posicionar desses professores tanto da EB quanto das Instituições Superiores envolvidas, na tarefa de equalizar as desigualdades sociais, e de igual modo, promover a educação linguística para a cidadania.

## **4.2 Retomada do terreno situado**

Todos os direitos e garantias fundamentais do cidadão brasileiro encontram-se elencados na Constituição Federal de 1988 (CF/88). E, embora a educação seja aclamada como bem maior e pilar de sustentação para o desenvolvimento de um país, o panorama brasileiro caracteriza-se pela incessante luta por ampliar o acesso à rede pública de ensino e pelo alastramento de políticas neoliberais. Dentre tantos propósitos, o foco está nas situações de permanência dos alunos, na valorização dos profissionais docentes e na continuidade formativa dos/das professores/as de todo o território nacional.

Certamente, nas questões práticas, falta maior investimento, ampliação de uma perspectiva formativa, plural e transformadora. Mesmo assim, as políticas públicas apresentadas nessa discussão, seja em nível nacional ou em nível estadual, constituem exemplos reais de alguns esforços. Nesse panorama, entendo-as como garantias asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96).

Especificamente na esfera estadual, em observância à LDB/96, por ação da Superintendência de Políticas de Educação Básica (SUEB) subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), o estado de Mato Grosso regimenta a formação dos profissionais da EB e estabelece-se como fortalecedor das identidades profissionais por meio do Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE).

O PEFE, (re)elaborado anualmente, (re)direciona e determina as estratégias de formação pedagógica de todas as unidades escolares do estado. Dentre tantas finalidades, também reafirma competências e atribuições dos profissionais da EB:

Esse programa representa a oportunidade para que os profissionais que se encontram em serviço nas escolas, a partir da formação de grupos de estudos, reflitam sobre as potencialidades e necessidades percebidas no contexto escolar e, a partir daí, formulem ações de intervenção voltadas à melhoria da qualidade do ensino. (MATO GROSSO, 2018, p. 107).

Assim, ao servidor público credita-se atenção ao processo de formação e o PEFE, estabelecido nas unidades escolares, canal potencializador e/ou maximizador da qualificação contínua no estado.

O documento afirma que, se o PEFE estiver elaborado em consonância com as realidades escolares, redundará em ações que intervenham em sala de aula e, por conseguinte, descortinará a vasta gama de peculiaridades que envolvem a escola.

Noutros caminhos, os diálogos dos formadores com os professores atuantes, o levantamento das situações formativas de cada realidade escolar e a criação dos grupos de estudos tornam-se “porta” para as interlocuções no interior do espaço escolar. Logo, os debates, por serem enriquecedores e centrados nas realidades, poderão motivar os professores, gerarão outros rumos e fortalecerão as identidades dos profissionais.

No detalhamento das funções atribuídas aos envolvidos, o documento reafirma:

Na escola, é de competência do Coordenador Pedagógico desencadear as ações de elaboração do PEFE. Após organizar o(s) grupo(s) de estudos, o coordenador deverá promover a elaboração de um diagnóstico do contexto da escola no qual serão apontadas as potencialidades que possam contribuir com as ações pedagógicas e as fragilidades que deverão ser superadas. Esses dois fatores compõem subsídio às temáticas de estudos e, posteriormente, revertidos em ações pedagógicas em sala de aula. (MATO GROSSO, 2018, p. 108).

Conforme ponderei, entre os discursos anunciados e discursos praticados, há questões que “reclamam” sentidos. Isso fica evidente, por exemplo, na função exercida pelo Mediador Formativo que, subsidiado pelo Professor Formador do CEFAPRO, elabora, junto a seus pares, condições tanto pessoais quanto profissionais de formação.

Apresentei em outras publicações (ROQUE-FARIA, 2014, 2015, 2016) que pretender contruir caminhos dialógicos requer ações contínuas e permanentes, ou seja, para além do mapeamento superficial, o que pode gerar decisões equivocadas,

visto que o período exigido para a formação (80 horas) não deve achatar as necessidades emergidas no chão escolar.

Além disso, apenas observar o movimento e as reações dadas no interior escolar não significa construir condições humanas sustentáveis. E impulsionar ações encorajadoras aos agentes educadores não se aplica, exclusivamente, em resoluções de problemas de ordem prática, mas principalmente em considerar o sujeito social cercado de fragilidades, de complexidades; profissional que não se quer explorado, mas respeitado à espera de profícuo diálogo.

Considera-se pertinente lembrar:

É importante destacar que a relação entre Universidade e a Escola Básica tem se revelado de suma importância para o desenvolvimento de ações dos professores, modificando a visão de que apenas o domínio do conhecimento específico é importante, mas que é necessário também desenvolver habilidades de ensino para melhoria das atividades em sala de aula. (FERREIRA, 2016, p.66).

Reconheço que as atuais condições por que passam a educação brasileira acabam por moldar/formatar/achatar a identidade docente e, caso não problematizada, dificilmente superar-se-ão os modelos identitários docentes até então vigentes.

Por isso, anco-ro-me na visão de Formação Permanente (FP), tão bem sinalizada em Imbernón (2009, 2010, 2011), que indica estabelecer condições formativas em diálogo com outros espaços de formação.

Noutra via, importam as condições dadas, principalmente a valorização e o desenvolvimento das habilidades dos profissionais; e, uma vez confrontados pelo teórico-prático-metodológico, que os atores/atrizes sociais reflitam sobre suas práticas e ampliem suas ideias sobre os novos letramentos.

Assim, não basta estabelecer a escola como *locus* de formação, e sim, consoante Morin (2011), entendê-la, *a priori*, em situações multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais e globais.

Também é preciso considerar que

[...] a identidade profissional é uma construção individual e coletiva, razão pelas quais as constantes buscas, leituras e reflexões, a interação com os pares da área, com os professores da educação básica no contexto da formação que acontece no PSE, o envolvimento com os agentes formadores da própria SEDUC constituem-se aspectos reveladores de que as identidades das professoras formadoras da área de linguagens estão em contínuas mudanças, ou seja, em processo de construção. (SANTOS, RAMOS e SILVA, 2014, p. 407).

Entendo o PEFE como regulamentador de formação profissional em contexto situado de Mato Grosso, mas ressalto sua visão reducionista sobre as condições de provimento quanto à formação profissional. Significa que, pela obrigatoriedade das 80 horas de formação, os profissionais não dizem de si, mas “acatam” as ideias de outrem.

E, desestimulados pelas decisões/imposições tomadas pela escola - pois não contemplam as realidades vivenciadas -, os profissionais ocupam um espaço social evocado pelo cumprimento das horas estabelecidas e não para uma efetiva formação e fortalecimento de sua identidade.

Certamente que a formação de professores é uma política estratégica e de interesse governamental. Mas deveria observar as multidisciplinaridades, as transversalidades, questões que implicam o global e o planetário (MORIN, 2011), a colaboratividade, a criticidade e a ética (FREIRE, 2000, 2005; ROJO, 2009, 2012), e primar pela qualidade e desenvolvimento permanente de seus profissionais em formação humana.

Assim, tal estratégia não deveria se pautar apenas na implantação de uma política de estado versado em cumprimento de horas, mas sim, e quem sabe, uma política de formação que gere condições plausíveis aos sujeitos envolvidos diretamente nela.

Santos (2016, p.18), pesquisadora das Políticas públicas formativas no espaço pesquisado, indica que, embora haja pequenos avanços, “É necessário, pois, rompermos os paradigmas tradicionais que não se adequam às mudanças que movem a sociedade contemporânea e, simultaneamente, a educação e seus profissionais”.

Reitero que o cenário brasileiro de formação linguística apresenta-se caótico, que as bases educacionais carecem de frentes empreendedoras e que levem seus profissionais para além dos lugares apontados.

Considero que um desses lugares pode ser estabelecido, se efetivado o diálogo constante entre EB e Universidade, ou seja, se o debate oferecer e construir espaços colaborativos, éticos para a (re)construção e fortalecimento das identidades profissionais.

#### **4.3 Possibilidades estruturais e emergenciais na Formação Inicial**

Decerto, das diversas propostas e políticas formativas apresentadas no estado de Mato Grosso, reconheci a formação na escola (PEFE ) como uma das políticas estaduais que evoca a capacitação de seus servidores.

Porém, implantadas, ressaltei, que elas estão aquém das necessidades reais, pois reproduzem a lógica ressoada pelos ditos governamentais e as reflexões ficam restritas às horas para formação, o que “engessa” os/as professores/as quando deveriam ter voz ativa no cenário de atuação.

Noto que desconstruir as redes pragmáticas e instrumentais e alcançar um patamar que eleve a preparação crítica e ética significa a projeção do/a educador/a para além das paredes escolares.

Nesse caminho, considero necessário criar um novo espaço social em que o dialógico e as privações formativas sofridas sejam debatidas, pois transcender a esfera da singularidade em vista da pluralidade é progredir para a coletividade e fortalecer as bases para que, de fato, a educação seja, nomeadamente, cidadã.

Admito que a proposta dada no *locus* estudado, mesmo com fragilidades e pontos questionáveis quanto à sua efetividade e aplicabilidade, denota ações cotidianas e imediatas e não deixa de apontar, lentamente, perspectivas sobre o trabalho docente.

Amparo minhas asseverações em Ferreira e Araújo (2015, p.46) para quem “Na sociedade do conhecimento, marcada pela velocidade com que circula a informação, o professor continua como peça chave na educação. Um tanto desprestigiado, em busca da identidade profissional e sobrecarregado de culpa pelo fracasso escolar”.

Portanto, é emergente que outras políticas públicas se instalem, seja no âmbito inicial ou contínuo, tragam fortalecimento aos profissionais e os revigorem para integrar os constantes embates que cercam esse universo.

Mesmo com a pequena valorização que se tem dado ao ensino e à produção de insumos que amparem a formação e a qualidade educacional, desde a década de 1980,

Parece faltar aos professores mais capacidade de olhar para seus alunos de modo a enxergar o que se passa com eles; não vão além do que aprenderam na formação inicial com a teoria, que se mostra incapaz de abarcar a dinâmica da prática docente, de oferecer preparação para o inusitado da aula, para a pergunta inesperada do aluno que põe em xeque a preparação do professor. Falta conceber os alunos segundo uma visão fundada em relações de interação em que discentes e docentes evoluam sistematicamente. (MENDES, 2015, p.27).

E, embora haja investimentos na formação profissional docente e as discussões constantes para o (re)alinhamento, os indicadores confirmam a educação linguística no Brasil em crescente descaso, pois

Além de fatores como salários, boa parte dos alunos afirma explicitamente que se sente desmotivada pela docência em virtude do que se veem no dia a dia, da sua interação com eles ou da sua própria experiência dentro da escola ou da sala de aula. A imagem negativa ou positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos tem influência sobre a possibilidade de ser professor. Isto corrobora o papel socializador das escolas na construção de uma identificação positiva com a profissão, ou seja, uma boa vivência na sala de aula e na escola favorece uma aproximação com a ideia de ser professor. (GIMENEZ, 2013, p. 4 3).

Como gota sobre o imenso oceano das (in)certezas e das (im)possibilidades, essas ações contrariam expectativas e sinalizam possibilidades de mudanças, efeitos sentidos nos ecos sociais das políticas indutoras de formação.

Retomo aqui, embora já apresentado, o Quadro 13 que mostra os objetivos do PIBID.

#### Quadro 13 - Objetivos do PIBID

I. <b>Incentivar</b> a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
II. <b>Contribuir</b> para a valorização do magistério;
III. <b>Elevar</b> a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
IV. <b>Inserir</b> os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
VII. <b>Contribuir</b> para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente;
VIII. <b>Articular</b> -se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
IX. <b>Comprometer</b> -se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Fonte: BRASIL, 2016, grifos meus.

A proposta de evolução sistemática pode ser traduzida pelas Políticas Públicas, dentre elas, aquela que inicialmente é reconhecida como articuladora e fomentadora do aprendizado inicial, e que traz, em seu princípio norteador, condições aos alunos-bolsistas de experienciar a docência em seu período de Graduação.

Atenta à Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, ênfase:

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade **fomentar a iniciação à docência**, contribuindo para o

aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a **melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.**

Pela voz governamental, vislumbra-se estabelecer uma frente formativa comprometida com a formação inicial. Soma-se a essa proposta a melhoria do ensino superior, o aperfeiçoamento dos atores e das atrizes envolvidas, sobretudo, a elevação do nível de criticidade e reflexividade frente ao problema anunciado no Brasil: a procura pelos cursos de licenciatura é extremamente baixa e os jovens, nestas últimas décadas, declaram-se desanimados com a docência.

São inegáveis os exaustivos debates sobre a formação, e reverbero que, apesar de os órgãos federais, estaduais e municipais brasileiros deliberarem condições alavancadoras à classe docente, as realidades continuam emergentes. Basta considerar o contexto sociopolítico e cultural brasileiro que aponta recorrentes inquietudes e perplexidades que se avolumam cada dia mais.

Dentre tantos vetores que alteram profundamente as estruturas sociais no século XXI, cito as influências das tecnologias da informação que sinalizam a entrada de um mundo cada vez mais veloz, informacional, o que reforça a exclusão e a desigualdade social, e provoca (des)continuidades e, claro, afeta as políticas de formação.

Acresce-se, ainda, a falta de práticas orientadoras e emancipadoras nos Cursos de Graduação, o que contribui para a relação frágil entre teoria e prática refletindo num descompensado processo global e acarreta a desvalorização da carreira. Vale o alerta de Silva, K. A. (2013):

Atualmente, o maior desafio para os formadores de professores é a implementação de programas voltados à formação de um profissional que desenvolva sua criticidade frente à sua prática, dentro do contexto histórico-social que atua. A importância do desenvolvimento do senso crítico na formação e atuação do professor tem sido abordada por diversos autores que fazem referência ao ensino crítico [...].(SILVA, K. A., 2013, p.24).

*A priori*, vejo ratificada uma proposta “inovadora”, “acolhedora”, “difusora” e impulsionadora de projetos que buscam alcançar o nível de letramento pretendido no Brasil e erradicar as mazelas que assolam as escolas de base.

Tal ratificação se dá a partir do mecanismo verbal “incentivar”, “contribuir”, “elevar”, “promover” que positiva os ditos governamentais afirmativos; elementos a figurar uma espécie de “garantia” dada, aos/às acadêmicos/as, de experienciar, imediatamente, o espaço escolar, aprofundar os conhecimentos científicos e construir-se, firmados em sua escolha profissional.

O discurso anunciado afirma o PIBID como aquele que “contribui para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (Objetivo VII, acima mencionado).

Isso confirma, de certa forma, que os espaços entre a EB e as instâncias formativas superiores precisam ser reduzidos. Busca-se também romper com o “famoso” hiato entre teoria e prática, assunto aventado por grandes pesquisadores brasileiros, especialmente aqueles que se debruçam nas investigações sobre a formação docente.

Assim, o PIBID figura-se articulador, potencializador das identidades e pretere-se fortalecedor e problematizador do “ fazer”, do “como fazer” e, principalmente, garantidor da emancipação de alunos graduandos para interferir nos nichos de ensino local.

Fomenta-se, pelo imaginário coletivo, a seguinte ideia: aos alunos/as-bolsistas, diferentemente daqueles que não acederam a essa “oportunidade”, o despertar pelo fazer docente iniciado em período de Graduação.

A garantia de imersão no espaço escolar denota significativa experiência, uma vez que transcende o período dos Estágios Supervisionados, obrigatório aos licenciandos do curso de Letras.

Retorno a Thompson (2011), para quem a ideologia se estabelece e se sustenta nas relações de dominação. Pelo documento orientador, a voz governamental utiliza-se do *modus operandi*, *legitimação*, recursividade que confere ao PIBID a ponte entre as instâncias formativas e faz circular o sentido de que, se dado em circunstâncias específicas, torna-se propício na construção da identidade docente.

Dito de outra forma, a estratégia discursiva fixa a ideia de que as condições formativas permanentes efetivam-se a partir das marcas verbais “incentivar”, “contribuir”, “elevar”, “promover”, dentre outras.

Pela sequenciação dos verbos, os fundamentos racionais se fazem pelo dispositivo da persuasão. A premissa de que o PIBID é uma das ações empreendidas pelo governo federal e interfere diretamente na formação e na construção da identidade profissional torna-se evidente.

Noutros termos, pela manobra discursiva *racionalização*, construída no documento orientador, o PIBID torna-se digno de implantação e de apoio, uma vez que se apresenta como opção aditiva à capacitação do futuro profissional em Letras.

Assertivas, como “valorização do magistério” e “elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura”, reforçam o sentido de “integração entre educação superior e educação básica”.

Porém legitimar uma política não responde emergencialmente às diversas questões postas e imperativas para o momento educacional. Ademais, fomentar a construção do saber, do pensar e do agir, o que sem dúvida fortalece o profissional da educação, desperta-o ao protagonismo e o capacita a ser interventor das realidades surgidas nos diversos e múltiplos espaços em que lida.

Considero ainda outras intempéries: implantar os programas nas escolas de EB requer conscientização e efetivação de um trabalho que deve ser traduzido em colaboratividade e pela parceria de diversos segmentos das instâncias envolvidas.

Desde a escolha do local para o funcionamento do empreendimento ao cuidado em assistir os bolsistas em formação, ao lançar convite ao professor regente para transitar e atuar como pesquisador de suas práticas, dentre outras iniciativas, demanda-se tempo e implica elaborar, conduzir e executar ações que, pelo menos, resultem no despertar da consciência crítica, ética, e interfiram na construção da identidade do professor.

Também é fato: o discurso anunciado não atinge a grande maioria na formação inicial. Leia-se aqui: o número reduzido de bolsas (o que impede o alcance significativo de acadêmicos/as); a não adesão de todas as universidades brasileiras à política pública (por questões político-ideológicas, esses entraves emperram muitos programas de formação, o que dificulta o processo formativo); os desafios/enfrentamentos em estabelecer uma política na EB (nem todas as escolas são receptivas devido aos desgates sofridos por Programas/Projetos que se instalam na EB para “vigiar” os professores e, que sem devolutivas, “fecham portas”), dentre outras variantes que envolvem a implantação e a manutenção do PIBID.

Infelizmente, os programas formativos governamentais apresentam-se em aspectos consideráveis, mas aquém da realidade desejável. Meu enfoque se deve, principalmente, ao número de acadêmicos que está à mercê e sem acolhimento profissional inicial e pela insegurança política que ronda o atual cenário brasileiro (cito a redução/perda de bolsas), diminuindo as expectativas e comprometendo o processo de formação inicial.

Destaco que

Realizar reflexões acerca da formação de professores constitui-se como ação acadêmica e política de extrema relevância na contemporaneidade brasileira, considerando o aumento de ofertas de cursos de Licenciaturas no país, acompanhado mais recentemente

pelo declínio do interesse da população mais jovem em formar-se docente. Tal formação pressupõe, como apresentado por Gimenez (2005), um acolhimento de novas gerações e de seus tipos e modos de conhecimentos; um trabalho orientado por tomada de decisões que vão trazer implicações para a educação de modo mais amplo e, em decorrência deste, trata-se de um potente dispositivo para mudanças sociais. (CADILHE e GARCIA-REIS, 2017, p.213).

Neste sentido, sem o trabalho orientado às novas gerações e o gerenciamento da formação enquanto acolhimento, não se podem traçar novos rumos e fomentar a educação linguística para a formação humana.

Necessário o alerta de Gerhart e Guterres:

No paradigma emergente, a construção do conhecimento, nas complexas redes contextuais de significados, onde se inserem a escola, a universidade, as igrejas, a docência se tornou uma atividade profissional crítica e política, em que a reflexão precisa ser feita, conscientes de que atitudes precisam ser tomadas, existindo uma articulação entre o ensino, a aprendizagem, a sociedade e o sujeito que busca uma formação, assim como o próprio formador. (GERHARDT E GUTERRES, 2016, p.32).

Nesse sentido, deve-se ter em vista a docência como atividade constantemente política e crítica e o/a professor/a “convocado/a” a assumir o novo perfil social, imposto pela modernidade, pois,

[...] Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores. Vivemos num tempo de incertezas e insegurança. Velhos paradigmas perderam sua força explicativa e agora outros surgem sem, contudo, mostrar ainda sua configuração delineada. (FIELDMANN, 2009, p.74).

Mesmo em tempos fragmentados, fluidos, projetar os sujeitos sociais para assumirem suas escolhas profissionais e vivenciarem, de fato, suas funções em colaboratividade com um professor-formador e coformador produz significativa experiência e afetividade pela escolha que se faz.

Certamente, os debates teórico-práticos que sucedem no espaço formativo PIBID, para além de uma atividade obrigatória e/ou meramente instrumental, despertam o repensar das escolhas profissionais. Mas cabe ao aluno-bolsista sedimentar os conhecimentos adquiridos, avaliar as condições dadas e estabelecer rotas identitárias. Advoga Gimenez que

Se olharmos para as equipes formadas no contexto do PIBID, com a filiação de professores novatos e experientes, poderemos compreender melhor como os novatos empreenderão uma trajetória de apropriação do repertório de práticas compartilhadas como condição de pertencimento à comunidade, ou seja, desenvolverão identidade de professores. (GIMENEZ, 2013, p.51).

Tais assertivas podem ser confrontadas a partir das respostas dos alunos-bolsistas, colaboradores de pesquisa e nas observações que obtive nos encontros de formação.

A assiduidade e as intervenções orais durante os debates dos Encontros de que participei demonstravam a preocupação dos bolsistas em participar de um processo formativo que trouxesse a si mesmo contribuições para a vida profissional futura.

Observei, pelos relatos, pelas conversas formais e/ou informais, o prazer e a (im)possibilidade de se preparar para o fazer docente com base na responsabilidade ética e crítica e na postura de assumir-se educador/a.

D'Agostini e Garcia observam que

[...] as teorias que predominam nas políticas educacionais no Brasil se solidificam em ações cotidianas, pragmáticas e imediatas, o que não colabora para a construção do pensamento crítico capaz de estabelecer relações e nexos entre o singular, o particular e o universal, por estar sempre na esfera do singular. (D'AGOSTINI E GARCIA, 2014, p.16).

Mas, a emergência formativa, acredito, também pode produzir sentidos diferenciados, uma vez que depende de cada sujeito, de sua compreensão e das concepções construídas ao longo de sua vivência, o que se espera, pautadas em criticidade e na universalidade científica.

E quando me aquietei, em exercício de escuta, pude ouvir as diferentes vozes dos/as colaboradores/as e verifiquei os diferenciados sentidos dados pela/na materialidade linguístico-discursiva.

Atenta às expectativas e à afirmação da construção do papel docente (PIBID), à revitalização da identidade docente (formadores), à reflexividade sobre a prática e à desconstrução do binômio teoria e prática (professores da EB - formandos e egressos), dentre outras ponderações, focalizei na importância dada pelos participantes aos sentidos dos aspectos limitadores/desafiadores e adotei como foco principal conhecer as contribuições do Programa na/para a identidade docente.

Conforme relatei na subseção 3.5.1, formulei um roteiro de questões semiestruturadas, apoiando-me em questionamentos básicos. E, à medida que

ocorriam as interações, busquei deslocar-me para o papel de pesquisadora e ouvir os/as colaboradores/as.

O desenho dessas interações estão descritas nos Quadros 06 e 07 e é composto, inicialmente, de 06 (seis) questões.

Com o livre consentimento dos pesquisados, as entrevistas aconteceram nas dependências da UNEMAT (*campus* de Sinop/MT), no mês de junho de 2017.

Das 06 perguntas formuladas aos (04) quatro colaboradores, considerei apenas (03) relevantes para a proposta investigativa.

Ao retomar cuidadosamente os dados gerados e (re)examinar a fonte documental (portarias), pela resposta obtida com as entrevistas semiestruturadas, percebi que blocos temáticos emergiram.

Nesse sentido, os grupos pesquisados são apresentados em blocos A, B, C, D e E e os temas explícitos de acordo com os sentidos que foram evidenciando.

Quanto à formação e à construção da identidade docente, os blocos A e B apresentaram os temas: a) Representação e significação sobre a formação; b) o(s) papel(papéis) desenvolvido(s) pelo PIBID; e c) a(s) limitação(limitações)/desafio(s) imposto(s) pela política formativa inicial.

Sempre apreendi a ideia de que dominar o conteúdo, apropriar-se de metodologias de ensino que possam ser adequadas ao trabalho docente, instigar os acadêmicos ao conhecimento individual e reconhecer as práticas socioculturais e institucionais que cercam o *locus* de formação constituem base mínima fornecida pela universidade ao futuro professor.

Tal afirmativa respalda-se em Imbernón (2011, 2012), Libâneo (2012) e Tardif (2012), para quem esses requisitos são extremamente necessários na construção da identidade docente, pois proporcionam ao profissional aprendiz observar e conciliar o teórico e o prático, sobretudo analisar criticamente suas ações.

Considero que as competências para o fazer relacionam-se aos saberes e aos conhecimentos mobilizados em/na formação, o que produz autonomia e coloca o futuro profissional em constante (re)avaliar e (re)alinhar de suas práticas.

Creio que as condições formativas inferem na vida do/da acadêmico/a e isso lhe permite traçar um perfil profissional compatível ou não, uma vez que adquiriu subsídios teórico-metodológicos ao longo de seu processo formativo. Nessa linha de entendimento, visualizo, inicialmente, o quadro de resposta de cada colaborador e a seguir apresento, pela pluralidade das vozes que circulam na materialidade

linguístico-discursiva, o exercício de análise, expectativa que visa sustentar as argumentações ora apresentadas.

Em busca de estabelecer “uma relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2001, p.9), visualizei os questionamentos expostos no capítulo metodológico e, na próxima seção, retomo as interlocuções e as representações impressas na resposta de cada colaborador de pesquisa.

#### 4.3.1 Vozes dos alunos-bolsistas do PIBID

[...] nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos ou omissão, não nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem. (RAJAGOPALAN, 2004, p.35)

Nesta seção busco movimentar, a partir do objeto pesquisado, reflexões atinentes ao discurso que legitima e/ou por vezes altera a construção da identidade docente. Especialmente neste século, vejo uma sociedade em que o capitalismo avança e justifica, pelo discurso globalizante, a simplificação das relações político-econômicas e das relações interpessoais.

Não é demais observar Rajagopalan (2004) ao propor examinar a consciência e questionar a nós mesmos sobre a forma como lidamos com nossas realidades sociais de linguagem, pois este é sinal que poderá levar o sujeito ao conhecimento de si mesmo.

Nessa tentativa, opto por iniciar com o Grupo 01 e 02 para tratar da FI e suas nuances, respectivamente graduandos em Letras e egressos do PIBID. Início com os dizeres de Caviúnas, colaboradora que estivera por 02 anos no PIBID, inicialmente, como aluna- bolsista e, a *posteriori*, como voluntária.

#### Quadro 14 - (E 01, Caviúnas - 08/06/17)

##### a) Representação e significação sobre a formação

(01) Eu tive a oportunidade de ter a prática, de ver o professor em sala de aula, de ver como ele agia em determinadas situações que fazem parte do cotidiano escolar. (...) Mas, também desenvolveu a questão da pesquisa, né? Para o pibidiano – docência, extensão e pesquisa. Então, desenvolveu essa afinidade com a pesquisa, com esse olhar de pesquisador. Porque às vezes a gente está na sala de aula, vê o que te incomoda e deste ponto surge a pesquisa. Aí, a gente vai procurar teóricos que respondem essa pergunta, essa inquietação que surge no dia a dia. Então, os papéis que o PIBID desempenhou na minha vida foi essa identidade docente... a formação da identidade docente; mas também identidade dessa pessoa formadora.

(02) Sim, porque aqui nós **temos as reuniões de formação do PIBID**, tínhamos. Na verdade continuo como voluntária, então **temos ainda reuniões de formação. Em muitas delas nós vemos**

<p>na universidade alguma teoria e nós podemos aprofundá-la nas reuniões de formação do PIBID. Como essa teoria vai se aplicar na prática? Porque na teoria às vezes é muito vasta, e como você vai aplicar na sala de aula? Então, a gente tem essa oportunidade de pegar essa teoria da universidade, fazer um planejamento, colocar em prática na sala de aula. Ver como funciona essa teoria de fato. Sair com essa teoria, com essa consciência de como ela sai na prática.</p>
<p><b>b) Papel(papéis) desenvolvido(s) pelo PIBID</b></p>
<p>(03) (...) Numa das reuniões de formação, uma das primeiras que nós tivemos...<b>nós estudamos a proposta curricular da EJA, e antes de irmos para a sala de aula, na parte formativa do PIBID, eu tinha um conceito formado de jovens e adultos (...)</b> foi um dos conceitos que eu aprendi. E, em seguida, <b>nós estudamos com textos que fala sobre a tecnologia na educação. Então, começou aquela inquietação.</b></p>
<p>(04) (...) <b>como fazer com que este aluno, ele desenvolva, ele utilize para o conhecimento, para construir o conhecimento dele? Aí...tive que conhecer a teoria dos Multiletramentos e a do Letramento Crítico, e foi aí que me aprofundei no tema. Algo que eu não tinha no conhecimento na universidade e a partir do PIBID eu tive o conhecimento da teoria, desses estudos sobre estes novos textos.</b> Assim, como também, conhecer as teorias de Freire, no curso de Letras <b>nós não lemos muito Freire, então tive a oportunidade de ler essa teoria, esse grande colaborador para a Educação de Jovens e Adultos.</b></p>
<p><b>c) Limitação(limitações)/desafio(s) imposto(s) pela política formativa inicial</b></p>
<p>(05) <b>A motivação do PIBID ao acadêmico é que a formação inicial tem a oportunidade de promover a docência e a praticar a docência. (...) você já tem a oportunidade de vivenciar esse cotidiano da realidade escolar.</b> Quando você chega lá no estágio, como aconteceu comigo, com outros pibidianos, nós vimos colegas que não fizeram parte ou não fazem parte desse programa que tinham muita dificuldade em montar um planejamento. Muitos acadêmicos eu vi saindo das aulas chorando por não saber lidar com determinadas situações. E, <b>quando eu fui para a sala de aula, eu consegui ter uma postura de docente, eu consegui ter esse jogo de cintura com determinadas situações; eu tinha a teoria; a prática para montar um planejamento de aula. Então, eu vejo essa motivação para participar do PIBID, você já sair como um profissional na prática com uma identidade já formada.</b></p>
<p>(06) <b>Um dos desafios pode ser a questão financeira que muitos não participam porque a gente ganha uma bolsa que não é um valor muito alto, então muitos precisam trabalhar para poder complementar essa renda. Acaba que não sobra tempo para poder participar do programa. Eu consegui superar esse desafio, não foi fácil.</b> Porque a gente entra numa situação que a renda não é muito alta, mas a questão que eu coloquei sobre a motivação, de você participar da caminhada escolar; de ajudar, auxiliar o aluno a construir o conhecimento dele, é muito gratificante. <b>Você conseguir construir uma pesquisa, que você sabe que vai contribuir para aquela realidade escolar, é gratificante. Então, a gente vai conseguindo superar estes desafios, né? E, as limitações, quando eu saí, assim, como bolsista, né? Para o quesito voluntária. Eu até cheguei a comentar que eu saí até podendo acreditar que eu podia ter feito muito mais. Só que com a insegurança com que a gente entra (referente aos estágios) que eu consegui realmente dar uma aula; será que eu posso sugerir para o professor? Será que ele não vai se incomodar? Então, são essas as limitações de inseguranças que a gente [/] nós entramos. E, quando me senti de fato segura, já estava no semestres finais, e eu saí com a consciência de que eu poderia ter aproveitado muito mais. Até comentei com os pibidianos para que aproveitassem o máximo, superassem essa insegurança para poderem tanto colaborarem, ajudarem, sugerir porque nós recebemos contribuições dos professores que estão recebendo uma formação continuada. Mas, nós também podemos contribuir para o conhecimento deste profissional em forma de diálogo entre FC e FI. Eu creio que dali pode-se sair resultados ótimos, se o pibidiano superar essa questão dessa insegurança que entramos ali.</b></p>

No relato de suas experiências, Caviúnas enfatiza a oportunidade de observar o cotidiano escolar e “meditar” sobre a teoria apreendida na Universidade; coloca-se na posição-sujeito engajada pelo saber e mostra-se instigada a buscar estratégias que lhe permitam aliar teoria à prática em suas futuras ações.

Suas convicções e escolhas relacionam-se aos sentidos que indicam clareza e decisão no tocante ao processo de escolha pela FD. A colaboradora representa-se

como uma estudante-pesquisadora e enfatiza sua profícua participação no PIBID, bem como os elementos que motivou em sua escolha profissional.

Observe que, nos Excertos 01 e 02, a pesquisada retoma o tripé acentuado no ensino superior - Ensino, Extensão e Pesquisa –, o que corrobora com um dos sentidos de formação fomentado pela Universidade. Para a colaboradora, a Instituição Superior se assenta como instância formativa ao cumprir tais requisitos.

Certamente, o discurso reverberado nos diversos momentos formativos instiga seus participantes a (re)considerar os conhecimentos adquiridos na FI e conjugar as realidades do chão escolar, o que a encaminha à percepção de que a mudança discursiva decorre da posição ocupada por um aluno-graduando que, despertado à realidade social, torna-se aluno-pesquisador.

Mendes confirma que

A teoria e a prática são inerentes à atuação do professor que deseja transformar a sua aula, o espaço da sala de aula, em um momento de aprendizagem significativa, que o ato de ensinar, quando respaldado por uma formação teórica alinha-se a uma concepção de prática efetiva, deve ser sempre pensado, estruturado com base em teorias que darão suporte para que a prática docente seja eficiente. Partindo deste pressuposto, a aula não será uma atividade mecânica, que o professor, apenas por dominar o conteúdo, esteja habilitado para ensinar, pois o momento da aula, ou melhor do ensino, obrigatoriamente tem que ser significativo tanto para o aluno como para o professor. (MENDES, 2015, p. 51).

As palavras de Magalhães (2004, p. 55), Mendes (2015) e Rocha (2015), dentre outros pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre a FI, reafirmam os empreendimentos formativos iniciais como possibilidades sociais de formar profissionais comprometidos e responsáveis na/para a educação linguística.

Se esta nova era requer que a construção da identidade profissional esteja voltada à criticidade e à reflexividade, culminando em profissionais capacitados a distanciarem do modelo hegemônico de ensino e (re)posicionados, erijam espaços, a partir das próprias escolhas, as palavras da colaboradora reafirmam essa ideia.

Caviúnas entende a relação dialética entre formando e formador. Vê-se em sua fala a importância de atentar sobre “o fazer”, o “como fazer” e o “porquê fazer” o ensino de LP de maneira problematizadora.

Ao analisar os aspectos teóricos e práticos da língua, para muitos dicotômicos, ressignifica-os como indissociáveis.

Trago, à memória do leitor, o que cumpre à Universidade e aos programas formativos,

[...] promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica que os formadores repensem a organização de ações de linguagem nos discursos de contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenham lugar. (MAGALHÃES, 2004, p. 52).

Consoante Magalhães (2004), o que se aprende na Universidade precisa ser ressignificado e ampliado na prática. Eis o espaço em que a categoria construída na seção 2.4 se reafirma. Apontei que o mundo profissional docente atual evoca a transformar, (re)dimensionar posições sociais e isso pode ser observado no discurso de Caviúnas.

Indiquei a categoria valorizativa como aquela que se desponta diante dos saberes adquiridos e, no discurso da pesquisada, é alicerce para seu fazer docente.

Para a colaboradora, a vida formativa é insignificante se as teorias não convergirem para os aspectos práticos: “a gente tem essa oportunidade de pegar essa teoria da universidade, fazer um planejamento, colocar em prática na sala de aula. Ver como funciona essa teoria de fato. Sair com essa teoria, com essa consciência de como ela sai na prática.”.

É possível depreender que a pesquisada potencializa as teorias apreendidas no processo formativo. Entretanto, é o movimento de “ir a campo”, de conhecer a realidade de ensino de LP que demonstra ser enriquecedor e revitalizador da acadêmica.

Na constituição de um sujeito na/pela formação inicial, observo que a integração entre a Universidade e escola institui um lugar de ressignificação de conhecimento.

Athayde Júnior (2011, p. 80) afirma que as práticas formativas atuais impelem os participantes a questionar os currículos e a investigar a natureza dos saberes instituídos nas escolas. Reconhece o autor que “[...] professores e alunos passam a atuar como sujeitos do ato de aprender e de produzir conhecimentos, no confronto com a realidade, ampliando o conceito e a visão de sala de aula [...]”.

Assim, as relações sociais estabelecidas entre professor-formador e alunos-bolsistas ratificam-se, entrecruzam-se e preparam seus sujeitos para enfrentar e provocar as mudanças sociais.

Ao questionar Caviúnas sobre o(s) papel(papéis) do PIBID em sua formação, pergunta que empreendo aprofundar para verificar se o processo formativo traz aos alunos-bolsistas e considerar se as condições elencadas nos objetivos dados pela

Política, encontro nos Excertos 03 e 04 o “retrato” da relação do bolsista com o professor-formador.

O agir crítico da bolsista é perpassado com a constante preocupação em confrontar suas crenças, questionar-se quanto ao seu aprendizado e ao esforço em sobrepor o senso comum e enfrentar a realidade.

Caviúnas acredita que para alcançar a capacitação pessoal, as leituras e os debates, tanto em Graduação quanto no PIBID, são auxiliares nesse processo. Entendo o não contentamento com o limitado, com o estabelecido/posto, como condições construídas e vivenciadas no *locus* de futura atuação.

Tal postura endossa o engajamento profissional, pois sua forma de representar-se futura professora da EB indica a compreensão do espaço em que fora inserida, o enfrentamento a si mesma para desconstruir algumas bases dadas como certas e aceitar as provocações das incertezas vivenciadas entre o teórico e o prático.

Rememoro D’Agostini e Garcia (2014) e concordo que a educação

[...] é uma prática social e, como tal, resulta da ação intencional dos seres humanos, podendo, portanto, desempenhar papel diferente do que lhe é atribuído. Nesse sentido, podemos afirmar que um programa como o PIBID pode, a partir da intencionalidade dos que o compõem, cumprir um papel fundamental que vai para além da melhoria instrumental e pragmática da educação básica. Ele pode proporcionar espaços fundamentais para reflexão acerca do tipo de ser humano, de sociedade e de educação que se deseja. (D’AGOSTINI e GARCIA, 2014, p. 20)

Como afirmado, a aluna-pesquisadora se projeta para além do campo teórico e faz de sua inquietação uma trilha permeada pelos conhecimentos teóricos e os debates nos Encontros, sua porta de ampliação e acessibilidade ao conhecimento.

Inicialmente, pressumo a futura profissional “contente” com o processo inicial formativo. Mas o movimento se dá quando ela se coloca na posição de um sujeito crítico, reflexivo e reconhece que as falhas e as lacunas encontradas na Graduação podem ser supridas, pois o que era inacessível tornou-se possibilidade:

(04) Algo que eu não tinha no conhecimento na universidade e a partir do PIBID eu tive o conhecimento da teoria, desses estudos sobre estes novos textos. (...) no curso de Letras nós não lemos muito Freire, então tive a oportunidade de ler essa teoria, esse grande colaborador para a Educação de Jovens e Adultos. (E 01, Caviúnas - 08/06/17)

Certamente, o curso de Graduação em Letras objetiva não somente qualificar profissionais para as demandas sociais que se impõem na atualidade. Para além, ampliar a visão dos acadêmicos sobre a linguagem e fornecer subsídios de formação global, bem como orientações teórico-prático-metodológicas que permitam aos seus

alunos/alunas refletir sobre as realidades linguísticas, compreendê-las e transformá-las em nichos locais.

Entretando, significativas em muitos quesitos, as licenciaturas ainda se mostram defasadas e não acompanham o polivalente e acelerado mundo social. O discurso revela que as falhas, os equívocos, não são empecilhos, mas condições para estabelecer novas rotas, verticalização do conhecer e ampliação dos horizontes. Neste sentido, o PIBID tem se mostrado propiciador para que o sujeito-acadêmico possa aguçar sua criticidade e buscar autonomia profissional.

Com efeito, o discurso anunciado se cumpre na promoção da FI pautada na emancipação de profissionais-pesquisadores, a partir do trabalho pedagógico, o atrelamento do teórico ao prático, a experiência acadêmica ao espaço, o que é definidor e fortalecedor da identidade docente realçando seu aspecto social e político.

Leio nos Excertos 05 e 06 sobre as limitação(limitações), desafio(s) imposto(s) pelo PIBID e verifico efeito positivo, principalmente ao projetar o futuro acadêmico para um posto, embora (in)desejável, ainda possível.

(05) A motivação do PIBID ao acadêmico é que a formação inicial tem a oportunidade de promover a docência e a praticar a docência. (...) você já tem a oportunidade de vivenciar esse cotidiano da realidade escolar. Quando você chega lá no estágio, como aconteceu comigo, com outros pibidianos, nós vimos colegas que não fizeram parte ou não fazem parte desse programa que tinham muita dificuldade em montar um planejamento. Muitos acadêmicos eu vi saindo das aulas chorando por não saber lidar com determinadas situações. E, quando eu fui para a sala de aula, eu consegui ter uma postura de docente, eu consegui ter esse jogo de cintura com determinadas situações; eu tinha a teoria; a prática para montar um planejamento de aula. Então, eu vejo essa motivação para participar do PIBID, você já sair como um profissional na prática com uma identidade já formada. (E 01, Caviúnas - 08/06/17)

(06) Um dos desafios pode ser a questão financeira que muitos não participam porque a gente ganha uma bolsa que não é um valor muito alto, então muitos precisam trabalhar para poder complementar essa renda. Acaba que não sobra tempo para poder participar do programa. Eu consegui superar esse desafio, não foi fácil. (...). Você conseguir construir uma pesquisa, que você sabe que vai contribuir para aquela realidade escolar, é gratificante. Então, a gente vai conseguindo superar estes desafios, né? E, as limitações, quando eu saí, assim, como bolsista, né? Para o quesito voluntária. Eu até cheguei a comentar que eu saí até podendo acreditar que eu podia ter feito muito mais. Só que com a insegurança com que a gente entra (referente aos estágios) que eu consegui realmente dar uma aula; será que eu posso sugerir para o professor? Será que ele não vai se incomodar? Então, são essas as limitações de inseguranças que a gente [/] nós entramos. E, quando me senti de fato segura, já estava no semestres finais, e eu saí com a consciência de que eu poderia ter aproveitado muito mais. Até comentei com os pibidianos para que aproveitassem o máximo, superassem essa insegurança para poderem tanto colaborar, ajudarem, sugerir porque nós recebemos contribuições dos professores que estão recebendo uma formação continuada. Mas, nós também podemos contribuir para o conhecimento deste profissional em forma de diálogo entre FC e FI. Eu creio que dali pode-se sair

resultados ótimos, se o pibidiano superar essa questão dessa insegurança que entramos ali. (E 01, Caviúnas - 08/06/17)

A convivência do bolsista no futuro espaço de atuação, a oportunidade de analisar esse espaço e considerá-lo como laboratório de pesquisa constitui condição pelo fazer docente.

Gimenez (2013), ao verificar os avanços e os desafios na formação de professores, indica

[...] compreender o caráter situado das práticas de formação nas suas interligações com políticas educacionais pode levar à melhor compreensão das razões pelas quais os movimentos de reprodução persistem ou podem ser transformados. Assim, uma agenda de pesquisa que investigue os efeitos da constituição dessas comunidades, (i.e de aprendizagem) pode ser extremamente relevante para avançarmos na direção de um ensino mais eficaz, organizado por profissionais comprometidos não só com metas educacionais, mas também com a profissão. (GIMENEZ, 2013, p. 52).

Isso me faz reafirmar o espaço formativo como lugar de escolhas, de despertar o fazer comprometido e, principalmente, espaço de pesquisa, uma vez que seus envolvidos são encaminhados a problematizar as práticas vigentes em sala de aula.

Corroboro com Santos, L. F. e Souto Maior (2013, p. 288) que os discursos dos pibidianos são “construídos e ratificados não apenas pela satisfação que eles efetivamente expressam em relação ao trabalho de ensino e pesquisa no âmbito das atividades que desenvolvem [...] mas também pelas imagens que constroem [...]” e acrescento, são fatores que determinam e constroem a maneira como os/as bolsistas se representam.

Diferentemente do discurso anterior, Aroeiras, em sua característica de participante que esteve por 02 anos e 06 meses na FI, demonstra-se observador e, ao mesmo tempo, inseguro em relação à formação e futura atuação em sala de aula.

#### **Quadro 15 - (E 2. Aroeiras - 22/06/17)**

##### **a) Representação e significação sobre a formação**

(07) Olha, professora, **são muitas experiências que você vivencia, quando você participa de um programa como esse. Você aprende, enquanto você observa. E, posteriormente, os professores vão abrindo espaço para você colocando em prática as teorias que você vai adquirindo na universidade. Então, eu vejo o PIBID como um laboratório para você colocar em prática tudo aquilo que você [/] tudo não, mas grande parte do que você vai vendo durante a Graduação. E, também como forma consciente ou inconscientemente, você vai se formando na parte em contato com os professores que estão ali, né, em contato com o coordenador da faculdade, com o coordenador do PIBID e com os professores que você vai tendo contato em sala de aula. Então, **você tem contato com vários atores nesse processo.** Então, assim (...) tem os vários alunos em sala de aula.**

(08) Como já falei. Por proporcionar (...) pôr na prática, né? Que **a universidade** acredito, por ser muito carente, com exceção do estágio **não tem mais nenhum momento que você vivencia a prática. Muita teoria, né?** Então, **o PIBID é fundamental porque a gente coloca em dois anos e meio em prática. Paralelo na formação acadêmica, né, não preciso terminar a formação para depois ir para a sala de aula.**

**b) Papel(papéis) desenvolvido(s) pelo PIBID**

(09) Sim, acredito que com a prática... **para qualquer empreendimento que você pretenda se lançar, é importante teoria, sim. Mas o que vai te formar, eu acredito, a prática tem um peso muito maior.**

(10) (...) você conhecer da história da arte que você quer seguir. Exercer ou não a área que você quer ou não. **Acho que isso é importante e fundamental. E (...) como o PIBID é desenvolvido na escola de Educação de Jovens e Adultos, a gente tem que ler, percorrer um pouco essa modalidade de ensino.** Que eu achei interessante, tem muito para se conhecer ainda, mas dá 'pra' gente ter uma noção ainda.

**c) Limitação(limitações)/desafio(s) imposto(s) pela política formativa inicial**

(11) É, o que eu vi que **há muita carência de aplicação desses planejamentos na escola. E, depois de trabalhar com os conteúdos disponíveis. E, tentar trazer o aluno para essa realidade. Mas eu vejo que a escola precisa melhorar muito nesta questão. Não precisa se envolver muito e sim desenvolver a sua parte.** Mas, em contra partida, falta um pouco, pelo que percebi **falta utilizar os currículos que tem.** Falta aplicabilidade deles.

(12) Olha, (?) limitadores (?) acho que é o que mais nos marca assim. **É a questão comportamental que na prática não se vê; que você não fica idealizando seu aluno, você se prepara. E, aí esses assuntos são grandes. Tem alunos que a gente percebe que têm vontade.** Principalmente, na Educação de jovens e adultos a gente percebe que é um público muito heterogêneo. **E, aí você vê que o aluno tá lá na nono ano e tá meio incompatível assim com a quantidade de saber que ele tem, tem o conflito de idade, né? Tem interesse diferente.** Tem também outros alunos que parece que, também sei lá, por uma medida socioeducativa. Então, tem tudo isso. E, às vezes, é aquele sentimento de limitar e desafiar ao mesmo tempo.

(13) Olha, profa, **gostaria muito de reafirmar categoricamente que 'tou' pronto e tudo. Mesmo com toda essa experiência do PIBID, eu não me vejo como pronto (/) é lógico que é uma experiência que você tem, né?** Como já falei é dois anos e meio de um programa voltado à docência. Mais quatro anos voltado para a Graduação, né? São experiências que lógico a gente, mas se sentir de fato pronto, eu não me sinto.

(14) Eu falo tudo isso. Toda essa alta de estrutura, todo esse, né. **Até esse descaso do governo. Como coloca pessoas de aprendizagem diferente, assim (/) aí, o professor tem que lidar com tudo isso.** Porque teria que preparar uma aula para cada tipo, para cada fase que o aluno tá. Então, faz um esforço sobre-humano, né? Você lidar com toda essa diversidade, com toda essas dificuldades assim. **Acredito que você sempre vai deixar a desejar, por mais que você se esforce de trabalhar com tanta (/) Deveria fazer uma seleção, ver mais ou menos os níveis dos alunos, assim (...) e aí também é (...) não dá para esquecer essa história das novas tecnologias, né. A escola tá muito (...) sem atrativo, assim para o aluno. Ele tá ali, não sei, ele não se sente motivado e talvez, na minha concepção, as novas tecnologias ia ajudar bastante, entendeu?** Essa motivação do aluno. Porque é um aluno que no seu dia a dia já convive com essas tecnologias. E a escola (/) nem é uma interpretação minha é o que eu venho ouvindo, que **a escola se mantém muito atrelado ao passado ainda.** Muito (/) não sei se seria resistência ou seria descaso, não sei. **E o fato que eu concordo com essa afirmativa de que a escola é do século passado ainda que o aluno é do século XXI.**

É possível constatar o efeito produzido dos Encontros entre professor-formador e aluno-bolsista, propício para revitalização das teorias apreendidas na Graduação e ratificadas e/ou confrontadas nos momentos de formação. Considero esses estímulos imprescindíveis à vida acadêmica.

O que parece distanciar (teoria e prática), na voz de Aroeira, traduz-se em possibilidades, se o professor-formador souber estabelecer os diálogos da Universidade em situações-formativas de reflexividade e criticidade, visto que

A articulação entre a teoria e a prática é de suma relevância na formação inicial de professores, pois propiciará a eles condições para

desenvolver uma reflexão crítica a respeito dos conhecimentos teóricos necessários que subsidiarão a sua prática a fim de minimizar o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e o fazer docente [...] (MENDES, 2015, p. 49).

Mendes (2015) permite-me entender sobre a tomada de consciência do bolsista e o reconhecimento da sala de aula como laboratório prático. O respeito à alteridade e à importância do espaço também remete, expressivamente, a relações interpessoais e a reconhecimento do espaço como lugar social e de colaboratividade.

Dito de outra forma, o contexto vivenciado leva o aluno-bolsista a romper com as tradições e ideologias que cercam a escola. Para o colaborador, as diversas identidades e peculiaridades de ensino-aprendizagem propõem ao profissional e ao futuro profissional, nas atividades diárias, tornar-se especialista de seu fazer.

Fundamental para o colaborador é aplicar na prática os conhecimentos adquiridos e romper com a tradição dicotômica entre o teórico e o prático. Leurquin (2013, p. 300) adverte que possibilitar ao professor (e ao futuro professor) se distanciar do agir profissional produz reflexões sobre a ação, a reflexão e a reação em diferentes situações.

Nos Excertos 07 e 08, o interesse pela docência é representado de maneira ratificadora. O entendimento se faz a partir do momento em que o bolsista-acadêmico assume-se fortalecido nos lugares de formação e atualizado quando a teoria está em consonância com a prática vivenciada e aprendida em tempo real.

Estar em contato com os diversos atores sociais - professor regente, professor-formador, professor das diversas disciplinas na Graduação - soma-se positivamente, tendo em vista que a verticalização dos saberes também serve de fortalecimento para o aluno-bolsista.

Entretanto, Aroeiras observa as falhas no processo de graduação, inclusive, o excesso de disciplinas teóricas, conforme Excerto 08 :“ a universidade acredito, por ser muito carente, com exceção do estágio não tem mais nenhum momento que você vivencia a prática. Muita teoria, né? Então, o PIBID é fundamental porque a gente coloca em dois anos e meio em prática.” (E 2. Aroeiras - 22/06/17)

Sem me ater a um debate mais aprofundado sobre a problemática em questão, pelos dados, vejo pouca ou pequena atratividade pela profissão docente, embora o Brasil forme significativo contingente de profissionais em Letras; o maior desafio atual, consoante Gimenez (2013), é repensar o currículo (carga horária, dupla licenciatura etc.) e evitar o divórcio entre os saberes teóricos e os saberes práticos e, principalmente, seduzir o acadêmico a uma identificação positiva com a profissão.

E, no momento vivenciado de licenciatura, desconstruir a imagem de que o professor é mero transmissor de conhecimento é o maior investimento na/para a formação pessoal, pedagógica e profissional, interferência que pode contribuir para construção da identidade docente (FERREIRA; ARAÚJO, 2015, p. 50; GATTI, 2008, 2009).

No cumprimento de seu papel social, a Universidade gera conhecimento profissional a partir da implantação de espaços negociáveis de aprendizagem, estimula criticidade - essencial ao ser humano; contribui para a formação - “na mudança e para a mudança” - “[...] já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, as incertezas e divergências são aspectos consubstanciais, acontecimento para qualquer profissional nos diversos setores” (IMBERNÓN, 2011, p.15).

Tanto Aroeiras quanto Caviúnas posicionam-se como sujeitos privilegiados em participar de um programa formativo e isso se faz pela categoria valorativa. O simbólico se explicita num caráter positivo, reafirmado no discurso analisado.

A representação se marca pela exaltação e pela reiteração de que aprender e vivenciar o lugar de projeção profissional constitui marca decisiva para o fazer docente.

De certa forma, observo o distanciamento dos colaboradores ao analisar as ações empreendidas pelo governo federal e, em deslocamento da posição social ocupada, questionam a si próprios sobre o ganho político-intelectual durante o período de Graduação e a atuação crítico-reflexiva que os acompanhará por toda a vida profissional.

Essa capacidade reflexiva expressa-se nos Excertos 09 e 10 e indica o futuro profissional em busca de autonomia, de (re)posicionamento diante dos desafios da docência, e a justificativa de que “para qualquer empreendimento que você pretenda se lançar, é importante teoria, sim. Mas, o que vai te formar, eu acredito, a prática tem um peso muito maior.

Das escolhas dadas no interior da FI e do compromisso social com o fazer docente, Aroeira indica o conhecimento, a motivação para a construção de sua identidade, entendido como percurso que se faz ao longo da vida:

(10) Acho que isso é importante e fundamental. E (...) como o PIBID é desenvolvido na escola de Educação de Jovens e Adultos, **a gente tem que ler, percorrer um pouco essa modalidade de ensino.** Que eu achei interessante, **tem muito para se conhecer ainda, mas dá ‘pra’ gente ter uma noção ainda.** (E, 02 Aroeiras - 22/06/17)

Para pesquisadores, como Rocha (2015), a

Aprendizagem da docência refere-se à aquisição de saberes específicos ao ato educativo envolvido no processo de ensinar, ocorrendo em diferentes tempos e contextos de socialização profissional. **Esse processo é afetado por fatores sociais, simbólicos, orgânicos e corporais de seus partícipes [...]** com o reconhecimento da certificação e se prolonga por toda a vida profissional do professor. (ROCHA, 2015, p. 49, grifo meu).

Afetado pelo fator social (formação profissional inicial) e frente à posição que lhe será conferida após certificação (sujeito-professor), anuncia-se a formação em caráter pessoal e contextual, consoante Imbernón (2011).

Significa que, quanto maior o contato do aluno com a escola, quantas situações forem vivenciadas no futuro espaço de atuação, quanto maior sua adaptação às realidades educativas, sua formação incidirá em atividades que envolvam o currículo, o planejamento, e deslocar-se-á para atividades crítico-reflexivas. Isso também o levará a reconhecer-se em coletividade e terá sua vida profissional marcada pela problematização das questões gerais e/ou específicas, relacionadas à sua vivência profissional e acadêmica.

Dentre as dificuldades encontradas no espaço escolar, Aroeiras ressalta: há muita carência de aplicação desses planejamentos na escola.[...] a escola precisa melhorar muito nesta questão. Não precisa se envolver muito e sim desenvolver a sua parte.[...] falta utilizar os currículos que tem. Falta aplicabilidade deles. Ressoando Imbernón:

Se a mudança em educação é necessária, ainda que simplesmente pela necessidade de superar o tédio ou a frustração causados, entre outras coisas, pela transformação das tarefas educativas em algo rotineiro, em contrapartida, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas. Mas esses processos precisam de uma mudança [...], precisam contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição. (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

É fato que as mudanças educacionais são lentas, morosas mas admito, com Bottega (2014, p. 99), “que uma melhor formação prática e de pesquisa do graduando aumenta muito as chances de uma interferência no ensino de forma positiva, mais adequada aos desafios contornos da educação do século XXI.”

Portanto, todos os aspectos observados pelo colaborador - de carência de reformulação do currículo para o atendimento de realidades situadas às melhorias a

serem executadas, sejam no âmbito físico-estrutural ou na qualificação de seus profissionais - implicam avanço tanto no aspecto pessoal quanto no profissional.

Os realces sobre os aspectos limitadores/desafiadores, como o descaso por parte dos alunos e a dificuldade do pesquisado em entender o comportamento, o levam para o campo da insegurança; o pesquisado focaliza os aspectos negativos, dentre eles, a falta de investimento e a premente necessidade de reformular o currículo escolar:

(12) É a **questão comportamental** que na prática não se vê; que você não fica idealizando seu aluno, **você se prepara**. [...] Tem alunos que a gente percebe que tem vontade. [...] E, aí **você vê que o aluno “tá” lá na nono ano e “tá” meio incompatível assim com a quantidade de saber que ele tem, tem o conflito de idade**, né? Tem interesse diferente. (E 02, Aroeiras, 22/06/17).

É interessante observar que as questões identificadas por Aroeiras acompanham o cenário brasileiro por longas décadas. Na realidade, a imagem da escola enquanto espaço de escolarização ideal, lugar em que as pessoas acedem e se munem de conhecimento, está em crise, o que induz a políticas públicas governamentais e pesquisas científicas que coloquem o problema anunciado em constante debate.

Pesquisadores, como Gatti (2009, 2014, 2016), Gimenez (2013) e Rojo (2009, 2013, 2015), ao mapear os diversos problemas que cercam a escola brasileira e, certamente, afetam a formação de profissionais docentes, indicam que o descaso por parte dos governantes com a escola pública brasileira tem provocado a exclusão de pessoas que poderiam pertencer a esse lugar escolarizado. “Sem atrativo” e díspare às novas linguagens e tecnologias, provoca o desinteresse dos(das) alunos(das), o que redundava em fracasso escolar e evasão.

Tais fatos podem ser comprovados nas pesquisas que analisam as diferentes avaliações nacionais (Prova Brasil, ENEM, ENAD) e que, ultimamente problematizadas, expandem os rumos investigativos.

Rojo (2009), em análise desses instrumentos, advoga que

[...] temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação - o que temos chamado genericamente, de “melhorar a qualidade de ensino”. (ROJO, 2009, p. 23).

Aroeiras enfatizou esses desafios como impossibilidade de atuação tendo em vista o “caos” que se impõe na atualidade, desafios descritos nos Excertos 13 e 14:

13) (...) gostaria muito de reafirmar categoricamente que ‘tou’ pronto e tudo. Mesmo com toda essa experiência do PIBID, eu não me vejo como pronto (/) é lógico que é uma experiência que você tem, né? Como já falei é dois anos e meio de um programa voltado à docência. Mais quatro anos voltado para a Graduação, né? São experiências que, lógico, a gente, mas se sentir de fato pronto, eu não me sinto. (E 02, Aroeiras, 22/06/17)

(14) Eu falo tudo isso. Toda essa alta de estrutura, todo esse, né? Até esse descaso do governo. Como coloca pessoas de aprendizagem diferente, assim (/) aí, o professor tem que lidar com tudo isso. Porque teria que preparar uma aula para cada tipo, para cada fase que o aluno, tá. Então, faz um esforço sobre-humano, né? Você lidar com toda essa diversidade, com toda essas dificuldades assim. Acredito que você sempre vai deixar a desejar, por mais que você se esforce de trabalhar com tanta (/) Deveria fazer uma seleção, ver mais ou menos os níveis dos alunos, assim (...) e aí também é (...) não dá para esquecer essa história das novas tecnologias, né? A escola tá muito (...) sem atrativo, assim para o aluno. Ele tá ali, não sei, ele não se sente motivado e talvez, na minha concepção, as novas tecnologias ia ajudar bastante, entendeu? (...) a escola se mantém muito atrelado ao passado ainda. Muito (/) não sei se seria resistência ou seria descaso, não sei. E o fato que eu concordo com essa afirmativa de que a escola é do século passado ainda que o aluno é do século XXI. (E 02, Aroeiras, 22/06/17)

O colaborador também reconhece as mudanças comunicativas presentes na sociedade globalizada e, como proposição, reafirma o movimento social em que os/as atores/atrizes – agentes de letramentos – buscam atender os modos “multi”, “trans”, “plural” para o ensino de Língua Portuguesa, o que empreende experiências significativas nos espaços situados de aprendizagens.

Para o colaborador implica reformular os currículos, revisar as práticas pedagógicas e encontrar alternativas que deem “(des)ordem” aos caos, inclusive (re)posicionar as identidades docentes (ROQUE-FARIA; SILVA, K. A., 2017).

A constatação é que o uso constante e ininterrupto das tecnologias exige esse “novo” espaço social e que elas sejam inseridas no contexto escolar, bem como na formação docente, tendo em vista a construção na/para a cidadania.

Se a atuação docente é política, logo a qualificação deveria versar o permanente. Contudo, Imbernón (2011) alerta que

[...] não devemos esquecer as condições em que ainda se move a profissão de ensinar, que não favorecem essa profissionalidade desenvolvida que precisa de um coletivo “mais equilibrado” profissionalmente, como os processos de instabilidade, a falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um

número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto-conceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte da família( e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 35).

Noto, pela observação do colaborador, inquietações quanto às variantes no contexto escolar, por exemplo, a citação da discrepância no que se refere à idade, às capacidades e habilidades de aquisição do conhecimento, especialmente quanto ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lembro ao leitor que, desde a implantação da Política governamental em 2009 na UNEMAT de Sinop (MT), o PIBID - Língua Portuguesa - sempre funcionou nesta unidade educacional.

A modalidade diferenciada das outras escolas regulares<sup>9</sup> (ROQUE-FARIA, 2014, 2015, 2016) traz ao Centro de Educação de Jovens e Adultos “Benedito Sant’ana da Silva Freire (CEJA) o desafio de atender a um público singular: alunos fora da faixa de escolarização regular, trabalhadores que foram afastadas dos bancos escolares e que retornam para conclusão de seus estudos etc.

Mesmo havendo sido recentemente implantado (2009), o CEJA conta com um número significativo de professores mestres e doutores. Tal fato se deve a uma caminhada formativa, aos diálogos estabelecidos entre a Universidade e a unidade escolar.

A participação de diversos professores-formadores neste chão escolar<sup>10</sup> articula projetos, debates, momentos formativos diferenciados e, de certa forma, contribuem para ampliar os horizontes dos educadores e incentivam a continuidade de formação *stricto sensu*.

Logo, as experiências descritas dos pibidianos referenciam esse espaço como lugar possível de ampliação teórico-prática e metodológica. Freitas e Roque-Faria (2013) em pesquisa sobre o CEJA (Sinop/MT) indicam:

É oportuno lembrar que a escola deve usufruir do momento de inovações tecnológicas e modernizar suas práticas e propostas de ensino/aprendizagem, tanto na forma quanto no conteúdo, atendendo às reais necessidades impostas pelo mundo dinâmico e globalizado a

<sup>9</sup> Os CEJAs foram instituídos em Mato Grosso de acordo com o Decreto 1874 25/03/2009 e receberam o credenciamento CEB nº 020/2010 -CEE/MT. Especificamente, o CEJA “Benedito Santana da Silva Freire” ampara-se nos termos da Resolução nº 630/2008 -CEE/MT.

<sup>10</sup> Geralmente os professores responsáveis pela Formação Continuada no CEJA (Sinop/MT), no desenvolvimento do PEFE, sempre buscam parceria com docentes das diferentes instituições de Ensino Superior e estabelecem Projetos e investigações científicas.

que estamos submetidos. Cabe ainda dizer que a educação atual exige reflexão das práticas pedagógicas [...] (FREITAS e ROQUE-FARIA, 2013, p. 271).

Na verdade, a participação de Aroeiras no CEJA despertou-o ao entendimento de que a educação diferenciada requer em seus profissionais a inserção numa cultura que valoriza os saberes práticos e experienciais e que subtrai, das mais diversas diferenças, elementos que possam impulsionar e contribuir para a formação das identidades docentes.

Das diversas situações ponderadas, o colaborador visualiza algumas (in)conclusões:

(13) [...] gostaria muito de reafirmar categoricamente que ‘tou’ pronto e tudo. Mesmo com toda essa experiência do PIBID, eu não me vejo como pronto (/) é lógico que é uma experiência que você tem, né? Como já falei...dois anos e meio de um programa voltado à docência. Mais quatro anos voltado para a Graduação, né? São experiências que lógico, a gente... mas se sentir de fato pronto, eu não me sinto. (E 02, Aroeiras,22/06/17).

Ao assumir a posição sujeito, futuro-professor, Aroeiras realça suas convicções de que o governo deveria tributar maior investimento para a educação de qualidade, promover preparação diferenciada aos profissionais que atendem ao público específico da EJA, inclusive, estabelecer critérios para “selecionar” os/as alunos/as para enturmação:

(14) Porque teria que preparar uma aula para cada tipo, para cada fase que o aluno, tá. Então, faz um esforço sobre-humano, né? Você lidar com toda essa diversidade, com toda essas dificuldades assim. Acredito que você sempre vai deixar a desejar, por mais que você se esforce em trabalhar com tanta (/) Deveria fazer uma seleção, ver mais ou menos os níveis dos alunos, assim (...) e aí também é (...) não dá para esquecer essa história das novas tecnologias, né? A escola tá muito (...) sem atrativo, assim para o aluno. Ele tá ali, não sei, ele não se sente motivado e talvez, na minha concepção, as novas tecnologias ia ajudar bastante, entendeu? (...) a escola se mantém muito atrelada ao passado ainda. Muito (/) não sei se seria resistência ou seria descaso, não sei. (E 02, Aroeiras, 22/06/17).

Entrementes, não é fácil ao futuro professor admitir que a escola, aquela que deveria encaminhar propostas inovadoras e empenhar-se pela mudança social, continua estagnada. Para além de outros desafios elencados no interior da escola, o bolsista monta seu mosaico-formativo interligando o teórico e o prático, de acordo com seu contato e experiências no PIBID.

E, mesmo reconhecendo-se participante de um Programa adido à formação inicial, o futuro professor admite-se incapaz, diante dos problemas acentuados no espaço escolar.

Valho-me das observações de Duboc (2015) para reconhecer que:

Embora as teorias curriculares pós-modernas, as pesquisas acadêmicas e as pesquisas educacionais mais recentes tenham denunciado as limitações desse modelo curricular tradicional já há alguns anos, ainda encontramos alguns de seus resquícios, pois em muitos contextos as propostas de ensino continuam priorizando conteúdos homogêneos, objetivos, estáveis, não havendo muito espaço para a inclusão de saberes heterogêneos. (DUBOC, 2015, p. 213)

Não há como projetar uma mudança para o imediato. Em se tratando da educação, as mudanças levam anos, décadas. Por isso, os apontamentos de Aroeiras – relacionados a pesquisadores como Ferreira (2016), Imbernón (2011), Rojo (2009, 2012), dentre outros que defendem a escola subsidiária dessas mudanças, apontam para a formação de sujeitos partícipes de diversas práticas sociais e integrados aos letramentos multissemióticos, à ética, à criticidade e ao protagonismo, como motivadores nesta era de ensino.

Considero as palavras de Imbernón para realçar que

A instituição educativa, como um conjunto de elementos que intervém na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Como processo de revisão e de formação, a inovação perde uma boa percentagem de incidência e melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal. (IMBERNÓN, 2011, p. 23).

Fica o apontamento de que a escola, mesmo com brechas e lacunas, influencia Aroeiras a entender os atuais processos de globalização, a resistir aos contextos homogêneos, a currículos tecnocratas, e o faz “ apostar” na educação linguística em que o heterogêneo, a subjetividade, a criatividade norteiem a formação tanto do aluno quanto do professor.

Essa posição-sujeito o leva à percepção de como os acadêmicos, inseridos no PIBID, constroem suas identidades e, numa perspectiva positiva, Aroeiras entende que as dificuldades, as diferenças, aparentemente em direções opostas, são significativas na constituição do “ser professor”.

#### **4.3.2 Vozes das egressas do PIBID**

Se ouvir os alunos-bolsistas em processo formativo, acredito, traz lume à compreensão da construção da identidade do professor, considerarei relevante a

participação de egressos do Curso de Letras (*Campus* de Sinop/MT) e ex-integrantes do PIBID, atuantes na EB do município de Sinop (MT).

Não me parece coerente analisar o discurso de sujeitos em processo formativo e não ouvir as considerações/contribuições daqueles que também estiveram envolvidos no mesmo processo e que atuam, na atualidade, diretamente em contexto de ensino.

Como anunciei, um dos propósitos de pesquisa está em verificar de que forma as políticas públicas formativas atuam/interferem na construção da identidade docente, seja na FI ou na FC. Assim, discutir como tem sido esse processo na vida dos egressos, hoje em atuação, pode ser um caminho que indique se o “reforço” dado na/para a educação de base, substancialmente, valoriza e capacita os/as professores/as e verificar os efeitos da formação nas práticas diárias desses sujeitos.

Nessa perspectiva, argumento as identidades com suas características fluidas, fugidias e as diferenças que as constituem são produtoras de (in)certezas, pois continuamente percorre-se a seara em que a vida pessoal e profissional é vista em movimento.

Mastrella-de-Andrade (2013), ao refletir sobre a identidade em contexto de ensino-aprendizagem de línguas, indica a diferença como constitutiva, portanto, inseparável. Ressalta a autora que é na/pela língua que os usuários constroem significados e, nessa relação, as identidades se marcam por indeterminação e instabilidade; por isso, moventes.

Ao problematizar o sujeito-professor em sala de aula, questiona: o sujeito construído em um contexto sociodiscursivo e, afetado por diversas condições linguístico-discursivas, naturaliza suas práticas pessoais/profissionais? Por que tentam fixar a identidade do professor, se esse processo não se dá de forma harmônica, mas em uma arena conflituosa, como é o processo de formação?

A autora alerta que

[...] a identidade e a diferença, assim como a língua que as constitui, e justamente por serem construídas social e discursivamente, não podem ser fixadas ou definidas, nem podem ser apreendidas em uma totalidade que lhes é apenas imaginária. Essa é uma perspectiva importante para a forma como enxergamos língua/linguagem e também identidade e é útil para as análises sobre a construção da identidade. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 36-37).

Essa noção corrobora com a compreensão desenvolvida até aqui: as identidades se movem continuamente, se disputam, organizam-se em torno das

oposições. Assim, o processo de formação docente opera em campo conflituoso e faz resultar sentidos.

Nessa perspectiva, continuo a observar e a compreender os discursos das egressas do Curso de Letras (Sinop/MT), Grupo B, respectivamente, Mogno e Avencas.

#### Quadro 16 - (E 03, Mogno, 27/08/17)

<p><b>a) Representação e significação sobre a formação</b></p>
<p>(15) Na verdade, ele foi carro chefe mesmo pra esse trabalho que hoje eu tenho na docência, <b>por que ele me ofereceu o espaço pra tá observando, né. Estudando as estratégias de ensino e de aprendizagem ali no meu espaço escola e ao mesmo tempo dialogando com os textos teóricos que a gente lia, debatia na universidade, então ele foi fundamental para a minha formação inicial.</b></p>
<p>(16) Muito, porque <b>nós tivemos né...as oportunidades, de durante o processo PIBID conhecer de que forma é o ensino da escola, de que forma as estratégias eram válidas ou não para os alunos, né, ali direcionados e além de nos deixarmos é sempre a par das teorias que ali eram lançadas, estudadas e, em contrapartida, é conhecendo, né, o espaço, né, trazendo eles no espaço, um locus ali nosso; por que o PIBID, ele é denso hoje, que ele sempre nos deu uma visão de pesquisador, né! Sempre olhar o espaço-escola como um espaço que deve ser estudado pra nossa formação contribuição para com os alunos.</b></p>
<p><b>b) Papel(papéis) desenvolvido(s) pelo PIBID</b></p>
<p>(17) <b>Primeiro é sempre, é, você compreender um aluno no seu espaço, né. Então esse é o primeiro ponto, primeiro é preciso conhecer quem são esses alunos, quais são os bairros, né, as comunidades que aqui preenchem a escola, pra depois escolher um conteúdo e esse conteúdo contextualizar com a realidade desses alunos, né. Esse foi então, um processo em que o próprio PIBID, ele nos visualizou, de que forma o ensino pra ele trazer bons resultados. É uma das estratégias, né, de que forma, pra que seja melhor; e nisso, é, nesse processo a gente elaborava muitos projetos, tanto de leituras, de escrita, alfabetização, né, então era preciso conhecer esse contexto de educação de jovens e adultos, que também é a minha área de pesquisa, pra poder então, o ensino ser significativo pra esses alunos e para mim enquanto profissional.</b></p>
<p><b>c) Limitação(limitações)/desafio(s) imposto(s) pela política formativa</b></p>
<p>(18) <b>O maior desafio foi fazer os outros professores que não eram supervisores, né, compreenderem de qual era o nosso papel no PIBID na escola, porque no primeiro momento eles nos tratavam como professores substitutos, e não era essa a nossa função, nossa função era auxiliá-los a partir de uma observação, e eles não nos entendiam. Então, esse foi o desafio, esse conhecimento, o que é o PIBID, pra que ele veio. O motivador é você ver que aquele professor que tá há tantos anos ali, ensinando da mesma forma, ele não consegue ser, não consegue fazer seus alunos aprender o conteúdo. Então toda a motivação é: eu vou fazer aquele aluno que não sabe ler e escrever a aprender a ler e escrever. Então isso me motivava, então eu tinha que criar uma ideia, uma estratégia de ensino pra auxiliar a professora em sala de aula, pra trazer resultados pra ela e pra mim, enquanto pesquisadora. Então isso me motivava, né, essa forma como os alunos estavam e o que limitava era em questão, às vezes coordenadores e diretores, eles não nos deixam livres, né, em tá atuando, em tá fazendo um projeto bacana, sempre criava obstáculos e isso não fazia a gente desenvolver tão bem quanto queríamos; por que a gente era limitado aquilo, né, era mais nesse aspecto, coordenação e direção que até hoje estão nas escolas, e até hoje elas continuam com essas barreiras, né, em não deixar um bolsista, um professor criar melhores possibilidades de ensino, né, para os alunos.</b></p>
<p>(19) Por que assim, <b>esse professor reflexivo, né, ele vai pra escola, conhece os alunos, aplica o conteúdo, traz, vê o que deu certo, se não deu, traz uma nova estratégia, enfim, resignificando esse processo de ensino, né, e ainda mais quando se trata de educação de jovens e adultos que está hoje, por carga horária em que o aluno não para na sala, ele é indisciplinado, né, então assim, há vários motivos e quando você é pesquisador, você enxerga ele de uma outra forma e não como um problema, né, e sim como algo que precisa ser solucionado e você precisa fazer alguma coisa pra fazer a diferença.</b></p>

Mogno credita seu diferencial formativo ao PIBID e o traduz como espaço de (des)aprendizagem, pois “ofereceu o espaço pra tá observando”, “estudando as estratégias de ensino e de aprendizagem”, “ ao mesmo tempo dialogando com os textos teóricos que a gente lia, debatia na universidade”. Noutros termos, “fundamental para a minha formação inicial”.

Explicita a pesquisada que um dos papéis fundamentais exercido pelo PIBID e a contribuição para sua formação acadêmica está no fato de que ela pode relacionar os conhecimentos obtidos na Universidade, (re)alinhar os saberes àqueles assistidos na escola e colocar-se em constante (re)adequação, (re)elaboração metodológica, tendo em vista que se preparava para atingir o objetivo de atender os alunos com reflexividade.

**(16) as oportunidades, de durante o processo PIBID conhecer de que forma é o ensino da escola, de que forma as estratégias eram válidas ou não para os alunos, né, ali direcionados e além de nos deixarmos é sempre a par das teorias que ali eram lançadas, estudadas e, em contrapartida, é conhecendo, né, o espaço, né, trazendo eles no espaço, um locus ali nosso; por que o PIBID, ele é denso hoje, que ele sempre nos deu uma visão de pesquisador, né! Sempre olhar o espaço-escola como um espaço que deve ser estudado pra nossa formação, contribuição para com os alunos.**  
(E 03, Mogno, 27/08/17)

O sentido de apropriar-se dos conhecimentos e aproveitar as oportunidades para reavaliar “o ensino da escola”, analisar “as estratégias (...) válidas ou não para os alunos” a colocava em um espaço “sempre a par das teorias que ali eram lançadas”.

Isso a despertou para a posição de sujeito-pesquisador, tendo em vista seu entendimento de que a escola compreende “um espaço que deve ser estudado pra nossa formação”.

O reconhecimento desse lugar, até então destinado somente para observação, desliza-se ao observatório das práticas da pesquisada. Essa característica reforça um princípio subjacente da FI: observar o local de futura atuação produz no acadêmico sensações de acolhimento, de pertencimento. O Excerto 17 demonstra a assertiva:

**(17) Primeiro é sempre, é, você compreender um aluno no seu espaço, né. Então esse é o primeiro ponto, primeiro é preciso conhecer quem são esses alunos, quais são os bairros, né, as comunidades que aqui preenchem a escola, pra depois escolher um conteúdo e esse conteúdo, contextualizar com a realidade desses alunos, né. Esse foi então, um processo em que o próprio PIBID, ele nos visualizou, de que forma o ensino pra ele trazer bons resultados. É uma das estratégias, né, de que forma, pra que seja melhor; e nisso, é, nesse processo a gente elaborava muitos**

**projetos, tanto de leituras, de escrita, alfabetização, né, então era preciso conhecer esse contexto de educação de jovens e adultos, que também é a minha área de pesquisa, pra poder então, o ensino ser significativo pra esses alunos e para mim enquanto profissional.** (E 03, Mogno, 27/08/17).

Quando questionada sobre os elementos desafiadores e motivadores, a pesquisada indica o não esclarecimento sobre os bolsistas nas escolas básicas como um entrave para o desenvolvimento da política pública.

Mesmo sendo o Projeto Institucionalizado e apresentado previamente à escola, não havia compreensão de seus objetivos, mas desconfiança por parte dos educadores, o que acarretava insegurança para os bolsistas.

Um dos exemplos apontados é o tratamento dado aos bolsistas e a confusão dos papéis exercidos. Isso não se deve ao fato de a escola parceira não ter sido esclarecida sobre o funcionamento do Projeto, pois, no acordo firmado entre as instâncias formativas, os objetivos e as funções que cada um deveria desempenhar eram regamente esclarecidos.

Para além, a constante presença do supervisor e do coordenador do PIBID (a reserva do local e o horário para os Encontros Formativos no interior da escola) configurava o assentimento escolar e o local reservado para as conversas formativas, dirimindo as dúvidas, à medida que as dificuldades surgiam.

Outro exemplo é que, se algum professor regente se ausentasse de suas aulas, os alunos-bolsistas eram, imediatamente, “convocados” para assumir a sala de aula.

Todas essas e outras fragilidades, como efetivação do PIBID na escola e o esclarecimento do papel social dos pibidianos, podem ser apreendidas em diversos fragmentos, dentre eles, no excerto seguinte.

**(18) O maior desafio foi fazer os outros professores que não eram supervisores, né, compreenderem de qual era o nosso papel no PIBID na escola, por que no primeiro momento eles nos tratavam como professores substitutos, e não era essa a nossa função, nossa função era auxiliá-los a partir de uma observação, e eles não nos entendiam. Então, esse foi o desafio, esse conhecimento, o que é o PIBID, pra que ele veio. O motivador é você ver que aquele professor que tá há tantos anos ali, ensinando da mesma forma, ele não consegue ser, não consegue fazer seus alunos aprender o conteúdo. Então toda a motivação é: eu vou fazer aquele aluno que não sabe ler e escrever a aprender a ler e escrever. Então isso me motivava, então eu tinha que criar uma ideia, uma estratégia de ensino pra auxiliar a professora em sala de aula, pra trazer resultados pra ela e pra mim, enquanto pesquisadora. Então isso me motivava, né, essa forma como os alunos estavam e o que limitava era em questão, às vezes coordenadores e diretores, eles não nos deixam livres, né, em tá atuando, em tá fazendo um**

**projeto bacana, sempre criava obstáculos e isso não fazia a gente desenvolver tão bem quanto queríamos; por que a gente era limitado aquilo, né, era mais nesse aspecto, coordenação e direção que até hoje estão nas escolas, e até hoje elas continuam com essas barreiras, né, em não deixar um bolsista, um professor criar melhores possibilidades de ensino, né, para os alunos.** (E 03, Mogno, 27/08/17).

Porém as fragilidades, as falhas e as ambiguidades transportaram a acadêmica-bolsista do lugar conflituoso para o espaço de construção crítica. Utilizando o termo de Fabrício (2006, p.59), “sem a clareza de que não se pode predeterminar ou prescrever o próprio futuro profissional”, vale-se da autocrítica para apresentar a si mesma “um lugar possível” para a reinvenção das (des)aprendizagens.

Athayde Júnior (2011) atesta que

[...] essa crítica recupera toda a tradição de questionamentos que [...] se produziram a partir dos meados dos anos 1960 quanto ao ensino tradicional (metalinguístico, gramatical e normativo) de língua materna, no próprio interior da ciência linguística (especialmente com a mudança de paradigma que nela significou a introdução dos estudos da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática, da Análise de Discurso, dentre outras). Crítica, portanto, não tão recente, mas que precisa ser reafirmada. (ATHAYDE JÚNIOR, 2011, p. 81).

O que faz a pesquisada diante das incertezas? Contesta o discurso das impossibilidades no chão escolar e considera as condições com que se faz a educação pública de hoje. Mogno se assume reflexiva e empenhada a projetar a atuação futura que “modifique” a realidade através da criatividade. Para a colaboradora, cabe “conhecer os alunos, aplicar o conteúdo (...) verificar “o que deu certo” e retraçar “uma nova estratégia”.

Pelas lentes da ADC e da LAC, considero que, apesar de assentada sobre um solo movente e descontextualizado, a pesquisada “estremece” os conceitos arraigados no chão escolar e marca discursivamente sua posição e engajamento pela mudança social.

Nesse caso, as condições de produção anunciadas como estimuladoras aos futuros docentes – embrenhar-se nos “nichos educacionais”, (re)visitar as práticas de ensino de LP, observar as práticas hegemônicas e entendê-las como questionáveis –, levam a acadêmica-bolsista a perceber que as demandas de ensino de LP requerem profissionais, críticos, abertos às novas metodologias e práticas contextualizadas, e que provoquem, assim, maior proximidade com os discentes.

Essa “provisão” necessária destaca-se discursivamente e se coloca como elemento propulsor:

(19) (...) **esse professor reflexivo**, né, ele vai pra escola, **conhece os alunos**, aplica o conteúdo, traz, **vê o que deu certo**, se não deu, **traz uma nova estratégia**, enfim, **resignificando esse processo de ensino**, (...) **e quando você é pesquisador, você enxerga ele de uma outra forma** e não como um problema, né, e sim como algo que precisa ser solucionado e **você precisa fazer alguma coisa pra fazer a diferença**. (E 03, Mogno, 27/08/17).

Mas, o que diz Avencas, aluna-bolsista e que por dois (02) anos integrou o grupo de pibidianos? Certamente, os efeitos formativos parecem outros. Se ela aproxima e/ou diverge, o interessante é ouvir de que forma esse sujeito representa e (res)significa a formação. O Quadro 17 facilita refletir e compreender o discurso.

#### Quadro 17 - (E 04, Avencas, 28/08/17)

<p><b>a) Representação e significação sobre a formação</b></p>
<p>(20) Bom, primeiro foi na universidade, <b>a gente vê bastante conteúdo teórico e muita pouca prática, é, então você pegar um conteúdo teórico e depois você ir para a sala de aula</b>. Tem uma grande diferença; porque tem salas de aulas que tem trinta alunos ou quarenta alunos, outras tem uma diversificação de idade de alunos, dificuldades do aluno. Então... o PIBID, <b>a primeira coisa que o PIBID me proporcionou e que me ajudou foi essa questão de sala de aula, o que é ser professor dentro da sala de aula com todos esses desafios</b>. Então quando eu comecei a lecionar, não foi um bicho de sete cabeças, né. Mais ou menos, <b>eu sabia</b> o que eu tinha que fazer, <b>qual era a direção que eu tinha que começar</b>.</p>
<p>(21) Exatamente! <b>Ser professor em sala de aula, como me comportar em sala de aula</b>. Porque o estágio, quando a gente faz o estágio, é muito pouco. Não tem como... e outra, o material já vem preparado por nós. Então a gente já praticamente usa teoria, <b>porque a gente estuda na universidade com alguma prática do professor que já está em sala de aula</b>, então já vem basicamente pronto pra nós. E outra coisa... essa questão de fazer planejamento de como trabalhar determinado conteúdo, porque às vezes, por exemplo: eu dou aula pra dois nonos anos, mas não adianta eu imaginar que o mesmo conteúdo trabalhado, o mesmo planejamento, eu vou trabalhar nas duas séries iguais, porque cada sala de aula vai ter uma dificuldade. <b>Então o PIBID também me ajudou nessa questão de planejamento de aula. Foi muito importante</b>, porque na faculdade as aulas, eu não me lembro qual é... acho que é o sétimo semestre que começávamos o planejamento, mas era algo muito corrido, porque os professores tinham que atender outros acadêmicos também. <b>Então o PIBID pode me ajudar nesse aspecto de planejamento de aula, né? Me preparou pra isso</b>.</p>
<p><b>b) Papel(papéis) desenvolvido(s) pelo PIBID</b></p>
<p>(22) Então... vamos falar da questão que eu acho muito importante. A questão de produção de texto. De uma forma tradicionalista, ainda alguns teóricos trabalham, como se fosse tecnicista, pra que o aluno direto construa texto. <b>O PIBID me ajudou, que não é assim, eu tenho que primeiro fazer com que esse aluno faça uma reflexão sobre o conteúdo que eu vou pedir para que ele produza o texto, é como se fosse uma comparação e isso ajuda muito</b>. Outra coisa, como eu trabalho em uma escola particular, o material didático já vem pronto pra nós, então temos que seguir aquele material didático. Infelizmente ou felizmente, depende do ponto de vista de cada professor da área de linguagem, esse material didático, ele vem separado gramática e linguística. <b>E o PIBID, na minha formação, eu lembro que eu tinha muitas atividades que eu trabalhei linguística junto com a gramática e isso faz com que o aluno comece a entender: “ Porque eu tô trabalhando? Porque eu tenho que aprender sujeito e predicado para a produção do texto?”</b> Então ele consegue ver que o conteúdo de gramática, vamos assim dizer, junto com a linguística, ele vai entender o porquê eu vou usar para a minha produção de texto, para a minha comunicação, seja na oralidade ou seja como escrita. <b>Então o PIBID, ele tem essa finalidade</b>. Como professora da área de linguagens, <b>eu acredito nessa perspectiva, não trabalhar isoladamente gramática de linguística</b>. Então o PIBID, o que eu faço... eu recebo esse material pronto, ele é mais gramaticista do que linguístico, mas <b>com a formação que eu tive no PIBID, as atividades, a preparação de aula que nós fazíamos com os professores orientadores do PIBID, eu consigo modificar aquele material para que eu consiga trabalhar dessa forma. No meu ponto de vista, é o ideal para o aluno, é o que faz sentido, que tem mais sentido pra ele</b>.</p>

(23) O PIBID me deu essa oportunidade de como eu posso transformar esse processo já pronto em algo que possa atender as verdadeiras necessidades desse aluno em sala de aula.
<b>c) Limitação(limitações)/desafio(s) imposto(s) pela política formativa</b>
(24) O grande motivo que eu gostava de trabalhar nesse programa era <b>as experiências que eu escutava dos professores que já estavam em sala de aula</b> . Eu como acadêmica, <b>eu tinha uma grande necessidade de ouvir quem realmente estava lá em sala de aula</b> e esse espaço, porque como aluna do PIBID, eu ia até esse espaço, eu não ficava dentro de uma sala de aula numa universidade, então eu ia para esse espaço, <b>eu convivía com esses desafios, com o que esses professores experientes falavam, então quando esses professores trocavam essas experiências comigo</b> , isso foi muito enriquecedor e <b>isso eu não me esqueço, dessas conversas</b> , porque queira ou não queira, <b>a gente como acadêmico tem medo, curiosidade e uma mistura de emoções</b> . E quando esse professor falava dessas experiências comigo fazia eu me sentir na área certa.. estar no caminho certo.
(25) O maior desafio foi... <b>alguns professores do PIBID deixam a gente livre</b> pra montar esse material, falavam: “eu tô trabalhando tal conteúdo, <b>vê aí de que maneira eu posso trabalhar isso</b> . No início foi desafiador pra mim, porque eu falava assim: <b>“gente será que eu sei fazer isso? Será que eu vou conseguir atender o que o professor está esperando de mim, enquanto acadêmica?”</b> Então no meu caso, <b>esse foi um grande desafio, pois me deixava com muitas dúvidas, né, me deixava apreensiva, pois não sabia se conseguiria trabalhar o conteúdo com os alunos</b> . Então o grande desafio foi esse.
(26) Positivo, muito positivo. <b>Foi um desafio, né?</b> Porque causa dúvida, pois, <b>você não tem tanta segurança, mas é algo positivo</b> . Porque <b>é só assim que você consegue entender todo o processo, pela prática que você vai construindo e aí que você chega nos resultados. Deixar de ser passivo para ser ativo, pois a impressão que tenho é que quando você está na universidade, parece que você só é passivo. O PIBID tira você desse espaço, dessa zona de conforto e começa a colocar você como ativo</b> . Olha aí a teoria que você tem, então... vamos começar a colocar em prática.
(27) Porque, <b>se de repente eu não tivesse passado pelo PIBID, eu poderia ter desistido</b> . Engraçado é que tiveram professores que perguntavam: há quanto tempo você dá aulas? E eu respondia que era meu primeiro ano no colégio. E eles respondiam: “Nossa! Mas <b>parece que você dá aula há dez, quinze anos. Mas é porque o PIBID me ajudou. Quando eu comecei a lecionar eu já tinha um pouco de experiência. Então, não fiquei como se estivesse solta ou perdida. Você já tem uma certa autonomia</b> .”

Novamente, o sentido divorciado entre a teoria e a prática no período de Graduação se faz retomado:

**(20) a gente vê bastante conteúdo teórico e muita pouca prática, é, então você pegar um conteúdo teórico e depois você ir para a sala de aula. (...) a primeira coisa que o PIBID me proporcionou e que me ajudou foi nessa questão de sala de aula, o que é ser professor dentro da sala de aula com todos esses desafios**. Então quando eu comecei a lecionar, não foi um bicho de sete cabeças, né. Mais ou menos, **eu sabia** o que eu tinha que fazer, **qual era a direção que eu tinha que começar**. (E, 04, Avencas, 28/08/17).

Como uma denúncia, a colaboradora explicita os cursos de Graduação a produzir o fazer teórico distanciado das práticas. Imperioso lembrar, que mesmo cientes de que as mudanças globalizadas afetam o mundo pessoal, profissional, econômico, bem como as relações interpessoais, os currículos das instâncias formativas não acompanham tais mudanças.

Por isso, a premente necessidade de mudança paradigmática, pois espera-se que professores e alunos

[...] sujeito do ato de aprender e de produzir conhecimentos, no confronto com a realidade, ampliando o conceito e a visão de sala de aula: de espaço de produção teórico-abstrata, numa dimensão tradicional, passam a considerar todo o espaço, dentro ou fora da universidade – onde, enfim, se realiza o processo histórico social – como *lócus* de seu aprendizado constante. (ATHAYDE JÚNIOR, 2011, p. 80).

Nos termos de Athaíde Júnior (2011), como provocar outros olhares sobre a educação brasileira no século XXI? De que forma reduzir os índices de pesquisa que traduzem o insucesso dos alunos nas habilidades leitoras e escritoras?

As vozes representadas nesta pesquisa indicam que o ajuste dos currículos e a promoção de condições formativas devem impulsionar a formação ética, crítica e emancipadora.

Para assumir o ofício de “aprender a ensinar”, é preciso filiar-se à posição social de um profissional “inacabado”, e que se considere em constante “remodelagem”, readaptação, a partir das condições sócio-históricas e culturais, o que permeará todo o seu fazer profissional.

Avencas reconhece a necessidade de construir uma identidade profissional crítica (PENNYCOOK, 2006; TÍLIO, 2017). Seu olhar cético para as ideias e noções naturalizadas na universidade a faz encontrar no PIBID um caminho que lhe permita problematizar e questionar os discursos de formação:

**(21) Ser professor em sala de aula, como me comportar em sala de aula. (...) porque a gente estuda na universidade com alguma prática do professor que já está em sala de aula, então já vem basicamente pronto pra nós. (...) Então o PIBID também me ajudou nessa questão de planejamento de aula. Foi muito importante (...) Então o PIBID pode me ajudar nesse aspecto de planejamento de aula, né? Me preparou pra isso.** (E, 04, Avencas, 28/08/17).

Esse lugar possível, encontrado por Avencas, reflete o modo como a formação se efetiva na vida da pesquisada. Salutar o alerta de Nóvoa (2011, p. 51) acerca de onde se origina a construção do conhecimento: “o que caracteriza a profissão docente é um lugar [...] no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico [...]”.

A pesquisada complementa: “O PIBID me deu essa oportunidade de como eu posso transformar esse processo, já pronto, em algo que possa atender as verdadeiras necessidades desse aluno em sala de aula”.

Pesquisadores como Freire (2005) e Tílio (2017) atestam que os alunos-bolsistas são considerados engajados politicamente com sua futura atuação profissional e questionadores de práticas estabilizadoras educacionais.

Os Excertos 23, 24 e 25 indicam que as alegações da colaboradora, quanto ao processo de construção de sua identidade, requerem o exercício de ouvir, refletir e agir:

(23) (...) eu convivia com esses desafios(...) **quando esses professores trocavam essas experiências comigo (...) eu não me esqueço, dessas conversas (...)** a gente como acadêmico tem medo, curiosidade e uma mistura de emoções. **E quando esse professor falava dessas experiências comigo fazia eu me sentir na área certa.. estar no caminho certo.**

(24) **No início foi desafiador pra mim**, porque eu falava assim: “gente será que eu sei fazer isso? **Será que eu vou conseguir atender o que o professor está esperando de mim, enquanto acadêmica?** (...) esse foi um grande desafio, pois me deixava com muitas dúvidas, né, me deixava apreensiva, pois não sabia se conseguiria trabalhar o conteúdo com os alunos.

(25) (...) **só assim que você consegue entender todo o processo, pela prática que você vai construindo e aí que você chega nos resultados.** (...) a impressão que tenho é que quando você está na universidade, parece que você só é passivo. **O PIBID tira você desse espaço, dessa zona de conforto e começa a colocar você como ativo.** (E, 04, Avencas, 28/08/17).

A colaboradora privilegia atitudes como ouvir, refletir e agir em/para a vida profissional. Ao ser confrontada por inúmeras informações no PIBID, pelas teorias/práticas na Universidade, reconhece-se impactada e produz uma mudança discursiva: “O PIBID tira você desse espaço, dessa zona de conforto e começa a colocar você como ativo”. Positivamente, ela se reconhece em preparação e num cenário de transformação social.

Se o professor não se sentir impelido a observar, ouvir, refletir e agir nas questões de linguagem impostas pela sociedade, dificilmente provocará a mudança social.

Especialmente no Excerto 25, percebe-se que a compreensão do processo de construção da identidade docente se faz no despertar protagonista exercido pela colaboradora: “(...) só assim que você consegue entender todo o processo, pela prática que você vai construindo e aí que você chega nos resultados. (...) O PIBID tira você desse espaço, dessa zona de conforto e começa a colocar você como ativo”.

Também o sentido desafiador da profissão é endossado nos Excertos 26 e 27, bem como algumas características discursivas marcadas como desestabilizador, integrador, instigador e, principalmente, impulsionador da carreira docente:

(26) Positivo, muito positivo. **Foi um desafio, né?** Porque causa dúvida, pois, **você não tem tanta segurança, mas é algo positivo.** Porque é **só assim que você consegue entender todo o processo, pela prática que você vai construindo e aí que você chega nos resultados. Deixar de ser passivo para ser ativo, pois a impressão que tenho é que quando você está na universidade, parece que você só é passivo. O PIBID tira você desse espaço, dessa zona**

**de conforto e começa a colocar você como ativo.** Olha aí a teoria que você tem, então... vamos começar a colocar em prática.

(27) Porque, **se de repente eu não tivesse passado pelo PIBID, eu poderia ter desistido.** Engraçado é que tiveram professores que perguntavam: há quanto tempo você dá aulas? E eu respondia que era meu primeiro ano no colégio. E eles respondiam: “Nossa! Mas parece que você dá aula há dez, quinze anos. Mas é porque o PIBID me ajudou. Quando eu comecei a lecionar eu já tinha um pouco de experiência. Então, não fiquei como se estivesse solta ou perdida. Você já tem uma certa autonomia. (E, 04, Avencas, 28/08/17).

Entendo que o processo formativo inicial impulsiona ações de transformação tanto pessoal quanto profissional e pode resultar positivamente no espaço escolar em que o aluno-bolsista estiver inserido.

E, noutra via, essas transformações são significativas na vida profissional do formador. Portanto, evidencio o discurso da formadora da política pública em destaque.

#### **4.3.3 Contribuições na/para a formação: voz e vez de uma formadora**

Considero o ato de questionar as identidades, os valores, as formas de pensar e as multiformes maneiras que criamos situações para enfrentar o mundo como condições positivas que o ser humano é capaz de criar para desestabilizar e (des)autorizar algumas práticas representadas.

Por isso, as contribuições discursivas do trabalho do sujeito-formador do PIBID certamente são relevantes e evidenciam seu desempenho da função na/para a construção do futuro professor.

Diria, que em suas funções sociais, Primaveras representa-se envolta pelo “fazer docente” e considera a urgente necessidade de uma nova geração de profissionais que corresponda às concepções pós-modernas de ensino de LP.

Woodward (2000, p.61) afirma que quando um sujeito ocupa uma posição social não o faz conscientemente, mas reage ao ser “recrutado para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação”. Assim tenho entendido que nesse processo os sujeitos são convidados para assumir essa posição social e investem nessa decisão.

Dessa forma, analiso o discurso da professora-formadora no tecer de sentidos sobre a construção da identidade docente, bem como as implicações do fazer formador.

**Quadro 18 - (E 05, Primavera, 16/04/17)**

<b>A atuação do bolsista na EB</b>
<p>(27) Bom, eu acredito que dentro dessa modalidade, hoje (...) a formação ela é necessária. Porque nós temos um perfil acadêmico diferente de há dez anos, quinze anos. <b>Antes nossos alunos se formavam em Magistério no Ensino Médio, e ele já tinha toda uma formação docente.</b> Então, eles vinham para a universidade mais na busca do conteúdo, propriamente dito da licenciatura. Hoje, esse nosso aluno, ele não tem mais essa formação do curso técnico do ensino médio, <b>ele vem sem noção alguma “o que é educação”, “o que é uma sala de aula”.</b> Então, (...) esses bolsistas, esse projeto federal do PIBID, ele passou a ter uma (/) pode desempenhar um papel interessante na formação. Porque ele complementa o trabalho da docência, coisas que nos cursos das Licenciaturas, diante do nosso curso, por exemplo, de Letras que tem várias habilitações em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa e suas literaturas (...) é muita formação. <b>E nós temos que ter um tempo maior para haver essa formação, talvez um ano ou dois, para poder dar um rumo desse trabalho, dessa discussão em torno da formação docente, propriamente. Então, o PIBID, ele faz essa parte. Ele orienta, ele (/) o aluno junto com seu coordenador ou supervisor faz um trabalho de formação teórica, depois ele (aluno) relaciona esses estudos com a prática desenvolvida lá nas escolas.</b> Ele (aluno) não assume a sala de aula, mas ele participa junto com os professores. Então, ele consegue avaliar, ele nos traz as repostas para nossos encontros e a partir daí, dessas observações eles fazem nas escolas, nós analisamos, né, junto com as relações teóricas sobre a formação docente.</p>
<b>Saberes acadêmicos</b>
<p>(28) É ... é nós temos muitos desses nossos alunos/professores nas escolas estaduais, municipais e privadas que passaram pela nossa universidade, foram formados pela UNEMAT, né, que a nossa história de formação e colonização é bastante recente. Mas, (...) nós professores da UNEMAT, também fomos nos qualificar durante esse processo. Quando nós iniciamos o trabalho, na Graduação, nós tínhamos Graduação no máximo uma especialização. <b>Hoje a maioria dos professores na totalidade do curso de Letras, eles são Mestres e Doutores. Então, hoje nós conseguimos aliar essa relação da pesquisa do ensino/ pesquisa na formação acadêmica.</b> Então, lá atrás, esses primeiros alunos que hoje estão nas nossas escolas, na grande maioria, nós não conseguimos fazer isso. Então, eu vejo que esses nossos alunos bolsistas hoje, aliado a nossa formação acadêmica, “nossa” aqui eu falo nós professores. Isso que nós conseguimos passar para os bolsistas, eles vão para a escola, e eles acabam contribuindo, sim! Mas, dentro de uma perspectiva, de um professor pesquisador. Não aquele professor, talvez que fique se debruçando com longas leituras, longas escritas. Mas, assim que no cotidiano da sala de aula sejam feitas de observações, de diagnósticos e que esse professor ele possa se visualizar como um professor pesquisador. Um aluno não está lendo lá na escola do CEJA, Educação de Jovens e Adultos onde nós trabalhamos, ele não lê no 8º ano, então o professor precisa observar isso “o quê que aconteceu?”, tentar resgatar, tentar fazer com que ele aprenda ler. Isso ‘pra’ mim é professor pesquisador. No momento que ele ir diagnosticando o problema, investigar o que aconteceu e tentar resolver. Este é um professor dentro de uma linha de pesquisador. O que eu vejo que é a formação hoje dos nossos bolsistas.</p>
Contribuição(s) e o ensino de LP
<p>(29) Ah, com certeza! Com certeza! Porque <b>a Língua, ela se faz em todos os espaços. Ela não se restringe a uma sala de aula, a normas gramaticais. Ela é viva. Ela está / circula em todos os ambientes que os nossos bolsistas frequentam.</b> Ela (...) tanto dos nossos bolsistas quanto dos nossos alunos adultos lá do CEJA. Então, (...) a nossa formação com a Linguística, né. Eu vejo que a nossa grade lá também avançou muito, né, dessa junção Linguística, Língua Portuguesa e Literatura nosso aluno consegue fazer essa interlocução e fazer uma Língua aplicada, né. <b>Não é uma Língua desvinculada do cotidiano.</b> Nós estamos (/) <b>Eu vejo que a Linguística Aplicada, tem auxiliado muito em fazer com que o nosso aluno consiga, esse nosso bolsista consiga visualizar que a Língua é aplicada.</b> E que ela pode ser (/) pode cair em desuso também, por causa da nomenclatura. Mas, que ela se constrói por pessoas.</p>

Conforme descrito na subseção 3.4, Quadro 02, Grupo E, apresento o discurso da colaboradora Primavera.

Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (*Campus Sinop/MT*), atuou por 34 anos como docente. Sendo uma das docentes pioneiras,

assumiu a coordenação do PIBID, desde a implementação da política pública inicial (2009) até o ano de 2017.

Experiente, tanto no exercício de ensino quanto nos cargos de Gestão, esteve sempre envolvida em projetos de formação, o que lhe permite lançar novos olhares sobre o processo de FD e questionar as condições de ensino aprendizagem de LP.

Ao assumir o Projeto PIBID, Primavera coordenou um grupo de 23 alunos/as e desenvolveu a formação pautada nas teorias linguísticas contemporâneas e na problematização das relações existentes entre a gramática tradicional e as diversas teorias emergidas *a posteriori*.

Sua tentativa era de trazer à tona as continuidades e descontinuidades vivenciadas no ensino de LP e a formação propiciadora da educação linguística brasileira atenta aos novos letramentos.

Primavera era rigorosa quanto aos momentos formativos do PIBID e buscava oportunizar reflexões que envolviam olhar a prática, ressignificá-la para a produção científica.

É oportuno lembrar que alguns frutos do PIBID podem ser percebidos, pois o estado de Mato Grosso fortaleceu-se com profissionais em Letras, egressos do Programa que atualmente são Mestres e Doutores e atuam na rede pública.<sup>11</sup>

Para compreender as contribuições do PIBID e a formação do futuro profissional em LP, passo a ouvir a docente e coordenadora Primavera. Inicialmente, a colaboradora reconhece que o acesso aos bens socioculturais denotam, na modernidade, sentidos diferenciados e entende os desafios educacionais em sua multiplicidade de sentidos:

(27) Bom, eu acredito que **dentro dessa modalidade, hoje (...) a formação ela é necessária.(...) Antes nossos alunos se formavam em Magistério no Ensino Médio, e eles já tinham toda uma formação docente.** Então, eles vinham para a universidade mais na busca do conteúdo, propriamente dito da licenciatura. Hoje, esse nosso aluno, ele não tem mais essa formação do curso técnico do Ensino Médio, **ele vem sem noção alguma “o que é educação”, “o que é uma sala de aula”.** Então, (...) esse projeto federal do PIBID, ele passou a ter uma (/) pode **desempenhar um papel interessante na formação.** Porque ele **complementa o trabalho da docência, coisas que nos cursos das Licenciaturas, diante do nosso curso, por exemplo, de Letras que tem várias habilitações em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa e suas literaturas (...)** é

<sup>11</sup> Para constatação dessas informações e a título de exemplo, pode-se aceder a Plataforma Lattes e conferir o currículo de Tamiris Marques Eng Wang - PPGL Cáceres (MT); Aureir Alves de Brito – PPG UNEMAT Sinop (MT); Diego da Cruz - PPG -UFMT; Kleber Domingues - PPG -UFMT; Anézio Santana - PPE UFMT; Lane Link Bezerra - PPG UNEMAT Sinop (MT) - professores mestres; Jaqueline Dias da Silva, doutoranda do PPGL UNEMAT/Cáceres (MT) e, por fim, a pesquisadora que atuou como supervisora do PIBID nos anos de 2009 a 2014.

**muita formação. E nós temos que ter um tempo maior para haver essa formação, talvez um ano ou dois, para poder dar um rumo desse.** (E 05, Primavera, 16/04/17)

Nas palavras de Primavera, o PIBID se torna um diferenciador na vida pessoal e profissional dos/das acadêmicos/as. O eixo ensino, pesquisa e vivências experienciais apresenta-se como saída e/ou elo que “conecta” os futuros docentes à profissionalização.

Pela memória discursiva assume-se sujeito-professor para inferir sobre a formação tecnocrata em complexidades, limitação que, há muito, permeou a educação brasileira.

Essa posição lhe permite compreender o PIBID como facilitador e diferencial na vida acadêmica, uma vez que direciona pessoas em suas escolhas profissionais.

Entretanto, alerta sobre as mudanças provindas em “tempos líquidos”, as quais afetam profundamente a tomada de decisão das pessoas pela profissão docente, tendo em vista que a demanda configura maiores esforços e propostas atitudinais de “ser” e “estar professor”.

O reconhecimento do movimento dialético entre EB e a Universidade - fortalecido pela ideia de que o acadêmico pode ir a campo, conhecer as realidades e problematizá-las - “traz as repostas para nossos encontros”.

Na perspectiva da colaboradora, essa ponte estabelece-se a partir “dessas observações que eles fazem nas escolas”. Seu trabalho de formação consiste na escuta, na análise e, “junto com as relações teóricas (...)”, busca despertar os sentidos da/para a profissionalização docente.

Em seu lugar discursivo, a inter-relação se apresenta tomada de outros espaços formativos que se articulam, consoante Santos, J.B.C. (2011, p. 92), “ [...] sob uma agenda interdiscursiva de caráter político que reflete uma necessidade escatológica de conhecimentos e uma alteridade dogmática em nível de teorias.”

Assim, Primavera reafirma a formação identitária acadêmica intrinsecamente ligada a seus formadores, pois

(28) (...) também fomos nos qualificar durante esse processo. Quando nós iniciamos o trabalho, na Graduação, nós tínhamos Graduação no máximo uma especialização. **Hoje a maioria dos professores na totalidade do curso de Letras, eles são Mestres e Doutores. Então, hoje nós conseguimos aliar essa relação da pesquisa do ensino/ pesquisa na formação acadêmica.** (E 05, Primavera, 16/04/17).

Aprender a ensinar. Este é o sentido que confere à UNEMAT ser (co)participante formativa de quase todos os municípios do estado e que cada vez mais se fortalece através de seus 13 *campi*.

Especificamente, a colaboradora aponta o *campus* de Sinop (MT) com um corpo docente engajado pela qualificação pessoal e profissional e atento às questões que tocam as demandas formativas e as desigualdades sociais de Mato Grosso.

Erguida sob o pilar ensino-pesquisa-extensão, segundo Primavera, somente após o acesso ao concurso público, seus docentes tiveram a oportunidade de qualificação *stricto sensu*.

Relevante à colaboradora o fato de que esse grupo cresceu e, na atualidade, professores Mestres e Doutores agregam o quadro de docentes. Para ela isso corrobora para maior dialogicidade e produtividade acadêmica.

Esse gesto de (re)avaliação constante leva a docente a lamentar o fato de muitos alunos não terem vivenciado projetos prévios à profissionalização. Alega Primavera que, quando os/as alunos/as tornam-se participantes do espaço de prática, inteiram-se dos Grupos de Pesquisa e estudos como o PIBID, tal contribuição recai não somente aos acadêmicos, mas também aos formadores.

Essa visão colaborativa, de trabalho integrado no espaço da EB alarga a visão formativa tanto do formador quanto do formando.

O sentido é de realimentação dos conhecimentos e maior contato entre as instâncias parceiras, provoca o sujeito-formador a repensar sua prática, bem como (re)considerar o mercado de trabalho e profissionalização docente.

Dito de outra forma, o PIBID liga a FI e a FC, coloca seus/suas atores/atrizes em diálogo e, a partir das condições vivenciais, muitas concepções arraigadas e dadas como corretas, se veem desestabilizadas, desestruturadas, à espera de práticas teórico-metodológicas inovadoras e que (re)construam os caminhos para o ensino de LP.

Realinhar, retomar e refletir significam um novo empreendimento profissional e fortalecimento das vias por onde Universidade e Escola devem transitar.

Ao ser questionada sobre as contribuições do PIBID para o ensino de LP, Primavera justifica que o aprendizado da língua “se faz em todos os espaços. Ela não se restringe a uma sala de aula, às normas gramaticais. Ela é viva. Ela está / circula em todos os ambientes que os nossos bolsistas frequentam”.

Entendo, que para a docente-formadora o conhecimento sobre a LP se amplo, heterogêneo, aplicado, não se faz exclusivamente no espaço universitário, pois o

bolsista-acadêmico poderá ampliar sua concepção de língua e ensino à medida que os aspectos teórico-metodológicos forem instigados.

Vian Jr (2011), em pesquisa sobre a educação linguística de professores, observa que

[...] em nossa prática, os professores parecem não se preocupar com uma visão de linguagem, mas apenas com a língua como sistema e, a partir dessa perspectiva é que julgam que devem ser ensinadas tão somente as estruturas linguísticas. Desprovidas de contexto de uso, de significados, apenas a forma em si. (VIAN JR, 2011, p.67).

Infelizmente, muitos acadêmicos acreditam que os conhecimentos universitários por si só os capacitarão à atuação junto à sala de aula. No entanto, a colaboradora acredita que o conhecimento de língua numa perspectiva dimensional, para além dos aspectos gramaticais, cria uma relação aluno-observador e pesquisador, capacita-os e eleva-os a outros níveis, principalmente no que se refere ao uso e ao ensino de LP.

Isso reforça a ideia de promover a formação profissional em Letras numa projeção de encantamento pelo mundo da linguagem, acrescido de incitamento por pesquisas sobre a linguagem durante a prática em sala de aula.

Freire (2000), em suas inquietações educacionais, insistiu na importância de apreender os conhecimentos de maneira crítica. O autor lembra:

Quanto melhor me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, e por isso mesmo, me assumo como tal. O que quero dizer é que, como ser humano, nem devo e nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteli-lo e, em consequência, comunicar o inteligido. (FREIRE, 2000, p.31).

Todavia, a docente-formadora representa-se consciente de sua função: em tempos de crise cabe ao formador instigar a consciência crítica do/da acadêmico/a na/para a construção identitária profissional.

Por isso, desvelar as realidades e as complexidades de ensinar a LP em situação inicial não deixa de ser o insumo que contribuirá para que o sujeito-bolsista entenda “como fazer” e “por quê fazer” o ensino pautado em ética e criticidade.

A autonomia, necessária à formação acadêmico-profissional, também pode ser contruída baseada no princípio aprender a fazer, refletir sobre o fazer e ponderar sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, movimento contínuo proposto para (re)pensar as práticas cotidianas.

Do profissional em Letras espera-se visão multidirecional de ensino-aprendizagem da língua e aplicabilidade dos conhecimentos adequados às realidades assistidas. Isso se confirma no dizer de Primavera:

(29) (...) a nossa formação com a Linguística, né. Eu vejo que a nossa grade lá também avançou muito, né, dessa junção Linguística, Língua Portuguesa e Literatura nosso aluno consegue fazer essa interlocução e fazer uma Língua aplicada, né. **Não é uma Língua desvinculada do cotidiano.** Nós estamos (!) **Eu vejo que a Linguística Aplicada, tem auxiliado muito em fazer com que o nosso aluno consiga, esse nosso bolsista consiga visualizar que a Língua é aplicada.** (E 05, Primavera, 16/04/17).

Portanto, a Universidade em sua função social pode auxiliar aos/às alunos/as na aquisição dos bens socioculturais e contribuir para a formação de uma identidade profissional desafiante para o mercado de trabalho.

Essa trama, ensino-aprendizagem de LP, permite-me observar a urgência em formar profissionais conscientes de sua função e que saibam conjugar o teórico e o prático, atuando com autonomia e criticidade, pois

As experiências têm revelado que não se pode adotar apenas a teoria como ponto de partida para a formação e o desenvolvimento do professor. Teoria e prática devem caminhar juntas, uma deve pressupor a outra e os resultados em uma alimentam as mudanças na outra, relacionando a prática pedagógica à teoria e vice-versa. (VIAN JR, 2011,p.73)

Como sujeito social, investida da função de preparar e formar bolsistas, Primavera reconhece as variáveis contextuais e a importância de a teoria e a prática caminharem juntas na construção da identidade acadêmica.

Ressoa o incentivo governamental de forma positiva, salientando o PIBID como fonte propulsora de identidades protagonistas de seus participantes.

Pelo discurso, aponto como aspecto seminal dado à formação os fatos de: a) o esforço pela promoção e a integração dos acadêmicos movimentar a EB; b) as experiências teórico-metodológico-práticas dos/das acadêmicos(as)-bolsistas os/as levarem a problematizar os aspectos apreendidos e a superar os problemas tanto no Ensino Superior quanto na EB; c) O ir e vir do docente-formador no espaço da EB mobilizar professores atuantes e incentivar à continuidade de formação, necessária aos agentes de letramentos; d) os/as estudantes de Letras, se inseridos na cultura escolar, apropriarem-se de instrumentos, saberes e particularidades do trabalho docente e serem mais autônomos quanto futuro profissional.

As asseverações de Primavera remetem-me ao entendimento de que no ambiente educacional

[...] existem pressões sociais danosas ao aprimoramento da identidade discursiva do indivíduo. Marcar-se no discurso, portanto, ainda gera sofrimento para muitas pessoas que, ao se insularem, violentam-se em sua identidade real e investem discursivamente na construção de máscaras sociais por meio das quais conseguem algum conforto para transitar nas diversas práticas discursivas de seus interesses. (ARAÚJO E SILVA, 2015, p.15)

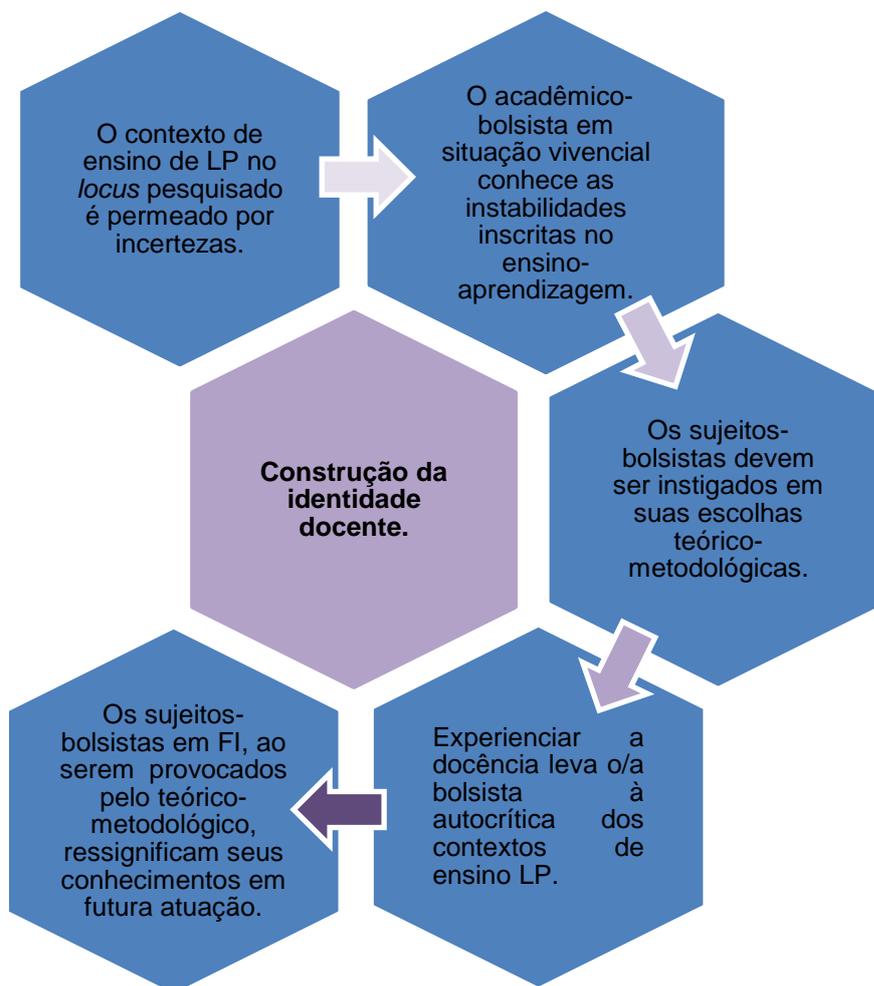
Ainda assim, acredito que a identidade docente constrói-se pelas experiências e práticas vivenciais, embora cercada de toda sua pluralidade, complexidades, descontinuidades, desordens “[...] desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso”, para citar Foucault (1996, p.50).

Constato também que é possível criar condições formativas críticas e éticas e contribuir de forma mais efetiva com o/a bolsista. Isso se as ações empreendidas pelo formador promoverem a aproximação das realidades da EB e o conhecimento na/para a educação linguística de qualidade.

Por isso, atinei às questões que envolvem a FI e mostrei que as contribuições/desafios da política pública inicial, embora positiva em todos os discursos analisados, ainda carece de maior empenho e investimento por parte do governo.

Assim, no sentido de reafirmar a ideia construída e justificá-la, suscintamente, a figura que segue mostra os sentidos que apreendi sobre a FI:

**Figura 5 - Design da Formação Inicial**



Fonte: Elaborado pela autora

Descrevi e analisei alguns sentidos produzidos sobre a construção da identidade docente, especificamente voltada à política pública PIBID, o qual resumo da seguinte forma: a) na maioria dos discursos há um sentido de que a política de FI provoca em seus participantes o contentamento por colocar os/as alunos/as-bolsistas em contato com a realidade do chão escolar; b) tanto docente-formador quanto aqueles que experienciaram o PIBID refletem sobre a necessidade e a desafiante tarefa de entrelaçar os conhecimentos teóricos e práticos na/para um ensino de LP, pois facilita melhor entendimento sobre os discursos que envolvem o saber e o ensino de LP; c) se o ensino de LP pautar-se por um viés em que o teórico-prático e metodológico estejam ajustados às realidades escolares, esse é o indício de autonomia e criticidade, o que pode ser desenvolvido no interior da FI.

Finalmente, vivenciar as instabilidades e as (in)certezas do espaço escolar é oportuno e produtor para uma mudança discursiva, mesmo que as instâncias

formativas e/ou as fissuras discursivas dos documentos disseminem a educação justa e igualitária e que, na prática, haja divergência das realidades.

A próxima seção é reservada para ouvir os professores-bolsistas do ProfLetras e a colaboradora formadora. Todo esse percurso tem como perspectiva (des)embaraçar alguns nós sobre a construção da identidade docente em contexto de FC.

#### 4.4 (Re)posicionamento e movimento: Formação Contínua

Na seção anterior, apresentei o PIBID como Política Nacional implantada e, pelas diversas vozes, analisei algumas nuances formativas em desenvolvimento no contexto pesquisado.

Neste espaço, reservo-me para compreender outra política desenvolvida em âmbito nacional e que se aplica no estado de Mato Grosso e objetiva “convocar” os professores efetivos das redes municipal e estadual, atuantes da EB para “retornar” às Universidades.

Este empreendimento, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2013, é coordenada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e conta com a significativa participação de 50 Universidades em todo o país.

Para justificar a proposta<sup>12</sup>, a CAPES aponta nove situações extremamente consideráveis no cenário educativo, as quais destaco:

- (a) **a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas;**
- (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo;
- (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala, de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania;
- d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente;
- (e) **a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento;**

<sup>12</sup> Pode-se visualizar a Proposta em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-sinop&m=normas>. Acesso em: 06 junho 2018.

(f) **o professor é o “agente-pivô”, mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos;**

(g) **o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva;**

(h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Docente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português;

(i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira.

(Proposta do Mestrado Profissional, 2013, p. 4, grifos meus).

Embora a afirmativa se mostra repetível, as motivações contidas nos documentos orientadores de formação analisados (PEFE, PIBID, ProfLetras) parecem ser guiadas por um fio condutor: o desnível linguístico dos alunos/alunas brasileiras e a inadequação de suas habilidades de letramentos impõem aos professores a ampliação formativa e a (re)adequação para atuar nas situações de ensino e para proporcionar uma mudança social.

Tais propostas, como enfatizei, desde a formulação até sua implantação visam investir nas potencialidades e nas capacidades dos sujeitos letradores. Por isso, reelenco os objetivos dispostos na Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o Mestrado Profissional e analiso frente aos discursos dos sujeitos envolvidos.

#### **Quadro 19 - Objetivos do Mestrado Profissional**

**I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;**

**II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;**

**III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;**

**IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.**

Fonte: BRASIL, 2009, p. 02, grifos meus.

Como afirmei e, não diferentemente de outras propostas, é relevante salientar que as marcas verbais colocam em funcionamento a legitimação apontada em Thompson (2011), em verbos como “capacitar, promover e contribuir”.

O valor semântico, e isso carece maior fundamentação, corresponde à validação da Política fundadora de “uma nova era” e norteadora do princípio: (trans)formação ética e crítica.

Todavia, o sentido é que, se não há prática educativa linguística ética e humanizadora e se os alunos não estão inseridos nos debates sobre os letramentos, os/as professores/as estão descontextualizados.

Por isso, o sujeito social-político-ideológico, esse professor submerso às práticas pedagógicas diárias tem no ProfLetras a (re)tomada do teórico-metodológico e o (re)iniciar consciente de si mesmo, e dos acontecimentos em sala de aula.

No mapeamento do desenvolvimento do ProfLetras em Mato Grosso, Santos, L.I.S. (2011) relata:

As ações promovidas de forma inter-relacionada pelo Programa PROFLETRAS nas unidades mato-grossenses envolvem a tríade que sustenta a universidade: o ensino, compreendido tanto no fazer docente durante as disciplinas ministradas para cumprimento de créditos quanto nas aulas ministradas nas escolas pelos alunos-professores; a pesquisa, via PI<sup>13</sup> e outras propostas requisitadas no bojo das disciplinas que culminam em relatos de experiências e artigos científicos; e a extensão, a partir de palestras, cursos e oficinas. (SANTOS, 2011, p. 22).

A constatação é que os discursos da FC vinculam-se aos discursos da FI. Se o professor iniciante experiencia a sala de aula, ressignifica os conhecimentos teóricos em Encontros Formativos, os professores da EB inseridos no ProfLetras (re)tomam os estudos e, de posse de seus conhecimentos práticos, reavaliam-se e envolvem-se em práticas éticas e emancipadoras, assumindo a posição discursiva de professores-pesquisadores.

Ao refletir sobre a imagem, o agir e a representação de professores, Matencio (2015) certifica que a FI e FC envolve a interface entre o individual e o coletivo.

O agir do professor – em formação inicial ou continuada, do professor formador ou em formação – constitui-se nessa rede de atividades, em que as ações de linguagem recebem significação em razão de demandas – supostamente claras – dos actuanes, que agenciam saberes sobre como fazer e dizer – ou, noutros termos, sobre modos de agir -, em razão do modo como concebem o evento de interação em andamento. (MATENCIO, 2015, p. 29).

Para melhor constação, continuo a visualizar as vozes dos discursos do grupo C e D, respectivamente.

Castanheira, Nogueiras, Tarumãs e Figueiras são professoras em exercício docente no município pesquisado. As duas primeiras são graduadas em Letras em Universidades do Sul do país e, as duas últimas, egressas do Curso de Letras da

---

<sup>13</sup> Proposta Interventiva ou de intervenção.

UNEMAT (*Campus Sinop*) e assumem o cargo de professoras efetivas em Língua Portuguesa na rede estadual do estado.

*A posteriori*, retomo o discurso de Sibipirunas, docente da UNEMAT que atua na área de Literatura tanto na Graduação quanto nos programas de Pós-Graduação (ProfLetras e PPGLetras).

Em sua vasta experiência como professora da EB (1992 a 2006), a docente também coordenou o ProfLetras no biênio 2015 a 2017 e exerceu a função de Coordenadora do PIBID Interdisciplinar.

Ao reler as entrevistas, os discursos também sinalizaram a observância dos blocos temáticos. Neste caso, opto pela continuidade da forma didática. Considero a disposição propícia para as ponderações quanto às ações do Programa governamental e as condições que instigam e/ou desafiam os/as professores da EB à continuidade formativa.

Em observância ao discurso, verifico de que forma os sujeitos pesquisados (re)posicionam-se na/para a (re)construção da identidade.

É relevante afirmar que, no contexto pesquisado, poucos programas de FC *stricto sensu* desenvolvem-se nesse espaço territorial. E mesmo que a UNEMAT atue em quase todos os municípios mato-grossenses (13)<sup>14</sup> a proposta nacional funciona em apenas 02 unidades, quais sejam, Cáceres (Sede da Universidade) e Sinop (região norte). Geograficamente, estes *campi* situam-se em média de 700 quilômetros um do outro e, de maneira autônoma, centram-se em suas peculiaridades formativas.

Dos sentidos verificáveis pela materialidade linguístico-discursiva, focalizo-me, especialmente, no aspecto provocador/instigador do ProfLetras, no sentido de (re)tomada dos estudos dos/das professores/as da EB que acedem ao Programa; no (re)exame das atuações de sujeitos que, em contexto de sala de aula, não têm, *a priori*, a prática de registrar o pensar e o fazer, mas que, de uma forma ou outra, investem na educação linguística e nos letramentos no espaço de atuação.

Pela releitura dos dados, notei, *a priori*, alguns aspectos peculiares: a) algumas pesquisadas confessam-se “alheias” ao teórico; b) o retorno à Universidade (des)estabiliza certas convicções práticas, gera inseguranças e produz o (re)posicionar-se profissionalmente.

Tais aspectos foram confirmados durante os Encontros do GEPLIAS (discussões guiadas em dialogicidade e estabelecidas pela parceria entre Universidade, CEFAPRO, diversos bolsistas PIBID, PIBIC, orientandos de Graduação

---

<sup>14</sup> Cf. <http://portal.unemat.br/numeros>.

e os professores da área de linguagem da EB), o que mostra o vasto interesse e a abertura entre todos os professores no salutar esforço de refletir as práticas de ensino de LP à luz de diversas teorias.

Nesses Encontros os debates não giravam especificamente, em torno dos aspectos positivos mas, principalmente, nas limitações de ensino-aprendizagem de LP, nos desafios e nos possíveis sinais dos avanços na/para a educação linguística.

Muitas ações discutidas nas interações do Grupo ganharam força, cuja organização redundaram em participação de Eventos, Seminários, Encontros, Artigos científicos, não se limitando às discussões orais, mas visibilizando os debates por meio de propostas que pudessem (re)direcionar a FI e FC.

Sempre esteve em pauta o distanciamento do discurso anunciado e o discurso professado, o clima de confiança e respeito mútuo entre os participantes e posicionados a um lugar discursivo: a compreensão dos processos de FI e FC em movimento.

Portanto, entender os debates das políticas públicas formativas implantadas no lugar situado me faz encontrar (talvez) a posição distanciada do objeto (políticas públicas de formação), tendo em vista que, afetada pelo contexto de pesquisa, tento assumir, legitimamente, a posição de analista do discurso.

#### **4.4.1 Vozes das alunas-bolsistas do ProfLetras**

Aludi ao distanciamento do pesquisador por considerar que os caminhos da ADC e da LAC se fazem pela ética, pela criticidade e têm em vista a justiça social.

Geralmente, as interações linguístico-discursivas analisadas pela teoria social crítica não se mostram pelo óbvio, mas pela “captura” dos elementos significativos que emergem. E, compreendidos, pretendem a mudança social.

Maciel (2015, p.105) orienta que as teorias críticas sinalizam “[...] desvelar como as desigualdades são criadas e sustentadas. Assim, investigam-se os processos pelos quais a desigualdade social é produzida e sustentada e o desafio é reduzir a desigualdade com o intuito de trazer a justiça social”.

Portanto, para a continuidade da (re)interpretação das políticas públicas formativas, a partir dos documentos orientadores de formação e das vozes dos colaboradores envolvidos nesse processo, minha postura também se pauta nos pressupostos dados aos pesquisadores críticos: fomentar a formação de cidadãos éticos e pautar-me numa perspectiva que projete a (re)tomada de consciência

(FREIRE, 2005, p. 252), da criticidade (MORIN, 2011), da emancipação (IMBERNÓN, 2011; ROJO, 2009, 2011) com vistas à mudança social (FABRÍCIO, 2006; FAIRCLOUGH, 2017; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006).

Como indiquei, os blocos temáticos me guiam para as análises. Dessa forma, o discurso de Castanheira compõe as próximas discussões.

Graduada em Letras, a colaboradora mudou-se em 2007 do Sul do país para o estado de Mato Grosso; seu ingresso na Pós-Graduação *stricto sensu* se deu em 2013 e a conclusão em 2015.

Professora efetiva da EB pública estadual, também atuou por um período curto na UNEMAT (*Campus Sinop*). O quadro 20 apresenta suas respostas:

#### Quadro 20 - (E 06, Castanheira, 12/05/17)

<b>Sentidos da proposição governamental</b>
(30) Pessoal uma conquista. Uma conquista pessoal, <b>sempre foi um desejo, né, fazer essa especialização, esse curso de Mestrado. E profissionalmente acarreta outras possibilidades, abre novas portas, sem contar novas questões de conhecimento, novas práticas em sala de aula.</b>
(31) Durante o curso <b>todas as atividades, elas foram voltadas para as práticas em sala de aula. Acho que é um grande diferencial que esse programa tem.</b> Sei que foram voltados para a sala de aula, uma <b>reflexão muito das práticas que a gente vinha fazendo, como foram feitas, o quê que podia melhorar, aprimorar. E as questões teóricas subsidiaram as práticas.</b> Então, assim todas as disciplinas voltavam uma atividade prática, praticamente, a partir da teoria estudada. E aí <b>fazíamos a prática, trazíamos o retorno, havia um debate, uma reflexão.</b> Tanto um debate oral em sala de aula com trocas de experiências, como também essa reflexão, essas ponderações, essas indagações, questionamentos que eram feitos escritos depois em forma de artigo, de trabalhos para serem entregues para os professores.
<b>Interferências do ProfLetras e as práticas diárias</b>
(32) Mas, como <b>momento de (...) reflexão de (...) como fazer.</b> Não é que antes não se tinha as mesmas práticas, tinha coisas que já eram pra ser feitas, já eram pensadas, já eram realizadas. Mas, praticamente <b>todas as ações são feitas na escola, ou especificamente na sala de aula,</b> sempre vem a carga, né, do que foi estudado e do que foi proposto durante o curso. Então, né, assim parece que na (/) <b>foram conhecimentos adquiridos a mais, que geraram uma responsabilidade maior.</b> Tipo assim, <b>uma responsabilidade... você tem um conhecimento, você sabe então...você não vai lá apenas para cumprir um horário.</b> Você sabe <b>qual é a sua responsabilidade,</b> não que isso antes não acontecia, mas <b>agora o olhar é outro.</b>
<b>Criticidade e Protagonismo</b>
(33) Sim, eu <b>me sinto protagonista.</b> Mas, assim, <b>eu acho que sempre me senti protagonista, porque eu sempre me envolvi muito nas atividades com os alunos.</b> Então, era dado uma atividade, “deixa eu fazer”, sempre teve um envolvimento, uma participação e eu acho que <b>o mais importante de se perceber como protagonista é perceber que o aluno também é. Esse foi um dos legados do curso, né. De saber que o aluno não é um ser passivo ali na sala de aula, que ele tem vontades, que ele tem responsabilidades e que ele é capaz de fazer.</b>
<b>Sala de aula e o ensino de LP</b>
(34) <b>Espaço interação, de socialização de conhecimento, de trocas, né. Então, assim, conforme a gente vai com um tipo de conhecimento e o aluno vem com outro, traz indagações que faz a gente buscar também né, novas respostas,</b> então, eu acho que é essa interação que eu falo.
<b>Saberes construídos e interações em sala de aula</b>
(35) <b>Espaço interação, de socialização de conhecimento, de trocas, né. Então, assim, conforme a gente vai com um tipo de conhecimento e o aluno vem com outro, traz indagações que faz a gente buscar também né, novas respostas,</b> então, eu acho que é essa interação que eu falo.

(36) Então tá, você tá falando especificamente em relação a Língua, de ensino da Língua Materna de perceber que esse espaço sala que é o espaço de interação, ele deve ser (/) a Língua deve ser tratada social e interativo. E não apenas com um ensino de regras, mas como essas regras se aplicam no discurso, como essas regras são expostas no texto, eu acho que esses são os maiores saberes que mudou e a gente traz para a sala de aula, né, de Língua Portuguesa. De perceber que a Língua ela é vida, dinâmica e que na própria (...) no próprio (+) no próprio processo de ensino/aprendizagem nós utilizamos a língua, né, a língua, a linguagem. De que o mundo é repleto de diversas linguagens, então (...) tentar trazer todas, o máximo possível para a sala de aula. Vê quais são as linguagens que os alunos estão utilizando, como se apropria, como que eles veem. Tanto que meu trabalho partiu (/) ele focou muito no texto multimodal, porque eu percebi o quê? Que o aluno gosta muito da multimodalidade, do visual. Mas, não conseguia fazer uma leitura profunda do visual, era uma leitura mais superficial.

(37) Utilizo-me mais da Linguística Aplicada. (...) eu percebo que (...) que se encaixa mais nas minhas prática, né. Que **vou propondo um produto social, caracterização social, a questão discursiva, a discussão que se abre dentro da LA, que não é um campo fechado, né. Abre, então, mais possibilidades de buscar em outras (...) vertentes quando eu preciso (...)**

(38) (...) dentro da sala estudando a gente percebe (...) vê qual vai ficar melhor. Então, assim, **uma das coisas do programa foi a quantidade de disciplinas e o tempo (...) o tempo para o projeto em si.** Que era de pesquisa-ação e que toma muito tempo. Então, assim, para o projeto ficou pouco tempo com atividades, assim, bem corridas para dar tempo de terminar.

(39) É que o **Programa se propõe para uma formação do professor em sala de aula. E em sala de aula eu vou trabalhar todas as disciplinas que tivemos,** entendeu? Então, contempla. Nesse sentido contempla. Porque eu **vou trabalhar Literatura Juvenil, eu vou trabalhar Literatura Brasileira, eu vou trabalhar todas essas disciplinas que no meu projeto não tinha. Porque ele não abarcava Literatura, é um exemplo só.** Então, é nesse sentido que eu falo.

Observo com base nas ponderações da colaboradora que regressar à Universidade é a representação e a confirmação da proposição formulada: (re)posicionar sujeito frente aos conhecimentos e fomentar a reflexão identitária, o que subjaz o pessoal e o profissional.

O compromisso com o ensino de LP e a ansiedade pela oportunidade da formação *stricto sensu* induz a colaboradora a transportar-se da função social de professora para a posição de coautora, comprometida pelo “conhecimento, novas práticas em sala de aula”.

Na voz da colaboradora o ProfLetras é revitalizador, dinamizador das identidades e mobiliza o sujeito a estabelecer a sala de aula como laboratório, promovendo um fazer em consonância com as novas teorias e metodologias apropriadas ao contexto de situação.

Leurquin e Peixoto (2015, p. 51) confirmam que a compreensão do percurso formativo “é fundamental para caminharmos rumo à construção de um processo mais produtivo e dialético de formação docente, em que as redes escolares e a academia sejam alimentadas reciprocamente”.

Isso corrobora a fala de Castanheira para quem as “novas questões do conhecimento”, as atividades repensadas, reelaboradas exigem reflexão e constituem “um grande diferencial que esse programa tem”.

A posição identitária assumida expressa que o fortalecimento da identidade se dá a partir do enfrentamento, do reelaborar, do repensar para atuar com autonomia, pois “as questões teóricas subsidiaram as práticas”.

Ousaria afirmar que a revitalização profissional acontece a partir daquilo que a colaboradora considera ser novas práticas:

(31) (...) fazíamos a prática, trazíamos o retorno, havia um debate, uma reflexão. Tanto um debate oral em sala de aula com trocas de experiências, como também essa reflexão, essas ponderações, essas indagações, questionamentos que eram feitos escritos depois em forma de artigo, de trabalhos para serem entregues para os professores. (E 06, Castanheira, 12/05/17).

Eis um exemplo de como os sentidos de formação se apresentam: do então sujeito professor da EB, “dono” de suas práticas, surge o sujeito-pesquisador, aquele que entende a reflexão como mediação do conhecimento.

Noutros caminhos, a colaboradora reconhece que os conceitos adquiridos e levados às práticas cotidianas geram ações e, automaticamente, ao reposicionar da posição: essa reflexão, essas ponderações, essas indagações, questionamentos (...) em forma de artigo, de trabalhos para serem entregues para os professores.

A produção tanto oral quanto escrita (atividade que muitas vezes não acontece na vivência de muitos educadores fora de um processo formativo), na vida de Castanheiras, tornou-se constante e alterou sua identidade:

(32) momento de (...) reflexão de (...) como fazer (...) todas as ações são feitas na escola, ou especificamente na sala de aula (...) foram conhecimentos adquiridos a mais, que geraram uma responsabilidade maior. Tipo assim, uma responsabilidade... você tem um conhecimento, você sabe então...você não vai lá apenas para cumprir um horário. Você sabe qual é a sua responsabilidade, não que isso antes não acontecia, mas agora o olhar é outro. (E 06, Castanheira, 12/05/17).

Ao sugerir a inovação no ensino e na aprendizagem, Imbernón (2012, p.114-115) alude à necessidade de facilitação dos espaços de formação (Universidade) e acrescento, o espaço da EB, como lugar de reflexividade. Para o autor, isso inclui “eliminar inércias e ideologias obsoletas” e maior envolvimento com o coletivo.

Mais do que assumir uma função de atualização pedagógica, a FC inclina-se para a criação desses espaços, considerando que “A formação deve ser um elemento dinamizador para aprender a questionar o que se vê, aquilo em que se acredita e o que se faz. Ajudar a repensar a prática docente e a partir da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo”.

Castanheira reafirma o ProfLetras como política capaz de provocar mudanças e interferir diretamente nas situações de ensino de LP:

(33) (...) foram conhecimentos adquiridos a mais, que geraram uma responsabilidade maior. Tipo assim, uma responsabilidade... você tem um conhecimento, você sabe então...você não vai lá apenas para cumprir um horário. Você sabe qual é a sua responsabilidade, não que isso antes não acontecia, mas agora o olhar é outro. (E 06,Castanheira, 12/05/17).

Alhures afirmo (ROQUE-FARIA e PRECIOSO, 2016) a importância da FC nacional. Entendi (Roque-Faria e Precioso, 2016) que o espaço de interação entre aluno e professor e a integração dos conhecimentos teóricos e práticos desencadeiam, estrategicamente, uma mudança discursiva e a fazem assumir a posição de sujeito-professor para sujeito-pesquisador.

Concordamos que a formação nacional deve prover condições para a construção de conhecimento reatualizado, renovável, confrontador, e promover espaços para debates e ações que ampliem a compreensão das realidades sobre a educação brasileira, a educação local, alargando a visão dos participantes, seja em pré-serviço ou em serviço, e transcender os discursos “já ditos” e propiciar a ressignificação para além dos bancos escolares. (ROQUE-FARIA, PRECIOSO, 2016, p.38)

A voz da pesquisada retoma os objetivos da Política Nacional que versam sobre a capacitação de profissionais qualificados para exercer, profissionalmente, o ensino de LP avançado e de forma transformadora. Também reconhece que o diálogo articulado entre as frentes integradoras de formação profissional, a saber, Universidade e EB, induz reatualização do saber. Por diversas vezes, a colaboradora assume-se protagonista de seu fazer. Esse protagonismo é reiterado pela preocupação em rever suas ações e por um fazer teorizado:

(37) Utilizo-me mais da Linguística Aplicada. (...) eu percebo que (...) que se encaixa mais nas minhas prática, né. Que you propondo um produto social, caracterização social, a questão discursiva, a discussão que se abre dentro da LA, que não é um campo fechado, né. Abre, então, mais possibilidades de buscar em outras (...) vertentes quando eu preciso (...) (E 06,Castanheira, 12/05/17).

Para desenvolver a aprendizagem, a colaboradora entende que, teoricamente, necessita reescrever caminhos que proporcionem a (re)adequação de seu fazer.

Essa indicação justifica sua compreensão em lançar mão das diversas teorias linguísticas, pois ensinar LP exige o trânsito dos profissionais pelas diversas áreas do conhecimento:

(39) É que o Programa se propõe para uma formação do professor em sala de aula. E em sala de aula eu vou trabalhar todas as disciplinas que tivemos, entendeu? Então, contempla. Nesse sentido contempla. Porque eu vou trabalhar Literatura Juvenil, eu vou trabalhar Literatura Brasileira, eu vou trabalhar todas essas disciplinas que no meu projeto não tinha. Porque ele não abarcava Literatura, é um exemplo só. (...) (E 06, Castanheira, 12/05/17).

A propósito, o pensamento crítico e emancipador visualizado nos discursos da colaboradora apresenta os desafios de linguagem discutidos em formação e que, colocados em prática, produzem descobertas para seu fazer teórico.

Tal fato encaminhou-me às interrogações: quantas vezes a professora não teria trabalhado com o conteúdo sobre a Literatura? Ao apresentar seu Projeto de Intervenção no ProfLetras contemplou algo distante de suas práticas diárias?

Certamente, não. Na realidade, os educadores da EB parecem não se assumir professores-pesquisadores; talvez pela crença de que após a Graduação ficam distantes do espaço que dissemina os saberes teóricos, a Universidade.

Tal fato não lhes confere o *status* de agentes críticos, embora assumidamente comprometidos com a mudança social.

Eis por que afirmei que, no imaginário coletivo, há uma ideologia sustentada de que a formação *stricto sensu* - ProfLetras - “chancela” o fazer cotidiano dos professores.

Prefiro aliar-me à Freire (2004, p. 146) para quem “[...] a prática docente implica certa sabedoria que vai se constituindo na gente, à medida que a gente vai constituindo a experiência de ensinar e de aprender”.

Não posso deixar de asseverar que a Instituição responsável pelo saber produz e “endossa”, de certa forma, esse discurso de qualificação para o saber fazer. Mas tenho desenvolvido a ideia de que o ato de romper com tais dogmas e estabelecer o processo contínuo torna-se interessante para romper com tais legitimações.

Nos termos de Pêcheux (2008, p. 43), carece-se de outros tipos de saber. Avançar sobre as barreiras hegemônicas e atender o movimento teórico-metodológico-prático estabelece “um tipo de saber que não se reduz à ordem das coisas a saber”.

É preciso sublinhar que as “falhas” deslizam e produzem um novo sentido: o professor autocrítico e reflexivo a teorizar suas práticas.

Entretanto, não posso fiar, mas apenas presumir que a instabilidade dada no discurso proporciona a (re)avaliação e (re)conecta os/as professores/as ao protagonismo, caminho que indica a mudança discursiva.

Ouçõ a segunda professora da EB, também egressa do ProfLetras, a qual denominei Nogueiras.

Interlocutora que se afirma dedicada à educação linguística há 30 anos, também atua como docente em uma Intituição Superior particular no município de Sinop.

Seu ingresso no Mestrado Profissional também ocorreu em 2013. Disponho o discurso no quadro abaixo:

#### **Quadro 21 - (E 07, Nogueiras, 12/05/17)**

<b>Sentidos da proposição governamental</b>
(40) Para minha vida pessoal é uma realização. <b>Essa possibilidade de recomeçar os estudos, de ampliar as qualidades de conhecimentos.</b> Seguir as noções mais recentes, uma vez que minha Graduação é de bastante tempo já, sou graduada lá em 1993. <b>A vida profissional, obviamente, representa a possibilidade de você rever sua prática, melhorar em alguns aspectos, observar de maneira mais crítica aquilo que você vem fazendo com vistas às melhorias.</b>
(41) A proposição maior é no sentido de fazer <b>observar a necessidade que o grupo de professores de língua, de fato, reveja sua prática.</b> De que há uma necessidade de contemplar o texto com maior propriedade no ensino da Língua Portuguesa.
<b>Provocações/Interferências a partir do ProfLetras</b>
De que maneira ele tem interferido na prática? (+) Eu penso, <b>primeiramente, renovando o ânimo. Porque, com as discussões possibilitadas pelo Profletras, algumas práticas que já são comuns mostram-se acertadas, isso das quais, eventualmente, até se teoriza com mais propriedade a partir do ProfLetras.</b> Em outro ponto ele <b>possibilita que você ajuste ou se aperfeiçoe naquilo que você vem fazendo e busque, realmente, meios de tornar mais eficiente esse ensino da Língua junto a essa meninada.</b>
<b>Saberes construídos e aplicados no espaço de LP</b>
(42) Eu me sinto! <b>Protagonista que eu digo (...) no sentido assim (...) de ser dona da minha aula. De observar situações que ocorre na própria sala de aula, que eu posso tomar como objeto de situação, objeto de reflexão. (...) É no sentido de observar tudo que acontece na sala de aula,</b> e de fazer o aluno perceber a necessidade que ele tem de ler mais, de utilizar a escrita, de fato, como instrumento para ele, dá a voz para aquilo que ele pensa, para um número maior de pessoas. Eu penso que é nesse sentido que <b>eu busco trabalhar com os meninos e vou inventando modos, diferentes estratégias de fazer isso acontecer, e não ficando presa ao livro didático ou apostila.</b> Enfim, mas é observando o que funciona, é procurando incrementar naquilo que está proposto, na intenção que os alunos também estejam ansiosos para terem essa aula de Língua Portuguesa. <b>Assim... de uma maneira mais prática, de uma maneira bem mais produtiva.</b>
<b>Contribuições no/para o ensino de LP</b>
(43) Bem (...) eu penso em junções propiciado pelo <u>ProfLetras</u> , de ignorar todo aquele contexto (...) digamos (...) aí fugiu a palavra (+) Mas aquelas situações que são meio é (...) coadjuvantes da aula de Literatura e de colocar como protagonista da aula de Literatura de

fato o próprio texto, a fruição do texto. Coisa que eventualmente na pressa, na ânsia de cumprir com os programas nem sempre se consegue fazer com a qualidade que o próprio texto literário merece. **Eu penso que isso é uma situação que o ProfLetras me trouxe de maneira bem clara e mostra que minha ânsia de fazer isso, de fato tem sentido e precisa ser buscado para que isso se concretize de maneira mais efetiva.** E, em relação à produção de texto, eu penso que, **com algumas discussões que a gente teve, é fazer com que o aluno também olhe para seu texto, né?** A questão da Metacognição, **do aluno observar e perceber no texto dele a partir do apontamento do professor o que ele deve melhorar, quais os caminhos para melhorar isso.** Ter o texto como (...) suporte que possa ser melhorado para que ele seja mais claro, mais dentro daquilo que foi proposto. E não unicamente um texto que é produzido, que é corrigido, que é lançado uma nota. Mas é um texto que passa a ser um objeto de reflexão e se precisa ser refeito uma, duas, três vezes na intenção que o aluno perceba as etapas necessárias para ele aperfeiçoar o próprio discurso escrito por ele.

Os sentidos dos discursos apresentados em Castanheira assemelham-se ao de Nogueiras. Para a colaboradora de pesquisa, o processo de construção da identidade de um profissional engloba tanto a vida pessoal quanto profissional.

A aquisição do conhecimento também representa a possibilidade de reavaliar, com criticidade e autonomia, as costumeiras práticas de ensino.

A colaboradora considera que os sentidos de formação inferem na valorização de si mesma e na revisão permanente de suas práticas.

Na discussão de caminhos para a educação inclusiva, Freire (2009, p. 114) apontou a grande carência no meio profissional de pensar e agir com criticidade. O autor advoga que, “Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será”.

Nesse sentido, observo a colaboradora em reflexão sobre si mesma e fundamenta-se pela afirmação de que, para atuar no cenário de ensino de LP, os profissionais precisam compreender-se e usufruir de novas habilidades cognitivas, sociais e profissionais.

Motivada pelas situações encorajadoras de formação, ressalta o ProfLetras como uma direção facilitadora das condições pessoais e profissionais:

(40) Para minha vida pessoal é uma realização. **Essa possibilidade de recomeçar os estudos, de ampliar as qualidades de conhecimentos.** Seguir as noções mais recentes, uma vez que minha Graduação é de bastante tempo já, sou graduada lá em 1993. **A vida profissional, obviamente representa a possibilidade de você rever sua prática, melhorar em alguns aspectos, observar de maneira mais crítica aquilo que você vem fazendo com vistas às melhorias.** (E 07, Nogueiras, 12/05/17).

A colaboradora pondera a proposta formativa como significativa, oportunizadora das novas tendências de ensino/aprendizagem e fortalecedora do viés

teórico-metodológico. Para além, “necessidade que o grupo de professores de língua, de fato, reveja sua prática”.

Rever a prática, na voz dessa colaboradora, requer o ensino de LP pautado em direções teóricas que alavanquem as capacidades leitoras e escritoras dos alunos, bem como o despertem às questões que integram os saberes, as convenções que toda língua requer.

Noutra via, isso significa o fortalecimento do profissional em Letras e, assim, despertar o cidadão brasileiro para agir com criticidade e valorizar a interação na/pela língua, pois

É oportuno lembrar que a escola deve usufruir do momento de inovações tecnológicas e modernizar suas práticas e propostas de ensino/aprendizagem, tanto na forma quanto no conteúdo, atendendo as reais necessidades impostas pelo mundo dinâmico e globalizado a que estamos submetidos. Cabe ainda dizer que a educação atual exige reflexão das práticas pedagógicas[...] (FREITAS e ROQUE-FARIA, 2013, p. 271).

Acredito que, com as inovações tecnológicas, no mundo dinâmico e globalizado, a maior e complexa contribuição do ProfLetras reside em instalar novas dúvidas, desafiar, constantemente, os profissionais a se tornarem competentes, valorizar a si mesmos e aos outros.

E, instrumentalizados teórico-metodologicamente, assumir-se pesquisadores de suas práticas, elevando, assim, as habilidades e competências dos alunos para que saibam expressar-se, para além de textos orais ou escritos.

Ou seja, exercer sua capacidade de viver em um mundo afetado pelos múltiplos letramentos e utilizar as condições linguístico-discursivas fomentadas em espaço escolar para o exercício cidadão.

Nas palavras de Irala,

Esse é um movimento que não se atinge de forma instantânea ou fácil, porém é algo que só se alcança quando todos os envolvidos estiverem dispostos a despir-se de seus saberes “pré-emoldurados” para compreender o cenário atual e ir além, reconhecendo as dúvidas, os retrocessos, os problemas e as condições sobre os quais eles se dão. (IRALA, 2012, p. 31).

O argumento “contemplar o texto com maior propriedade no ensino da Língua Portuguesa” remete à constante preocupação de pesquisadores brasileiros e pontualmente ressoada nas agendas de políticas educacionais.

O dito de que a escola não prepara, adequadamente, os alunos para desenvolverem suas potencialidades discursivas envolve o professor atribuindo-lhe a responsabilidade de provocar práticas emancipadoras.

Se o acesso e o domínio ao linguístico requer o espaço de escolarização com sujeitos esclarecidos e qualificados, esse lugar apresenta-se díspare.

Realimento aqui a ideia descrita noutra espaço. A FC provê condições

[...] para a construção de conhecimento reatualizado, renovável, confrontador, e promover espaços para debates e ações que ampliem a compreensão das realidades sobre a educação brasileira, a educação local, alargando a visão dos participantes, seja em pré-serviço ou em serviço, e transcender os discursos “já ditos” e propiciar a resignificação para além dos bancos escolares. (ROQUE-FARIA, PRECIOSO, 2016, p.38).

Neste sentido, os espaços de debate, de revisitação às práticas, de confrontação ainda se fazem urgentes, por isso é necessário que, de fato, (re)organizem os contextos locais e elucidem-se situações adequadas e eficazes de ensino-aprendizagem.

Tomo por base Dolz e Hardmeyer (2016, p. 83) que analisam os desafios para o ensino de LP e a formação de professores no Brasil. Do ponto de vista sociocultural, variacionista e interacionista, os autores explicam “que ensinar uma língua é estar atento à apropriação de capital social e cultural pelo aprendiz”.

Em vista disso, o ponto de interrogação é como ajudar os professores atuantes e em futura atuação a investir no conhecimento, no saber e na ciência.

Não posso negar as visíveis ações governamentais e as tentativas intervencionistas nas últimas décadas. Mas, também, considero a exiguidade do número de vagas tanto na FI quanto na FC, um ponto extremamente desolador, se se quer alavancar a educação brasileira para atingir o nível desejado de letramentos.

Libâneo analisa a educação escolar pública e considera que

[...] o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado. (LIBÂNEO, 2011, p. 55).

Flexibilidade, diversidade, competitividade, produtividade e qualidade constituem elementos motivadores nos documentos orientadores, uma espécie de reinvenção necessária àqueles que convivem na escola de hoje.

Nogueiras entende tais condições como ajuste ou aperfeiçoamento dos conhecimentos que os profissionais da educação possuem:

(41) Eu penso, **primeiramente, renovando o ânimo. Porque com as discussões possibilitadas pelo ProfLetras, algumas práticas que já são comuns mostram-se acertadas, isso das quais, eventualmente, até se teoriza com mais propriedade a partir do ProfLetras.** Em outro ponto ele **possibilita que você ajuste ou se aperfeiçoe naquilo que você vem fazendo e busque, realmente, meios de tornar mais eficiente esse ensino da Língua junto a essa meninada.** (E 07, Nogueiras, 12/05/17).

Na posição protagonista de suas ações, a colaboradora Nogueiras, em exercício de autocrítica, retoma seu papel social e indica a observação da prática para o melhor funcionamento do ensino. Corroborando as palavras de Tardif (2002, p. 20), “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

A “invenção” de novas estratégias de ensino a faz ajustar, aperfeiçoar e elaborar meios de promover seus alunos a um novo paradigma de aprendizagem.

(42) **É no sentido de observar tudo que acontece na sala de aula, e de fazer o aluno perceber a necessidade que ele tem de ler mais, de utilizar a escrita, de fato, como instrumento para ele, dá a voz para aquilo que ele pensa, para um número maior de pessoas. Eu penso que é nesse sentido que eu busco trabalhar com os meninos e vou inventando modos, diferentes estratégias de fazer isso acontecer, e não ficando presa ao livro didático ou apostila.** Enfim, mas é **observando o que funciona, é procurando incrementar naquilo que está proposto, na intenção que os alunos também estejam ansiosos para terem essa aula de Língua Portuguesa. Assim... de uma maneira mais prática, de uma maneira bem mais produtiva.** (E 07, Nogueiras, 12/05/17)

Ressoando Libâneo (2011, p.53), na cadeia produtiva da profissionalização docente, “A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para o novo tempo”.

Nesse sentido, o profissional também deve submeter-se, sempre, ao aprendizado e, intelectualmente, preparar-se para atuar junto às novas tecnologias da informação e se sentir desafiado à versatilidade, à polivalência, sobretudo ao contínuo exercício de aprendizagem e construção de sua identidade.

Ao confirmar os desafios e as contribuições durante o tempo em que participou do ProfLetras, Nogueiras enfatiza:

(43) Eu penso que isso é uma situação que **o ProfLetras me trouxe de maneira bem clara e mostra que minha ânsia de fazer isso, de fato tem sentido e precisa ser buscado para que isso se concretize de maneira mais efetiva.** E, em relação a produção de texto, eu penso que, **com algumas discussões que a gente teve, é fazer com que o aluno também olhe para seu texto, né?** A questão da Metacognição, **do aluno observar e perceber no texto dele a partir do apontamento do professor o que ele deve melhorar, quais os caminhos para melhorar isso.** Ter o texto como (...) suporte que possa ser melhorado para que ele seja mais claro, mais dentro daquilo que foi proposto. E não unicamente um texto que é produzido, que é corrigido, que é lançado uma nota. Mas é um texto que passa a ser um objeto de reflexão e se precisa ser refeito uma, duas, três vezes na intenção que o aluno perceba as etapas necessárias para ele aperfeiçoar o próprio discurso escrito por ele. (E 07, Nogueiras, 12/05/17).

Educação e conhecimento, do ponto de vista atual e no mundo globalizado, são bens necessários à vida e profissionalização dos sujeitos sociais atuantes nas frentes de educação linguística do país.

Afetado pelas ideologias e em busca de encontrar a “força renovável”, lugar em que se discute e produz o “como fazer” e “para quem fazer”, o ProfLetras desponta como lugar que dá acesso ao concorrente mercado educacional.

Propositivo, quanto ao instrumentalizar, ao qualificar e ao preparar atores e atrizes conscientes de sua significativa função, torna-se empreendedor de mudança social. Como assinalai, essa ação atualiza, embora limitada em números, parte dos professores do território nacional.

As egressas do ProfLetras percebem que as ações do ProfLetras interpelam o sujeito na (re)construção da identidade, seja na esfera pessoal ou na profissional.

E, impactado à autocrítica, há possibilidades de o professor tornar-se pesquisador de suas práticas, mais zeloso no fazer teórico-metodológico e aberto às novas teorias da linguagem. Adaptar-se às realidades de ensino da LP, concordando com os pressupostos da atualidade, o que também é desafiante.

Mas, aquietar-me e buscar compreender outros sujeitos-professores-ingressantes do ProfLetras - poderá auxiliar a compreender os sentidos apresentados até então. É o que passo a fazer na sequência.

#### **4.4.2 Vozes das alunas-bolsistas ingressantes do ProfLetras**

Tarumãs e Figueiras são as interlocutoras egressas da UNEMAT. Exponho e analiso, primeiramente, o discurso de Tarumãs e, na sequência, o de Figueiras.

**Quadro 22 - (E 08, Tarumãs, 16/06/17)**

<b>Sentidos da proposição governamental</b>
(44) Nossa...representa muito. Porque, <b>às vezes você tá lá em sala de aula e você acha que você sabe muita coisa. E, quando você chega numa Pós-Graduação, muita vezes tem a prática, mas a teoria que deveria ser casadinha com a prática, a gente não tem.</b> E, estes outros livros que deveriam nos auxiliar na sala de aula, eu tive o conhecimento somente nessa formação <i>stricto sensu</i> .
(45) <b>Muito, muito ... melhorou na minha vida profissional e pessoal também.</b> Porque está tudo tão ligadinho ali, porque nós enquanto você está em sala de aula e você quer ser boa naquilo que você faz. Porque você quer ver seu aluno progredindo, né, tendo progresso. Quer ver se o aluno aprendeu. <b>Então, a partir do momento que você consegue fazer isso é uma realização pessoal, não só profissional.</b>
<b>Interferências do ProfLetras e as práticas diárias</b>
(46) Nossa! Traz muito, muito (...) porque conta (/) <b>nós estudamos é ‘pra’ nós, por mais que nós somos multiplicadores e professores mas é algo que ninguém pode tirar isso de mim. E, eu lembro, que quando eu comecei em sala de aula, nós quando saímos da Graduação, nós fomos cru ainda.</b> Muito cru. E, na minha época ainda, que eu fiz a Graduação aqui na UNEMAT, estava começando, e (...) a gente vai mudando na prática para ir se adaptando na ideologia da escola. <b>Muitas vezes você chega cheio de gás e daí, querendo ou não, aqueles seus colegas mais antigos de profissão, eles começam a “ah, você faz isso”.</b> E, aí você começa a mudar sua prática para ser aceita pelo grupo. E, quando você trabalha com a forma diferente, também tem essa [/] aquele receio por parte do grupo. E, hoje [ ] hoje eu olho e “putz, se eu tivesse ...” essas leituras teóricas, que eu estou tendo aqui na minha Graduação [/] na minha pós-Graduação eu não precisaria ter mudado na minha forma de trabalhar. Eu poderia me defender em cima dos teóricos, os quais na época eu não tinha conhecimento e hoje eu tenho.
<b>Contribuições no/para o ensino de LP</b>
(47) <b>Dá um norte, dá um norte!</b> Porque muitas vezes que você está fazendo [/] que isso, quê! Beleza! Não precisa ficar perguntando. Certo? <b>E, quando você vê alguém que vai lá detalha a metodologia, né. Isso te dá um embasamento, então, não estou pensando errado porque tem mais gente que fez, tanto eu quanto a direção também.</b>
<b>Protagonismo</b>
(48) <b>A partir do momento que eu tenho esse meu momento, essa minha liberdade de escolher o material, ou adequar esse meu material para o aluno. Isso faz de mim um protagonista.</b>
<b>Saberes construídos e aplicados no espaço de LP</b>
(49) Nossa, a LP, hoje para trabalhar está muito ampla. Então, <b>dá para trabalhar [/] dá para nós agregarmos [/] como posso dizer [?] Ela tem característica abrangente, ela pode agregar vários assuntos, não é [?] Mas, principalmente na questão [...] Como trabalhar uma produção textual?? Como escolher um gênero textual? Pautado em quê? O que eu pretendo? E para quê? Então, eu acho que é essa a base.</b>
<b>Provocações/desafios</b>
(50) De certa forma, como toda estudante, eu sou uma estudante, né. <b>Nós temos que ler muito na Pós-Graduação, são muitas leituras. São muitas [/] e ... isso te empodera. Isso abre, faz um leque no seu conhecimento, tipo “nossa, já tem gente falando sobre isso”, isso eu não sabia.</b>

De que forma o ProfLetras contribui para a construção da identidade do profissional em Letras? Quais os sentidos produzidos de formação na trajetória daqueles que vivenciam o ProfLetras? Dos incentivos teórico-metodológicos dados aos alunos-professores, de que forma ressoam em suas práticas?

Todas essas interrogações cercam o cenário pesquisado. Mas é a voz de Tarumãs que poderá continuar elucidando os sentidos da construção da identidade docente.

Graduada em 2011, assumiu o concurso público no estado, recentemente. Atenta às perguntas formuladas, faz evidenciar que o fato de estar em sala de aula não denota atualização.

Sabe-se que o profissional recém-formado sai da ambiência universitária para o espaço escolar preocupado em colocar em funcionamento muitos saberes, os quais adquiriu no período de Graduação.

Porém, ao adentrar as salas de aulas, descobre-se inseguro e despreparado para o exercício da tarefa. Insatisfeito, pois se frustra com a realidade; e, inseguro, adere a um ciclo de ideias que gira em torno do ensino divorciado de reflexões teórico-metodológicas.

Na verdade, não se pode negligenciar que os cursos de licenciatura em Letras no Brasil revelam-se problemáticos e frágeis, em muitos quesitos. Irala (2012) considera:

O aluno do curso de Letras [...] depara-se, na maioria das vezes, com uma expressiva carga horária destinada ao estudo de teorias e obras literárias, ao aprendizado de uma língua estrangeira (no caso das habilitações duplas ou exclusivas de língua estrangeira), ao estudo de teorias linguísticas fundadoras e à descrição linguística mais específica de determinados componentes da língua (nem sempre pelo viés de teorias “traduzíveis” ou facilmente identificáveis no âmbito escolar) de maneira geral. (IRALA, 2012, p. 20).

Essa problemática provoca situações adversas, dentre elas, o descompassado entendimento entre o teórico e o prático, e arvora, há décadas, a perpetuação do ensino normativo de caráter prescritivo. Também provoca o desinteresse pelo conhecimento da língua e, provavelmente, desprestigia as diferenças, as instabilidades e a diversidade linguística.

Guedes orienta que

O argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. Essa pressuposição, apenas abstratamente correta, não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não têm condições de mostrar como se faz. (GUEDES, 2006, p. 28)

Por isso, a proposição do ProfLetras de reestruturar e esboçar condições para o ensino de linguagem, discutir sobre outros instrumentos mediado por diversas teorias linguísticas, provoca o reconhecimento: “às vezes você tá lá em sala de aula e você acha que você sabe muita coisa. E, quando você chega numa Pós-Graduação, muita vezes tem a prática, mas a teoria que deveria ser casadinha com a prática, a gente não tem”.

Permito-me à reflexão de que a FC, se desestabilizadora, desperta os professores ao realinhamento teórico/prático e ao fazer autoconsciente.

Em vista disso, é recorrente na maioria dos discursos analisados o sentido da realização pessoal e profissional. Tarumãs reafirma: “Então, a partir do momento que você conseguir fazer isso é uma realização pessoal, não só profissional”.

Esse entrelaçar, pessoal com o profissional, justifica-se pela ênfase e consciência do papel social que assume:

**(45) Muito, muito ... melhorou na minha vida profissional e pessoal também.** Porque está tudo tão ligadinho ali, porque nós enquanto você está em sala de aula e você quer ser boa naquilo que você faz. Porque você quer ver seu aluno progredindo, né, tendo progresso. Quer ver se o aluno aprendeu. **Então, a partir do momento que você consegue fazer isso é uma realização pessoal, não só profissional.** (E 08, Tarumãs, 16/06/17).

Quais melhorias evidentes no discurso de Tarumãs? Novamente o sentido do pessoal e profissional se imbricam. Não quero reafirmar uma visão ingênua de que esses sentidos dados nos discursos pesquisados minimizam os problemas existentes na Graduação.

Mas me esforço em afirmar a qualificação profissional de forma contínua e permanente e que não se restrinja, especificamente ao professor, mas a um conjunto de fatores complexos que envolvem a vida profissional.

As nuances reflexivas “enquanto você está em sala de aula e você quer ser boa naquilo que você faz” e “(...) a partir do momento que você consegue fazer isso é uma realização pessoal, não só profissional” indicam como os professores são “bombardeados” pelas inquietações formativas: o sujeito-professor deve ocupar seu espaço social, qualificado.

Quanto às provocações vivenciadas na FC, a colaboradora ressalta o efeito de sentido da aquisição de conhecimento pessoal e reitera o profissional, como bem social e cultural que não se perde, mas multiplica-se.

**(46) nós estudamos é ‘pra’ nós, por mais que nós somos multiplicadores e professores mas é algo que ninguém pode tirar isso de mim. E, eu lembro, que quando eu comecei em sala de**

**aula, nós quando saímos da Graduação, nós fomos cru ainda.** Muito cru. E, na minha época ainda, que eu fiz a Graduação aqui na UNEMAT, estava começando, e (...) a gente vai mudando na prática para ir se adaptando na ideologia da escola. **Muitas vezes você chega cheio de gás e daí, querendo ou não, aqueles seus colegas mais antigos de profissão, eles começam a “ah, você faz isso”. E, aí você começa a mudar sua prática para ser aceita pelo grupo. E, quando você trabalha com a forma diferente, também tem essa [/] aquele receio por parte do grupo.** E, hoje [ ] hoje eu olho e “putz, se eu tivesse ...” **essas leituras teóricas, que eu estou tendo aqui na minha Graduação [/] na minha Pós-Graduação eu não precisaria ter mudado na minha forma de trabalhar.** Eu poderia me defender em cima dos teóricos, os quais na época eu não tinha conhecimento e hoje eu tenho. (E 08, Tarumãs, 16/06/17)

As implicações, no que se refere às lacunas da Graduação e à evidente carência por instrumentalizar-se com teorias, as quais poderão subsidiar o trabalho do professor, explicita-se também na insatisfação de vivenciar 2.800 horas-aula na Graduação<sup>15</sup> e a impotência do sujeito a sentir-se inabilitado ao exercício docente.

Di Renzo e Dalcico (2018, p. 25), em estudo sobre as políticas públicas de ensino de LP, especialmente no que se refere à leitura e escrita, afirmam que “Nas aulas, do curso de mestrado ProfLetras, refletimos sobre as dificuldades que nós, professores de Língua Portuguesa, encontramos na sala de aula, e aos poucos [...] compreendemos essas dificuldades [...] que construímos sobre a língua e seu ensino”.

Esse efeito induz um sujeito assumindo-se reponsável pelo/no lugar das transformações sociais, e é inerente à função docente. Considera-se que o engajamento da função social do professor geralmente se faz pela responsabilidade que assume por compreender e transformar os espaços de ensino.

Tal responsabilidade se configura pelo imaginário coletivo social e é reafirmado nos discursos políticos, nas agendas formativas e nas práticas: “E, quando você vê alguém que vai lá detalha a metodologia, né? Isso te dá um embasamento, então, não estou pensando errado porque tem mais gente que fez, tanto eu quanto a direção também”.

Novamente, evoca-se a necessidade de confirmar, pelo teórico, as práticas cotidianas. Esse gesto marca a incompletude do sujeito e as incertezas que vivencia no que se refere ao “como fazer”.

Concebo, em consonância com Irala (2012, p. 32), a FC sem fórmulas instantâneas mas “componente do exercício da profissão, especialmente quando o professor em formação tem espaço, vez e voz, para redimensionar suas vivências,

<sup>15</sup> Refiro-me à carga-horária mínima para a Licenciatura em Letras vigente nas Universidades Públicas no Brasil, conforme se pode ver no PARECER CNE/CP 28/2001, disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>, publicado no DOU em 18.01.2002. Último acesso em 7 jan 2019.

suas leituras e suas concepções junto aos seus colegas de profissão (entendendo também o formador como um colega e o estudante de Graduação, idem)”.

As provocações e os desafios produzidos em Tarumãs promovem uma mudança discursiva. Ao assumir a posição de professora-estudante, assume-se capaz de repensar teoricamente o que já desenvolve em prática: “eu sou uma estudante, né? Nós temos que ler muito na Pós-Graduação, são muitas leituras. São muitas [/] e ... isso te empodera. Isso abre, faz um leque no seu conhecimento, tipo ‘nossa, já tem gente falando sobre isso’, isso eu não sabia”.

Concordo com Baptista e Nunes (2013, p. 252) e entendo que o professor, atuando em uma sociedade que modifica constantemente as variadas formas de linguagem, “[...] como sujeito que produz, acessa e compreende textos integrantes das diversas e distintas práticas discursivas e sociais, e que, ao fazê-lo, mobiliza um arcabouço de conhecimentos diversos”.

Por isso, pelas diferentes vozes dos pesquisados, retomar o espaço de continuidade formativa encaminha-me à compreensão de que cabe ao profissional repensar as práticas, aguçar a capacidade e as habilidades para estar inserido no complexo universo letrado. Para posteriormente, ampliar os horizontes profissionais e responder às demandas sociais de ensino.

Ouvir a próxima participante ajudará a continuar construindo os sentidos de formação na perspectiva dos sujeitos envolvidos na FC. No Quadro 23, disponho o discurso de Figueiras.

#### **Quadro 23 - (E 09, Figueiras, 19/06/17)**

<b>Sentidos da proposição governamental</b>
(51) O ProfLetras foi um direcionamento para melhora. É, porque <b>até então, a gente fica (...) estacionado no comodismo, a gente até faz uma leitura ou outra na formação, mas nada muito assim (...) específico nessa questão de intervenção, né. E o mestrado auxiliou nisso, nessas leituras, onde a gente se viu obrigado a ir para a sala de aula e pesquisar ali dentro o que funciona e o que não funciona.</b> Então, nesse sentido, né, eu pelo menos <b>ampliei bastante a minha visão do que é a sala de aula e o que pode funcionar e o que não pode funcionar, criando uma visão a nesse sentido aí.</b>
(52) Essa questão de unir a teoria com a prática. Porque, até então, a gente dentro da sala de aula, a gente para as leituras, né? <b>Quando a gente tá no meio acadêmico, a gente se vê obrigado a ler a teoria.</b> E, lá não. Então, a gente vai mais ou menos no olhômetro, né? E, já <b>o ProfLetras anunciou nessa questão que apresentava a teoria,</b> então baseado nessa teoria a gente montava um plano de aula, íamos até lá e “essa parte funcionou” e “essa parte não funcionou tão bem”, então “o resultado final foi esse”. Então, <b>ele auxilia nesse sentido, né. A gente se embasar mais ou menos para fazer algo mais consistente, não tão experimental.</b>
<b>Interferências do ProfLetras e as práticas diárias</b>
(53) A gente para um pouquinho (...) assim (...) Porque <b>quando a gente não tem uma teoria, a gente tende a colocar para o aluno, certas coisas que às vezes (/) que ao invés de auxiliar, acaba inibindo ou então o poda, né.</b> Então, a ter essa questão de ter o <i>feeling</i> ou sentir que o aluno está caminhando bem, ou não tá. Então, <b>você passa a refletir um pouquinho mais a esse respeito.</b> Olha se eu pensar “se eu fizer isso eu vou acabar com a vida do meu” (...) falando academicamente, né. A vida de leitura do meu aluno, então tem que pelo menos “com esse daqui

vai funcionar tal coisa”, então vou mudar meu método. Então, <b> você passa a não padronizar, então você começa a trabalhar de um jeito a exigir do meu aluno de uma maneira diferente.</b>
<b>Contribuições no/para o ensino de LP</b>
(54) Assim, <b>a partir do momento que a gente se sente mais segura pra trabalhar e levar um conteúdo.</b> Sabendo que “olha isso daqui, né”, segundo a teoria tem dado certo. Então, eu <b>vou seguir esse caminho porque eu tenho uma chance maior de dar certo.</b> Então, a partir do momento que <b>você tem essa confiança, porque já houve uma leitura, já houve um preparo antes, né? Você vai e faz!</b>
(55) <b>Você vai com toda confiança, se não deu muito certo, você acaba até tendo um jogo de cintura para contornar e fazer funcionar de uma forma ou outra.</b> Cem por cento acho...que é bem complicado trabalhar com cem por cento. Né? Até porque nenhum dado pode demonstrar o cem por cento. Mas, se a gente consegue atingir a maioria, já é um grande avanço. Então, neste sentido eu me sinto, sim protagonista por isso. <b>Porque, hoje, a gente vai lá e faz com segurança. E, quando a gente não tem um embasamento, uma leitura a gente vai meio que sem rumo.</b> A gente prepara lá um plano de aula, mas sem pensar em alguns detalhes que às vezes fazem toda a diferença.
<b>Saberes construídos e aplicados no espaço de LP</b>
(56) (...) a importância em se registrar um trabalho. A gente até sabe que “é importante, <b>mas a partir do momento que a gente aprende a registrar, então a gente começa a notar “olha, isso funcionou”.</b> Então, você pode aplicar em outras situações. Porque <b>quando a gente deixa de registrar muita coisa se perde. Você acaba não adquirindo uma sequência ali e, às vezes, você comete o mesmo erro, porque você não para para refletir.</b> Então, isso foi muito trabalhado no ProfLetras e eu acredito que agora, depois de tanto apanhar, passo a registrar tudo aquilo que é trabalhado dentro da sala de aula. Mesmo que no mínimo que seja registrar e ver o que funcionou, ou que não funcionou (+) foram coisas assim (/).
(57) A questão do gênero textual, às vezes a gente pegava um para trabalhar, e não havia uma sequência. A gente apresentava, em quatro aulas a gente a tinha que desenvolver, e às vezes ficava naquilo. E o aluno não se apropriava no gênero. Então, <b>hoje a gente vê que é necessário um trabalho maior para que ele entenda todo o sentido (/) para aquele gênero faça sentido e ele consiga aplicar no dia a dia dele, que não morra ali dentro da sala de aula.</b> E quando ele for para fora da sala de aula, ele não saiba nem como começar. Então essa sequência para concretizar na cabeça da criança. E, para nós foi muito bom! <b>Para a gente vê como isso funciona com a sequência (+) É, a questão das tecnologias. Hoje eu sinto muita dificuldade até porque o lugar não propicia.</b> Igual a nossa escola não tem laboratório de informática, né. Então, vamos trabalhar o celular, também tem criança que não tem celular. Então, como a gente pode trabalhar num todo com a tecnologia. Então eu vejo a tecnologia com uma certa dificuldade, mas assim a gente sente a importância. Então, de certa forma, a gente orienta as pesquisas (/) até a gente fez um trabalho sobre a “leitura em tela” nas redes sociais, na frente do computador e celular. E eles desenvolveram muito bem mas, como eu falei, não atingiu os 100%, até porque tem aluno que não tem, aí você pode sentar com o colega, assim você vai se adaptando. Mas tem funcionado. <b>É um auxílio a mais, também faz parte da educação você propiciar isso para o aluno. Às vezes, ele tem acesso e não sabe trabalhar.</b>
<b>Provocações/desafios</b>
(58) Totalmente, porque <b>você sai da zona de conforto (/) porque acaba se tornando automático, às vezes, para você preparar.</b> Porque você padroniza. Você não tem essa visão de que cada sala, de cada aluno (/) você até tem uma noção, mas você (+) você acomoda. Então, o mesmo plano de aula para A, B, C, D, E ... está muito bom. <b>E, a partir do momento que você vê ali a teoria, a importância (/) o conteúdo é o mesmo, mas a metodologia precisa ser diferente e a partir do momento que você sabe disso (/) quando você tem uma noção é uma coisa, mas, a partir do momento que você leu a respeito e comprovou, aquilo te incomoda.</b> E, você acaba se sentindo culpada por trabalhar da mesma forma.

Professora recentemente formada, Figueiras reconhece as “privações sofridas” após a Graduação, mas enaltece o retorno e as contribuições que a FC lhe proporcionou:

(51) **a gente fica (...) estacionado no comodismo, a gente até faz uma leitura ou outra na formação,** mas nada muito assim (...) específico nessa questão de intervenção, né.

**a gente se viu obrigado a ir para a sala de aula e pesquisar ali dentro o que funciona e o que não funciona. ampliei bastante a minha visão do que é a sala de aula e o que pode funcionar e o que não pode funcionar,**  
 (52) **Quando a gente tá no meio acadêmico, a gente se vê obrigado a ler a teoria.** E, lá não. Então, a gente vai mais ou menos no olhometro, né? (...) **o PROFLETRAS anunciou nessa questão que apresentava a teoria,** então baseado nessa teoria a gente montava um plano de aula, íamos até lá e “essa parte funcionou” e “essa parte não funcionou tão bem”, então “o resultado final foi esse”. Então, **ele auxilia nesse sentido, né. A gente se embasar mais ou menos para fazer algo mais consistente, não tão experimental.** ( E 09, Figueiras, 19/06/17).

No dizer de Figueiras, o aluno-professor vinculado ao ProfLetras sente-se enredado às pesquisas. Tem-se o compromisso de estabelecer em sala de aula um laboratório, amplia-se a visão do teórico-metodológico para o ensino de LP.

O sentido de retornar à Universidade é o de ser confrontado pelas teorias linguísticas, a revisão dos métodos e das técnicas utilizadas e o desprezo do ensino conteudista, metalinguístico e da exaustão de aplicação de conhecimentos puramente gramaticais.

Parece soar em Figueiras “a chamada” para o compromisso social em que as práticas devem estar em consonância com o enriquecimento e o fortalecimento da pessoa humana.

Nesta era em que convivem competências/capacidades multivariadas (ROJO, 2013), linguagens que se constroem em liquidez, acentuam-se as exigências por aulas criativas e pela reinvenção do ensino de LP.

As novas culturas, as tecnologias de informação, as mudanças comportamentais indicam que as práticas escolares requerem outras formas de letramento e solicitam ao professor abertura para o “novo” e colaboração para romper com a hegemonia de um ensino que engessa o conhecimento sobre as linguagens.

Posso dizer, com Rojo (2009, p. 37), que “as mudanças sociais e tecnológicas das últimas décadas[...] apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade. Tais transformações estão relacionadas a mudanças na própria linguagem”.

É esse cenário destacado por Figueiras:

(...) você passa a refletir um pouquinho mais a esse respeito  
 (...) Você vai com toda confiança, se não deu muito certo, você acaba até tendo um jogo de cintura para contornar e fazer funcionar de uma forma ou outra  
 (...). E, quando a gente não tem um embasamento, uma leitura a gente vai meio que sem rumo. ( E 09, Figueiras, 19/06/17).

A reflexão está para a ação assim como a preparação para a aplicação; e transporta o sujeito para o protagonismo de suas ações. A necessidade de registrar suas atitudes, de situar e retomar suas aplicações diárias agrega os conhecimentos da FC. Deixa entrever que

O ensino de Língua Portuguesa, como o de todas as línguas, deve fazer os alunos compreenderem que a fala e a escrita, para serem aceitas socialmente, precisam estar de acordo com as situações de comunicação. O desafio é poder apresentar essa diversidade de normas que regem os usos e os gêneros textuais, sem excluir na escrita, por exemplo, as exigências ortográficas e permitindo a análise da legitimidade ou não da distância com os usos formais, padrão, em função das situações de comunicação [...].(DOLZ E HARDMEYER, 2016, p. 96).

A conclusão da colaboradora é que os saberes construídos reavaliados a fazem desafiadamente retomar a formação e entendê-la permanente. Essa decisão fica bem aparente nos Excertos 56, 57 e 58.

(...) depois de tanto apanhar, passo a registrar tudo aquilo que é trabalhado dentro da sala de aula. Mesmo que no mínimo que seja registrar e ver o que funcionou, ou que não funcionou (+) foram coisas assim.

(...) hoje a gente vê que é necessário um trabalho maior para que ele entenda todo o sentido (/) para aquele gênero faça sentido e ele consiga aplicar no dia a dia dele, que não morra ali dentro da sala de aula.

(...) E, a partir do momento que você vê ali a teoria, a importância (/) o conteúdo é o mesmo, mas a metodologia precisa ser diferente e a partir do momento que você sabe disso (/) quando você tem uma noção é uma coisa, mas, a partir do momento que você leu a respeito e comprovou, aquilo te incomoda. ( E 09, Figueiras, 19/06/17).

Figueiras representa-se consciente de que não basta ser/estar “investida” para o ensino de LP. Os conhecimentos da Graduação tornam-se limitados, insatisfatórios com o passar do tempo.

Na compreensão de que as linguagens mudam, circulam, ampliar os saberes embasa o sujeito-professor e o qualifica para o atendimento aos multiletramentos no contexto escolar.

#### **4.4.3 Voz e vez de uma formadora do ProLletras**

Discursivamente, busco conhecer as proposições das políticas públicas de FI e FC implantadas no estado de Mato Grosso. Para tal, observo se a compreensão de como os estímulos/desafios dados aos alunos-bolsistas produzem efeitos e se tais efeitos colaboram para a construção da identidade docente.

Minha compreensão é que, seja o discurso do aluno bolsista ou do professor em atuação, todos buscam (re)direcionar e/ou (re)dimensionar suas práticas de ensino de LP.

Mas, evidenciados os discursos dos acadêmicos-bolsistas e do professor-formador do PIBID, insta ainda conhecer o discurso da professora formadora do ProfLetras, Sibipirunas.

#### Quadro 24 - (E 10, Sibipirunas, 13/04/17)

<b>A atuação do Bolsista na EB</b>
(59)(...) <b>Esse aluno também tem outro tempo de formação, de troca, ele é um aluno (+) que tem grandes chances de continuar dentro do processo de formação. Então, ele sai muito mais preparado para preparar para o mestrado, ele sai mais preparado para conseguir coisas no exterior, por exemplo, né, e fazer uma carreira de bastante sucesso.</b>
<b>Contribuições/desafios</b>
(60)(...) <b>Quando você tem um aluno que foi bolsista pibidiano, esse aluno vai escrever de um modo diferenciado, ele tem mais maturidade para desenvolver o projeto de pesquisa, ele é um aluno que consegue apresentar um trabalho com mais segurança. Então, a gente percebe que aqueles saberes da formação da Graduação estão ressonando também nessa formação do PIBID. Porque eles fazem esse movimento Graduação-PIBID-Graduação e aí, nessa volta, ele tem que atuar primeiro como pesquisador. Quando ele vai fazer o projeto de pesquisa, você percebe grandemente a evolução desse aluno como pesquisador. E quando ele vai para o estágio, que é um outro momento do aluno para a formação enquanto docente, ele também expressa mais segurança, ele tem mais metodologias diferenciadas que evidenciam esses saberes vindos do PIBID e complementados com os saberes da Graduação.</b>
(61) <b>Outra coisa muito peculiar que eu percebi, que eu participei dos Seminários do PIBID que é o processo de Letramento Literário. Então, é muito comum encontrar no PIBID a contação de história enquanto projeto. E aí quando você tem a contação de história, você tem todo o desdobrar do Letramento Literário. Você tem a leitura do texto literário, você tem a interpretação, você tem o teatro, eles associam às vezes a data comemorativas. (...) o PIBID tem contribuído para isso, e eu acredito para muito mais. O PIBID consegue fazer aquilo que a gente sempre sonhou que é a ponte entre a teoria e a prática, né? (...)ele sai da universidade e às vezes não centraliza nessa prática. Então, com a vinda dos pibidianos, trabalho de formação feita pelas coordenações e um aluno em formação consegue perceber essa relação. O que acontece, muitas vezes o professor em sala de aula ele tem práticas excelentes das quais ele não refletiu e não teorizou, e a universidade vem com a ferramenta da teorização, aí ele consegue associar (...)</b>
(62) <b>Quando a gente tem projetos, por exemplo, do ProfLetras que é projeto do MULTFOR, por exemplo. É um projeto que abriga os docentes do ProfLetras, mais os discentes, mais o pessoal do CEFAPRO, a gente consegue pensar em algumas ações que cheguem diretamente a esse professor do ensino básico, né? Mas, às vezes é difícil tirar esse professor da escola e trazê-lo para participar do projeto. Então, a gente esbarra com dificuldades burocráticas do tipo “ah, eu tenho a sala do educador, mas eu tenho que passar o cartão.” ou “tenho que cumprir o horário na escola”. Então, às vezes, o projeto é até desenvolvido para o acesso desse professor e a questão burocrática, muitas vezes, impede esse professor de participar. Então, como docente eu tenho visto isso.</b>
<b>(Re)construção da identidade do formador</b>
(63) <b>A minha participação no ProfLetras mudou a minha visão da Graduação. Então, ao atuar para professores que já estavam em sala de aula em média de 10, 12, 8 anos de atuação. Então, trabalhar com esses professores dentro da proposta do ProfLetras, que é uma proposta de Multiletramentos, de tecnologia, de avanço de concretização linguística que é a proposta do ProfLetras. Todas as leituras que eu fiz, o trabalho com as unidades temáticas lá em NATAL, fizeram com que eu mudasse com a minha atuação na Graduação. Me fez olhar para a Graduação com outro olhar, isso também na metodologia.</b>
(64) <b>A minha identidade enquanto docente profissional da Graduação, ela foi transformada atualizada por meio da minha ação junto ao ProfLetras. Então, as leituras que eu fiz para a atuação no ProfLetras, a participação com outros coordenadores de outros estados do Brasil (...) mexeu com a minha identidade. Então, quer dizer, de fato quem eu sou. Então, a gente consegue ver a dimensão do nosso trabalho. E aí, isso me fez refletir sobre a minha atuação na Graduação. Então falei: “E na graduação o que a gente tem feito? O que eu tenho feito enquanto docente, né?” Então existe aí um reflexo da minha reflexão enquanto docente, da</b>

**minha identidade como formadora, do meu papel social, do meu papel intelectual, do meu papel enquanto pesquisadora, enquanto docente de formadora dentro da Graduação. Então, fazem parte do ProfLetras, e depois? Atuar no PIBID conseguiu com que eu olhasse para essa formação com um olhar mais cuidadoso, buscando mesmo essa atualização. A questão da tecnologia é uma coisa que a gente tinha algumas coisas que não era discutida; a questão do Multiletramentos. Então, quando agora eu preparo as minhas aulas, eu estou pensando nesse processo de atualização para que meu aluno tenha acesso a essas informações e possa pensar e atuar de forma mais condizente com os desafios da contemporaneidade.**

(65) Todos eles (+) atuam no chão que é preciso ter essa transformação. **Então, o PIBID coloca pibidianos, supervisores e coordenadores para pensar numa escola mais atualizada, mais contemporânea. E ao mesmo tempo tentando vencer os desafios de sempre, que é fazer o menino ler, escrever, compreender, contar ... Enfim, né. E então essa seria uma convergência que eu vejo, que aí depois que esse professor que é um professor supervisor que está se atualizando, ele vai e faz a prova do ProfLetras. E o ProfLetras é todo voltado para uma pesquisa de intervenção. Então, o professor ele entra no programa já sabendo que tudo aquilo que ele está fazendo vai ter outra convergência que também é no chão da escola.**

(66) (...) os dois programas: o programa PIBID e o ProfLetras **enquanto programas governamentais procuram ter essa convergência para uma atuação na escola (...)**

Sibipirunas é uma colaboradora com experiência em FI e FC. Sua experiência de docência é atravessada pela EB, pelos cursos de Graduação, bem como a atuação na Coordenação do ProfLetras e sua participação no PIBID (Interdisciplinar) na UNEMAT (*Campus Sinop/MT*).

Suas reflexões se voltam tanto para a FI quanto para a FC. Assim, entende que o aluno inserido nos programas formativos acabam se diferenciando dos demais.

**Esse aluno também tem outro tempo de formação**, de troca, ele é um aluno (+) que tem grandes chances de continuar dentro do processo de formação. Então, **ele sai muito mais preparado** para preparar para o mestrado, ele sai mais preparado para conseguir coisas no exterior, por exemplo, né, e fazer uma carreira de bastante sucesso. ( E 10, Sibipirunas, 13/04/17).

Na voz de Sibipirunas, há um diferencial entre o aluno que se insere em programas formativos em relação àqueles que não têm acesso. Do levantamento feito pela professora-formadora, sublinho:

(60) ... **esse aluno vai escrever de um modo diferenciado (...)** **tem mais maturidade para desenvolver o projeto de pesquisa(...)** **consegue apresentar um trabalho com mais segurança(...)** os saberes na graduação estão ressonando também nessa formação do PIBID. (...) fazem esse **movimento graduação-PIBID-graduação (...)** ele tem que **atuar primeiro como pesquisador(...)** Quando ele vai fazer o projeto de pesquisa, você percebe grandemente a evolução desse aluno como pesquisador.(...) **E quando ele vai para o estágio (...)** **expressa mais segurança**, ele tem mais **metodologias diferenciadas** que evidenciam esses saberes vindos do PIBID e complementados com os saberes da graduação.

(61) Outra coisa muito peculiar que eu percebi (...) O PIBID consegue fazer aquilo que a gente sempre sonhou que é **a ponte entre a teoria e a prática**, né? (...) a vinda dos pibidianos, trabalho de formação feita pelas coordenações e um **aluno em formação consegue perceber essa relação**. O que acontece, muitas vezes o professor em sala de

aula ele tem práticas excelentes das quais ele não refletiu e não teorizou, e a universidade vem com a ferramenta da teorização, aí ele consegue associar. ( E 10, Sibipirunas, 13/04/17).

Enfática ao apontar os benefícios trazidos pelo programa (Excertos 60 e 61), todavia, Sibipirunas entende que os cursos de graduação em crise não podem ser justificados por ações atenuantes, mas sim aquelas que visam ao desenvolvimento acadêmico-profissional e interfiram não somente na vida dos graduandos como também na vida dos professores-formadores:

(62) **a gente consegue pensar em algumas ações que cheguem diretamente a esse professor do ensino básico, né? (...)** ele não sai mais aquele aluno que fala assim “nossa, mas eu aprendi na graduação assim há vinte anos atrás, e vou ensinar assim, porque foi assim que aprendi.” Não.. **ele se torna um aluno mais crítico, ele se torna um aluno que busca pela pesquisa, a atualização e a inovação do seu trabalho.** ( E 10, Sibipirunas, 13/04/17).

Discutir a dimensão político-social da EB é o desejo da pesquisada e ela se representa sabedora dessa importância. Se os professores se apropriam de conhecimentos críticos por meio dos debates que evidenciam frentes temáticas problematizadoras do chão da escola e projetos que vinculem a FI e FC, é possível inferir o crescimento pessoal e, possivelmente, profissional.

Ao considerar sua posição social nos Projetos de formação, a colaboradora analisa sua postura docente:

(63) A minha participação no ProfLetras **mudou a minha visão da graduação.** (...) é uma proposta de Multiletramentos, de tecnologia, de avanço de concretização linguística (...) **Todas as leituras** que eu fiz (...) **fizeram com que eu mudasse com a minha atuação na graduação.** Me fez olhar para a graduação com outro olhar, isso também na metodologia

(64) **A minha identidade enquanto docente profissional da graduação, ela foi transformada, atualizada** por meio da minha ação junto ao ProfLetras (...) **mexeu com a minha identidade.** (...) a gente consegue ver a dimensão do nosso trabalho. E aí, **isso me fez refletir sobre a minha atuação na graduação.** (E 10, Sibipirunas, 13/04/17).

Os sentidos visualizados diversas vezes no discurso de Sibipirunas constituem o lugar reiterado em que formar outro implica a formação de si mesma:

(64) (...) Atuar no PIBID conseguiu com que eu **olhasse para essa formação com um olhar mais cuidadoso, buscando mesmo essa atualização.** A questão da tecnologia é uma coisa que a gente tinha algumas coisas que não era discutida; a questão do Multiletramentos. Então, **quando agora eu preparo as minhas aulas, eu estou pensando nesse processo de atualização para que meu aluno tenha acesso a essas informações e possa pensar e atuar de forma mais condizente com os desafios da contemporaneidade.** (10, Sibipirunas, 13/04/17).

Sibipirunas em constante contato com o chão da EB (o contato com os bolsistas de FI e FC) realimenta as ideias nas aulas de graduação (pois estabelece-a como experimento) e, por um processo autocrítico, reelabora seu fazer em busca de contemplar à EB sujeitos capazes de entender a linguagem com suas características multiculturais, pluridimensionais etc., como comprovado nos Excertos 63 e 64.

Especificamente, a FC e FI visualizam-se de maneira dependentes, permanentes e produtoras à formação da identidade.

Esse é um movimento que se faz pela continuidade; logo, mutável, adaptável às realidades de seus sujeitos: “A minha identidade enquanto docente profissional da graduação, ela foi transformada, atualizada (...) mexeu com a minha identidade., isso me fez refletir sobre a minha atuação na graduação”.

Usando a expressão de Lyotar (1989), a condição pós-moderna educacional provoca o profissional docente a despir-se da totalidade, a descentralizar os conhecimentos e abrir espaços cujos princípios sejam a diferença, a fragmentação do sujeito; e a alteridade surge como elemento fundamental para o fazer diferenciado.

Em conclusão, a pesquisada reconhece:

**(65) o PIBID coloca pibidianos, supervisores e coordenadores para pensar numa escola mais atualizada, mais contemporânea. (...) um professor supervisor que está se atualizando, ele vai e faz a prova do ProfLetras. (...) o professor ele entra no programa já sabendo que tudo aquilo que ele está fazendo vai ter outra convergência que também é no chão da escola.**

**(66) os dois programas: o programa PIBID e o ProfLetras enquanto programas governamentais procuram ter essa convergência para uma atuação na escola. (10, Sibipirunas, 13/04/17).**

Sibipirunas reatualiza-se pelas ações formativas. Sua visão sobre a formação pauta-se pela mútua relação estabelecida entre os sujeitos da ação formativa e necessidade básica sentida em todos os âmbitos educacionais.

Representa-se atualizada sobre as questões de formação; consciente de seu papel social e acredita ser possível o entrelaçamento da EB com a Universidade na promoção da mudança discursiva e social, conforme Excerto 66.

Até aqui, defendi a necessidade de que a FI e FC sejam consideradas permanentes na/para a vida profissional.

Essa expectativa está no fato de que se podem criar no meio acadêmico condições que envolvam o professor-formador a ouvir e a arquitetar outros fazeres; os alunos de graduação a reafirmarem sua escolha pela docência, e os professores

da EB, em atuação, a desconstruir a ideia de que a formação está atrelada ao espaço acadêmico.

Nessa direção, PIBID e ProfLetras erguem-se como espaço no qual as incertezas e as dúvidas desestabilizam o conhecimento improdutivo, limitador e abre possibilidades para que as identidades docentes sejam construídas e atualizadas ao longo da vida profissional.

## RETORNO OU (IN)CONCLUSÕES?

Iniciei esta pesquisa na expectativa de conhecer em quais condições acontece o processo de construção da identidade docente dos profissionais em Letras através das políticas públicas em contexto de Mato Grosso.

Parti de inquietações que me atravessam ao longo da experiência profissional (professora de LP na Educação Básica do estado pesquisado e docente na UNEMAT), pois esses espaços me constituem como professora-pesquisadora.

Ciente do papel social e atenta aos nichos formativos, centrei nas inquietações que considere essenciais, as quais me cercam e me colocam em constante reflexão. Especificamente tratei das questões que cercam o cenário formativo.

Nesse sentido, questioneei: De que forma o PIBID e o ProfLetras no estado de Mato Grosso interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente em Letras?; Quais proposições/desafios a FI (PIBID) e a FC (ProfLetras) oferecem aos alunos e aos professores bolsistas?; De que forma os docentes-formadores (PIBID e ProfLetras) são desafiados a refletir sobre sua identidade profissional?; Como os alunos/professores-bolsistas, seja em Formação Inicial ou Contínua, experienciam novas práticas de letramento(s) e como projetam tal proposta no mundo contemporâneo?.

Esforcei-me em conhecer, por um conjunto discursivo - os documentos orientadores de políticas públicas de formação (PEFE, PIBID, ProfLetras) e os discursos de 10 colaboradoras -, as complexidades, os múltiplos sentidos que envolvem o “saber” e o “fazer” docente refletido no papel dos atores e das atrizes atuantes no *locus* pesquisado.

Pelos documentos orientadores observei que os discursos anunciados distam-se dos discursos professados, entretanto ratificam e positivam as políticas de formação como essencial para a construção da identidade docente.

Na tentativa de dar visibilidade a alguns sentidos que emergiram, respaldei-me em teorias sociais e entendi com Gimenez (2017, p. 49) que ao profissional e/ou ao futuro profissional em Letras, seja em formação inicial ou contínua, muitas situações usualmente vivenciadas na educação linguística precisam ser problematizadas e apreendidas em suas complexidades.

Pela ADC e LAC, concordei com Pennycook (2004, p.815) que é preciso questionar o que é naturalizado e procurei “assumir uma postura pós-moderna” para

compreender que os limites do próprio saber nos levam à problematização de práticas e nos colocam em busca de possíveis explicações.

Por isso, considereei significativas as políticas públicas engendradas no estado pesquisado, as quais regulam e orientam a FI e a FC, mas aponte lacunas que carecem de problematização e compreensão sob o prisma do “posicionamento ético-epistemológico e prático”, consoante Gimenez (2017, p. 46).

Ao optar pelo caminho teórico-metodológico colaborativo-interpretativista, visualizei o *design* formativo em suas complexidades e ouvi os colaboradores de pesquisa, alunos-bolsistas do PIBID e do ProfLetras, bem como os professores em atuação e os formadores, docentes da UNEMAT (*Campus* de Sinop/MT).

Pela escuta e análise dos dados, evidenciei:

- o sentido dado pela voz dos letradores e dos futuros letradores reverbera o discurso dos documentos, tanto da FI quanto da FC;
- a formação acadêmica pressupõe políticas públicas produtivas, ininterruptas e contribuidoras para mudança social;
- o discurso das políticas formativas em Letras engendradas no Brasil corrobora para o discurso de validação do perfil profissional, o qual se apresenta fortemente marcado pela “qualificação” e “instrumentalização”;
- considereei, com Bauman (2005), Hall (2003) e Melluci (2004), que as identidades profissionais se (des)constroem, pois não são fixas, sequer rijas, e se (re)posicionam, tendo em vista que o sujeito, ao assumir a posição-professor, reflete sua prática e, interpelado pelo sócio-histórico-ideológico, produz mudanças e discursivamente assume a posição de professor crítico-pesquisador;
- aponte que, os discursos analisados dos professores colaboradores, atuantes, futuros atuantes em Língua Portuguesa da EB, e docentes estão permeados de inquietações, o que desestabiliza a ordem das coisas e faz que o sujeito construa lugares colaborativos e éticos da profissão;
- a premissa “preparar, instrumentalizar, qualificar”, de maneira reiterável, reverbera e legitima as práticas dos/das professores/as, tanto na posição de sujeito-formador quanto na posição de sujeitos formandos e formados.

- os blocos formativos mostraram o “encaixe” do mosaico formativo e apontaram elementos constitutivos de formação tanto no período de FI quanto de FC, como por exemplo, o contato do aluno graduando com o espaço sala de aula, a reflexão e a (re)tomada das práticas dos professores em atuação (ansiosos pela educação linguística ética e crítica) e a posição do docente ao redesenhar novos gestos formativos e ampliar o diálogo com aqueles que fazem a EB;
- compreendi que os sujeitos colaboradores de pesquisa representam-se afetados pelas políticas públicas e, unânimes, reconhecem a necessidade de desconstruir as fronteiras entre o teórico e o prático, entre a Universidade e a Escola, entre o formador e professores em situação de formação;
- indiquei que o complexo trabalho do profissional em Letras em descontinuidades formativas, frente às “reformas” aliadas às pressões impostas no imediatismo, no aligeiramento da formação impede a construção de um profissional crítico e ético em suas práticas diárias;
- o contexto de educação linguística carece de construções dialógicas de formação, a fim de possibilitar condições que atendam as práticas situadas de ensino de LP e ampliar as capacidades e habilidades do professor como pesquisador de suas práticas .

Discursivamente, os documentos orientadores tornam-se eficientes instrumentos para despertar os atores e atrizes, agentes letradores à superação dos baixos níveis de letramento apresentados no Brasil, desenvolvendo nos participantes das Políticas Públicas a consciência de si mesmo e do outro.

Mas, reconheço que o incentivo às práticas de ensino de LP e o estabelecer da sala de aula como laboratório tornam-se imprescindíveis aos docentes na/para a criação de espaços colaborativos, críticos e éticos.

Considero o tema inesgotável em sua extensão e profundidade, embora muitos debates e discussões na atualidade contribuam para abertura de novas frentes. Reconheci que esse assunto tem sido desenvolvido em perspectivas teórico-metodológicas variadas, mas a educação linguística no Brasil ainda espera respostas no que se refere ao índice de letramento dos/das alunos/as brasileiros/as.

Concordei, não somente nessa pesquisa mas noutros espaços, que o PIBID e o ProfLetras, embora sejam ações governamentais recentes, incorporam à vida

pessoal e profissional do sujeito em Letras a capacidade de reposicionar-se frente aos desafios de ensino da linguagem.

Entretanto, ressaltei que a crise educativa instalada em solo brasileiro e a emergência por implementação de programas formativos, sejam iniciais ou contínuos, podem surtir um efeito negativo, se desejar resultados imediatos.

Acredito que, embora as situações emergenciais formativas estejam afetadas pela ideologia de instrumentalização e de qualificação, *per si*, tais condições não podem impedir os sujeitos professores a se tornarem pesquisadores-protagonistas de suas práticas a desfrutar de suas capacidades éticas, críticas, reflexivas.

Ao contrário, problematizar e refletir sobre os discursos institucionalizados, tidos muitas vezes como coerentes e estabilizados, pode ser um dos caminhos para reconhecer as incertezas, as indeterminações e dúvidas que permeiam o fazer educacional.

Todavia, o discurso institucionalizador, regulador e orientador da formação em Mato Grosso, vale ressaltar, em fragilidades, ainda indica que o movimento contínuo torna-se condição para (re)construir as identidades profissionais e provimento de espaços para o ensino de LP de forma humanizadora, quiçá, tradução de criticidade.

Visualizei que a tensão entre o teórico e o prático, reiterada nos discursos analisados, reforça a urgência de desconstrução do binômio teoria e prática. Transpor tais condições, de certa forma exige um lugar em que o sujeito-professor, deva se assumir-se autônomo, reflexivo, e uma visão que lhe permita estabelecer novos rumos no/para o ensino.

Tal sentido ficou evidenciado pelo discurso das colaboradoras ao apontar que o fazer distanciado entre o teórico e o prático compromete o ensino de LP e, se desconstruído, principalmente no meio acadêmico, modifica a visão dos profissionais.

Dos discursos analisados, compreendi que ainda é possível despertar sujeitos ao magistério. A exemplo, cito as alunas pibidianas que com satisfação relatam o aprendizado pelo exercício da autocrítica: observar para agir e estabelecer rotas sustentáveis para o ensino de LP.

A imagem de formação construída e representada é de inovação, de reflexividade e de colaboratividade. Tal lugar é requisitado tanto nos discursos de FI quanto de FC e apontado como meio de irromper os entraves da hegemonia e de inserir os atores e atrizes em novas situações de conhecimento teórico-prático-metodológico, conscientes de si mesmos e do outro.

Ao construir a categoria valorativa, apropriação identitária docente, que o sujeito em FI ou em FC reafirma a posição e escolha profissional, comprovei em diversos recortes discursivos e aponte que as condições de formação interferem no processo de construção da identidade docente.

Para além, o PIBID e o ProfLetras propõem que os ABPs usufruam de conhecimentos crítico-reflexivos, (des)construam paradigmas a ponto de redimensionar suas práticas e, abertos às novas abordagens, auxiliem os/as alunos/as no manejo com a linguagem.

Os programas formativos estudados aqui assumem-se subsidiários dos aspectos teórico-metodológicos do profissional em Letras, pois apresentam discursivamente como aqueles que atendem as realidades e contribuem para a formação da identidade do professor.

Entrementes, cabe aos profissionais reconsiderar a posição social assumida junto às frentes de linguagem, aceitar ser confrontado pelo teórico-metodológico e reposicionar-se para atuar de maneira responsiva aos desafios da atualidade; esses são sentidos encontrados, tanto no discurso do formador quanto nos dos formandos e formados.

É inegável que as frentes formativas promovem interlocução ao aproximar o professor regente (coformador) dos acadêmicos e futuros professores em Letras com docentes; também encaminham a repensar as práticas diárias, (des)estabilizam as aprendizagens e reafirmam os conhecimentos desenvolvidos no/para o Chão Escolar.

Cabe ainda anotar que os docentes em contato com os alunos são motivados a flexibilizar suas práticas, pois refletem diretamente as vozes do chão escolar, desconstroem as fronteiras entre a Universidade e a Educação Básica e, conjuntamente, (re)pensam novos modos de fazer a educação linguística.

(Quase) finalmente, ousa afirmar que os espaços crítico-colaborativos podem ser estabelecidos se Universidade e Escola travarem diálogo, construir, coletivamente, bases significativas para o ensino de LP versado nas realidades escolares e se seus atores e atrizes, valorizados em sua função, empenharem pela mudança social.

Ainda uma pergunta cabe para esse momento: Qual(quais) contribuição(contribuições) a pesquisa POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO NO NORTE DE MATO GROSSO: PIBID E PROFLETRAS traz aos Estudos Linguísticos e pesquisadores numa perspectiva futura?

Elenco algumas contribuições e possibilidades, a partir dessa investigação que ora interrompo:

a) primeiro reafirmo que tratei de políticas públicas de formação sem a pretensão de esgotar o tema, pois emblemático em sua complexidade acena para um contexto sócio-histórico-ideológico em que a educação nunca foi prioridade governamental, mas sim marcado pelas relações hegemônicas de poder.

b) segundo, em se tratando de políticas educacionais no contexto brasileiro, é inegável que as pesquisas empreendidas desde o século XX estão plenamente contemporâneas;

c) terceiro, as várias pesquisas que apontam os entraves político-sociais e econômicos brasileiros fazem circular o sentido de que o discurso anunciado não corrobora com o discurso professado, o que exige debate, problematização e aprofundamento, suscitando, assim, outras rotas e rumos para a educação brasileira;

d) se o leitor decidir levantar, incipientemente, as pesquisas empreendidas sobre o assunto no mundo, os resultados apontarão (des)continuidades que continuam a reclamar sentidos e subjetividades a serem compreendidas;

e) finalmente, o exercício de tratar de formação e construção da identidade docente, ou qualquer tentativa de investigação e entendimento sobre as políticas públicas governamentais, nunca se esgotará, mas produzirá novas(velhas) interrogações e inquietações frente às brechas que o assunto propõe.

É difícil concluir, quando se tem a certeza de que a ciência nos permite escolher um objeto, adentrar um espaço social e assumir uma posição que encaminhe o pesquisador à compreensão de um fenômeno e, em vista, a transformação social. Por isso, retomo o espaço e apresento PROPOSIÇÕES E CONTINUIDADES FORMATIVAS.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado.* Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.** Tradução J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

ARAÚJO, Júlio; SILVA, Kleber Aparecido da. Letramentos, discursos midiáticos e identidades: diálogos interepistemológicos. *In: ARAÚJO, Júlio; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas.*** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p 15-16.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. A Prática da Extensão e a Formação de Docente em Língua Materna: algumas (óbvias?) reflexões. *In: HARMUCH, Rosana Apolônia, SALEH, Pascolaina Ballon de Oliveira (org.). **Estudos da Linguagem e Formação Docente: desafios contemporâneos.*** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 79-88.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago Alves. Sujeitos em transformação e transformação de sujeitos: (re)pensando algumas questões sobre o ensino, aprendizagem e letramentos. *In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). **Ensino-Aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada.*** Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 251-274.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes Batista; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (org.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.*** 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p.17-36.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (org.). **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Configurações do PIBID de Letras – Língua Portuguesa da UNIOESTE - *Campus* de Marechal Cândido Rondon. *In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli (org.). **A Formação Docente do***

**PIBID Letras no Brasil:** Reflexões e (com) vivências. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 95 -137.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 30 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação. *In:* Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 29/01/ 2009. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755\\_2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755_2009.pdf)

BRASIL. MEC. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educaçao-basica/capespibid>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. MEC/Capes. **Portaria nº 096/2013a.** Brasília, 2013a. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_a\\_provaRegulamentoPIBID-1.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_a_provaRegulamentoPIBID-1.pdf). Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27.833, 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 de outubro de 2016.

CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In:* MAGALHAES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andrea Resende; FERREIRA, Helena Maria (org.). **Concepções discursivas de linguagem:** ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 213-232.

CAMILO, Rodrigo dos Santos. **Análise discursiva crítica da representação social de resistência da presidenta da república do Brasil em tempos de crise.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity.** Rethinking critical discourses analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva; MACIEL, Daneila Terezinha Esteche. PIBID Espanhol UEPG: os processos formativos de docentes para uma práxis no trabalho com os gêneros textuais e as africanidades. *In:* TENREIRO, Maria Odete Vieira; GOÉS, Graciete Tozetto (org.). **Universidade e educação básica: parceria necessária na formação de professores.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

D'AGOSTINI, Adriana; GARCIA, Adir Valdemar. Pibid: possibilidade e limites da relação entre teoria e prática para a formação de professores. *In:* GARCIA, Adir Valdemar; D'AGOSTINI, Adriana (org.). **Reflexões sobre a formação de professores e o Pibid-UFSC.** Tubarão: Copiart, 2014. p.11-36.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.

DI RENZO, Ana Maria; DALCICO, Eliane Cristina. O Ensino da leitura em sala de aula como prática discursiva de linguagem. *In:* BUENO, Elza Sabino da Silva; TENO, Neide

Araújo Castilho; FREIRE, Zélia Ramona Nolasco (org.). **Práticas de ensino de linguagens**: experiências do PROFLETRAS. Curitiba: Appris, 2018. p. 25-42.

DOLZ, Joaquim; HARDMEYER, Carla Silva. Desafios para o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores no Brasil. *In*: GUIMARAES, Ana Maria de Mattos; CARMIN. Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero (org.). **Formação de Professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

DUBAR. Claude. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamentos, 2006.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, Nara Hiroco; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 209 - 230.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma introdução**. Tradução de Silvana Vieira, Luiz Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora: Boitempo, 1997.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

EL KADRI, Michele Salles; PICONI, Larissa; MATEUS, Elaine. Retratos do movimento universidade-escola no interior do pibid como prática social. *In*: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid**: contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes, 2013. p.105-129.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Processo de negociação de novas identidades profissionais. *In*: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.137- 157.

FAIRCLOUGH, N. Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *In*: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (org.). **The discourse reader**. Londres/Nova York, 1999. p.183-211.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres/Nova York: Longman,1989.

FAIRCLOUGH, N. **Analisando discursos**: Análise textual para pesquisa social. VIEIRA, Josenia Antunes (coord.). Traduzido de: *Analysing discourse*: Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. I. Magalhães *et al.* Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. *In: Formação de Professores e escola na contemporaneidade* (org.). São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2009. p.71-80.

FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012.

FERREIRA, João Roberto Resende. O Projeto Pibid e suas implicações na Formação Inicial de Professores. *In: BORGES, Guilherme Figueira; SILVA, Paula Junqueira da; PERES, Thalitta F. de Carvalho* (org.). **Professores e demandas educacionais:** PNE, Inclusão, Estágio e Pibid. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.47-69.

FERREIRA, Magna Maria; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. Impasses na formação de professores no Brasil. *In: COSTA, Rosemeire Parada Granada Milhomens da; MENDES, Maria Elaine Araújo; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves* (org.). **Diálogos entre Letras: proposta de ensino, linguística e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 45-70.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. *In: OLIVEIRA, Luciano Amaral* (org.). **Estudos do Discurso:** perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FOGAÇA, Francisco Carlos. Uma tarde reflexiva com bolinhos de chuva. *In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; SILVA, Kleber Aparecido da* (org.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil:** uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 121- 152.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 3. ed. Trad. L.F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense / Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. (1969) **A arqueologia do saber.** 5. ed. Trad. L.F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. (1979) **Microfísica do poder.** 12. ed. Trad. de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal,1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Power/Knowledge Selected Interviews and Others Writings 1972-1977.** Edited by Colin Gordon. Translated by Colin Gordon *et al.* Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

FREITAS, Edineia Duarte da Silva; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. Tecnologias de Informação e o ensino de Língua Portuguesa na EJA. *In*: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo, JUSTINA, Olandina Della, JUSTINA, Terezinha Della (org.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 243-270.

GAFFURI, Priscila. As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro. *In*: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Experiência de Formação de professores de língua e o PIBID**: Contorno, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes, 2013. p.155-176.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: [http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil\\_pesquisa-unesco-2009.pdf](http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf). Último acesso em: 7 jan. 2019.

GATTI, Bernadete A. O Pibid e a Formação de Professores. *In*: Pinheiro, Alexandre Santos; BOTTTEGA, Rita Maria Decarli (org.). **A formação docente do PIBID-Letras no Brasil**: reflexões e (con)vivências. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 9-13.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jan. 2017.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008.

GERHARDT, Márcia Lenir; GUTERRES, Clovis Renan Jacques. O olhar discente e docente sobre as políticas públicas, gestão educacional e a formação docente: um estudo de caso. *In*: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; SANTOS, Vera Márcia Marques. **Formação docente e políticas públicas**: cenários e desafios. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016. p. 32-48.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIMENEZ, Telma. Aprendizagem em rede no contexto de programas de formação de professores de línguas. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Tendências e desafios na formação de professores de línguas do século XXI**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.113-122.

GIMENEZ, Telma. Formação de Professores de Línguas no Brasil: avanços e desafios. *In*: SEGANFREDO, Leandra Ines Santos; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Linguagem, Ciência e Ensino**: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes, 2013. p.41-56.

GIMENEZ, Telma. Aproximando a Linguística Aplicada crítica à sala de aula. *In*: JESUS, DÁNIE Marcelo de; ZOLIN-VEZ, Fernando; CARBONIERE, Divanize (org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

GODOY, Marcela Teixeira. A contribuição do PIBID na construção de saberes docentes para o ensino de ciências: percepções dos acadêmicos bolsistas. *In*: TENREIRO, Maria Odete Vieira; GÓES, Graciete Tozetto (org.). **Universidade e educação básica**: parceria necessária na formação de professores. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015. p. 33-56.

GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks*. Org. e trad.: Q.Hou.G.Smith. New York: International Publisher, 1971.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 26-38.

HALL, S. **Da Diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução T. T. da Silva & G. L. de Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HAUPT, Carine. Formação Inicial dos docentes de Letras na UFT – Experiências a partir da interdisciplinaridade. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli (org.). **A Formação Docente do PIBID Letras no Brasil: Reflexões e (con) vivências**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 23-45.

HOLLIDAY, Adrian. **Doing & writing**. Qualitative research. 3. ed. CPI Group (UK)Ltd, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IRALA, Valesca Brasil. Formação Continuada: Por que ela é necessária? In: IRALA, Valesca Brasil; SILVA, Silvana (org.). **Ensino na área de linguagem: perspectivas a partir da formação continuada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.17-34.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Identidades e letramentos em discurso. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio (org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p.17-42.

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della; RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELLA, Greice da Silva. Introdução: o PIBID no estado do Paraná. In: RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; JUSTINA, Lourdes Della (org.). **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros\\_PIBID/Formacaodeprofessores\\_noParana\\_oPIBIDemfoco\\_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf](https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros_PIBID/Formacaodeprofessores_noParana_oPIBIDemfoco_%20DulcyeneMariaRibeiroetal.pdf). Último acesso em: 7 jan. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2 ago. 2006.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, M. L. (org.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on line**. Tradução Daniel Bueno; Revisão técnica Tatiane Melani Tosi e Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRESS, G. *Critical Discourse Analysis*. In: GRABE, W. (org.) **Anual Review of Applied Linguistic**. Cambridge, n.11,1990, p. 84-99.

LEURQUIN, Eulália; PEIXOTO, Camila Maria Marques. Por um agir reflexivo do professor: a formação dos professores do PROJOVEM urbano à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: LEURQUIM, Eulália; COUTINHO, Maria Antonia; MIRANDA, Florência (org.). **Formação docente: texto, teorias e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 39-54.

LEURQUIN, Eulália. Que dizem os professores sobre seu agir professoral. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). **Ensino-Aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 299-323.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. O sétimo momento. Deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens**. 2 ed. Tradução S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.389-406.

LYOTAR, J. O Pós-moderno. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MACIEL, Ruberval Franco. Letramento Crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 101- 114.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Escolhas Teórico-Metodológicas em Pesquisa com Formação de Professores: as relações colaborativo-críticas na construção de educadores. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (org.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas**, Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 17-47.

MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. Disponível: <http://www.letras.ufmg.br/site/elivros/Reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20an%C3%A1lise%20cr%C3%ADtica%20do%20discurso.pdf>. Último acesso em: 10 jan. 2019.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo . Análisis crítico del discurso e ideologia de género em la Constitución brasileña. In: Berardi, L. (org.). **Análisis crítico del**

**discurso. Perspectivas latino-americanas.** Santiago: Frasis editores, 2003. p.17-50.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução à Análise de Discurso Crítica. *In*: **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica Aplicada (D.E.L.T.A)** v.21: especial: Análise Crítica do Discurso, 2005, p.1-9.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto editora, 1999.

MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In*: FIGUEIREDO, Carla Janaína; MASTRELA DE ANDRADE, Mariana R. (org.). **Ensino de Línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades.** Campinas, SP: Pontes, 2013. p.17-60.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Imagens do professor: agir e representações. *In*: LEURQUIM, Eulália; COUTINHO, Maria Antonia; MIRANDA, Florência (org.). **Formação docente: texto, teorias e práticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 27-38.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n322/2016/GS/SEDUC/MT de 23 de setembro de 2016.** Altera o processo de construção e execução do PEIP no ANEXO I e o cronograma de estudos e intervenção pedagógica estabelecido pela Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT. DO, MT. 23 set. 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. **Portaria nº 161, de 14 de abril de 2016.** Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. GS/SEDUC/MT. Mato Grosso/IOMAT, n. 26758, p. 1-19, 14 abr. 2016. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/D.O.%2014.04.16%20Portaria%20161%202016%20-20Institui%20o%20Projeto%20de%20Estudos%20e%20%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica,%20PROFTAAE8492789.pdf>. Último acesso em: 10 jan. 2019.

MATO GROSSO. Orientativo Pedagógico para 2018. Cuiabá, MT: SEDUC, 2018.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

MENDES, Maria Elaine. Leitura e leitor, escola e professor: uma reflexão sobre alfabetização e letramento. *In*: COSTA, Rosemeire Parada Granada Milhomens da; MENDES, Maria Elaine; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves (org.). **Diálogos entre Letras**: proposta de ensino, linguística e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discurso de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão Técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée *et al.* Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.17-57.

MOTTA-ROTH, Désirée; MARCUZZO, Patrícia. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p.33-52.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. [S.l.:s.n.], 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. (1988). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. edição. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. (1988). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. edição. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris, Dunod, 1969.

PEDRO, Emília R. (org.). Análise Crítica do Discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *In*: PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso**. Uma perspectiva funcional e analítica. Lisboa: Editora Caminho, 1998, p. 19-45.

PEDRO, Emília Ribeiro (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PENNYCOOK Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Critical applied Linguistics. In: DAVIES, A; ,ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

PENNYCOOK , A. Incommensurable? *In: Applied Linguistics*, Vol. 15, N.º 2, p.115-138, 1994,

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. *In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil. A linguística que nos faz falhar: investigação científica*. São Paulo: Parábola, 2004. p.11-38.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. *In: FERREIRA, L. M. A. & ORRICO, E. G. D. (org.). Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

REIS, S.; CAMPOS, A. G.; SILVA, J. O. **Construções discursivas de identidades educacionais**. Londrina, PR: Eduel, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da Docência Aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de sociologia**. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

ROCHA, Patrícia Graciela da; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Os gêneros do discurso no PIBID/EAD/UFMS – matizes sócio-históricos da formação docente. *In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli (org.). A Formação Docente do PIBID Letras no Brasil: Reflexões e (con)vivências*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. *In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *In: Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. **(Des)encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de Letras, o PIBID e o Projeto Sala de Educador**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UNEMAT, Cáceres, 2014. Versão impressa e eletrônica. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2014/helenice\\_jovi ano\\_roque\\_de\\_faria.pdf](http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2014/helenice_jovi ano_roque_de_faria.pdf). Último acesso em: 10 jan. 2019.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. Letramentos e Gêneros. *In: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 251-264.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano e PRECIOSO, Adriana Lins. As políticas de formação docente em contexto de Mato Grosso: PIBID e PROFLETRAS. *In: Políticas de ensino-aprendizagem: enfoques nos objetos e na formação docente*. SÁ, Rubens Lacerda de; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MORAES, Elkerlane Martins de Araujo (org.). Campinas: SP, Pontes, 2016.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; BARBOSA, Keila Núbia de Jesus. Políticas públicas e a educação linguística no Brasil. XVII CONGRESO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, PALABRA Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA: herencias y desafíos. Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latinoamericano, 2014, Santiago de Chile. **Resumos** [...]: Santiago do Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Historia, Geografía y Letras, 15, 16 y 17 de octubre, 2014. p. 383 – 396. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6155069>. Último acesso em: 10 jan. 2019.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano Roque; SILVA, Kleber Aparecido. Análise enunciativa sobre a formação docente. *In: KAPITANGO-A-SAMBA*, K. Kya (org.). **Residência e Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: Editora CRV, 2019. (No prelo)

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; SILVA, Kleber Aparecido da. Políticas de (trans)formação docente e seus impactos em Mato Grosso/Brasil. *In: Revista de História da UEG*, 2018. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria>. (No prelo)

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. Forma-sujeito professor & lugar discurso formador. *In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.77-93.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P. P. Tornar-se professor formador do CEFAPRO: Quem eu quero ser? Quem querem que eu seja? **Acta Semiótica et Linguística**, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 21-38, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/23373/12785>. Último acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Unidades Mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. **Letras & Letras**, Uberlândia, vol 32, n. 2 jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35127/19941>. Último acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado Profletras. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 257-284, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/35454/22125>. Último acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Lucineide; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Formação Continuada em Mato Grosso**: Análise de Documentos Orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador.

SANTOS, Lúcia de Fátima; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Discursos envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). **Ensino-Aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 275-297.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Último acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da. **A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Flávia Damasceno Souza; PERES, Thalita Fernandes de Carvalho. Avaliações externas e suas implicações no trabalho docente. *In*: FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SILVA, Paula Junqueira da; PERES, Thalita F. de Carvalho (org.). **Formação de Professores e Demandas Educacionais: PNE, Inclusão, Estágio e PIBID**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 29-46.

SILVA, Kleber Aparecido. Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. *In*: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p.19-40.

SILVA, Kleber Aparecido; GOMES, Dionei Moreira. A (trans)formação de formadores e professores de língua no âmbito do pibid (Letras) na UnB: perspectivas e desafios. *In*: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 49-78.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *In*: SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 27-45.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *In*: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 jan. 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

TARDIFE, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIFE, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, n. 2, 2002 p. 91-116.

TENREIRO, Maria Odete Vieira; GÓES, Graciete Tozetto. Impactos de um programa de iniciação à docência: a voz dos coordenadores do PIBID/UEPG. *In: TENREIRO, Maria Odete Vieira; GOÉS, Graciete Tozetto. (org.) Universidade e educação básica: parceria necessária na formação de professores*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015. p.13-32.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In: JESUS, Danie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERE, Divanize (org.). Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas (SP): Pontes, 2017. p.19-32.

TILIO, Rogério; MULICO, Lesliê Vieira. O nascimento da LA contemporânea à luz dos complexos: uma aproximação conceitual. *In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.59-83.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. DIJK Teun A. Van; HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (org.). 2ª. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocomunicativa**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, Teun A. Discourse as interaction in society. *In: Van DIJK, T.(Ed). Discourse as social interaction*. Londres: Sage, 1997.

VAN DIJK, 2013, 1989

VAN DIJK, T.A. Elite discourse and racismo. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

VAN Dijk, Teun A. Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2008.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford Press, 2008.

VIAN JR, Orlando. Educação linguística do professor de inglês. *In*: SZUNDY, Paula Tatiannr Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da (org.) **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 61-75.

ZEICHNER, Kenneth. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *In* **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença. *In*: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

## PROPOSIÇÕES E CONTINUIDADES FORMATIVAS

### **Dos aspectos norteadores e captadores de Formação Docente: a criticidade, a ética em contextos adversos**

A condição pós-moderna educacional e o surgimento de diversas teorias sociais apontam que a sociedade pós-moderna conclama sujeitos empenhados à educação linguística mais crítica, logo que se estabeleçam condições de ensino sedimentadas na alteridade, no heterogêneo, no pluralismo (PENNYCOOK, 2004; ROQUE FARIA e SILVA, 2019).

Esse “novo” *design* altera as lentes formativas e propõe embates entre as instâncias formativas, pois requer que a significação da Formação Docente alcance o limiar das transformações do mundo social, para além promova um aparato crítico-analítico (re)considerando as identidades docentes.

E embora os debates sobre a formação docente (inicial ou contínua) pareçam exaustivos, insta novos rumos e direções adversas ou super diversas, pois as necessidades humanas de interagir, de construir e de redefinir identidades ainda interpelam os sujeitos letradores (formadores, formados e formandos) e convocam-nos para o (re)posicionamento com resistência às hegemonias educacionais e à superação do estritamente racional, do homogêneo, do estabelecido.

Por isso, a discussão sobre a formação da identidade profissional, firmada em um *continuum* que se desvela ao longo das práticas de ensino de linguagem, não se dá por esgotada, mas impacta um imenso número de pesquisadores no mundo para que participantes das diversas ordens das linguagens tornem-se partícipes dos discursos e assumam-se protagonistas de suas práticas.

Assim, ao visualizar os diversos Programas Públicos formativos (ROQUE-FARIA, 2014, 2019) e continuamente mostrar a carente necessidade de aperfeiçoar os futuros professores (alunos de Graduação) e, na mesma direção, instigar professores/as para atuar nas redes públicas de base (coformadores e/ou preceptores), é pactuar com GATTI (2014) e compreender que

As políticas públicas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade.[...] essas mudanças exigem na formação de professores mudanças radicais. Mudanças que permitam aos licenciandos inteirar-se mais profundamente de

questões educacionais, de didática e metodologias associadas aos conteúdos, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, entre outros aspectos. Demanda-se maior integração em sua formação do ponto de vista dos conhecimentos e valores, e em maior integração com os ambientes do trabalho docente com crianças e adolescentes jovens em estruturas institucionais específicas. (GATTI, 2014, p.12).

Minha incessante busca em visibilizar o diálogo das instâncias de Ensino Superiores (IEs) e a Educação Básica constitui uma necessidade pessoal e obrigação pelo fato de não poder furtar-me do compromisso social assumido desde 1987 ao tornar-me professora da Educação Básica e, posteriormente, formadora e pesquisadora das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Essa trajetória encaminhou-me a observar e a construir projetos na tentativa de compreender como repensar e adequar os currículos dos Cursos de Graduação em Letras e promover o ensino das linguagens em seu processo sociocultural e discursivo e, principalmente, alterar o espectro puramente instrumental, culminando, assim, na mudança discursiva dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Persistindo nesse caminho e consciente de que tudo é gradual, insisto em debruçar-me em pesquisas que alcancem um contingente de envolvidos no processo de formação docente, mas principalmente a conscientização de uma educação linguística crítica e emancipadora.

Apontei alhures (ROQUE-FARIA, 2014, 2018, 2019) que há movimentos formativos no Brasil revestidos, discursivamente, do sentido de inovação e de fortalecimento da identidade profissional. Mas sempre me pergunto (afetada pelas condições formativas as quais assisto) se as Políticas Públicas de incentivo à docência contribuem para o melhor desempenho dos docentes, professores e, principalmente, afeta os níveis de letramentos do alunado no país.

Inquieta, assumo com Pennycook (2004), que é preciso questionar o que é naturalizado, assumir uma postura pós-moderna e compreender que os limites do próprio saber problematizam práticas e possíveis explicações que tocam assuntos, como acessibilidade, relações de poder, desigualdades sociais e condições sócio-históricas de (re) produção das relações sociais.

Por isso, escolho ampliar a discussão e insistir com o Projeto ora apresentado, (re)começar o debate e verificar o alcance das Políticas Públicas Formativas (PIBID, PROFLETRAS e Residência Pedagógica) e seus reais impactos no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, filiada à Análise de Discurso Crítica e à Linguística Aplicada Crítica, tomarei os programas desenvolvidos em dois *campi* da Universidade do Estado de Mato Grosso (MT), a saber, *Campus* de Sinop e *Campus* de Cáceres, especificamente as políticas de formação docente aplicadas aos cursos de Graduação em Pedagogia e Letras

Inicialmente, observarei: a) Programa Institucional de Residência Pedagógica, doravante RP, que tem sua base legal nas Portarias da CAPES: nº 158, de 10 de agosto de 2017; nº 038, de 28 de fevereiro de 2018 e nº 45, de 12 de março de 2018; b) Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009, a qual instituiu o Programa de Formação Nacional em Rede (PROFLETRAS); e c) Portaria 46, de 11 de abril de 2016, que regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa).

Utilizarei da metodologia colaborativo-interpretativista e estabelecerei o diálogo com professores formadores, coformadores e/ou preceptores, e 20 alunos bolsistas envolvidos nos Projetos Formativos.

Os instrumentos a serem analisados são as bases que regulamentam as políticas de formação (Portarias) e as entrevistas semiestruturadas estabelecidas aos participantes.

Como membro de Projetos que envolvem a Formação Docente, a saber, o Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL/UnB/CNPQ) e o Observatório da Profissão Docente do Mercosul (UNEMAT), estabelecerei um Laboratório de Formação (LF) no formato de (02) dois cursos de 40 horas para os integrantes dos Programas indicados e maior integração com as pesquisas desses grupos.

Neste LF, estabelecerei parcerias para discutir a relação teoria e prática e as complexidades que envolvem a escola-campo. Os cursos serão desenvolvidos da seguinte forma:

- a) estabelecida a parceria entre docentes orientadores, preceptores, e residentes bolsistas, a pesquisadora, juntamente com o supervisor de pós-doutorado, fará a coordenação dos trabalhos.
- b) no sentido de valorizar supervisores e preceptores como professores da educação básica e instigá-los a momentos de debates e discussão das práticas de aula de Língua portuguesa e Literatura, desenvolveremos projetos nas escolas parceiras para fortalecer o campo da prática e conduzir os licenciandos ao exercício profissional docente, produzindo

assim a coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar.

- c) Em seus debates, o LF analisará e debaterá atentamente as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ideia é fortalecer, ampliar, consolidar e estreitar as relações entre as IES e escolas; além disso, estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores com Cursos de Formação e analisar atentamente as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Descrevo o planejado projeto que conta com 12 meses e prevê:

#### **Quadro 25 - Etapas e Cronograma de Execução do Projeto**

1. Selecionar e adquirir leituras teórico-metodológico-críticas sobre a formação de professores, bem como os impactos das políticas formativas e ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Essa atividade reserva-se aos meses de maio, junho e julho/2019.
2. Estabelecer encontro/roda de Conversa para o diálogo entre os docentes orientadores, preceptores e residentes bolsistas; e criar um Grupo de Pesquisa.
3. Elaborar e apresentação de um calendário dos Encontros quinzenais que possibilitarão o diálogo entre os participantes-colaboradores, atuantes das diversas escolas dos municípios envolvidos para estreitamento do diálogo entre EB e Universidade.
4. Promover oficinas de Formação em Língua Portuguesa e Ensino quinzenalmente, nos meses de setembro/outubro e novembro/ 2019. O total da carga horária será de 40 horas: 60% presencial e 40 % através da plataforma *on-line* <https://voicethread.com>
5. Elaborar entrevistas semiestruturadas e aplicação nos meses de julho/2019 a agosto/2019. Os participantes serão professores coordenadores dos Programas de Formação - ProfLetras, PIBID e Residência Pedagógica.
6. Incentivar a participação nos Eventos como Congressos/Simpósios sobre o Ensino de Língua Portuguesa, sendo 01 em âmbito internacional, 01 nacional e 01 regional.
7. Reservar os meses de dezembro e janeiro de 2020 para avaliação e realização parcial do relatório dos trabalhos desenvolvidos.
8. Encerrar em maio/2020: na tentativa de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e ampliar a discussão sobre a educação linguística no Brasil e no estado pesquisado, o encerramento das atividades se dará com um Encontro de Professores de Língua Portuguesa e a publicação de obras científicas: *(Des)contínuos diálogos formativos: reflexões*, com data prevista para o primeiro semestre de 2020. Tal trabalho será composto por docentes de diversas universidades brasileiras, especialmente os participantes do Projeto.
9. Reavaliar o trabalho desenvolvido e construção de um Programa de Formação Permanente para atender as comunidades envolvidas.

#### **Referências**

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (org.). **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 30 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 30 jan. 2009.

BRASIL. MEC. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. MEC/Capes. Portaria nº 096/2013a. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_aprovaRegulamentoPIBID-1.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_aprovaRegulamentoPIBID-1.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.27833, 23 de dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

GATTI, Bernadete A. O PIBID e a formação de professores. *In*: **A Formação Docente do PIBID Letras no Brasil: Reflexões e (con) vivências**. PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli (org.). Campinas, SP: Pontes, 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Escolhas Teórico-Metodológicas em Pesquisa com Formação de Professores: as relações colaborativo-críticas na construção de educadores. *In*: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (org). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas**, Campinas, SP: Pontes, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n322/2016/GS/SEDUC/MT de 23 de setembro de 2016**. Altera o processo de construção e execução do PEIP no ANEXO I e o cronograma de estudos e intervenção pedagógica estabelecido pela Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT. DO, MT.23 de setembro de 2016.

MATO GROSSO. **Portaria nº 161, de 14 de abril de 2016**. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. GS/SEDUC/MT. Mato Grosso/IOMAT, n. 26758, p. 1-19, 14 abr. 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. **Portaria Nº 161 de 14 de abril de 2017**. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. DO, MT.14 de abril de 2016.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano Roque; SILVA, Kleber Aparecido. Análise enunciativa sobre a formação docente *In*: KAPITANGO-A-SAMBA, K. Kya (org.). **Residência e Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: Editora CRV, 2019. (No prelo)

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano Roque. Os fenômenos linguísticos e o ensino na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso/Brasil. *In*: IVème Congrès International de Dialectologie et de Sociolinguistique - Variantions, phraséologie et ressources. Anais (on-line) Paris-Sorbonne: CIDS, 2016. Disponível em: <http://geolinterm.com.br/cids2016/actes-du-congres/> acesso em 12 de dezembro 2018.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano e PRECIOSO, Adriana Lins. As políticas de formação docente em contexto de Mato Grosso: PIBID e PROFLETRAS. *In*: **Políticas de ensino-aprendizagem: enfoques nos objetos e nas formação docente**. Sá, Rubens Lacerda de; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MORAES, Elkerlane Martins de Araujo.(org.). Campinas: SP, Pontes, 2016.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano, FREITAS, Edineia Duarte da Silva. Tecnologias de Informação e o ensino de Língua Portuguesa na EJA. *In*: **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. SANTOS, Leandra Inês Seganfredo, JUSTINA, Olandina Della, JUSTINA, Terezinha Della (org.). Campinas, SP: Pontes, 2014.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; BARBOSA, Keila Núbia de Jesus. Políticas públicas e a educação linguística no Brasil. **XVII Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafios. Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latino-americano**. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. 15, 16 y 17 de octubre, 2014. 383 – 396

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. Letramentos e Gêneros. *In*: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PENNYCOOK, A. Critical applied Linguistics. *In*: DAVIES, A; ELDER, C. Eds. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.