



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES
MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DA BAHIA ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

REINALDO ALVES DE MIRANDA

Assunção-Paraguai
2023

REINALDO ALVES DE MIRANDA

IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES
MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DA BAHIA ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada e defendida na Universidade Autônoma de Assunção (UAA), na Faculdade de Ciências da Educação e da Comunicação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Olga González

Assunção-Paraguai
2023

Reinaldo Alves de Miranda.2023

IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES

Múltiplas Percepções dos Professores da Rede Pública do Estado da Bahia acerca da Profissão Docente no

Ensino de Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Olga Gonzalez

202 p.

Doctorado en Ciencias de la Educación.

Universidad Autónoma de Asunción.2023

REINALDO ALVES DE MIRANDA

IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES
MÚTIPLAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DA BAHIA ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Orientadora: Prof^a Dr^a Olga González

Esta tese foi avaliada e aprovada na data de ___ de _____ de _____, para obtenção do título de Doutorado em Ciências da Educação, pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA)

Assunção-Paraguai
2023

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMITec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Educação de Avaliação Básica
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio regular.....	Pág. 07
Gráfico 2	Média da proficiência da Rede Pública – Ensino Médio, Bahia Dados SAEB 2005 – 2019.....	Pág. 08
Gráfico 3	Série histórica IDEB do Ensino Médio, rede estadual, Bahia - 2005- 2021.....	Pág. 09
Gráfico 4	Média de Proficiência do Ensino Médio, rede estadual, Bahia - 2005- 2021.....	Pág. 10

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Perfil dos Docentes Envolvidos na Pesquisa.....	Pág. 18
------------------	-------------------------------------------------	---------

*Dedico este momento a quem,
na ausência de conhecimentos,
se transbordou em sabedoria.*

*Minha mãe,
Estudante... até os nove
Professora... ainda depois dos noventa.*

AGRADECIMENTOS

*“Só há felicidade se não exigirmos nada do amanhã
e aceitarmos do hoje, com gratidão, o que nos trouxe.
A hora mágica chega sempre.”*
(Hermann Hesse, 1877-1962)

Gratidão ao Universo, representado na figura de Deus,
cujo poder inexplicável me impele a seguir confiante de que,
após a tempestade, sempre virá a bonança.

Gratidão a todos que compartilham
das conquistas e dos dissabores
inerentes à minha existência:
minha família, meus amigos, meus educadores.

Gratidão aos (às) professores(as) que generosamente
dedicaram seu tempo para compartilhar as suas
histórias de vida no universo da docência,
cujos relatos imprimiram
um tom mais luminoso à minha pesquisa.

*As pessoas educam para a competição
e esse é o princípio de qualquer guerra.
Quando educarmos para cooperarmos
e sermos solidários uns com os outros,
nesse dia estaremos a educar para a paz.*

(Maria Montessori)

RESUMO

A profissão docente sempre esteve ancorada em três importantes elementos: a trajetória e identidade socioprofissional do professor; o percurso formativo que abarca as formações inicial e continuada e; a prática docente, cuja tríade é enunciada nesta tese de doutoramento, contextualizada no cenário do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica da Rede de Educação do Estado da Bahia. Quanto ao desenho metodológico, trata-se de um estudo exploratório, com enfoque qualitativo, pautado na fenomenologia. No que se refere à coleta dos dados, consistiu na técnica de entrevistas semiestruturadas, do tipo individual, por meio da escuta de narrativas com 10 (dez) professores graduados em Língua Portuguesa, integrantes do quadro pessoal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, sendo tais relatos submetidos ao processo de transcrição e textualização, visando a atender ao objetivo central desta investigação: analisar a percepção dos docentes da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia frente à evolução no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, configurado ao longo da trajetória, formação e prática pedagógica desses profissionais. A trajetória socioprofissional docente, bem como a identidade do sujeito professor são abordadas a partir da teoria da construção das identidades sociais e profissionais, de Claude Dubar (2005), considerando-se que neste momento o ensino passa por transformações, com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera a prática do professor como um elemento importante e estruturante dos processos de ensino-aprendizagem. Sobre o percurso formativo, parafraseando Antônio Nóvoa (1991), é preciso reconhecer as deficiências científicas e conceituais dos programas de formação de professores, na maioria das vezes pautados em fragmentações, distanciando a teoria da metodologia nos processos de ensino-aprendizagem, o que sugere diferentes olhares face a essa problemática. Os aspectos relacionados à prática docente encontram respaldo nas reflexões propostas por Dermeval Saviani (2009), teórico que traz uma pedagogia com base na sistematização de métodos educativos e processos de ensino que valorizem a prática e o protagonismo estudantil. Dessa forma, os resultados da pesquisa – sedimentados no arcabouço teórico e nas percepções dos professores entrevistados – revelaram que a profissão docente deverá estar na pauta de um projeto de educação abrangente, implicando na formação e conseqüente valorização desses profissionais.

Palavras-chave: Profissão Docente. Identidade. Formação. Prática. Língua Portuguesa.

RESUMEN

La profesión docente siempre ha estado anclada en tres elementos importantes: la trayectoria e identidad socioprofesional del docente; el itinerario formativo que incluye la formación inicial y continua y; la práctica docente, cuya tríada se expone en esta tesis doctoral, contextualizada en el escenario de enseñanza-aprendizaje del portugués en la Educación Básica de la Red de Educación del Estado de Bahía. En cuanto al diseño metodológico, se trata de un estudio exploratorio, con enfoque cualitativo, basado en la fenomenología. En lo que respecta a la recolección de datos, consistió en la técnica de entrevistas semiestructuradas, de tipo individual, mediante la escucha de relatos con 10 (diez) profesores graduados en portugués, miembros del personal de la Secretaría de Educación del Estado de Bahía, siendo tales informes sometidos al proceso de transcripción y textualización, buscando cumplir el objetivo central de esta investigación: analizar la percepción de los profesores de Educación Básica de la Red Pública del Estado de Bahía frente a la evolución en la enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa, configurada a lo largo de la trayectoria, formación y práctica pedagógica de estos profesionales. La trayectoria socioprofesional docente, así como la identidad del sujeto docente son abordadas desde la teoría de la construcción de las identidades sociales y profesionales, de Claude Dubar (2005), considerando que en este momento la enseñanza se encuentra en transformaciones, con la implementación de la nueva Base Común Curricular Nacional (BNCC), que considera la práctica docente como un elemento importante y estructurante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al al proceso de de formación, parafraseando a Antonio Nóvoa (1991), es necesario reconocer las deficiencias científicas y conceptuales de los programas de formación de profesores, la mayoría de las veces basados en fragmentaciones, distanciando la teoría de la metodología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que sugiere diferentes perspectivas sobre este problema. Los aspectos relacionados con la práctica docente se sustentan en las reflexiones propuestas por Dermeval Saviani (2009), teórico que aporta una pedagogía basada en la sistematización de métodos educativos y procesos de enseñanza que valoran la práctica y el protagonismo de los estudiantes. Así, los resultados de la investigación – basados en el referencial teórico y en las percepciones de los entrevistados – revelaron que la profesión docente debe estar en la agenda de un proyecto de educación integral, implicando en la formación y consecuente valorización de estos profesionales.

Palabras clave: Profesión Docente. Identidad. Capacitación. Práctica. Lengua Portuguesa.

ABSTRACT

The teaching profession has always been anchored in three important elements: the teacher's socio-professional trajectory and identity; the training path that includes initial and continued training and; the teaching practice, whose triad is set out in this doctoral thesis, contextualized in the teaching-learning scenario of Portuguese in Basic Education of the Education Network of the State of Bahia. As for the methodological design, it is an exploratory study, with a qualitative approach, based on phenomenology. With regard to data collection, it consisted of the technique of semi-structured interviews, of the individual type, by listening to narratives with 10 (ten) teachers graduated in Portuguese, members of the staff of the Secretary of Education of the State of Bahia, being such reports submitted to the process of transcription and textualization, aiming to meet the central objective of this investigation: to analyze the perception of Basic Education teachers of the Public Network of the State of Bahia in face of the evolution in the teaching-learning of the Portuguese language, configured along the trajectory, training and pedagogical practice of these professionals. The teaching socio-professional trajectory, as well as the identity of the teacher subject are approached from the theory of the construction of social and professional identities, by Claude Dubar (2005), considering that at this moment teaching is undergoing transformations, with the implementation of the new National Curricular Common Base (BNCC), which considers the teacher's practice as an important and structuring element of the teaching-learning processes. Regarding the training path, paraphrasing Antônio Nóvoa (1991), it is necessary to recognize the scientific and conceptual deficiencies of teacher training programs, most of the time based on fragmentations, distancing theory from methodology in the teaching-learning processes, which suggests different perspectives on this problem. Aspects related to teaching practice are supported by the reflections proposed by Dermeval Saviani (2009), a theorist who brings a pedagogy based on the systematization of educational methods and teaching processes that value student practice and protagonism. Thus, the research results – based on the theoretical framework and on the perceptions of the interviewed teachers – revealed that the teaching profession should be on the agenda of a comprehensive education project, implying in the training and consequent appreciation of these professionals.

Keywords: Teaching Profession. Identity. Training. Practice. Portuguese Language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	01
1.1	CENARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	03
1.1.1	O ensino da Língua Portuguesa à luz da LDB e dos PCNs: processos contínuos de mudanças.....	03
1.1.2	Indicadores de aprendizagem dos estudantes no componente curricular da Língua Portuguesa no estado da Bahia.....	05
1.1.3	A figura do professor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.....	12
1.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	14
1.2.1	Estruturação do Trabalho	20
2	IDENTIDADE DOCENTE: Como os outros me veem? Como eu vejo? Quem realmente eu sou?.....	23
2.1	IDENTIDADE: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	24
2.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: UMA IDENTIDADE SOCIAL E PESSOAL.....	28
2.2.1	A identidade no desenvolvimento profissional.....	33
3	PERCURSO FORMATIVO: Não se Nasce Professor... Forma-se Professor.....	37
3.1	A HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE DISCUSSÃO.....	38
3.1.1	O movimento escolanovista.....	38
3.1.2	A pedagogia tecnicista.....	39
3.1.3	A pedagogia histórico-crítica.....	41
3.2	OS DESAFIOS DE SE FORMAR PROFESSOR.....	44
3.3	AS “NOVAS”/ATUAIS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	48
3.4	A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	56
3.5	FORMAÇÃO CONTINUADA – AVANÇOS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	65
4	PRÁTICA DOCENTE: Aprendendo e Ensinando uma Nova Lição....	72
4.1	A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	72
4.2	NOVAS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	78
4.2.1	O professor no contexto das novas tecnologias educacionais.....	83
5	DESENHO METODOLÓGICO.....	86
5.1	PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	87
5.2	OBJETIVOS.....	88
5.2.1	Objetivo Geral.....	88
5.2.2	Objetivos Específicos.....	89

5.3	TIPO DE PESQUISA E ENFOQUE.....	89
5.4	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	91
5.5	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	94
5.6	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	95
5.7	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	98
6	A PERCEPÇÃO DOCENTE REVELADA NAS NARRATIVAS: “Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda”	101
6.1	RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	102
6.1.1	Questões Preliminares.....	102
6.1.2	Categoria “Trajetória e Identidade Socioprofissional”	107
6.1.3	Categoria “Formação Docente”.....	115
6.1.4	Categoria “Prática Docente”.....	123
7	CONCLUSÕES.....	142
8	RECOMENDAÇÕES.....	151
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICES.....	164
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	165
	APÊNDICE B - Termo de Validação dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	166
	APÊNDICE C - Questionário - Perfil dos Participantes.....	168
	APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com os Participantes.....	169
	APÊNDICE E - Respostas dos Participantes da Pesquisa.....	170

1. INTRODUÇÃO

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

(Clarice Lispector, 1999)

O excerto acima faz parte da crônica intitulada *Declaração de Amor*, na qual a escritora Clarice Lispector demonstra a sua afeição e respeito pela língua portuguesa. Esse é também o meu sentimento, pois cada vez que me ponho a escrever e a falar no nosso idioma português brasileiro me vem a certeza de estar diante de um patrimônio. Para além de um patrimônio histórico e cultural, refiro-me àquilo que é fundamental na construção da minha identidade profissional – a de professor de língua portuguesa –, por saber que os sentidos deste meu enunciado encontram eco em outras tantas vozes de falantes, representantes e amantes dessa língua que pertence a Camões e a Pessoa, mas que atravessou mares para ser também nossa, uma língua singular e ao mesmo tempo plural.

Desde o início da década de 1980, o ensino da língua portuguesa vem sendo muito discutido na esfera educacional brasileira, tendo em vista a necessidade de melhorar a educação no País, sobretudo em função dos baixos indicadores educacionais de aprendizagem. Nas avaliações externas observa-se uma recorrente queda na aprendizagem dos estudantes, notadamente nas competências relacionadas ao ato de ler e escrever, na medida em que tais habilidades são fundamentais para a aquisição dos saberes no itinerário formativo dos alunos nos demais componentes curriculares. Em outras palavras, quando o aluno demonstra bom desempenho no componente língua portuguesa, ele apresenta maior facilidade para entender textos de geografia, história, sociologia, biologia etc.

O argumento de que tal defasagem está, em grande parte, relacionada às condições socioeconômicas dos estudantes pode ser visto como uma explicação para os baixos rendimentos nas avaliações institucionais, entretanto não isenta o compromisso da escola e da conjuntura educacional na qual esses alunos estão inseridos.

Emerge daí a importância em ampliar as discussões sobre essa problemática, buscando compreender o fenômeno da “não aprendizagem” e observar, além dos entraves de ordem estrutural, os problemas apontados pelos professores, considerando que, por desconhecimento ou por descaso, alguns segmentos da sociedade têm atribuído aos profissionais da educação a total responsabilidade pelo fracasso escolar.

Tais pressupostos suscitaram neste estudo de doutoramento a seguinte questão: Qual a visão dos docentes da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia acerca do processo evolutivo no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ao longo da trajetória, percurso formativo e prática pedagógica desses sujeitos?

O objetivo geral do estudo consiste em analisar a percepção dos docentes da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia frente à evolução no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, configurado ao longo da trajetória, formação e prática pedagógica desses profissionais.

Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se: a) Compreender o cenário do ensino da língua portuguesa no estado da Bahia, considerando os indicadores de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica na rede pública; b) Caracterizar a trajetória socioprofissional e as formas identitárias dos docentes da língua portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia; c) Discutir sobre a formação dos docentes da língua portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia; d) Identificar as experiências quanto às práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia.

1.1 CENARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O presente tópico busca trazer, em linhas gerais, o panorama em que se encontra o ensino da língua portuguesa, tendo como base os documentos norteadores os quais elencam as proposições e preconizam metas e objetivos que possam conferir às práticas de ensino das linguagens. Nesse percurso, será dada a ênfase na rede estadual de ensino da Bahia, onde está centralizada a presente pesquisa.

1.1.1 O ensino da Língua Portuguesa à luz da LDB e dos PCNs: processos contínuos de mudanças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998) constituem-se em uma proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja finalidade precípua é melhorar a qualidade da educação brasileira, garantindo às crianças e aos jovens o acesso aos conhecimentos necessários para sua integração na sociedade moderna como cidadãos ativos e responsáveis. Os pressupostos de tais diretrizes centram-se no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas do aluno, no ensino contextualizado e significativo e, especialmente, na formação de um indivíduo crítico, consciente e participativo, capaz de intervir no meio social do qual participa.

Esses documentos, destinados a um público diversificado de professores, atuantes nas diferentes regiões do país, apresentam-se não apenas como um referencial, mas também como um conjunto de reflexões que objetivam alimentar a prática pedagógica do educador, trazendo alternativas teórico-metodológicas adequadas ao ensino a partir do uso da linguagem contextualizada, privilegiando, desse modo, o trabalho com os gêneros do discurso. Isso equivale a dizer que, na sala de aula, o ensino-aprendizagem da leitura e da

escrita, especificamente, deve partir do uso genuíno da língua (gem), permitindo aos alunos desenvolverem novas capacidades. A opção por esse ensino mais significativo, ocorrida no final do século XX, é resultado de um forte apelo – primeiro da Academia e depois de algumas ações governamentais – em prol da leitura e, necessariamente, da escrita de textos que fazem parte do universo extraescolar dos alunos, a fim de torná-los leitores e escritores proficientes e críticos, conforme lembra Paes de Barros (2008).

Segundo a autora, é justamente nesse contexto que gêneros pertencentes a diferentes esferas sociais (jurídica, publicitária, artística, religiosa, entre outras) ganham espaço no meio escolar, como instrumento de ensino-aprendizagem dessas práticas. Por isso, é impossível não admitir que tal parâmetro, apesar das críticas que recebeu, representa um avanço nas políticas educacionais brasileiras, principalmente em relação ao ensino-aprendizagem de escrita sob um enfoque enunciativo-discursivo. Seu valor social deve ser reconhecido e enfatizado, como bem destacam vários autores, na medida em que os Parâmetros têm sua atuação “nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente” (Rojo, 2001, p. 27). Ademais, trazem contribuições valiosas para o campo do conhecimento didático-pedagógico da atuação docente em sala de aula, bem como para o processo interlocutivo entre professor e aluno, destacando-se, sem dúvida, como subsídio e orientação que auxiliam o educador em seu cotidiano escolar.

Cumpra aqui o esclarecimento de que esta tese não elege a Língua Portuguesa como concentração temática, tampouco confere-lhe o tratamento de objeto de pesquisa. O fenômeno do baixo rendimento revelado nos indicadores de competências dos estudantes nesse componente curricular, especificamente na Rede Estadual de Educação da Bahia, situa-se como um elemento circunstancial para as análises e discussões acerca dos relatos advindos de professores de Língua Portuguesa, nas três dimensões já explicitadas: a trajetória socioprofissional e identitária; o percurso formativo e; a atuação docente.

1.1.2 Indicadores de aprendizagem dos estudantes no componente curricular de Língua Portuguesa no estado da Bahia.

Em função das demandas históricas e sociais do País, com seus reiterados baixos indicadores de rendimento escolar, notadamente nas competências relacionadas à língua portuguesa, intensificaram-se, nas últimas décadas, as investigações que buscam compreender esse fenômeno que tem uma relação direta com a sistematização dos novos saberes e práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas ao longo do tempo. Isso tem repercutido na autoestima do docente de língua portuguesa, na medida em que a sociedade, por vezes, atribui a esse profissional a responsabilidade pelos resultados demonstrados nas avaliações de aprendizagem, que medem a qualidade do ensino nas escolas públicas, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em âmbito federal, e o AVALIE, indicador da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio, aplicado especificamente pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-Bahia).

A realidade brasileira tem mostrado o que os números expressos nos resultados dos vários instrumentos (nacionais e internacionais) de avaliação comprovam sobre o desempenho dos alunos: a compreensão leitora dos alunos brasileiros ainda situa-se num patamar muito abaixo do adequado. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ promove exames para aferir as competências nos componentes língua portuguesa e matemática em uma amostra representativa de estudantes do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3º ano). Participam desse processo avaliativo alunos da rede pública e privada de todos os estados brasileiros, sendo demonstrado, nos resultados da avaliação, que esses alunos não dominam as competências básicas esperadas para as respectivas etapas da escolarização.

¹ O Saeb é realizado desde 1990 pelo Inep. Trata-se de uma avaliação em larga escala que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Ele permite que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no Brasil, a partir de evidências.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2018) também mostrou a dificuldade de compreensão e de utilização de diferentes gêneros textuais pelos estudantes brasileiros. Quando o assunto é leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401). No que se refere à leitura, entre todos os países avaliados, apenas 9% dos jovens se mostraram capazes de diferenciar fatos de opiniões. Já no Brasil, esse número é de 2%.

Tais resultados já sinalizam a problemática da aprendizagem em Língua Portuguesa, quando consideramos a prática de leitura como fundamental para um desempenho minimamente aceitável dos estudantes nessas avaliações.

Apesar das políticas públicas implementadas com vistas à melhoria nos indicadores de aprendizagem, ainda são alarmantes os índices que apontam a defasagem existente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no cenário da educação do Brasil, sobretudo no componente da língua portuguesa, conforme demonstram os recentes resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de um indicador geral da educação nas escolas das redes públicas e privadas, que leva em conta pelo menos dois fatores os quais interferem na qualidade da educação: rendimento escolar e médias de desempenho na Prova Brasil. Nessas avaliações, observa-se, por exemplo, que os estudantes não conseguem mostrar as competências e habilidades mínimas necessárias no componente curricular de língua portuguesa, fundamental para o desenvolvimento de outros saberes no itinerário formativo dos alunos.

Conforme apontaram os dados do Ideb/2017, as redes públicas do Brasil ainda não haviam atingido a meta projetada para o ano de 2017 (relativa a 4,7) para o Ensino Médio. Nesse cenário, a Bahia apresentou o pior Ensino Médio do Brasil, segundo o divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). O estado obteve Ideb 3,0, o que significa um decréscimo

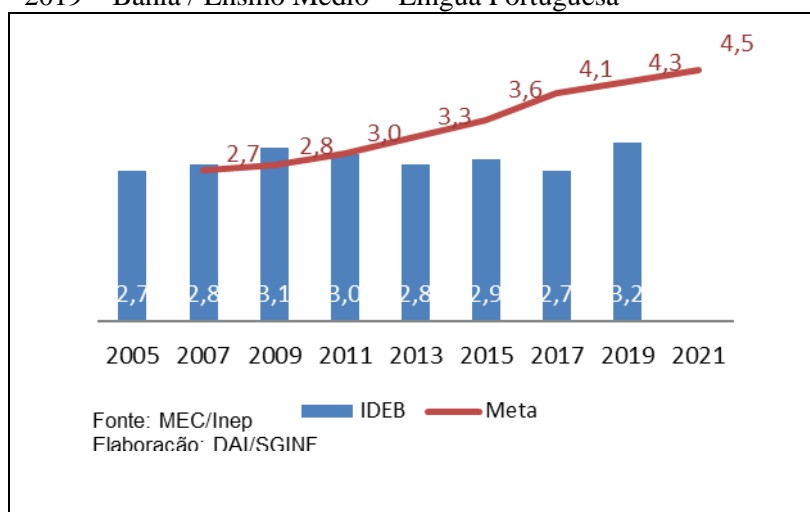
em relação ao último índice, de 2015, quando a Bahia registrou Ideb de 3,1. A meta projetada era de 4,3 para esse ano. A média do país no Ensino Médio foi de 3,8.

O índice avalia o fluxo escolar e as médias de desempenho em avaliações. As notas variam de zero a 10. Nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a Bahia também ficou em último no ranking nacional (MEC, 2017).

Do total de 412 municípios com Ideb calculado na rede estadual do Ensino Médio, 81,3% (335) obtiveram Ideb com até 3,1. Com Ideb entre 3,2 a 4,1 foram 18,2% (75) de cidades. Apenas duas escolas da rede estadual (0,5%) obtiveram mais de 5,2 de Ideb no Ensino Médio. Com Ideb entre 4,2 e 5,1, foram 14 (3,7%); de 3,2 a 4,1 foram 118 escolas (31,4%), e até 3,1 de Ideb foram 242 escolas estaduais (64,4%). (MEC, 2017).

A pesquisa realizada em 2019 revelou que na Bahia, apesar de o estado ter superado as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019 para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o desempenho ficou abaixo do esperado na faixa do 6º ao 9º ano do mesmo ciclo e do Ensino Médio, conforme demonstrado nos gráficos, a seguir:

Gráfico 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio regular - Rede Pública. DADOS SAEB 2005 - 2019 – Bahia / Ensino Médio – Língua Portuguesa

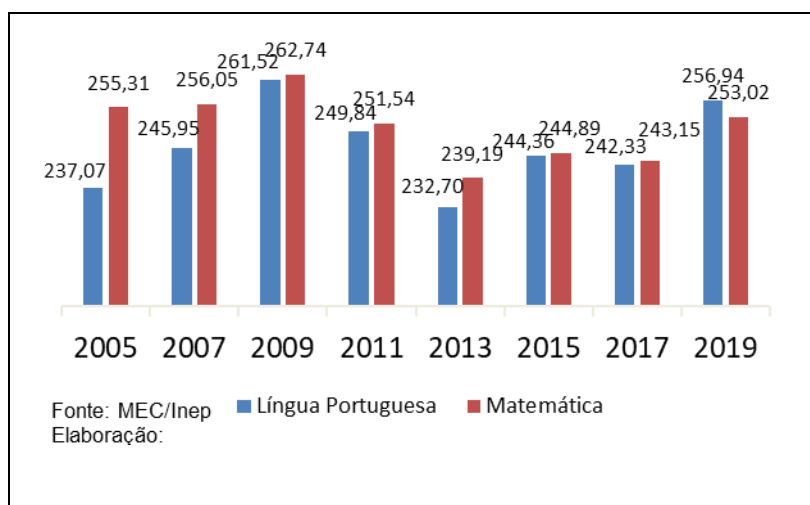


Fonte: INEP/ Inep, 2020

Na Bahia, a meta para o Ensino Médio em 2019 era de **4,5**, somando o desempenho de escolas públicas e particulares. O estado obteve **3,5**, um crescimento de 18,5%, ficando atrás apenas do Paraná.

Como se observa, apesar dos esforços da Rede Estadual de Educação da Bahia, os resultados deixam evidente que há uma problemática quanto à condução no ensino da língua-mãe, de modo que este continuará sendo o grande debate nos próximos anos. Soma-se a isso a defasagem que se instaurou no País, de modo geral, com o advento da pandemia do Coronavírus, cujos impactos estão sendo desastrosos no âmbito da educação, o que, naturalmente vai repercutir nas futuras avaliações externas.

Gráfico 2: Média da proficiência da Rede Pública – Ensino Médio, Bahia Dados SAEB 2005 - 2019



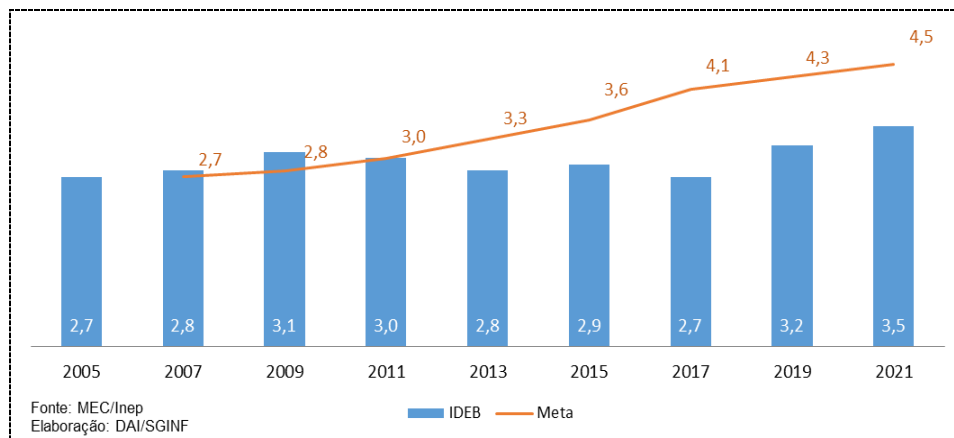
Fonte: MEC/Inep, 2020

Mesmo com o crescimento constatado, quando em comparação com os outros estados, a média da Bahia foi maior apenas que a do Pará e Amapá no ranking. Vale ressaltar que o território baiano não tem atingido as metas para o Ensino Médio desde 2011.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), a rede estadual de ensino alcançou o melhor índice da série histórica para o Ensino Médio, saltando de 2,7, em 2005, para 3,5, em 2021, conforme

demonstrado no Gráfico 3. Já com relação ao rendimento do Ensino Médio, a Bahia ultrapassou 10 estados e está na 15ª posição, empatada com Minas Gerais.

Gráfico 3: Série histórica IDEB do Ensino Médio, rede estadual, Bahia - 2005- 2021



Fonte: MEC/Inep, 2022

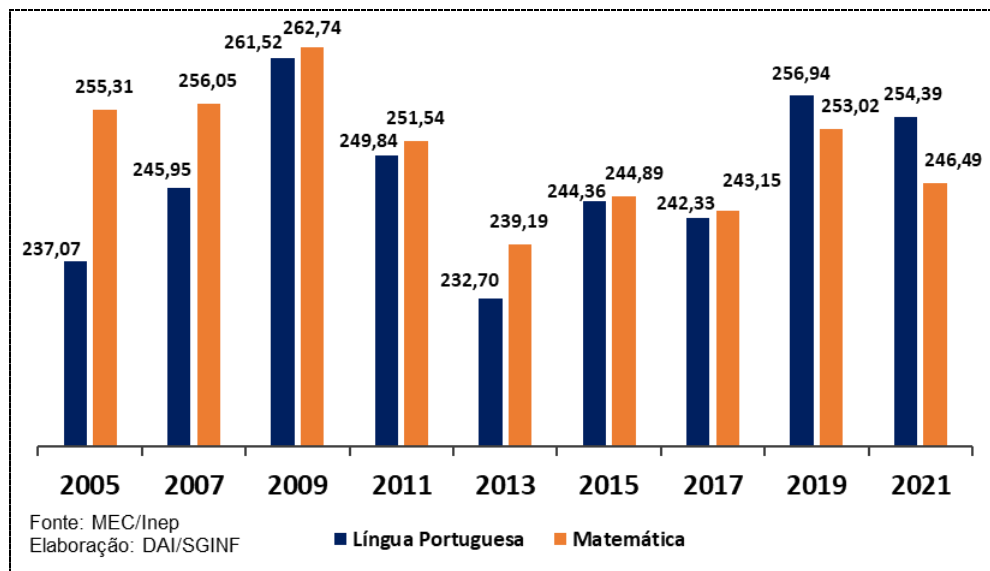
Apesar do crescimento apontado no exame realizado em 2021, a Bahia voltou a ocupar as últimas posições no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O indicador aponta que o estado caiu da 22ª para a penúltima colocação em aprendizagem de português e matemática e tem a quarta pior nota no índice geral do ensino médio oferecido na rede estadual.

Em 2019, ano da última avaliação, a Bahia tinha nota de 4,1 na aprendizagem das duas mais importantes disciplinas, resultado que a colocava em 22º lugar. Em 2021, o índice caiu para 3,96. O que fez o estado despencar para a 26ª posição, à frente apenas do Maranhão (3,92). Já no índice geral do IDEB, a nota do ensino médio da rede estadual é a quarta pior do Brasil, ao lado de Alagoas e Maranhão (ambos também com 3,5). O desempenho da Bahia só é melhor que o do Amapá (3,1), Pará (3,0) e Rio Grande do Norte (2,8). Em relação a 2019, o estado aumentou apenas três décimos. (Correio da Bahia, 2022).

Vale ressaltar que esse resultado não parece condizer com a realidade, devendo ser considerado o contexto da pandemia da Covid-19, quando se promoveu a aprovação automática de estudantes que já apresentavam déficit de aprendizagem, sendo intensificado no período de isolamento, com a adoção do ensino remoto, o que, muito provavelmente, gerou distorção nos números do IDEB².

O gráfico 4 revela que houve diminuição no nível de proficiência em Língua Portuguesa, quando comparado com o resultado de 2019, demonstrando que as deficiências persistem quanto aos resultados esperados para as habilidades de leitura e escrita.

Gráfico 4: Média de Proficiência do Ensino Médio, rede estadual, Bahia - 2005- 2021



Fonte: MEC/Inep, 2022

Esses resultados geram grande preocupação para toda a sociedade, tendo em vista as perdas de aprendizagem e o descumprimento do artigo 32, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que prevê o Ensino Fundamental como formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos

² Para chegar à nota final, o índice combina taxas de aprovação com a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em português e matemática. No caso da Bahia, mesmo com a diretriz para a não reprovação dos alunos, o avanço foi de apenas três décimos, enquanto a aprendizagem das duas disciplinas caiu cerca de um décimo e meio.

o pleno domínio da leitura, da escrita, o que confere relevância ao ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras.

As avaliações mostram que poucos alunos são capazes de compreender textos longos, identificar informações, formular hipóteses interpretativas, sintetizar e avaliar criticamente o que leem. A maioria do alunado brasileiro tem habilidades leitoras pouco desenvolvidas e, conseqüentemente, não usufruem as inúmeras possibilidades de formação que os textos podem oferecer.

Em virtude da falta de formação específica da maioria dos professores de Linguística da década de 1963-1973, muitas negligências podem ter sido cometidas em nome dela. Assim, a ciência passa a ser questionada por culpa de uma legislação precipitada e dessa formação precária que levou muitos professores treinados nessa época, e também autores de livros didáticos, a proporem e utilizarem orientações pedagógicas em cima de conceitos e princípios mal compreendidos. (Kato, 1988, 52).

A LDB nº 9394, de 20/12/1996, em seu Art. 36, estabelece que a língua portuguesa será vista como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando, assim, todas as modalidades expressivas.

Segundo preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da aprendizagem se dá em três dimensões: aluno, língua e ensino. O primeiro é o sujeito da ação; aquele que age sobre o conhecimento. O segundo elemento tem como objeto do conhecimento a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve dentro e fora da escola. E a última variável corresponde à prática educacional, a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

1.1.3 A figura do professor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontânea, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação – que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras – tem assumido formas que esvaziam a função do professor (PCN, 1997, p. 25).

Pode-se dizer que a figura do professor vai muito além do simples transmissor de conhecimentos, já que, muitas vezes ele precisa abarcar outros papéis, como o de psicólogo, de pai, de mãe, de amigo, entre outros. No entanto, antes de tudo, o professor é uma pessoa que tem uma história de vida e formação que o acompanham em seu fazer docente, e que se constitui como essência de identidade.

O saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2011, pág.11).

Ao estudar a identidade humana, Ciampa (2004) traz importantes contribuições para o estudo desse tema e diz que a identidade não é só fonte de estudos de pesquisadores em educação; ela também desperta interesse nas mais diversas áreas do conhecimento, como se pode verificar em suas palavras: “Psicólogos, sociólogos, antropólogos, os mais diversos cientistas sociais têm estudado a questão da identidade” (Ciampa, 2004, p. 59).

A identidade docente pode parecer, a princípio, colocada em um segundo plano, já que o mais importante neste atual sistema em que se vive é que o professor dê conta de seus

compromissos profissionais, enquadrando-o no perfil de ‘professor competente’. Mas, ao adentrar a sala de aula, entram o professor e a história que o constituiu. Nesse sentido, as histórias de constituição da identidade do professor não podem ser desconsideradas; então, revisitar essas memórias, trazê-las para a atualidade, poderá levar o professor a refletir sobre sua prática no presente a partir do passado, visando reflexões para práticas futuras (Sezerino; Koerner, 2015, p. 157).

Para Tardif (2010), os conhecimentos profissionais docentes se representam num conjunto de saberes oriundos, tanto da teoria quanto da experiência, que o professor precisa dominar para exercer seu ofício com a responsabilidade e autonomia que este exige. Logo, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2010, p. 39).

Nesse sentido, é preciso repensar a formação continuada do docente, a partir do contexto de trabalho do professor, o que significa que tal percurso não pode estar descolado ou distanciado da reflexão crítica da realidade da escola de educação básica. As evidências de fracasso escolar pelos organismos de pesquisas em educação apontam para a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, na tentativa de encontrar formas para garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita pelos estudantes. Diversos são os fatores que se encontram além dos muros da escola – condições psicológicas e socioeconômicas, estrutura familiar, entre outros – e contribuem para a desafagem no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto não se pode ignorar que, sanadas as dificuldades reveladas no cotidiano dos alunos, a eficácia na formação dos professores é indispensável à educação, para melhorar os indicadores de rendimento em sala de aula.

A aquisição dos saberes não pode ser garantida por meio de fórmulas definitivas ou escolhas decisivas, mas o profissional docente pode tornar eficiente sua postura e prática pedagógica, adequando-se ao novo, refletindo sobre os erros e buscando, no seio da escola e da sociedade, ações que tornem a aprendizagem possível a todos, de modo que os estudantes demonstrem domínio sobre os requisitos básicos nesse processo: saber ler um texto, interpretá-lo e retransmitir tal conhecimento por meio da escrita.

Constituem-se, portanto, os elementos acima apontados, o arcabouço para o desenvolvimento desta tese, qual seja, a percepção dos docentes de língua portuguesa diante do cenário ora apresentado, levando-se em conta a construção identitária desses profissionais, o percurso formativo e o fazer pedagógico com vistas à apropriação e à difusão dos conhecimentos no âmbito da Língua Portuguesa.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para validar a presente tese de doutoramento, foi desenvolvido um estudo exploratório, com enfoque qualitativo, que toma por objeto o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ancorado na percepção revelada pelos docentes, assim considerando elementos como a trajetória socioprofissional e a identidade, a formação e a prática pedagógica no contexto da Educação Básica da Rede de Educação do estado da Bahia. Trata-se, ainda, de um estudo pautado na fenomenologia, conforme descreve Tomás Campoy (2016, p. 243): “A fenomenologia como método não parte do desenho de uma teoria, mas sim do mundo conhecido, do qual se faz uma análise descritiva com base nas experiências compartilhadas”. O autor traduz a ideia de o universo da pesquisa é constituído de vivências pautadas na intersubjetividade, das quais emergem os sinais que nos ajudam a

interpretar as simbologias no plano da realidade, estendendo-se a análise aos processos e às estruturas sociais.

Com essa visão, preliminarmente procedemos a um trabalho de revisão bibliográfica, buscando compreender o estado da arte diante da temática e dos fenômenos que a circundam. A seleção dos trabalhos está condicionada à pertinência na abordagem, isto é, contemplando estudos que confirmam aderência com o tema, notadamente com os descritores “ensino-aprendizagem da língua portuguesa”; “educação básica”; “identidade docente”; “formação docente”; “prática pedagógica”.

Com vistas a um melhor entendimento acerca dessa tríade – trajetória (relacionada à vivência e às marcas da identidade docente); formação (relativa ao percurso formativo/aquisição de conhecimentos na profissão) e; prática (referente às habilidades e competências na atividade pedagógica) –, o traçado metodológico se valeu do suporte teórico explanado a seguir.

A trajetória socioprofissional docente, bem como a identidade do sujeito professor, serão abordadas a partir da teoria da construção das identidades sociais e profissionais, de Claude Dubar (1998; 2005), que propõe como ponto de partida os relatos do próprio percurso de um indivíduo, por meio de entrevista semiestruturada. Esse modelo utilizado no tratamento da identidade é denominado de “*trajetórias subjetivas, lógicas de mobilidade e formas identitárias*”, cujo pressuposto é o de que, quando o sujeito, numa situação de entrevista focalizada em si, coloca em palavras o seu percurso, obtém-se a construção linguística de uma ordem categorial do discurso biográfico, conferindo-lhe, portanto, um significado social, característica específica do método qualitativo.

A identidade docente é a uma temática importante, considerando-se que neste momento o ensino e, conseqüentemente, a formação dos professores da Educação Básica passam por transformações, em face da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

que considera a prática do professor como um elemento importante e estruturante dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, visando contribuir com proposições frente a essa temática, o intuito do presente estudo é dar voz aos docentes do componente curricular Língua Portuguesa, integrantes da Rede Estadual de Educação da Bahia, de modo que, por meio de suas reflexões e representações, possam ser identificados possíveis problemas que conduzem ao fracasso no processo de ensino e aprendizagem da língua materna – apontado pelos indicadores de competências nas avaliações externas –, um fenômeno que, seguramente, impacta no sistema educacional brasileiro.

No que se refere ao percurso formativo, parafraseando Antônio Nóvoa (1991), é preciso reconhecer as deficiências científicas e conceituais dos programas de formação de professores, na maioria das vezes pautados em fragmentações, distanciando a teoria da metodologia nos processos de ensino-aprendizagem, o que sugere diferentes olhares face à problemática da formação de professores.

Já se cristalizou o entendimento de que os docentes precisam de qualificação, quer seja no campo dos saberes pedagógicos, quer seja especificamente nas áreas do conhecimento, o que só confirma a necessidade de formação contínua a qual deve passar por profunda reformulação. As discussões recaem, portanto, sobre a garantia de um conhecimento básico que permita a (trans)formação no âmbito escolar, por saber que a aprendizagem ocorre no momento em que, por meio de uma nova experiência, muda-se um conhecimento anterior acerca de uma ideia, de um comportamento ou conceito pré-concebidos.

O aspecto relacionado à prática docente encontra respaldo nas reflexões propostas por Dermeval Saviani (2009), teórico que traz uma pedagogia com forte sentido político, ao apontar na direção de uma sociedade sem classes. O autor acrescenta que a tarefa do professor, nessa perspectiva, é sistematizar métodos educativos e processos de ensino que

valorizem a prática, na qual o aluno se aproprie da cultura elaborada pela humanidade, e deixar o conhecimento a cargo dos cientistas.

As nossas reflexões sobre a prática docente dizem respeito às mudanças no perfil do profissional da educação inserido em sala de aula, tendo em vista que o cotidiano dessa profissão é constantemente atravessado por discursos atualizados e ressignificados em pautas que vão além daquelas sacramentadas na docência e que já estão incorporadas às práticas sociais, logo não podem ser ignoradas no processo de ensino e de aprendizagem, e são capazes de proporcionar conhecimentos significativos aos educandos envolvidos.

Dessa forma, optamos por interpretar as particularidades do nosso objeto considerando pressupostos ontológicos e epistemológicos – bem distintos dos pressupostos positivistas (Moreira; Caleffe, 2008) –, de modo que as informações foram coletadas no ambiente natural, assim como procedimentos que atuem com o objetivo de desvelar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, situada na intercessão entre a teoria e a prática docente, voltada muito mais para a compreensão do processo que do produto. É isto que preveem, portanto, autores como Bogdan e Biklen, quando o objeto de estudo é abordado qualitativamente em uma pesquisa, a exemplo do nosso campo de investigação. Os autores afirmam, portanto, que “a abordagem qualitativa pode ser incorporada na prática educativa de diversas maneiras (...):

Em primeiro lugar, pode ser utilizada pelos indivíduos (professores, outros agentes educativos e conselheiros) que têm contacto direto com os clientes (nas escolas os clientes são os alunos) para se tornarem mais eficazes. Em segundo lugar, quando a abordagem qualitativa começa a fazer parte do treino dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar como um todo, auxiliando a transformar sua formação num esforço mais consciente (Bogdan; Biklen, 2010, p. 285).

Inferese, portanto, que o contexto da escola se constitui em uma ambiência ideal para a observação, a investigação e a intervenção acerca das práticas pedagógicas que ali acontecem. Logo, os saberes difundidos nesse universo configuram as matrizes interpretativas que se inserem nos discursos os quais circulam no ambiente escolar. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) ratifica que “as escolas e, especialmente, as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo”. É sob tal perspectiva que se pauta nossa escolha por essa abordagem, já que dialoga perfeitamente com os propósitos do estudo, ao revelar as múltiplas visões dos docentes de língua portuguesa em seu percurso na esfera educacional.

Quanto à coleta dos dados, esse procedimento consistiu na técnica de entrevistas semiestruturadas, do tipo individual e em profundidade, com 10 (dez) professores, para os quais foi elaborado um roteiro com questões relacionadas ao trinômio identidade, formação e prática. É um formato de entrevista que pressupõe uma relação pessoal entre pesquisador e sujeito, de modo a facilitar o diálogo e a reflexão acerca da temática proposta.

Para identificar o perfil de cada entrevistado, foi aplicado, previamente, um questionário contendo questões objetivas para se obter informações sobre grau de escolaridade, início da atividade profissional e inserção na carreira docente, aderência ao componente curricular de língua portuguesa, além das vivências em outros vínculos no âmbito educacional.

Assim foi possível compreender a natureza do trabalho por intermédio das narrativas reveladas pelos professores em suas entrevistas. Sobre esse posicionamento, Meirelles (2015) observa que as entrevistas narrativas viabilizam a discussão, pois, sendo fontes de coleta de dados da pesquisa (auto)biográfica, apresentam perspectivas de análise que orientam a interpretação de dados biográficos.

Sob essa perspectiva, a autora aprofunda a temática da entrevista narrativa, com o

argumento de que por esse mecanismo “[...] é possível acessar e compreender o conhecimento prático pessoal narrado por professoras, possibilitando uma interpretação de fatos biográficos e de acontecimentos vividos” (Meirelles, 2015, p. 285).

O intuito do trabalho com as narrativas era o de conhecer, *a priori*, as características particulares dos docentes participantes, de modo a estabelecer diferenças e similaridades nos perfis, o que pode ser um elemento importante para se compreender a subjetividade e a relação desta com o outro, na fase das entrevistas semiestruturadas.

Essa técnica permite obter informações verbais diretas das pessoas envolvidas no estudo, por isso é necessário que o investigador domine a linguagem do grupo ou das pessoas entrevistadas. O entrevistado deve se expressar com sua própria linguagem e relatar fatos e experiências a partir da sua visão. (Alvarenga, 2012, p. 89)

Após a coleta e análise dos resultados, estes foram discutidos à luz das teorias que nortearam a parte conceitual da investigação – já devidamente explorada no estado da arte e na fundamentação –, estabelecendo o diálogo entre o discurso dos entrevistados e os pressupostos teóricos. Objetivou-se, com isso, captar as percepções dos participantes em suas trajetórias socioprofissionais e práticas pedagógicas em linhas de tempo distintas, considerando a vivência e as expectativas diante do cenário envolvendo o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Depois de selecionados os participantes, tendo em vista o perfil para a nossa proposta metodológica, procedeu-se à apresentação dos 10 (dez) professores, em resposta a um questionário com dados relativos a: nome; escolaridade; tempo de docência no Ensino Médio; atuação profissional na rede estadual; nível de satisfação quanto ao reconhecimento da profissão.

Apresentamos uma síntese relativa ao perfil dos professores que aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário e à entrevista semiestruturada. Todos os

professores têm graduação em Letras, integram o quadro de docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia, na condição de servidores efetivos e estão identificados pelas letras P1a – P1b (até cinco anos de atuação); P2a - P2b - P2c - P2d (entre cinco e vinte anos de atuação); P3a – P3b – P3c – P3d (a partir de vinte anos de atuação).

O propósito consistiu em analisar os relatos dos professores participantes, atrelando as suas narrativas à experiência na profissão docente, na expectativa de que as suas percepções se revelariam de múltiplas formas, também em virtude da maior ou menor vivência no âmbito da educação pública, no ensino de Língua Portuguesa na modalidade do Ensino Médio.

1.2.1 Estruturação do Trabalho

A concepção desta tese de doutoramento constituiu-se a partir da seguinte estrutura: No capítulo introdutório – *Introdução* – são apresentadas as proposições da pesquisa, indicando os objetivos, o campo da investigação, tendo a Língua Portuguesa como pano de fundo – apontando os indicadores de aprendizagem no estado da Bahia, por meio das avaliações externas –, além do traçado metodológico, que se consolidou por meio das narrativas advindas dos sujeitos participantes: 09 (nove) professores de Língua Portuguesa que atuam na Rede Estadual de Educação da Bahia. Ademais, construiu-se uma síntese acerca do objeto da pesquisa, a fim de sinalizar as abordagens temáticas que conformam o percurso desta escrita.

No segundo capítulo – *Identidade Docente: Como os outros me veem? Como eu me vejo? Que profissional eu sou?* –, o texto se compõe, inicialmente, de conceitos e definições acerca do sentido atribuído à identidade, esse construto abstrato inerente ao ser humano, porém imbricado nas relações histórico-sociais, que se consolida nas relações pessoais e profissionais. O recorte se direciona aos processos identitários de quem habita a profissão

docente, qual seja, a figura do professor em sua trajetória, com as venturas e os dissabores que permeiam a atuação do professor, levando a questionamentos em torno da profissão docente. As discussões tiveram o aporte teórico de Stuart Hall, Claude Dubar, Selma Pimenta, Zigmunt Bauman, entre outras importantes contribuições do âmbito acadêmico.

O terceiro capítulo – *Percurso Formativo: Não se Nasce Professor... Forma-se Professor* –, ao enveredar pelo tema da formação docente, aborda o pensamento pedagógico do Brasil, no século XX, com enfoque nos modelos advindos do movimento escolanovista e da pedagogias tecnicista e crítica, pontuando como se projetou a docência nesses contextos. Na sequência, a investigação traz para o debate os desafios evidenciados na formação do professor, no que tange à trajetória da formação – seja na formação inicial, seja na formação continuada –, cuja fundamentação contou com os pressupostos de Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif, Dermeval Saviani, entre outros autores.

No quarto capítulo – *Prática Docente: Aprendendo e Ensinando uma Nova Lição* – propõe-se uma discussão acerca do desenvolvimento da docência nos espaços de vivências educacionais, tendo em vista as novas mudanças nas práticas pedagógicas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, que ampliaram os constantes desafios do professor, no sentido de corresponder às demandas e às necessidades no âmbito das aprendizagens dos alunos, notadamente no ensino de Língua Portuguesa. Para essas abordagens foi substancial o arcabouço teórico representado por Vera Candau, José Carlos Libâneo, Célia Linhares, Antonio Nóvoa, Luis Travaglia, além da utilização de referências documentais norteadoras da prática docente, a exemplo do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN).

O sexto capítulo – *A Percepção Docente revelada nas Narrativas: “Quando eu soltar a minha voz, por favor entenda...”* – centraliza a pesquisa de campo a qual foi instrumentalizada a partir da técnica de entrevista, elegendo-se, para tanto, as categorias

“Identidade Docente; Percurso Formativo; Prática Docente, desveladas nos relatos de 10 (dez) professores da Rede Estadual de Educação da Bahia. As análises e discussões consistiram no entrelaçamento das falas dos entrevistados com alguns posicionamentos já teorizados nas abordagens temáticas desta tese, estabelecendo-se, portanto, o diálogo necessário ao trabalho investigativo.

No sétimo capítulo – *Conclusões* – procedeu-se a uma retomada das abordagens temáticas suscitadas no decorrer da pesquisa, sendo, para tanto, revisitados os objetivos propostos e os resultados alcançados no percurso investigativo. Nesse tópico estão contidas as nossas inferências e impressões em torno do tema apresentado, na tentativa de se configurar a dialética pertinente ao conhecimento científico.

Por fim, o oitavo capítulo – *Recomendações* – cumpre a função de direcionar a pesquisa, com vistas ao desdobramento da temática sob novas perspectivas, de novos pesquisadores, por compreender que quaisquer debates relacionados à profissão docente ainda encontrarão terreno fértil para um aprofundamento de ideias e engrandecimento da academia.

2. IDENTIDADE DOCENTE:

Como os outros me veem? Como eu me vejo? Que profissional eu sou?

*“Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor.
Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as
inteligências jovens e preparar os homens do futuro.”*
(D. Pedro II)

Conceitualmente, a identidade é compreendida como o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo de uma comunidade, cujas marcas identificam os sujeitos com relação aos demais. Logo, a identidade também é a consciência que uma pessoa tem dela própria e que a torna em alguém diferente das outras, isto é, o seu pertencimento no mundo e em torno do mundo.

Ressalta-se que, embora muitos desses traços constituintes da identidade sejam hereditários ou inatos, há forte influência do ambiente para a conformação daquilo que cada indivíduo traz em suas particularidades, daí se compreender também que os sujeitos estão em constante busca por uma identidade, o que se dá no plano social, mas também no âmbito profissional, sendo este o enfoque no presente estudo: a construção da identidade docente.

Trata-se de uma marca identitária que se constrói no cotidiano, sendo reconhecida pelo sentido de pertença a um grupo, a uma comunidade, a uma profissão que envolve determinados conhecimentos e saberes, configurando o que se entende por identidade docente.

Assim sendo, confirma-se que a identidade nunca é herdada, mas sempre construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura (Dubar, 2005, p. 135-143). De forma complementar, o autor explana sobre o fator espaço-tempo geracional implicado na busca pela identidade:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. (Dubar, 2005, p. 156).

Entende-se, pois, com base nas palavras de Dubar (2005), que essa construção identitária se traduz em relevância, de modo especial no ambiente da atuação profissional e da formação, garantindo a legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais.

2.1 IDENTIDADE: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Na concepção defendida por Claude Dubar (2005), identidade traz em si o sentido de multiplicidade, estando pautada no coletivo, para além de realização individual. Aqui pode se ampliar o entendimento de que identidade não se constrói sozinha, mas na alteridade, com reconhecimento do olhar do outro. Caracteriza-se, portanto, como um processo de mudança pela qual os papéis vão adquirindo contornos, em conformidade com os contextos sociais, logo, a identidade resulta de sucessivas socializações, estando permanentemente reconstruída pelo próprio indivíduo ao longo do tempo.

O termo “identidade” tem se firmado como objeto de debates no espaço acadêmico, incluindo as ciências da educação, na tentativa de encontrar respostas para as inquietações dos profissionais de ensino frente às dificuldades de inserção no segmento profissional, aumento das exclusões sociais, mal-estar frente às mudanças no âmbito do trabalho e desarmonia entre as categorias que servem para se definir e definir os outros. No que concerne à identidade humana, esta é construída desde a infância e, a partir de então, é

reconstruída ao longo da vida, passando a depender tanto do juízo dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições dos sujeitos (Dubar, 2005).

Identificar-se com uma profissão é, por assim dizer, desenvolver uma intimidade com ela, de modo a não poder imaginar-se fazendo outra coisa, é sentir-se impregnado pelo hábito de ser alguém e de fazer algo. Quando o indivíduo está imbuído desse sentimento e integrado a esse universo, passa a ser reconhecido pelo que ele faz, criando-se o que se costuma denominar de imagem ou marca identitária. Segundo Pimenta (2004), ao encarnar as relações sociais, o sujeito configura uma identidade pessoal, uma história própria, um projeto de vida ao qual incorpora seu sentido de existência.

Embora o conceito de identidade traga em si diversos sentidos, muitos teóricos são concordantes em afirmar que ela se constrói paulatina e cotidianamente. Isso significa dizer que ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, mas que se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural. É dessa mesma forma que ocorre com a identidade profissional, haja vista que não há um marco ou ponto de partida nesse processo. Trata-se de uma construção, segundo afirmação de Pimenta (2004), que depende de espaços de formação ou de emprego para se estruturar, estando portanto condicionada socialmente. Nesta tese corroboramos o conceito de identidade profissional, partindo de um quadro conceptual que advém, especialmente, dos estudos sociológicos, ao sustarem o argumento de que a identidade profissional é um processo ao mesmo tempo social e pessoal (Dubar, 1991; Tardif; Lessard, 1999; Nóvoa, 2002; Cattonar, 2005). A identidade é pessoal pelo seu caráter de singularidade; é intransferível, própria a cada indivíduo com sua trajetória original, construindo-se no diálogo do sujeito consigo mesmo e com seu entorno. E a identidade é igualmente social, porque vai sendo construída na coletividade e nas relações de alteridade, sujeitando-se às mudanças do cotidiano. Nessa

perspectiva, ela é contextual, em virtude de se construir situando-se num determinado tempo/espaço histórico que também está assujeitado às mutações.

Conforme explanação de Demo (2000), à medida que o professor ressignifica seu trabalho na docência, vai se tornando um “agente de transformação”. Isso acontece na organização da sua prática, permitindo aproximar o aluno de um mundo desconhecido, das descobertas, das informações, para assim se concretizar a aprendizagem. Mas o autor pontua que todo esse trabalho empreendido deve ser permeado pelo viés da pesquisa, alertando que encontrarão dificuldades para desenvolver de maneira plena a habilidade de pensar, questionar e reinventar aqueles que não souberem lidar com os instrumentos metodológicos adequados. Por sua vez, os profissionais que demonstrarem o senso crítico serão capazes de abandonar a condição de “mero expectador”, ressignificar conhecimentos e ocupar o lugar de protagonista de sua própria história, assim sedimentando as marcas identitárias da atuação docente.

A identidade, na concepção de Dubar (2005), se vincula aos vários processos de socialização nos aspectos individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, de modo a construir, conjuntamente, os indivíduos e a definir as instituições. Para melhor entender os sentidos de socialização, Dubar (2005) a define como

[...] um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso (Dubar, 2005, p. 24).

Partindo desse entendimento é que nos propomos a estudar a identidade docente e as subjetividades que pautam essa escolha profissional do professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, e assim elegemos como quadro de

referência teórica autores que analisam e categorizam as mudanças nas marcas identitárias presentes na contemporaneidade: Claude Dubar, Stuart Hall e Zigmunt Bauman. Essas três visões distintas e complementares são balizadores da nossa análise, em virtude de serem teóricos que abordam a dimensão sociológica da construção de identidade, entendendo sempre como o resultado de um processo não apenas interno do indivíduo, mas também como resultado dos processos coletivos de que esse indivíduo faz parte.

A identidade social designa o sentimento de pertença a determinados grupos (segmentos, categorias) sociais. Dessa forma, o conceito da identidade social parte da constatação de que o indivíduo se articula, por vezes automaticamente, às outras pessoas e a si próprio nas mais variadas categorias de classificação, tanto objetivas quanto manifestas: ser baiano, brasileiro, ser homem brasileiro, ser mulher, ser profissional, entre outras. O indivíduo sente-se como parte dessas categorias, portanto o sentimento de pertença é fundamental nessa conceituação.

Dubar (1997) concebe identidade também como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e isso ocorre dentro do processo de socialização.

Em conformidade com o pensamento de Bauman (2016), percebe-se que a busca da identidade é fruto da modernidade líquida, visto que as referências das nossas identidades são construídas e sustentadas em movimento. Trata-se de uma busca que emerge do desejo de segurança, entretanto, no cenário de alta velocidade, provocada pela ansiedade, tudo é essencialmente atemporal.

As sociedades foram individualizadas. Em vez de se pensar em termos de: qual comunidade se pertence, qual nação se pertence e a qual movimento político se pertence etc., tendemos a redefinir o significado de vida, o propósito de vida, a felicidade na vida para o que está acontecendo com uma própria pessoa, as questões de identidade, que têm um papel tremendamente importante hoje, no mundo. Você tem que criar a sua própria identidade. Você não a herda. (Bauman, 2016, s/p).

O que se pode apreender, portanto, é que no processo de reconstrução das identidades dos docentes – objeto principal da nossa discussão – deve-se considerar o contexto histórico, político, social, a conjuntura econômica, bem como a posição desses sujeitos como atores e a forma como internalizam e (re) significam suas experiências.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: UMA IDENTIDADE SOCIAL E PESSOAL

A identidade profissional docente deve ser entendida como prática social construída pela ação de influências e grupos que configuram a existência humana. A prática educativa é uma prática social; assim sendo, a constituição da identidade docente somente acontece no âmago dessa prática e em relação com outros, com o grupo de pertença. Assim, entender esse processo passa antes pela compreensão do próprio caráter intersubjetivo e relacional.

O pertencimento e a identidade são questões inerentes à condição humana, que na realidade atual tornaram-se processos escorregadios e muitas vezes geradores de desconforto existencial. As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorreram na modernidade, geraram um impacto na vida de homens e mulheres, alterando de forma significativa relações de toda ordem e dificultando qualquer tipo de estabilidade para identidades e projetos de vida, sejam eles pessoais ou profissionais.

São muitas as discussões e abordagens sobre o conceito de identidade, especialmente a partir dessas transformações. Para Hall (1998), as transformações ocorridas no final do século XX geraram a fragmentação do indivíduo moderno promovendo o surgimento de novas identidades e mudando o próprio conceito de identidade. Hall procura analisar a existência de uma suposta “crise de identidade” como consequência dessa fragmentação que alterou também as identidades pessoais, causando o que chama de deslocamento ou descentração do sujeito, a perda de um “sentido de si” estável. (Hall, 1998, p. 9) Nas sociedades da modernidade tardia, ou pós-modernidade, a identidade não é mais estável, imutável e o próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (Hall, 1998, p.12)

Dubar (2005) afirma ser a identidade um produto das sucessivas socializações. Nas sucessivas socializações a identidade social é caracterizada pela dualidade por resultar da articulação de dois processos: o processo biográfico que engendra a identidade para si, e o processo relacional que forja a identidade para o outro. (Hall, 1998, p.142). Segundo o autor,

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o

reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais. (Dubar, 2005, p.156).

De acordo com Dubar (1991), há dois processos convergentes, ou não, que concorrem para a constituição das identidades: um processo biográfico – a identidade para si mesmo –, que diz respeito à trajetória de cada um (incluindo múltiplas esferas, da família, da formação escolar e profissional, do trabalho etc.) e um processo relacional, sistêmico e comunicacional – a identidade para outros –, que é de natureza relacional e está ligado às relações partilhadas em atividades coletivas, organizações, instituições etc. A partir desse entendimento, não há como se pensar numa separação possível entre identidade individual e identidade coletiva.

Na concepção de Bauman (2005) a identidade de um indivíduo ocorre a partir de seu nascimento em um país e sua afirmação dentro dessa nacionalidade, ou seja, para possuir uma determinada identidade nacional tem que ser aceito oficialmente no seu reduto social. Assim sendo, para o indivíduo da modernidade líquida, as identidades são portadas como algo leve e passageiro, porque o medo da solidão e abandono contribui para que as pessoas estejam sempre disponíveis e desimpedidas para um relacionamento, mesmo que não seja duradouro, afinal busca-se apenas o momento presente.

Portanto, na sociedade líquido-moderna, descrita por Bauman (2005), a identidade do sujeito é constituída por um leque de opções que se caracterizam pelo imediatismo, o que se contrapõe à identidade profissional docente. Neste caso, em virtude de o ser humano ser o sujeito desse trabalho, uma das características marcantes é a interrelação entre as partes (aquele que ensina e aquele que aprende), sendo impossível, pois, dissociar o professor do aluno, configurando-se, por definição, em um trabalho interativo no âmbito de uma organização – neste caso, a escola. É dessa maneira que os professores constroem e reconstróem uma identidade profissional pertinente a um grupo, ou ainda, a subgrupos

específicos, a depender do segmento ao qual pertençam (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino Profissionalizante etc.) e de suas particularidades, fazendo existir uma dinâmica identitária significativa nesse contexto (Lessard; Tardif, 2003, p. 15).

A identidade também se constitui de forma relacional, ou seja, refere-se à relação do sujeito consigo mesmo e também com o outro. É concomitantemente uma relação de identidade (de si) e de alteridade (do outro), construída por intermédio de um processo contínuo de identificação e de diferenciação imbricado na experiência com o próximo. Daí ser conferida grande importância ao papel do ambiente de trabalho e à relação entre os professores e seu meio. É na relação com os pares que a identidade profissional ganha forma, é nesse contexto de relações que se pode observar, refletir, discutir, dialogar para se compreender a dinâmica de cada espaço de atuação, para se tornar pertencente, com a singularidade do perfil docente, tendo como fundamento uma identidade que é construída na relação e no contexto do trabalho.

Essa visão é corroborada por Pimenta (2002), ao afirmar que a identidade do professor é epistemológica e profissional, num eterno constituir-se a partir da formação inicial e continuada, das experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados em seu trabalho docente situado na escola enquanto uma instituição social e educativa. É sob essa perspectiva que a prática e a construção da identidade docente estão inseridas nas contradições histórico-sociais que a envolvem, na configuração social e pedagógica da escola.

A identidade profissional resulta, portanto, de uma socialização própria ao grupo de pertença profissional. Significa dizer que as experiências comuns são importantes, assim como o próprio processo de formação inicial. Tal socialização, portanto, significa, para os

professores em formação, um processo de identificação ligada a tipos identitários específicos, disponíveis e definidos como ideais (Dubar, 1991).

A identidade é também uma construção pessoal, singular e complexa, o que não nega todas as suas implicações sociais. Ela é ao mesmo tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva; multirreferencializada, pois resultante de múltiplas interfaces; contextualizada e situada pois enraizada em espaços/tempos determinados e determinantes. O processo de construção identitária é um processo biográfico contínuo “e a identidade pode ser vista como o resultado de uma transação entre uma identidade herdada do passado e uma identidade visada pelo indivíduo ou imposta pela situação presente” (Cattonar, 2005, p. 197).

Portanto não se pode reduzir as identidades sociais às determinações do campo profissional e da formação porque, segundo Dubar (1991, p. 119), desde a infância o indivíduo herda uma identidade de gênero, uma identidade étnica e uma identidade de classe social – identidades essas ligadas à família. Entretanto, é na escola que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social.

A construção da identidade profissional do docente tem estreita relação com a profissionalidade, entendendo este conceito como um conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades, isto é, competências gerais que vão além da disciplina por ele ensinada. Mais que isso, corresponde a um modo de ser, às qualidades que identificam os elementos necessários à profissão. A profissionalidade está articulada à formação inicial, à experiência que resulta da prática e à formação continuada, conforme veremos em tópico posterior. Ao identificar-se com a profissão, o sujeito passa a desenvolver um perfil, um modo de ser ganha, por assim dizer, uma nova estatura diante da qual se posta como profissional, consolidando assim a sua profissionalidade.

2.2.1 A identidade no desenvolvimento profissional

A identidade profissional está fortemente atravessada pelas mudanças de necessidades e aspirações dos indivíduos. Por conseguinte, as identidades nunca se encontram prontas, estão em constante construção, sendo manifestadas pelo seu caráter processual e autorreflexivo, o que ratifica ser a identidade um processo construtivo e em permanente transformação.

A socialização pré-profissional é, em sua essência, subjetiva, complexa e informal, assim sendo ela se refere à trajetória de cada um e por isso mesmo se desenvolve de forma particular em cada sujeito. A identidade profissional docente se encontra ancorada em experiências ancestrais, em grande parte, na experiência de vida de cada um como estudante em nível primário e/ou secundário. Esse período, portanto, vivido pelas pessoas pode lhes fazer eclodir as primeiras identificações com a profissão. É nesse momento, portanto que se iniciam as primeiras identificações e que o sujeito pode vir a elaborar seus modelos ideais de ensino e de como vir a ser professor. É um tipo de identificação antecipada para o grupo dos professores, porque enquanto estudantes vão adquirir normas, valores, crenças e modelos comportamentais dos membros do seu “grupo de referência”, ou seja, de seus professores. Muitas vezes essas normas são reproduzidas em jogos infantis, nas brincadeiras de infância e, mais tarde postas em prática no meio profissional, de modo inconsciente (Cattonar, 2005). Dessa forma, a socialização profissional parece acontecer antes da entrada no ofício. Mesmo os docentes que escolheram a profissão como segunda opção, contam histórias que remontam à infância e, nestas, o despertar do gosto pelo ensino.

Um dado interessante é que as qualidades que os estudantes atribuem aos seus professores marcantes são aquelas que eles próprios pretendem ou reproduzem no exercício da profissão, denotando assim um certo sentimento de filiação. Tem ainda aqueles que são

considerados contramodelos, ou aqueles professores dos quais não se guarda boas memórias e que não se pretende reproduzir. São exemplos fortes de como *não fazer* ou de como *não ser*. Enfim, são modelos diversos que marcam porque não correspondem aos ideais da profissão concebidos pelos estudantes.

As histórias de cada um, portanto, se constituem em material nuclear se quisermos refletir sobre o processo identitário em qualquer profissão; por esta razão e para melhor compreendermos o processo de construção da identidade profissional docente, recorreremos à análise das narrativas dos docentes participantes da pesquisa. Os relatos autobiográficos, segundo Catani (et al. 1997, p. 40), ajudam a compreender como os sujeitos reconfiguram suas identidades. A reconfiguração do passado com os olhos do presente, sem dúvida, possibilita uma compreensão mais larga da experiência e uma inserção mais clara na profissão.

Dos momentos mais importantes no processo de construção identitária profissional, encontram-se a saída do sistema escolar e a entrada e confrontação no mercado de trabalho. A entrada numa especialização disciplinar constitui-se assim em ato significativo para a identidade do profissional, mas é na confrontação com o mercado de trabalho que se localiza o aspecto identitário mais importante; é lá, nessa primeira confrontação que se vai constituir uma identidade profissional de base, uma projeção de si para o futuro, enfim, a colocação em prática de uma certa lógica de aprendizagem e também de formação. A entrada na profissão domina um modelo prático concernente às tarefas cotidianas, ao trabalho duro que tem pouco a ver com o modelo idealizado caracterizado pela dignidade da profissão e sua valorização simbólica provinda da formação inicial (Dubar, 1991, p 146).

Decorre desse processo, as projeções pessoais pela profissão a partir de uma identificação com os membros que pertencem a um «grupo de referência» (o que inclui a imagem de si, apreciação de suas próprias capacidades, realizações de desejos, choques,

frustrações, projeções para o futuro profissional etc.). No caso da formação inicial para a docência são os mestres/professores, essa referência. Uma referência antecipada que pode nascer desde a mais tenra idade em modelos de professores da infância. Convém assinalar, que tal processo não se encerra aí, visto que será regularmente confrontado com as transformações tecnológicas, organizacionais e políticas, implicando sempre em projeções para o futuro. Assim, essa primeira identidade profissional está marcada pela incerteza e parafraseando Dubar (1991, p 146) podemos mesmo compará-la à passagem da adolescência para a vida adulta e, portanto, a uma forma de estabilização social.

Tomando como base a construção das identidades sociais e profissionais é possível identificar a interface entre dois processos, denominados: “atributo” e “pertencimento”. Os atos de atribuição – parte do eixo relacional – definem-se como a “identidade para o outro” (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui), nesta perspectiva, se refere aos que visam definir “que tipo de profissional o outro é”. Os atos de pertencimento – parte do eixo biográfico – dizem respeito à “identidade para si” (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser), ou seja, o pertencimento do próprio indivíduo, como ator, a um determinado espaço de ação.

A síntese que se tem dessa discussão é que um trabalho voltado à construção da identidade docente não pode estar somente pautado em modelos teóricos, tem que se voltar para o desenvolvimento dos saberes específicos da profissão, isto é, numa confluência entre os conceitos identidade e profissionalidade docentes. Nessa dinâmica de conhecimentos didáticos e pedagógicos é que os futuros professores poderão desenvolver o processo de identificação e a futura identidade profissional, que se processa em constantes transmutações.

Emerge desse debate a necessidade da formação no âmbito da profissão docente, no entendimento aparentemente consensual de que o objetivo do percurso formativo na

profissão docente consiste em preparar cotidianamente os professores para um contexto educacional pautado na complexidade e na diversidade, com situações corriqueiras e inusitadas que esses profissionais seguramente enfrentarão na sua prática, visando a um caminhar evolutivo, no sentido de se tornar professor.

3. PERCURSO FORMATIVO

Não se nasce Professor... Forma-se Professor

"(...) Não tenho a menor ambição de tornar-me um educador: não pretendo, como um déspota, "conduzir ou guiar" ninguém e muito menos limitar caminhos de quem tem imaginação tão promissora. Pretendo, antes, ser um PROFESSOR: o indivíduo que professa algo, que alimenta o espírito crítico com seu conhecimento, permitindo ao semelhante um encontro com sua liberdade e identidade única!"

(Miguel M. Abrahão³, 1984)

Seja na área pedagógica, seja em outros campos específicos do conhecimento, será fundamental a formação do docente, cuja discussão adquire diferentes contornos nesses novos tempos de mudanças estruturais, em que todos os profissionais precisam reinventar o seu *modus operandi*, denotando que a formação docente – inicial e continuada – deve, necessariamente, passar por uma significativa reformulação.

Contemporaneamente, as propostas de formação docente têm sido pautadas em programas mais correlacionados à preparação prática, entrelaçados com cursos sobre ensino e aprendizagem, na tentativa de que sejam formados professores mais eficazes, portanto com maior probabilidade de ingresso e permanência na carreira.

Para melhor compreensão do tema, demonstramos como ocorreu o processo de formação docente no Brasil, evidenciando que as mudanças sociais e históricas sempre reverberaram no âmbito da escola, como um resultado de experiências vividas que levam a uma desconstrução, ou redimensionamento, de ideias e pontos de vista acerca do ato de ensinar.

³ Miguel M. Abrahão é escritor, dramaturgo e professor de História em colégios particulares e cursos pré-vestibulares do Rio de Janeiro. Possui em seu currículo extensa obra publicada por diversas editoras, facilmente encontrada em sebos ou livrarias, abordando diversos gêneros: romances, infanto-juvenis, teatro e obras científicas na área de História.

3.1 A HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE DISCUSSÃO

É possível apontar, pelo menos, três importantes momentos no pensamento pedagógico em nosso país ao longo do século XX, a saber: a pedagogia escola novista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das pedagogias críticas, com destaque para a concepção histórico-crítica. A seguir, delineamos, ainda que resumidamente, o contexto em que essas ideias pedagógicas emergem e como, no interior de cada uma delas, a docência foi projetada.

3.1.1 O movimento escolanovista

É de um contexto marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas no início do século XX no Brasil que emerge o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Movimento encampado pela elite intelectual brasileira que propunha conduzir o país à modernização por meio da Educação, o escolanovismo e, particularmente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representam um marco na redefinição da Educação no Brasil e na construção da escola pública (Xavier, 2002).

No quadro das significativas mudanças que ocorriam no período, era preciso criar um Brasil novo, que deixasse para trás as mazelas do passado e vislumbrasse o futuro. Nesse sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, consubstancia-se em um corpo de medidas delineadoras de um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado. Tais proposições, contudo, lograram efetivação conforme a correlação de forças existentes na sociedade e, assim, se constituíram em um movimento com avanços, recuos e permanências. No entanto, o saldo dos embates entre renovadores e conservadores, como assinala Romanelli (2002), não foi

positivo para os primeiros e expressou o modo como o poder estava estruturado no contexto brasileiro.

O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e tem seus pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de ideias oriundas da Europa e dos Estados Unidos, principalmente do educador norte-americano John Dewey e sua concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos. Para isso, já apontava o Manifesto dos Pioneiros, os docentes deveriam ter sua formação realizada em nível superior (Xavier, 2002). Tal aspecto era de fundamental importância, pois “desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita a escola normal a qual preparava o docente das ‘primeiras letras’” (Cury, 2005, p. 40).

Enfim, no âmbito do pensamento escolanovista, o professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, sendo a preocupação com os conteúdos uma das importantes características da escola tradicional, deslocada para a preocupação com os meios de ensino (Saviani, 1997).

3.1.2 A pedagogia tecnicista

Entre 1955 e 1961, o Brasil viveu anos de significativo desenvolvimento econômico. A intervenção do Estado e o fluxo de capital internacional, proveniente da instalação de indústrias de bens de consumo duráveis e equipamentos, favoreciam esse crescimento. Contudo, o período também foi marcado pela concentração do lucro e pela tensão entre uma

política de caráter nacional-desenvolvimentista e um modelo econômico que contava com o investimento estrangeiro (Ribeiro, 1986). A agudização da tensão aí gerada foi um dos fatores mais importantes para a ocorrência do Golpe de 1964 e demarcou uma nova fase no capitalismo brasileiro: um capitalismo do tipo associado e subordinado ao grande capital.

O crescimento do parque industrial necessitava de mão-de-obra qualificada e existia uma demanda crescente da sociedade por mais escolarização. Nesse sentido, a educação foi sendo enfocada e percebida como portadora de desajustes – altos índices de repetência, evasão, baixa oferta – ao passo que o discurso economicista obteve cada vez mais espaço. A Educação precisava avançar para que não fosse um entrave ao suposto desenvolvimento do país. No entanto, o discurso que permeou o campo educativo do período, longe de conceber a educação como entrave, tratou-a como fator de produção. Tal concepção correspondia a uma visão economicista do campo educacional e era oriunda do que ficou conhecido pelo nome de teoria do capital humano (Frigotto, 1999). Dessa forma, criou-se um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas.

Sendo assim, o pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados (Lelis, 2001). Nesse aspecto, os anos 1970 foram emblemáticos:

[...] período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino. (Fiorentini; Souza Junior; Melo, 1998, p. 313).

Como visto, a pedagogia tecnicista, adotada por volta de 1970, privilegiava de modo excessivo a tecnologia educacional, convertendo professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária, mas sem estabelecer nenhuma relação com o contexto social a que se destinavam.

Além de apresentar características autoritárias, a pedagogia tecnicista pode ser considerada não dialógica. Isso significa dizer que compete ao aluno apreender de modo passivo os conteúdos transmitidos pelo professor, o que torna esse modelo distinto do aplicado na pedagogia progressista, o qual priorizava a formação de sujeitos participativos e conscientes do seu papel na sociedade.

3.1.3 A pedagogia histórico-crítica

O cenário brasileiro no qual emergiu a pedagogia histórico-crítica, entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, está contextualizado em um regime ditatorial cada vez mais deslegitimado. A insatisfação popular com um regime político opressor, o colapso da economia e a submissão ao Fundo Monetário Internacional (FMI) formam o panorama no qual a sociedade civil mostra cada vez mais sua força.

Alguns desses protagonistas podem ser identificados nas Comunidades de Base da Igreja Católica, em uma esquerda marxista dispersa e na emergência do novo sindicalismo (Sader, 1988). Focalizando particularmente a década de 1980, é possível perceber os avanços conseguidos pela sociedade civil: fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), criação da Central Única dos Trabalhadores (1983) e elaboração e promulgação da Constituição Federal (1988). Do lado do movimento dos educadores, é importante registrar a iniciativa dos professores e de suas entidades representativas – como a Ande, a ANPED e o Cedes – de reeditar sob o nome de Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) as antigas

Conferências Nacionais de Educação obstruídas pela ditadura militar (Pimenta, 2002). Ademais, vale lembrar ainda que nos anos 1980, mais precisamente em 1983, é criado o Comitê Pró Formação do Educador que, posteriormente, em 1990, passa a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

No âmbito acadêmico, a institucionalização da pós-graduação na área de Educação, com a Lei 5540/68, forneceu um forte impulso às discussões sobre a Educação no país e está, munida de um referencial teórico marxista e gramsciano, constituiu-se em espaço de resistência à ditadura militar (Pimenta, 2002). Enfim, é dentro desse quadro, no qual os ventos democráticos começam a soprar e se intensificam, que melhor pode ser localizada a emergência da pedagogia histórico-crítica e o impulso que obteve nos anos 1980.

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nos estudos do professor Demerval Saviani (1997) que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983. Inspirando-se em Marx, Saviani fará uso do materialismo-histórico e da compreensão dialética da realidade para propor uma pedagogia que avance para além das teorias da reprodução e possa contribuir no processo de transformação social. A pedagogia histórico-crítica faz uma clara opção em favor da classe trabalhadora e dá ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado, pois defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência. Outro ponto importante é que em oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo, Saviani traz uma pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes. Por último, cabe acrescentar que a tarefa da pedagogia nessa perspectiva é a sistematização dos métodos e processos de ensino, enquanto a produção do conhecimento ensinado é uma atribuição dos cientistas (Saviani, 1997). Ao professor cabe, então, organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade.

Evidenciaram-se aqui, portanto, alguns dos principais aspectos que caracterizam a pedagogia histórico-crítica e o contexto em que esta emerge nos anos 1980. Seu ideário pedagógico marcou e marca profundamente a Educação brasileira e suas contribuições permitiram a constituição de importantes estudos nessa área. Contudo, é preciso efetuar um balanço não somente de seus avanços, mas também de seus limites – refiro-me aos apresentados, pelo menos, naquele determinado momento histórico.

Esse é um pouco do contexto em que os estudos sobre os saberes dos docentes chegam a nosso país no início dos anos 1990, com o texto do canadense Maurice Tardif (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991) e as obras, por aqui já bastante conhecidas, do português António Nóvoa (1991; 1992). Entre as contribuições dessas teorias, sem dúvida, pelo que foi exposto anteriormente, está o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho.

A questão é que cada vez mais ficou claro que formar o professor e pensar o trabalho docente não eram exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino. Cada vez mais ficou claro que o professor ao agir em seu trabalho não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência. Os estudos que investigavam os saberes dos professores pareciam ajudar justamente no alargamento dessa compreensão, de que o profissional docente estará sempre pronto a novos enfrentamentos por conta das mudanças que se processam na profissão.

3.2 OS DESAFIOS DE SE FORMAR PROFESSOR

Em sucessivas mudanças de estrutura, de currículos e até mesmo de nomes, os cursos de formação de professores têm sido alvo de polêmicas e de medidas governamentais que visam encontrar o caminho de melhor capacitar o professor para exercer eficazmente sua função. Um movimento natural, mas que inevitavelmente coloca também em evidência a responsabilidade, nem sempre relativizada, do futuro professor na solução dos problemas educacionais.

Muitas têm sido as críticas sobre a formação dos professores para o Ensino Fundamental, especialmente os que são responsáveis pelas séries iniciais. No entanto, o atual debate sobre a vinculação entre a qualidade da formação e a atuação de professores e os insuficientes resultados obtidos com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, dificilmente menciona, ou problematiza, a dimensão mais ampla que rodeia a escola, o processo de escolarização e o perfil daquele que se dispõe a ser professor. O professor é questionado, os currículos e os formatos dos cursos de formação vêm sendo discutidos, mas pouco se fala publicamente dos limites impostos à profissão num panorama de tamanha complexidade. A sociedade e a opinião pública não dão atenção aos enfrentamentos existenciais e pedagógicos com os quais o professor de hoje precisa lidar.

Sobre os impasses relacionais entre professores e o alunado constata-se um mal-estar educativo, causado pela massificação da escola na modernidade (Cortezão, 2002) que vem colocando em pauta a função social da profissão docente. Segundo Luiza Cortezão,

Os professores também se sentem mal, e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola. Perderam aquilo que, em tempos, foi um “público garantido” submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não eram capazes de aprender (cf. Cortezão e Torres, 1994)) e

enfrentam alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores. (...) o “mal-estar” na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar. (Cortesão, 2000, p.29-30).

Já se evidencia que um dos fatores que gera esse mal-estar é justamente de ordem sociocultural e diz respeito à sedução dos demais canais de informação, que hoje crianças e jovens acessam, tornando o espaço escolar pouco atrativo e ao mesmo tempo um espaço de sociabilidade conturbada pelos princípios e valores que impregnam a dinâmica social atual. Tudo isto coloca ao professor um desafio maior para o cumprimento de seu papel. Não há como negar que existem questões e demandas no processo de socialização de crianças e jovens que esbarram nos limites do professor, e até mesmo da escola, especialmente as da rede pública, que não conseguem disponibilizar no cotidiano escolar, por exemplo, as possibilidades tecnológicas que muito poderiam facilitar a comunicação entre docentes e discentes.

Outro ponto importante diz respeito aos cursos de formação de professores. As críticas surgem de todos os lados e os embates, embora necessários, nem sempre são produtivos. Em sucessivas mudanças de estrutura, de currículos e até mesmo de nomes, os cursos de formação de professores têm sido alvo de polêmicas e de medidas governamentais que visam encontrar o caminho de melhor capacitar o professor para exercer eficazmente sua função. Um movimento natural, mas que inevitavelmente coloca também em evidência a responsabilidade, nem sempre relativizada, do futuro professor na solução dos problemas educacionais.

O curso de formação inicial inaugura o momento da profissionalização na docência. É uma fase instituída e também instituinte de uma identidade profissional que se estrutura a partir de saberes teóricos e práticos da profissão; de modelos didáticos de ensino e de uma

primeira visão sobre o meio profissional docente. É um momento importante na construção da identidade docente, já que os sujeitos se transformam nas inter-relações que ali se estabelecem. Considerada como uma fase de socialização mais formal, é na formação inicial que o futuro docente vai se deparar com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos (Tardif, 2002) e também com modelos ideais de profissionalidade, advindos muitas vezes das teorias educacionais.

Segundo Pimenta e Lucena (2004, p. 64), os cursos de formação de professores são fundamentais no fortalecimento da identidade “à medida em que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”. Então, é no confronto entre o “eu profissional” e “o outro” que se estabelecem as diferenças e as possibilidades de análise crítica referente às posturas assumidas nas práticas educativas. É na relação com o outro que o processo de individuação se consolida – no *não querer fazer assim*, ou, na melhor das hipóteses, na admiração do exercício profissional de quem já se encontra na profissão (o olhar sobre as práticas de professores regentes de disciplinas, seja num passado remoto, seja na própria formação universitária). É sem dúvida um processo sofrido de decepções, muito esforço pessoal, solidariedade, abandono, solidão e compartilhamento que o exercício docente abre brechas para a constituição da identidade profissional. Muito embora os estudantes de licenciatura possuam críticas quanto a esse processo de formação, não há como negar que este incida, positiva ou negativamente, sobre a construção da identidade nos futuros professores.

O currículo dos cursos de licenciatura reproduz o que historicamente significou a curta fatia destinada à formação de professores. Brevemente podemos dizer que ainda hoje, em cursos de licenciatura que ainda não passaram pela reforma curricular datada de 2001, os estudantes cursam cinco semestres de disciplinas específicas voltadas para sua formação no

bacharelado – sem qualquer relação com a docência – e mais três semestres das disciplinas chamadas pedagógicas, dirigidas à formação para a docência. Esse quadro está em reforma.

Com o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação, conduzido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) no ano de 2001, a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, rompendo com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. A proposta incluiu a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, sendo assim flexível, para abrigar diferentes desenhos institucionais. Atualmente, a carga-horária de estágio é de 300 horas (Parecer CNE 5/2006), o que consideramos inadequado como período de exercício da prática pedagógica.

Nóvoa (2002, p. 22) ratifica uma realidade por nós vivenciada, a de que os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que basta ao professor o domínio da disciplina por ele ministrada e terem certo “jeito de professor”, e estará sempre pronto para enfrentar os desafios da profissão, como se nada além disso fosse necessário.

A problemática mencionada, e aqui tomada por Nóvoa, conduz ao desprestígio da profissão, na medida em que esses profissionais, rotulados de “semi-ignorantes” (Nóvoa, 2002, p. 22), de modo se reduz essa nobre função a um estatuto de profissão sem importância.

O campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário

corrente da área. Apreciados ou não, esses novos termos e conceitos se incorporaram aos debates sobre a Educação e, particularmente, sobre a formação dos professores.

No Brasil, é no início da década de 1990 que, por meio do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os estudos que focalizam os saberes tácitos dos professores chegam até nós (Lüdke, 2001). Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. A assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas.

Se para autores tão diversos, como Tardif (2002) e Pimenta (2002), a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir no desenvolvimento profissional dos professores, contudo, para outros, como Arce (2001) e Duarte (2003), ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal. Fica evidente então que abordar o campo dos saberes da docência é bastante problemático, principalmente em um contexto no qual tudo que é novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado (Pimenta, 2002).

3.3 AS ATUAIS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O debate acerca da formação de professores, por muito tempo restrito ao meio acadêmico-científico, foi se ampliando e envolvendo os sistemas de ensino e os seus órgãos normativos e reguladores, de modo a possibilitar modificações significativas na legislação que regulamenta os cursos de licenciatura. O Seminário Catarinense das Licenciaturas, realizado ao longo do ano de 2007, foi ilustrativo de como os ecos desse debate propiciaram o estreitamento do diálogo entre os muitos atores do fazer pedagógico dos diferentes níveis

de ensino. Esse evento foi coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), e envolveu aproximadamente 1000 participantes nas etapas regionais e estadual, representantes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (gestores, professores e acadêmicos), dos diferentes sistemas e redes de ensino (professores e gestores) e dos Conselhos Municipais e Estadual de Educação.

O debate acerca da formação de professores também se fez e se faz presente nos órgãos normativos e reguladores dos sistemas de ensino. As resoluções 01/2002 e 02/2002, assim como o Parecer 28/2001 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001; 2002a; 2002b) são ilustrativos de como esses órgãos têm incorporado, em alguma medida, os resultados das pesquisas e dos debates que envolvem os cursos de licenciatura. Esses documentos vêm provocando mudanças significativas na organização curricular dos cursos de licenciatura, particularmente ao estabelecerem a carga horária para os diferentes componentes curriculares.

Não é possível, no entanto, pensar que algumas resoluções ou pareceres consigam superar completamente a tradicional dicotomia entre os conhecimentos das ciências de referência e os conhecimentos da prática pedagógica (Petitjean, 1998) na organização curricular dos cursos de formação de professores, até porque nesses mesmos documentos ela também se manifesta. Percebe-se, porém, a indicação de que a ação-reflexão-ação deve ser privilegiada como princípio metodológico geral no projeto pedagógico de cada curso, assim como a resolução de situações-problema deve constituir a estratégia didática para sua efetivação. Considerando-se esses princípios, as resoluções 01/2002 e 02/2002, assim como o Parecer 28/2001 estabelecem a prática pedagógica como componente curricular fundamental e, como tal, deve ser vivenciada ao longo do curso.

Das mudanças necessárias, considerando as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, a que continua provocando polêmicas (tanto nas instituições formadoras como nas escolas de educação básica) é a carga horária destinada à prática como componente curricular (presente desde o início do curso) e ao estágio curricular supervisionado e a sua integralização a partir da segunda metade do curso. No contexto dessa regulamentação, o estágio é entendido como um período de aprendizado do fazer docente e, portanto, os acadêmicos devem vivenciar a Educação Básica por mais tempo, como oportunidade de se apropriarem desse saber em um contexto real.

Nas palavras de Leite (2007, p. 11), “a prática deve transcender o próprio estágio, a sala de aula, e numa perspectiva interdisciplinar, deve visar ao futuro professor melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar, concorrendo para a ‘formação da identidade do professor’”. Para tanto, segundo a autora, a prática como componente curricular deve incluir diferentes atividades que propiciem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Pode ainda envolver atividades junto aos órgãos normativos e aos órgãos executivos dos sistemas estaduais e municipais de ensino, como também, junto a agências educacionais não escolares. Essas atividades que devem buscar a relação entre a teoria e a realidade exigem um movimento contínuo entre o saber e o fazer, na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações problemas próprios do ambiente escolar. (Leite, 2007, p. 12).

Para a autora, é preciso repensar a formação a partir do contexto de trabalho do professor, o que significa que esta não pode estar descolada ou distanciada da reflexão crítica da realidade da escola de educação básica. Nesse sentido, a prática como componente curricular, a exemplo do estágio, “deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em um determinado espaço e tempo

histórico, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve” (Leite, 2007, p. 8).

Canário (2001) também já ressaltava que a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica – contexto real da prática do professor – precisa se fundamentar em um novo relacionamento, no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação de teorias estudadas ao longo do curso, como foram compreendidas por muito tempo.

Formar o professor como profissional reflexivo, como propõe Nóvoa (1995), implica garantir as condições teóricas e práticas para que ele seja capaz de compreender a realidade educacional na qual está inserido e de atuar sobre esta mesma realidade, propondo alternativas pedagógicas fundamentadas em mudanças epistemológicas, resultado das reflexões da prática vivenciada no contexto de sua formação.

Tardif (2002) estabelece quatro saberes e os descreve. Inicialmente o autor fala a respeito dos saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os quais são formados pelo conjunto de conhecimentos transmitido pelas instituições de formação de professores. Esses conhecimentos se destinam à formação científica ou erudita dos docentes, e, caso sejam incorporados a sua prática, essa pode transformar-se em prática científica. No plano institucional, a conexão entre os conhecimentos científicos da educação e a prática docente se estabelece, efetivamente, por meio da formação inicial ou continuada dos professores.

Relacionado aos saberes produzidos pelas ciências da educação, o autor destaca outro elemento mais específico – os saberes disciplinares. Esses são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a nossa sociedade, encontram-se hoje na universidade sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos (matemática, história, literatura). Esses saberes também se integram à

prática docente por intermédio da formação, inicial e continuada, dos professores nas disciplinas oferecidas pelas universidades.

No decorrer de sua carreira, o professor apropria-se de programas escolares, os quais ele precisa utilizar, aos saberes relacionados a esses programas o autor denomina saberes curriculares. Estes saberes equivalem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar para lidar com os modelos e a com formação da cultura erudita.

Finalmente, o autor destaca os saberes específicos, desenvolvidos no trabalho cotidiano e no conhecimento do espaço de atuação do professor – os saberes experienciais. O docente, no exercício de suas funções e na sua prática diária, desenvolve saberes que se incorporam a sua experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Todos esses apontamentos referentes à complexidade da formação e da profissão de professor, somados a outras questões diretamente ligadas à escola e a políticas relativas à educação, conduzem-nos a uma percepção da natureza multifacetada que envolve a prática docente e à compreensão da necessidade de uma formação que considere a integralidade da questão. Entretanto, vemos que alguns setores da educação, ao observar o cotidiano escolar e constatar os problemas e insucessos que envolvem a sala de aula, debruçam-se sobre o tema e, então, surgem propostas, cursos e programas de formação/capacitação de professores, que se pautam especialmente no terreno da prática profissional, não levando em consideração os diversos saberes dos professores e nem os problemas de ordem política e de formação acadêmica, que também interferem no processo didático pedagógico.

É inegável que um ensino básico de qualidade passa por uma política séria de salário e carreira e por políticas sociais e culturais que permitam redimensionar o papel da escola que acabou por assumir funções que vão muito além da sua capacidade e finalidade estrita.

Mas passa também por uma política eficiente de formação de professores, tanto na graduação como após esta.

Nóvoa (2009) observa um crescimento na vontade política diante da temática da educação. “[...]. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público”. (Nóvoa, 2009, p. 23).

Dessa forma, não sendo os protagonistas nos processos de formação, os professores, sobretudo da rede pública de ensino, têm sido frequentemente submetidos a cursos e palestras, que por vezes trazem informações relevantes, mas que não conseguem alterar significativamente as suas práticas em sala de aula, conforme apontado por Nóvoa (2009):

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. (Nóvoa, 2009, p. 23).

O que pode ser notado é que até mesmo a academia, responsável pela formação inicial do professor, promove situações que investigam o fazer docente, entretanto, muitas vezes, o professor, ao abrir espaço para a pesquisa, permitindo a participação de pesquisadores em suas aulas, torna-se alvo de duras críticas, sem receber qualquer tipo de apoio que possa, de fato, auxiliá-lo a resolver os problemas em sala de aula (Kleiman, 2001, p.99).

Assim, é necessária a construção de novos modelos de formação continuada, que saibam identificar a totalidade da profissão, acompanhando as práticas, reconhecendo os saberes, identificando as subjetividades, as dificuldades e as lacunas; estimulando, assim, o

aperfeiçoamento do fazer docente. Nóvoa (2009) aponta como única saída possível para a formação do professor o investimento na construção de redes de trabalho coletivo, que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Para isso é necessário que essa formação tenha as suas bases na própria profissão. Nóvoa (2009, p.33) afirma ainda que

[...] a formação docente tem sido ao longo dos anos dominada mais por referências externas ao trabalho docente, é indispensável que esta longa tradição seja alterada e que se instituem práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Ainda segundo o autor, “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar” (Nóvoa 2009, p.19), ou seja, promover formações em que o universo da sala de aula e suas questões estejam explícitas, e que para elas, especificamente, sejam voltados os estudos e as ações.

É importante reconhecer, frente à desvalorização da profissão diante da sociedade, as mobilizações e os esforços que ocorrem no ambiente escolar, apesar das questões sociais, políticas e culturais que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, reconhecer a necessidade de atualização, de formação continuada, da análise e da revisão constantes das práticas em sala de aula é também fundamental para o aperfeiçoamento da profissão do professor, não somente para o aperfeiçoamento, mas também para a valorização do profissional e de sua autonomia dentro da área de atuação. Geraldi (2014) afirma que

É preciso valorizar o esforço feito por estes professores, melhor dizendo, por esta geração de professores que está na escola hoje. Mas é preciso reconhecer que há um ‘vácuo’ a ser preenchido pela formação continuada destes mesmos professores. Não

basta ser portador de um diploma, como não basta ter conhecimentos de sua área específica para ser um bom profissional. (Geraldi, 2010, p. 87)

De acordo com Kleiman (2005, p. 204), “a formação do professor envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários”. Pode-se dizer, então, que toda formação profissional sempre abrange construções identitárias, não só a formação do professor. É importante que a formação profissional do professor se constitua na interação e no dialogismo da vida, possibilitando ao profissional adicionar aos seus saberes de referência uma linguagem viva, própria de sujeitos históricos que se constituem na e pela relação complexa do eu com o outro, em uma dada situação de comunicação (Kleiman, 2005).

Entendendo que não há ninguém melhor que o próprio professor para desenvolver uma análise crítico-reflexiva sobre a sala de aula, pode se afirmar que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional” (Nóvoa, 2009, p.36), demonstrando que é necessário ir além de cursos e palestras, para a formação profissional seja efetiva.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (Nóvoa, 1995, p.16)

O pesquisador ressalta que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. (Nóvoa, 1995, p. 16). Isso significa dizer que o desenvolvimento profissional

dos professores precisa estar, necessariamente, em constante articulação com as unidades de ensino e os seus projetos.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (Nóvoa, 1995, p.17)

3.4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

No cerne dos debates acerca do trabalho com a língua/ linguagem na Educação Básica perpassa uma questão fundamental: a formação do professor de língua portuguesa. Ainda que se reconheça que cabe à escola a responsabilidade maior pela formação de sujeitos leitores críticos e autônomos, quase sempre é o professor de Língua Portuguesa que é visto como o agente executor desse projeto e sobre ele recai a responsabilidade por implementar uma prática pedagógica que vise ao desenvolvimento progressivo da competência linguístico-discursiva, princípio fundamental para as múltiplas atuações sociais de seus alunos. Mas, para isso, ele próprio precisa ter uma relação estreita com a linguagem, entendida aqui como um processo de interação dialógico, social e histórico (Bakhtin, 2003; Orlandi, 2005), e ser sujeito da leitura e da escrita, ambas práticas socioculturais. Ser sujeito da leitura, eixo de trabalho com a linguagem sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa, implica pensar na dupla relação que o professor mantém com o ato de ler: de trabalho e de

vida. Silva (2009), em sua pesquisa sobre a formação docente, define bem esse aspecto constitutivo da identidade docente:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar. (Silva, 2009, p. 23)

A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura tem sido uma questão complexa na área da educação e na didática, especialmente nas últimas décadas e, com maior evidência, nesse momento histórico em que o Ensino Médio vem sendo posto em questão pelas políticas de governo. Essa questão tem implicações circunstanciadas internamente nas instituições formadoras, seja no campo da pesquisa, do ensino e na extensão. Ainda, possui reflexos no contexto da escola e suas práticas pedagógicas e, principalmente no profissional formado para o mundo do trabalho, especialmente para escola pública brasileira. Tanto as pesquisas científicas como a prática de formação inicial de professores indicam que os currículos dos cursos de licenciatura têm reduzido sua carga horária ao que se refere o campo da didática, valorizando os domínios específicos dos conhecimentos (Romanowski, 2015), numa lógica que incide a teoria como guia de ação no processo formativo. Especialmente em 2015, com a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em nível superior para a educação básica, surge a oportunidade de discutir e repensar a formação docente numa perspectiva formativa e agora também política. É fato que a formação de professores deve estar alinhada às novas demandas e a necessidade de aperfeiçoamento constante, uma vez que a educação

não se dá somente no interior da escola, pelo contrário, é fruto das relações sociais, interpessoais, de comunicação entre grupos e do contexto histórico e social em que estamos inseridos.

O ensino da didática vem sendo cada vez mais discutido nos cursos de formação inicial de professores, há um dissenso nas ações projetadas aos currículos dos cursos de licenciatura, e o que há de concreto é que isto se reproduz nos trabalhos em sala de aula, de toda a educação básica, refletindo na escola pública, além de enfraquecer a Didática enquanto campo mais amplo da educação e especialmente da Pedagogia. (Libâneo, 2013). No que concerne aos estudos que abordam a formação de professores, Libâneo (2008, 2013), Pimenta (2012), Veiga (1994, 2012) entre outros, declaram que as didáticas específicas nos cursos de licenciatura e as práticas de ensino, estão praticamente presentes em todos os cursos, o que culmina com a visão liberal de ensino, sustentada sob o saber fazer (Behrens, 2013). Neste contexto, a Didática geral é retirada ou pouco relevante, uma vez que emerge do estudo de saberes sociológicos, psicológicos e históricos, restringindo seu “papel de acolhimento e integração social dos alunos, levando ao esvaziamento de suas funções em relação ao conhecimento e à aprendizagem” (Marin; Pimenta, 2015, p. 41). Tais alterações curriculares, estão estritamente relacionadas com os documentos organizados pelo Banco Mundial, o qual exerce forte influência no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente na formação de professores, promovendo uma anemia teórica (Marin; Pimenta, 2015), que reflete no enfraquecimento o campo teórico e do pensamento pedagógico.

Nesse debate encontra-se a Didática – geral e as didáticas específicas –, como essencial à formação inicial de professores, um elemento indissociável e insubstituível. De um lado, a didática geral é definida por Libâneo (2013) como uma disciplina que engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes áreas científicas

(teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia etc.), articulada a requisitos de operacionalização, constituindo, um campo de estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente. O que corrobora o pensamento de Oliveira (1993), que propõe o ensino da Didática num carácter reflexivo sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino; capaz de compreender o processo de ensino e suas múltiplas determinações; instrumentalizar teórica e praticamente, o futuro professor para captar e resolver os problemas postos pela prática pedagógica; redimensionando sua prática pedagógica por meio da elaboração da proposta de ensino numa perspectiva crítica de educação.

Assim, a didática específica, a partir de Marin e Pimenta (2015, p. 49), define-se “como um domínio de conteúdo e domínio de introduzir o aluno nesse conteúdo”, e ao professor é necessário que haja a compreensão da matéria a ser ensinada, sua organização e práticas que favoreçam diferentes interesses e capacidades dos alunos. O que corrobora com Libâneo (2008), anunciando que não basta entender a atividade de ensino, e o domínio dos conteúdos, é necessária uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo em que está ensinando.

A efetivação do ensino da Língua Portuguesa, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - Brasil, 1998), assim como a adoção da proposta veiculada nesse documento oficial, constitui-se em um desafio para o docente, sobretudo para aquele formado há mais tempo, que não teve contato com os conceitos trazidos por tal diretriz. Assim, para um ensino de língua materna mais concreto, que forme sujeitos críticos e conscientes do seu papel social, é preciso oportunizar ao educador não leituras simplificadas (às vezes, rasas), mas aprofundamentos teóricos, metodológicos, conhecimento amplo a respeito de teorias várias que embasam as orientações oficiais, com a devida atenção que um estudo como esse merece. Nas palavras de Pompílio et al. (2001), um aprofundamento das

teorias que compõem os PCN (Brasil, 1998) demanda práticas mediadoras que permitam uma discussão, de fato, sobre o que neles se propõe. Isso compreende, sem dúvida, um trabalho de formação docente continuada, além da elaboração de textos de apoio, nos quais se esclareçam algumas de suas ideias, e da confecção de materiais didáticos que respondam às questões propostas por essa diretriz curricular. Só assim haverá uma efetiva transformação do espaço escolar.

Nessa mesma direção, partilhamos a opinião de Barbosa (2001), ao reconhecer o valor de tal documento para a educação e destacar: “para que seus efeitos possam ser potencializados a médio e a longo prazos, fazem-se necessárias outras modalidades de intervenção” (Barbosa, 2001, p.149). Por essa razão, reafirmamos que é preciso uma real formação continuada de professores e demais educadores, com investimentos maciços na formação e na qualificação desses profissionais.

Em relação à formação docente, Brito (2006) esclarece que, antigamente, formar professores consistia em dotá-los de competências e habilidades instrumentais, apoiando-se em modelos tecnocratas, que os preparavam para o “saber-fazer”. Entretanto, os tempos mudaram, por isso, nos dias atuais, há emergência de novas reflexões sobre a formação e a prática docente. Para a autora, essas reflexões dizem respeito ao delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo objetivo é formar um professor que, além de dominar os saberes específicos da sua profissão, constitua-se como um indivíduo capaz de responder às diversas situações presentes nas práxis docente. Dessa forma, impera a necessidade de um profissional muito bem qualificado, exercendo a docência de modo efetivo nessa sociedade tão complexa, o que demanda, inevitavelmente, uma educação docente continuada eficiente, diferente daquela transmissiva, ligada ao praticismo pedagógico e à racionalidade técnica. Necessita-se, portanto, de uma formação que permite ao professor assumir postura autônoma, crítica e reflexiva, e o traga para o centro do processo, fazendo-o refletir sobre

sua própria prática e transformando-a. Impõe-se, desse modo, a necessidade de uma educação que valorize as ações pedagógicas do professor, preparando-o efetivamente para enfrentar as mudanças educacionais da sua época.

Ressaltamos essa necessidade, apesar de reconhecermos que programas de capacitação profissional existem; no entanto, tem-se observado que muitos dos cursos oferecidos por esses programas nem sempre consideram o principal agente do processo de ensino: o professor. Além disso, não tratam, com o devido aprofundamento, as abordagens teórico-metodológicas, oferecendo, muitas vezes, materiais didáticos incoerentes com a proposta atual de ensino-aprendizagem de LP, contribuindo pouco para a qualificação desse profissional. Um exemplo dessa incoerência pôde ser observado por Magalhães (2004, p. 61), na sua lida com a formação contínua de educadores, em relação ao modo como as concepções de linguagem, de mundo, de ensino-aprendizagem são enfocadas nesse contexto. Segundo a autora, o tratamento desses assuntos nem sempre possibilita ao cursista “a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimento e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem” (Magalhães, 2004, p.61). Essa autora relembra ainda que muitos desses cursos oferecem ao participante um “pacote” de novidades, com teorias inovadoras e receitas prontas que não alteram a práxis docente. Os responsáveis por tais cursos parecem mesmo acreditar que somente o conteúdo seja suficiente para preparar esse profissional.

Em face dessas constatações, compreendemos que uma formação inadequada pode levar, de fato, o professor a reproduzir na sala de aula conteúdos teóricos insuficientes e/ou descontextualizados. Por essa razão, entendemos que a formação continuada é/deveria ser o espaço ideal não só para refletir sobre as práticas pedagógicas atuais e/ou antigas, a vida pessoal e profissional do professor, como também para desconstruir saberes cristalizados e,

principalmente, construir outros saberes condizentes com as reais necessidades e/ou expectativas dos alunos.

Essa ideia parece aproximar-se daquela assumida, desde os anos 1990, sobre a formação de um professor reflexivo, conceito de profissional revitalizado por Donald Schön (1992), que defende uma formação docente fora dos moldes normativos, ou seja, daqueles que dão ênfase à transmissão do conhecimento e em que se apresentam primeiro os princípios científicos e depois sua aplicação. Esse autor propõe uma educação reflexiva, desde a formação inicial (até a continuada), embasada no tripé conhecimento na ação (saber-fazer), reflexão na ação (pensar sobre o fazer), reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber fazer). Sem dúvida, esse modelo possibilita um olhar diferenciado para a educação atual, favorecendo uma formação docente mais concreta, adequada às novas exigências do mundo globalizado. Nessa perspectiva, o saber sobre o ensino não se antecipa ao fazer pedagógico, como estabelecia o modelo tradicional. Ao contrário, parte-se da prática, do conhecimento na ação, refletindo sobre ela e questionando-a, embasado pelo saber teórico; depois, compreendem-se os problemas e conflitos vivenciados na sala de aula, analisando-os criticamente, criando meios para solucioná-los.

Tal postura reflexiva permite, de fato, ao aluno/professor a discussão, a comparação, a investigação, bem como a participação no seu processo de construção de conhecimento, visto que, nessa concepção, cada situação problemática, na escola, por exemplo, é entendida na sua peculiaridade, devendo ser tratada dentro do seu contexto imediato, sem, necessariamente, o rigor das aplicações técnicas. Porto (2000) entende que as práticas crítico-reflexiva, criativo-inovadora, autônomo-transformadora passam a se impor como condição construtiva da vida pessoal e profissional do educador, rompendo, evidentemente, com o conhecimento produzido fora da profissão docente, descontextualizado. Desse modo, a formação continuada, que está associada ao processo qualitativo de práticas formativas e

pedagógicas do professor, passa a adotar como referências as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a autonomia e para a consolidação da profissão docente. Nessa perspectiva, o professor é capaz de construir o conhecimento pedagógico a partir do cotidiano escolar, desenvolvendo, assim, uma prática transformadora e um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação.

Entendemos que as inúmeras transformações na educação devem ser compreendidas dentro de um contexto sócio histórico, porque, como é sabido, a democratização do ensino trouxe um aumento significativo do número de alunos para a escola, implicando, obviamente, o aumento de professores. Entretanto, para atender à demanda, a formação desses profissionais ocorreu, muitas vezes, de modo indiscriminado e com a oferta de cursos rápidos, nem sempre de qualidade, contribuindo, assim, para a fragilidade do sistema, segundo Matencio (2000 apud Striquer, 2009).

Na defesa de que essas mudanças educacionais sejam acompanhadas de reflexões concretas, tanto sobre a formação quanto sobre o perfil socioeconômico-cultural docente, Silva, Assis e Matencio (2001) relembram o fato de que ultimamente tem chegado às diversas universidades do país, por exemplo, um alunado de Letras com defasagem em leitura e escrita. Isso ocorre, certamente, porque a maioria desses alunos não teve acesso a tais práticas na sua infância ou ao longo de sua vida escolar e extraescolar. O que se encontra, geralmente, nos espaços acadêmicos, são alunos com pouca familiaridade com as novas tecnologias e que, por trabalharem durante o dia e estudarem à noite, não têm condições de se dedicar ao estudo fora do seu horário de aula. Além do mais, muito desses graduandos provêm de famílias de baixa escolaridade, de grupos socialmente desfavorecidos, para as quais sua entrada numa universidade, especialmente na pública, representa uma grande conquista, resultante do seu esforço e sacrifício em busca de ascensão social. Portanto, todas essas questões não devem ser ignoradas, principalmente, nos

espaços de formação continuada. Tendo em vista esses profissionais como atores humanos, munidos de histórias, de ações e práticas (Silva, 2006), é preciso considerar as possibilidades das quais usufruíram ao longo da sua vida, bem como “[...] as restrições pelas quais passaram, inventariar as situações vividas e as formas como as enfrentam, bem como os comportamentos advindos de sua ação no mundo social”, sendo igualmente relevante “[...] debruçar-se sobre os fatores sociais, considerando as diversas esferas da atividade humana determinadas por sua inserção cultural, responsáveis pelo desenvolvimento psíquico dos sujeitos”. (Vóvio; Souza, 2005, p. 46).

Atualmente, educar, na heterogeneidade das situações, sujeitos capazes de atuarem competentemente nas diferentes esferas de atividade humana constitui grande desafio para qualquer profissional da educação (Socorro, 2009). Hoje, a sala de aula é concebida como um espaço complexo, onde o professor encontra dificuldades de toda ordem, onde várias coisas acontecem ao mesmo tempo, escapando, às vezes ao seu controle (Silva, 2006). É exatamente nesse contexto que o docente precisa mobilizar os mais variados saberes para solucionar problemas e para enfrentar situações que surgem no interior dessa instituição. Segundo Brito (2006), para resolver questões escolares, o professor precisa mobilizar não só o conhecimento teórico, como também o experiencial. Isso equivale a dizer que sua ação não pode se limitar à mera aplicação e transmissão de conhecimentos técnicos; ao contrário, ele precisa ser capaz de transformar esses saberes diante da situação complexa que é a sala de aula. Essa afirmação remete à inter-relação entre teoria educacional e prática docente, ou à desarticulação que muitas vezes existe entre ambas.

Sabemos que a grande crítica existente hoje é que muitos cursos de formação docente, tanto inicial como continuada, nem sempre conseguem relacionar essas duas “modalidades”. Ao contrário, reduzem-nas a uma dicotomia estanque, apresentado ao futuro professor a disciplina teórica, sem a preocupação de levá-lo a efetivamente aplicar os

saberes aprendidos nos contextos e situações práticas na sala de aula. Muitos cursos ainda desenvolvem um currículo composto de conteúdos teórico-metodológicos em que não há confrontos, reflexões e nem análises de seus elementos constitutivos; disso advém a grande dificuldade encontrada pelos alunos/professores em colocá-los em prática. Entretanto, a situação atual requer desses profissionais que reflitam diariamente sobre e durante suas práticas pedagógicas. Nesse aspecto, a formação por meio dos moldes reflexivos representa um caminho promissor para mudanças efetivas na educação.

O apoderamento efetivo visado nessa perspectiva possibilita ao educador compreender, entre vários fatores, os problemas constantes da falta de articulação entre teorias e práticas pedagógicas, visto que esse tipo de profissional se caracteriza, justamente, como um indivíduo criativo, capaz de significar e ressignificar o ensino, analisando e criticando a sua própria prática, a fim de agir sobre ela, modificando-a. Na perspectiva crítico-reflexivo, o professor deixa de ser considerado um simples “aplicador de teorias” e assume o papel de quem também produz e constrói conhecimentos, a partir dos seus saberes e experiências.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Não há como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um

processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet), como hoje.

Além disso, em sua formação inicial possivelmente houve alguns aspectos deficitários, pois, um exame do histórico da formação inicial em nosso país mostra que ela não vem sendo bem-sucedida na maioria das vezes. Os cursos de licenciatura são considerados ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (Nóvoa, 1999).

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (Imbernón, 2010).

Imbernón (2010) ainda ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim: O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (Imbernón, 2010, p.75).

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Considerando como aspecto importante da formação continuada, a mudança, segundo Hargreaves (2002), nos diz que se trata de um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, incluindo valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado. Sobre os impasses relacionais entre professores e o alunado constata-se um mal-estar educativo, causado pela massificação da escola na modernidade (Cortezão, 2002) que vem colocando em pauta a função social da profissão docente. Segundo Luiza Cortezão,

Os professores também se sentem mal, e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola. Perderam aquilo que, em tempos, foi um “público garantido” submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar,

humildemente, que não eram capazes de aprender (cf. Cortesão e Torres, 1994)) e enfrentam alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores. (...) o “mal-estar” na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar. (Cortesão, 2000, p.29-30).

Já se evidencia que um dos fatores desencadeadores desse mal-estar é de natureza sociocultural e diz respeito à sedução dos demais canais de informação, que hoje crianças e jovens acessam, tornando o espaço escolar pouco atrativo e ao mesmo tempo um espaço de sociabilidade conturbada pelos princípios e valores que impregnam a dinâmica social atual. Esse cenário propõe ao professor um desafio maior para o cumprimento de seu papel. Não há como negar que existem questões e demandas no processo de socialização de crianças e jovens que esbarram nos limites do professor, e até mesmo da escola, especialmente as da rede pública, que não conseguem disponibilizar no cotidiano escolar, por exemplo, as possibilidades tecnológicas que muito poderiam facilitar a comunicação entre docentes e discentes.

Outro ponto importante diz respeito aos cursos de formação de professores. As críticas surgem de todos os lados e os embates, embora necessários, nem sempre são produtivos. Em sucessivas mudanças de estrutura, de currículos e até mesmo de nomes, os cursos de formação de professores têm sido alvo de polêmicas e de medidas governamentais que visam encontrar o caminho de melhor capacitar o professor para exercer eficazmente sua função. Um movimento natural, mas que inevitavelmente coloca também em evidência a responsabilidade, nem sempre relativizada, do futuro professor na solução dos problemas educacionais.

O currículo dos cursos de licenciatura reproduz o que historicamente significou a curta fatia destinada à formação de professores. Brevemente podemos dizer que ainda hoje,

em cursos de licenciatura que ainda não passaram pela reforma curricular datada de 2001, os estudantes cursam cinco semestres de disciplinas específicas voltadas para sua formação no bacharelado – sem qualquer relação com a docência – e mais três semestres das disciplinas chamadas pedagógicas, dirigidas à formação para a docência, ressaltando-se que esse quadro está previsto de reforma.

Com o processo de elaboração das Diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a graduação, conduzido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) no ano de 2001, a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, rompendo com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. A proposta incluiu a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, sendo assim flexível, para abrigar diferentes desenhos institucionais. Atualmente, a carga-horária de estágio é de 300 horas (Parecer CNE 5/2006), o que consideramos inadequado como período de exercício da prática pedagógica. Como bem afirmou Nóvoa (2002, p. 22), os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos.

A problemática mencionada e tomada ao apreço pelo autor, sem dúvida, conduz ao desprestígio da profissão: “semi-ignorantes, os professores são considerados as pedras-chave da nova ‘sociedade do conhecimento’” (Nóvoa, 2002, p. 22). Reduz-se assim a nobre profissão de ensinar a um estatuto de profissão sem importância.

A discussão em torno da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura continua. No âmbito desses cursos, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão

desenvolvidos no ensino fundamental e médio. A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio continua abissal. Concorre para isso também uma visão simplificadora da prática. E como bem assinalamos anteriormente, o desprestígio que acomete o conhecimento didático pedagógico nas universidades. Tal visão parece bem arraigada no meio acadêmico que compartilha de uma cultura universitária – um conjunto de significados, representações e comportamentos – um tanto desqualificadora do próprio meio profissional.

Segundo Libâneo, em prefácio à obra de Guimarães (2004, p. 13), são traços dessa cultura, a prevalência dos discursos teóricos, a hipervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, desvalorização das práticas profissionais e da licenciatura, individualismo exacerbado. Infelizmente são traços que nutrem também o imaginário do estudante de licenciatura que passa «naturalmente» a rejeitar a docência ou a menosprezar a formação. Assim, com base nos resultados da sondagem que realizamos como primeira etapa da pesquisa e, nos apoiando em estudos anteriores (Cf. Dubar, 1991; Cattonar, 2005; Gervais, 2005; Lenoir; Maubant, 2007), podemos afirmar que o curso de licenciatura tem tido um peso limitado sobre a construção da identidade profissional docente. Com efeito, 36% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que a origem do desejo de ser professor repousa sobre o exemplo de algum professor no passado, na escola de nível fundamental ou médio; sobre a mesma questão, apenas 16% declararam que os estudos, na formação inicial em nível universitário, estão na origem da sua identidade profissional.

Em suma, temos um quadro que caracteriza a formação inicial como problemático, diante do qual concebemos como principais hipóteses: a) o peso relativo da formação inicial no processo de construção da identidade profissional dos futuros professores; b) as disciplinas do curso de licenciatura não parecem aos estudantes corresponder às representações do ato de ensinar. Surgem, pois, algumas indagações: Que condições, no

curso de formação inicial, podem favorecer a construção da identidade docente? Qual o papel das disciplinas de formação pedagógica, especificamente, da didática geral e didáticas específicas, nesse processo?

Tais questionamentos conduzem a uma retomada nas reflexões sobre o ser professor, tendo em vista a fusão destes dois aspectos: a identidade e a formação. Assim, pode-se inferir que em cada momento que a formação assume o seu lugar na profissionalização do professor, novas/outras marcas identitárias vão sendo construídas pelo docente. Nesse amálgama, encontra lugar a prática docente, cuja temática será bordada no próximo capítulo desta tese.

4. PRÁTICA DOCENTE

Aprendendo e Ensinando uma Nova Lição

“Aprender é descobrir aquilo que você já sabe. Fazer é demonstrar que você o sabe. Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você.”

(Richard Bach)

4.1 A PRÁTICA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem é um importante mecanismo na formação social do aluno, pois possibilita que se torne um sujeito atuante no mundo, capaz de refletir e compreender as constantes mudanças da sociedade. A educação escolar e principalmente o professor tem um importante papel neste processo de formação do aluno como indivíduo social, pois é ele que deve implementar e dirigir atividades didáticas que apoiem e orientem o esforço das ações e reflexões dos alunos. O professor dos dias de hoje deve ser um profissional da educação que elabora aulas e materiais criativos e com conhecimentos teóricos e críticos. Nessa nova era da tecnologia, os professores devem ser afrontados e considerados como parceiros e autores na mudança da qualidade social da escola. Logo, cabe aos professores do século XXI a tarefa de encaminhar os alunos para enfrentar novos desafios.

Desta forma, o trabalho docente não se restringe à sala de aula, pois toda e qualquer ação fora dela deve sempre ser uma ação profissional, regida por saberes profissionais (Gauthier, 1998). Nesse contexto a escola deve ser vista além do lugar que socializa o saber metódico, mas também como um lugar de trabalho do professor, o qual depende, para se organizar e atender às suas demandas, de profissionais que atuem em seus diferentes

espaços, de forma sustentada por conhecimentos e saberes, construídos com base em diferentes teorias e experiências diversas.

A prática docente vem a ser o desenvolvimento do conhecimento e de outras habilidades por meio da interação entre professor e aluno. A esse conceito, alguns autores somam diversos outros, tentando definir um trabalho, cuja amplitude é capaz de incorporar a todos eles. Garcia (apud Ribeiro, 2009, p. 62) acredita que “o ensino é uma atividade intencional, desenvolvida num contexto organizado e institucional, a qual pressupõe uma interação entre formador e formando, objetiva a mudança e contribui para a profissionalização de sujeitos”. De forma semelhante, Libâneo (1990, p. 17) afirma que o trabalho docente é parte integrante do processo educativo pelo qual as pessoas recebem preparação para que possam participar ativamente da sociedade: “A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”.

É pertinente dizer que as práticas docentes são de grande relevância para o crescimento do questionamento e posicionamento do discente. O aluno passa a ir à busca de construção de conceitos a partir dos seus conhecimentos e dos conhecimentos lançados previamente pelo professor, e, trabalhando com temas transversais, o aluno aprende também a fazer correlações de temáticas abordadas na sala de aula e assuntos apresentados pelo cotidiano. Assim afirmam Vieira et al. (2010, p. 27) que: Os professores e as escolas precisam entender que ao se tratar de um assunto dentro de uma disciplina, pode-se lançar mão de outros assuntos / conhecimentos, passando de uma concepção fragmentária para uma concepção mais ampla do conhecimento, em que se aponta à construção de uma escola participativa e decisiva para formação do sujeito social.

Assim sendo, é necessário um melhor reconhecimento das práticas pedagógicas do professor, incentivar que o docente seja dentro da sala de aula um “leque” de novidades para

que o aluno realize bem no ambiente social fora da escola o que ele aprende de forma contextualizada dentro da mesma. Observando os aspectos das práticas docentes relacionadas à língua portuguesa esta contextualização se torna a inda mais importante, pois, Vieira et al. (2010, p. 27) aponta que os professores de Língua Portuguesa, focando os temas transversais em aulas de leitura, trazem uma necessidade para que o exercício da cidadania ocorra desde a infância, pois a expectativa é que o aluno possa pensar o texto para a vida. Em consonância aos aspectos que devem ser atribuídos ao professor de língua portuguesa e às práticas docentes em geral surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), responsáveis por trazer esta contextualização para a vida do discente, que deve aprender a participar ativamente do que acontece no mundo, aprender a questionar e a refletir de forma autônoma o que lhe é oferecido como aprendizado. Desde a década de 1980 os PCN apontam que a maior dificuldade de aprendizagem dos alunos está na forma com esses são alfabetizados e, posteriormente, nas séries que se seguem eles não conseguem fazer o uso correto da linguagem. Este processo acontece, principalmente, porque o docente não leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para que sejam trabalhados o nível estrutural e de interpretação da língua. Por isso, os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 15) afirmam que “[. . .] as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio”. Assim, entrando em cena no contexto escolar, a aprendizagem no modelo construtivista que defende que “o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito, pressupõe sim uma atividade, por parte de quem aprende que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes” (Weisz; Sanchez, 2002, p. 58), ou seja, o discente passou a ser o construtor e aprimorador dos seus conhecimentos.

Vera Candau e Miriam Leite (2005) analisaram, por meio dos estudos da psicologia e didática, como os temas diferença/diversidade vinham sendo trabalhados. Baseado nesta análise, a questão da inclusão no âmbito escolar parece ser uma realidade ainda distante, pois a exclusão adentra a contemporaneidade. As autoras ainda ressaltam que, com o avanço dos estudos em psicologia, outras tentativas de trabalhar didaticamente as diferenças individuais dos aprendizes chegam com força no pensamento pedagógico brasileiro já nas primeiras décadas do século XX, por meio das várias versões do movimento da Escola Nova que aqui encontraram repercussão (Candau, 2010, p. 3). A discussão sobre a diversidade na educação adentra a história, fazendo emergirem diferentes teorias. Nesse contexto, a Escola Nova propõe que o ensino tradicional assuma outro papel: o da inclusão das diferenças.

Os aportes da psicologia favoreceram, portanto, uma importante produção sobre a diversificação dos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista do indivíduo, reconhecendo os diferentes modos e ritmos de se aprender. Deste modo, a psicologia abriu caminhos para novos métodos de ensino. Salta aos olhos, contudo, a ausência da dimensão sociocultural nessas abordagens (Candau, 2010, p. 5).

A superação para a problemática educacional tem, ao longo da história, contado com ações de diferentes atores sociais; professores e educadores buscam constantemente reinventar suas práticas pedagógicas e refletir sobre suas ações em uma escola que, a cada dia é chamada sempre mais a incluir; a valorizar as mais diferentes constituições humanas, pois a partir do momento que a educação valoriza a autonomia de cada discente cria caminhos para novas construções do conhecimento (Linhares, 2000, p, 806). Enquanto profissionais da educação nos deparamos com uma diversidade de discentes, cada um com propriedade específica; quanto aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, a instituição escolar deve procurar meios para lidar com essa realidade educacional; é preciso

que estejam abertas às várias possibilidades de ensino-aprendizagem desenvolvendo métodos mais eficazes de educação, ao mesmo tempo em que valorize as diferenças individuais, bem como se respeite o tempo que cada aluno precisa para construir saberes. Neste sentido, o professor deve levar em consideração os conhecimentos prévios de cada aluno sendo mediador do processo de ensino-aprendizagem, a fim de transformar conhecimentos. Desse modo, ocorre a possibilidade de ampliação da visão que o discente tem do mundo ao passo que o instiga a desvendá-lo; assim, o conhecimento se torna cada vez mais interessante e passa a ser construído de forma significativa e contextualizada (Mantovanini, 1999).

No entanto, as atitudes dos professores perante a mudança dos sistemas de ensino têm permanecido as mesmas ao longo dos tempos, na contemporaneidade, ainda deparamos com professores inseguros com a globalização; o sistema de ensino tende a ficar estático, a disseminar práticas pedagógicas que conservam traços de uma educação tradicional. Desse modo, a ação docente se sintetiza em oferecer um ensino artificial, sem sentido; sendo que, no momento atual, sua principal função deveria ser formar sujeitos críticos, capazes de interagir favoravelmente no convívio social. Diante disto, a instituição escolar deve acompanhar a evolução dos tempos, pois na atualidade a tecnologia está facilmente acessível a todos e, a escola enquanto instituição responsável por formalizar a educação deve oferecer recursos não tão ultrapassados para que se desperte o interesse do aluno advindo deste mundo tecnológico (Nóvoa, 1995).

Linhares (2000) alerta sobre as ideologias que a todo momento chegam até nós, sempre com a afirmação de que a escola pública representa um caso perdido, as quais tendem a disseminar um certo conformismo. Com isso, as iniciativas de renovação e mudança ficam sem motivação e, somam-se a esta situação as diretrizes político-pedagógicas que ditam normas padronizadas a serem seguidas e não levam em consideração

as experiências vividas e praticadas no âmbito escolar. Os parâmetros, diretrizes e planos homogeneízam a educação de tal forma que acredita que um único modelo educacional funciona em todas as realidades escolares (Linhares, 2000, p, 811).

A tradição conformista, que tem prevalecido ao longo dos tempos no sistema educacional cumpre seu papel de controle e eficácia disciplinar com o pressuposto de acobertar falhas na instituição escolar; ao mesmo tempo em que formata os indivíduos, pois são imersos em um modelo tradicional de ensino que não cria a possibilidade de formação de cidadãos reflexivos, críticos; muito menos ainda, não capacita sujeitos a construir autenticamente o conhecimento. A escola que deveria acolher e prestigiar tem tornado inimiga de seus alunos; ao ditar normas e valores nos moldes tradicionais de ensino não valoriza as diferenças socioculturais. Desse modo, não ocorre o respeito mútuo entre os seres humanos, simplesmente segue propagando a ideologia da sociedade capitalista e em vez de transmitir conhecimento passa a disseminar a cultura da violência (Linhares, 2000, p, 814).

Diante disto, é preciso que, enquanto educadores, repensemos nossas práticas pedagógicas, no sentido de proporcionar aos educandos um ensino-aprendizagem que possua acima de tudo significado. A esse respeito, alguns teóricos, entre eles Freitas (2002), enfatizam que as reformas educativas atuais colocam os educadores em confronto com dois desafios: Reinventar a escola como local de trabalho e reinventar a si mesmo como pessoas e profissionais da educação. No momento atual, a instituição escolar precisa urgentemente fugir do modelo tradicional de ensino que se configura e dissemina a propagação da ideologia dominante. Dessa forma, se faz necessário que o poder seja descentralizado e as ações pedagógicas se voltem para a sistematização de um saber voltado para a valorização das diferenças individuais e a conscientização dos sujeitos como agentes capazes de agir reflexivamente para promover a transformação social.

Tereza Cristina Siqueira (2006) ressalta que “o saber se constitui a partir das experiências e vivências do nosso cotidiano, e nossas aprendizagens primeiras acontecem em nossas relações familiares, somente mais tarde ingressamos na escola ampliando nossas relações sociais”. Assim, cabe a instituição escolar levar em consideração a essência cultural e, por conseguinte, os conhecimentos prévios dos alunos, formalizando-os em uma busca constante por novos conhecimentos, de modo que os saberes cotidianos possam ser ressignificados tendo o saber científico como aliado.

É consenso que, no espaço da sala de aula, em meio a diálogos e experiências, é que são produzidos os conhecimentos. Desse modo, o docente, enquanto mediador do processo de aprendizagem precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador e, acima de tudo deverá ter a sensibilidade de escutar a fim de discernir a complexidade que envolve as ações e anseios dos diferentes sujeitos. A partir da cultura de cada aluno aliado aos conhecimentos científicos pode ser construído e sistematizados novos saberes. Assim, a prática pedagógica deve ser direcionada tendo em vista a especificidade dos sujeitos oriundos de um determinado contexto social. Portanto, no momento atual, a educação deve levar o aluno a uma libertação e, ao mesmo tempo em que possam interagir mais intensamente com o conhecimento, desperte neles o desejo pela construção de uma sociedade cada vez melhor.

4.2 NOVAS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Foi observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais uma abordagem acerca da tecnologia de informação explicitando a utilização dos meios de comunicação pela sociedade e como estes devem ser recepcionados no ambiente escolar. Havendo uma mediação necessária e adequada dos professores será dado um impulso à inovação do ensino

dando significado nas práticas pedagógicas, pois a leitura e escrita continuarão presentes apenas expostas de uma forma veloz e facilitadora.

Para que se lance mão da tecnologia de informação como um recurso didático no trabalho pedagógico, devem ser consideradas as práticas sociais nas quais estejam inseridas para: conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio; analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam; fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens; produzir mensagens próprias, interagindo com os meios. (Brasil, 1998).

Portanto, tornam-se indispensáveis no perfil do professor, noções de linguística moderna, pois esta dará alternativas de como adaptar reflexões nas aulas de língua portuguesa já que são basilares para o ensino contemporâneo, certamente voltado para as questões da língua. O mediador precisa praticar os conhecimentos que visam o falante como indivíduo conhecedor de sua língua materna dentro dos padrões linguísticos, esta é inata deste próprio homem, ou seja, nascemos com uma estrutura linguística genérica que nos dá capacidade de apreensão de uma língua natural e será estimulada pelo meio social.

A prática do professor de Língua Portuguesa tem como foco designar caminhos para as pesquisas, descartando a possibilidade de comportar-se como imitador e repetidor da gramática, como faziam os alexandrinos no uso da Gramática Tradicional. O português padrão deve ser ensinado a partir de uma análise crítica da própria norma, levando o aluno a perceber se o que está contido nas gramáticas ainda é realmente utilizado pelos falantes, independente das classes sociais as quais pertencem. Somente a partir do século XX é que os linguistas rompem com o conservadorismo da gramática e então a língua começa a ser trabalhada como objeto de ensino, abandonando a tradição gramatical que visava preservar e imitar os exemplos a serem seguidos.

Dessa maneira, considera-se relevante o ensino do professor voltado para as questões da manifestação da língua materna reproduzida pelo aluno, pois o mediador não deve restringir seus ensinamentos apenas ao português padrão, respeitando as diferenças das múltiplas faces da língua. Concomitantemente seus alunos entenderão a heterogeneidade da língua comumente empregada em nosso cotidiano.

Logo, cabe ao professor utilizar durante suas práticas de ensino, procedimentos que viabilizem as diversidades existentes em nossa língua. Para que isso ocorra é necessário trabalhar os inúmeros falares e escritos presentes no meio social. Segundo Neves (2004, p. 80), a competência linguística do falante se estende à organização das peças de interação, seja em textos continuados, seja em peças produzidas em coautoria, como as conversações.

No capítulo intitulado “A mediação do professor no trabalho com a linguagem”, contido nos PCN da Língua Portuguesa, aborda-se a aceitação da variação linguística, pois o professor deve mediar seus alunos levantando reflexões acerca do diferente contido nos falares desses aprendizes.

Trata-se de instaurar um espaço em que o diferente não seja melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (PCN – Brasil, 1998)

Nos PCNs, a disciplina se organizava em três grandes grupos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua, sendo que a estrutura proposta pela BNCC se assemelha a essa organização. No novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica. Essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo

as digitais: como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc. Outra mudança é que, para cada um dos eixos, a BNCC propõe um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão. Ou seja: o documento avança na descrição de como podemos refletir sobre a língua, a fim de nos empoderarmos em seu próprio uso.

Sobre o ensino de Língua Portuguesa, Brandão e Vieira (2010) apontam os princípios essenciais que configuram atuação docente nesse componente curricular:

- i) O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção textual;
- (ii) a unidade textual em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português;
- (iii) os elementos de natureza formal relativos aos diferentes níveis de gramática – são essenciais para a construção do texto” (Brandão; Vieira, 2010, p. 9-10).

Isso é ratificado no posicionamento de Brandão e Vieira (2010, p. 21), ao discorrerem que “a Língua Portuguesa não é homogênea, como nenhuma língua é, mas sim heterogênea plural e polarizada, se considerar o todo do português brasileiro e não apenas a idealizada norma padrão”. E aí se instaura um dos tantos desafios ao profissional docente, tornando-se necessário que este procure viabilizar experiências com a linguagem, pelas quais os alunos possam interagir/dialogar, por meio da oralidade, lançando mão de técnicas de leituras e de escrita recorrentes e consistentes para que atinja os objetivos acima elencados, significando o processo de interação entre os alunos. Daí a importância do texto na sala de aula, e que essa prática aconteça de forma inovadora, diferenciada, em consonância com os anseios e as necessidades dos alunos, que sejam apresentados em suportes diferenciados, a exemplo das ferramentas disponíveis nas novas tecnologias de comunicação e informação, as chamadas NTICs, levando-se em conta que os alunos já

fazem parte dessa cibercultura e, portanto, deve ser apenas uma extensão da prática pedagógica.

A nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, à norma culta (Travaglia, 2001, p.41).

O professor que, cotidianamente, faz a diferença na sala de aula possibilitará a formação, promoção e ascensão social do seu aluno por meio da leitura e da escrita. Para tanto, é fundamental que os alunos tenham acesso ao código linguístico da língua escrito ou falado. Pois, é partir dele que o indivíduo passa a ter acesso ao sistema de signos e atribuirá valores e significações. Assim sendo, descobre o mundo e a sua realidade circundante.

Neste âmbito, o professor deve atuar no ensino de língua portuguesa transpondo o significado literal do texto e indo para o contexto, à enunciação, à vida dos alunos, exigindo, cada vez mais, a ruptura com o passado e a incorporação do novo através dos fatores externos da linguagem consubstanciados nas condições materiais e históricas que medeiam a existência humana, sem, no entanto, limitar e/ou bitolar os aspectos micro ou macro da língua, antes, promovendo a junção deles.

Dessa forma, a concepção pedagógica do professor e o ensino de língua portuguesa passam por mudanças significativas que se originam, principalmente, da incorporação da Gramática do Texto e das Teorias do Discurso, contribuindo assim na busca por novos objetivos voltados à formação do aluno sujeito, possibilitando-o expressar criticamente suas

opiniões, pensamentos, defender seu ponto de vista. Enfim, o sujeito aprendente é capaz interagir sócio e discursivamente pelo viés da língua.

De acordo com este pensar, o ensino era alimentado através da estrutura linguística/da língua, já que partiam sempre de pares mínimos de enunciados, da oposição das funções, das categorias gramaticais, segundo a visão saussuriana, a partir de suas famosas dicotomias (Saussure, 1996). Então, a ênfase recaía sobre o sistema, a forma, já que pouca atenção era dada à leitura, à compreensão textual e a produção de texto. Esse modelo, mesmo ultrapassado, ainda resiste; por parte de alguns profissionais que reproduzem e alimentam todo um pensar convencional e homogêneo, alheios às mudanças e pretensões de novos sentidos.

Portanto, é cobrado do professor o domínio linguístico das competências: gramatical ou linguística e a textual (Travaglia, 2001, p. 17), para que este possa ajudar os alunos no uso adequado das diversas linguagens, como também de acordo com as situações reais e específicas do cotidiano dos discentes de modo que estes usufruam do código linguístico para suas necessidades comunicativas, adequando-as ao registro, às normas de convenções dessa escrita.

4.2.1 O Professor no contexto das novas tecnologias educacionais

As especificidades da cultura digital nos desafiam enquanto educadores a analisar nossa formação, o agir pedagógico, o ensinar e aprender e a atuação nos diferentes níveis e perfis de formação que a nova era tecnológica nos impõe. “Na sociedade da informação, já não há lugares, mas fluxos; o sujeito já não é uma inscrição localizável, mas um ponto de conexão com a rede” (Sibilia, 2012, p.177). A partir do cenário educacional ora presenciado, os professores se veem em “um ponto de conexão”, no qual nativos e imigrantes navegam

em busca de um porto seguro. Assim, o grande desafio se instaura na trajetória do docente, na medida em que será necessário a este construir e organizar um tempo móvel e personalizado, de modo a garantir a flexibilidade e a disponibilidade para dar conta das demandas dos estudantes, sem perder de vista a relação com os saberes atrelados às novas tecnologias.

Em conformidade com o que assinala Canário (2006), houve muitas transformações no cenário da escolar, e os desafios são evidenciados no momento presente.

A escola que temos hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Durante esse século fomos conhecendo três escolas. A instituição escolar sofreu mutações que podemos sintetizar em uma fórmula breve: a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas. (Canário, 2006, p.160)

Já não pairam dúvidas de que a escola, enquanto estrutura física e munida de professores e educadores, tem que estar preparada para assumir esse novo papel, ao receber os alunos da geração digital, e no caso dos professores, a formação será cada vez mais necessárias.

Vale ressaltar que, independentemente dessas transformações, na modernidade, esse novo olhar para a prática pedagógica, agora alimentada com as novas tecnologias, não coloca a educação e o conhecimento como sendo resultados de processos reguladores e definitivos; ao contrário, serão sempre passíveis de outras novas intervenções. Desse modo, é necessário lançar mão desse momento, visando ao desenvolvimento de práticas criativas, coadunando o ambiente real com o virtual, este pautado pela subjetividade humana, além de se ocupar das produções simbólicas, com o apoio da linguagem, que é inerente a toda e qualquer situação social. É dessa forma que se começa a construir uma nova realidade na escola, vez que, ao inserir as diferentes metodologias, com base na inovação tecnológica,

estaremos lidando, de modo mais assertivo, com a complexidade de que compõem as transformações humanas (Silva; Duarte; Souza, 2013).

Conforme nos relembra Imbernón (2010), a educação tradicional sempre foi compreendida pelos docentes como um espaço de transmissão (jamais de troca) de um conjunto de informações sistematizadas, por intermédio da utilização de materiais físicos, como um livro ou ferramentas desenvolvidas por eles próprios. Logo, será necessária, nesse momento de transição – ou melhor dizendo, de ajustamento –, uma retomada no pensamento que configura a noção de aprendizagem e ensino.

Para auxiliar essa reflexão, Tardif e Lessard (2005) pontuam a existência um duplo significado: o epistemológico e o pragmático: A reflexão epistemológica é a que envolve o modo de pensar acerca das novas tecnologias de informação e comunicação, com as implicações na realidade escolar, qual a finalidade dessa proposta e, igualmente importante, de que modo elas podem ser usadas, sem perder de vista as questões de natureza ética. Quanto à reflexão pragmática, os autores asseveram que, a partir do conhecimento dessas novas tecnologias, cabe uma análise de como é possível aprimorar o seu uso, tendo em vista o contexto de diversidade no qual está inserido a atuação docente. Será, portanto, fundamental uma mudança, senão um redimensionamento das práticas vigentes, quase sempre conversadoras, em direção a um paradigma de ensino-aprendizagem que desloca o professor do seu lugar de “poder”, para um lugar de compartilhamento de saberes.

Considerando ser o professor um dos principais atores no âmbito do ensino e da aprendizagem, procedemos a uma escuta desses profissionais, a fim de conhecermos a realidade que envolve a profissão docente, no contexto da construção identitária, da formação e da prática, elementos nos quais a profissão docente está diretamente imbricada.

5. DESENHO METODOLÓGICO

*“Existem muitas hipóteses em ciência que estão erradas.
Isso é perfeitamente aceitável.
Elas são a abertura para achar as que estão certas.”*

(Carl Sagan, 1934-1996)

Conceitualmente, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), a pesquisa consiste em “um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno”. Nessa perspectiva, todo e qualquer trabalho de pesquisa, ao envolver o conhecimento e a ciência, necessariamente precisa estar acompanhado de fundamentos norteadores, a fim de direcionar essa construção de saberes, visando ao desenvolvimento de uma sociedade constituída por princípios de autonomia, altruísmo e justiça.

Em conformidade com Campoy (2018, p. 34) em seu livro *Metodología de La Investigación Científica*, “o que distingue a pesquisa científica de outras formas de conhecimento é o modo de proceder e o tipo de conhecimento buscado. O procedimento de ação utilizado na pesquisa científica é o método científico.” O autor sugere, portanto, que existem modelos a serem utilizados para se atingir um objetivo, e quando se trata de validar um conhecimento, prioriza-se o papel da ciência e dos seus desdobramentos.

Por sua vez, Gil (2007) define a pesquisa como sendo um procedimento racional e sistemático, que tem por finalidade disponibilizar respostas aos problemas que são propostos. Nesse sentido, a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados, culminando na ressignificação do conhecimento.

Isso posto, pode-se afirmar que somente a partir do conhecimento é que a sociedade avança e se torna eficiente, significando dizer que o modo mais assertivo de se alcançar a eficiência é pelo viés das pesquisas, na medida em que, quando investigamos um objeto, passamos a enveredar pelo caminho das mudanças que tornarão melhor a vida dos seres humanos. Em síntese, a função do pesquisador é descrever a realidade que o cerca, explicar os fenômenos que ocorrem e assim tornar o mundo inteligível e capaz de encontrar soluções aos problemas do cotidiano.

5.1 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A identificação de uma situação problema e o seu enunciado são uma condição necessária para a produção e evolução do conhecimento científico, na medida em que este está sempre visando à resolução de problemas. Em consonância com Gil (2010), entendemos que o problema deve ser uma pergunta empírica, delimitado pela sua viabilidade, ou seja, além do estado da arte – que está circunscrito no aporte teórico acerca do tema – é imprescindível ao pesquisador conhecer a realidade investigada, de modo a construir uma questão de pesquisa que possa efetivamente ser respondida. Essa mesma visão é corroborada por Tomaz Campoy (2016), ao afirmar que o pesquisador deve estar imerso no contexto da sua pesquisa, lugar do qual poderão suscitar questionamentos a respeito do tema a ser investigado.

O problema consiste em uma pergunta ou enunciado sobre a realidade ou sobre qualquer outra situação para a qual não se encontra uma solução satisfatória ou não se disponha de uma resposta adequada. Todo problema de investigação tem uma origem que pode surgir das leituras, das reflexões pessoais, das experiências e observações de situações. (Campoy, 2016, p. 47).

Campoy (2016, p. 49) observa, ainda, que um problema de investigação científica, para ter qualidade, deve atender a alguns critérios, a saber: a) exige que tenha uma teoria de fundo sobre o problema a ser investigado; b) a abordagem precisa ser concreta e precisa, de modo a facilitar a determinação dos objetivos da pesquisa; c) o problema tem que ser resolvido e; d) o problema deve apresentar relevância para a ciência e para a sociedade.

Considerando tais pressupostos e tendo em vista o contexto da escola – e nela o professor sendo um ator fundamental no processo de ensino e aprendizagem – como um espaço que suscita questionamentos, para o desenvolvimento da presente tese elegeu-se como problema de investigação o seguinte enunciado: Qual a visão dos docentes da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia acerca do processo evolutivo no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ao longo da trajetória, percurso formativo e prática pedagógica desses sujeitos?

Para o encaminhamento de qualquer pesquisa, a problemática deve, necessariamente, estar lançada e, sendo assim, todo problema de investigação configura-se numa busca incessante por aprofundar o debate diante do tema selecionado, cujo intento é alcançar uma resposta cientificamente válida.

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral do estudo consiste em analisar a percepção dos docentes da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia, frente à evolução no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, configurado ao longo da trajetória, formação e prática pedagógica desses profissionais.

5.2.2 Objetivos Específicos

Quanto aos objetivos específicos, no percurso investigativo, pretendeu-se:

- a) Compreender o cenário do ensino da língua portuguesa no estado da Bahia, considerando os indicadores de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica na rede pública do estado da Bahia;
- b) Caracterizar a trajetória socioprofissional e as formas identitárias dos docentes da língua portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia;
- c) Discutir sobre a formação dos docentes da língua portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia;
- e) Identificar as experiências quanto às práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia.

5.3 TIPO E ENFOQUE DA PESQUISA

Para validar a presente tese de doutoramento, foi desenvolvido um estudo exploratório, por meio de revisão bibliográfica, do tipo descritivo, com enfoque qualitativo, que toma por objeto o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ancorado na percepção revelada pelos docentes, assim considerando elementos como a trajetória socioprofissional e a identidade, a formação e a prática pedagógica no contexto da Educação Básica da Rede de Educação do estado da Bahia.

Como bem assinala Estelbina Alvarenga (2012), a investigação no estudo exploratório tem, fundamentalmente, o interesse em descobrir as possíveis abordagens em torno de uma temática. Já na investigação descritiva o pesquisador busca descrever os fenômenos em estudo.

Nas investigações qualitativas, que são fundamentalmente descritivas, o estudo se realiza com número reduzido de casos, mas a profundidade abrange todos os aspectos psicossociais que possa afetar a conduta humana dos casos estudados. [...] Para formular as perguntas contidas nas variáveis, requer-se bastante conhecimento da área em estudo. (Alvarenga, 2021, p. 41)

Trata-se, ainda, de um estudo pautado na fenomenologia, uma possibilidade de explorar novos conceitos e ideias no campo da ciência, segundo descreve Tomás Campoy (2016, p. 243): “A fenomenologia como método não parte do desenho de uma teoria, mas sim do mundo conhecido, do qual se faz uma análise descritiva com base nas experiências compartilhadas”. O autor traduz a ideia de que o universo da pesquisa é constituído de vivências pautadas na intersubjetividade, das quais emergem os sinais que nos ajudam a interpretar as simbologias no plano da realidade, estendendo-se a análise aos processos e às estruturas sociais.

Após elencar algumas possíveis definições acerca da fenomenologia, Campoy (2016) sintetiza:

Estas definições do que é a fenomenologia estão centradas no fato de que a fenomenologia tem um potencial de penetrar profundamente na experiência humana e rastrear a essência de um fenômeno, explicando em sua forma original como é experienciado pelos indivíduos. (Campoy, 2016, p. 242)

Conforme nos ensina Minayo (2001, p. 14), a pesquisa com abordagem qualitativa constitui-se de uma gama de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, está pautada, por vezes, na subjetividade diante dos fenômenos e dos processos, não podendo, portanto, se restringir à operacionalização de variáveis. Daí a pesquisa qualitativa ser alvo de contestações, devido ao suposto distanciamento do critério de racionalidade no percurso investigativo.

Com essa visão, preliminarmente procedemos a um trabalho de revisão bibliográfica, buscando compreender o estado da arte diante da temática e dos fenômenos que a circundam. A seleção dos trabalhos está condicionada à pertinência na abordagem, isto é, contemplando estudos que confirmam aderência com o tema, notadamente com os descritores “ensino-aprendizagem da língua portuguesa”; “educação básica”; “formação docente”; “identidade docente”; “prática pedagógica”.

Desse modo, para atender ao método de pesquisa bibliográfica, foi utilizado extenso material elaborado por estudiosos conectados à temática proposta para a tese, constituído principalmente de livros, revistas, artigos científicos e materiais produzidos eletronicamente, cuja literatura circunscreve todas as definições, conceitos e contextos diante do objeto de estudo, sem perder de vista o caráter fenomenológico da pesquisa, já que esta “se propõe a uma descrição da experiência vivida”, portanto “trata-se de um tipo de pesquisa que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção” (Gil, 2010, p. 39).

5.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

De acordo com Campoy (2016, p. 73), população “é um conjunto de elementos (sujeitos, objetos, entidades abstratas etc.) finito ou infinito, definido por uma ou mais características, de que participa todos os elementos que o compõem”. No caso desta pesquisa, a população se refere aos professores de Língua Portuguesa, atuantes do Ensino Médio, lotados na Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Quanto à amostra, esta é “uma parte representativa da população que permite generalizar os resultados de uma investigação” (Campoy, 2016, p. 73), devendo haver um critério de representatividade, que, nesta pesquisa, é estabelecido por um subgrupo de 10 (dez) professores de Língua Portuguesa, com atuação no Ensino Médio, da rede estadual de

educação do estado da Bahia, como uma “amostra convidada” a participar da entrevista, por meio de relato de suas experiências no campo da docência.

Em conformidade com Sampieri; Collado e Lucio (2013), a qualidade de uma investigação científica encontra-se no fato de delimitar a população, tendo como base a formulação do problema, de modo que “as populações devem estar claramente situadas em torno de suas características de conteúdo, de lugar e de tempo” (p. 193).

Nesse entendimento, a amostra nas pesquisas qualitativas se refere a um grupo de pessoas, eventos, acontecimentos, comunidades, informações e documentos específicos, entre outros, de modo a possibilitar a coleta de dados, sem que estes sejam passíveis de serem representativos de uma população mais amplificada.

Como já visto, nesta tese a população pesquisada constitui-se de 10 (dez) professores de Língua Portuguesa os quais atuam no Ensino Médio da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia. O estudo em voga optou pela amostragem não probabilística intencional, isto é, quando a amostra é selecionada intencionalmente pelo pesquisador. Ressalta-se que, inicialmente foram selecionados 15 (quinze) professores para compor a pesquisa, entretanto, em virtude do contexto pandêmico, 05 (cinco) professores não concluíram a participação na segunda fase, a da entrevista semiestruturada. Desse modo, a amostra concentrou-se em 10 (dez) docentes participantes, sendo que todos os professores integram o quadro de servidores, na condição de professores concursados para atuar na Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Levando-se em conta a contextualização da pesquisa, qual seja, o cenário de aprendizagem na área do conhecimento *Linguagens e suas Tecnologias*, por intermédio das Avaliações Externas para mensurar a proficiência na leitura e escrita, a seleção dos participantes direcionou-se aos professores com formação em Letras, habilitados a atuar no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A escolha distribuiu-se com base no tempo de experiência docente dos participantes na rede pública de ensino do estado da Bahia, em três escalas, a saber: 1) até 05 (cinco) anos de docência na rede; 2) entre 05 (cinco) e 20 (vinte) anos de docência na rede e; 3) a partir de 20 (vinte) anos de docência na rede. Sendo assim, foi preservada a identidade dos nomes dos participantes, com a substituição pelos códigos alfanuméricos P1a – P1b (menor tempo de atuação); P2a - P2b - P2c - P2d (tempo intermediário de atuação); P3a – P3b – P3c – P3d (maior tempo de atuação), conforme representado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos Docentes Envolvidos da Pesquisa

Professor Participante	Sexo	Formação Acadêmica	Especificidade das Aulas em LP	Experiência Profissional	Nível de Satisfação
Até 05 anos de Docência na Rede Estadual					
P1 – A	Feminino	Especialização	Redação e Gramática	05 anos	Satisfeita
P1 – B	Feminino	Mestrado	Redação e Gramática	04 anos	Pouco Satisfeita
Entre 05 e 20 anos de Docência na Rede Estadual					
P2 – A	Masculino	Mestrado	Literatura	15 anos	Satisfeito
P2 – C	Feminino	Mestrado	Redação e Gramática	14 anos	Satisfeito
P2 – C	Feminino	Especialização	Literatura	14 anos	Satisfeito
P2 – D	Feminino	Doutorado	Redação e Literatura	19 anos	Satisfeita
A partir de 20 anos de Docência na Rede Estadual					
P3 – A	Feminino	Especialização	Redação e Gramática	20 anos	Satisfeita
P4 – B	Feminino	Especialização	Redação e Gramática	22 anos	Pouco Satisfeita
P3 – C	Masculino	Especialização	Redação e Gramática	30 anos	Satisfeito
P3 – D	Masculino	Especialização	Gramática	28 anos	Pouco Satisfeito

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Os dados apresentados no quadro acima serviram para traçar um comparativo entre os docentes envolvidos na pesquisa, levando em conta, especialmente, o tempo de atuação, isto é, aqueles professores que ingressaram na rede há pouco tempo, aqueles que estão no

final da carreira, ou até mesmo estão aposentados, e aqueles que estão em um tempo intermediário. Essa diversidade foi importante, na medida em que ajudou a entender melhor a percepção desses sujeitos frente aos questionamentos durante a etapa posterior, qual seja, o momento das entrevistas.

Em uma breve análise do perfil dos 10 (dez) participantes, observa-se, quanto à (ao): formação acadêmica > 06 (seis) são especialistas, 03 (três) são mestres e 01 (uma) é doutora; especificidade das aulas > 06 (seis) ensinam Redação e Gramática, 02 (dois) ensinam Literatura, 01 (um) ensina Redação e Gramática e 01 (um) ensina Literatura e Gramática; experiência profissional > 02 (dois) atuam até cinco anos, 04 (quatro) atuam entre cinco e vinte anos e 04 (quatro) atuam a partir de 20 anos; nível de satisfação > 07 (sete) estão satisfeitos, 03 (três) estão pouco satisfeitos.

Como se pode observar, tem-se uma realidade distinta quanto ao perfil dos professores participantes, o que é enriquecedor para o percurso investigativo.

5.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação consistiram em:

A) Questionário - (Vide Apêndice B). Nesse instrumento são apresentadas perguntas fechadas com informações que caracterizam os participantes, a saber: nome; gênero; escolaridade; atuação profissional; tempo de atuação na Rede Pública na função de professor (a) de Língua Portuguesa; especificidade das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio; Nível de satisfação quanto ao reconhecimento da profissão. Esse instrumento se fez necessário, para que, previamente, tivéssemos um panorama acerca dos envolvidos na pesquisa, com acesso a informações que auxiliaram o pesquisador a responder aos objetivos da investigação, no momento de avançar para a etapa da entrevista.

B) Entrevista Semiestruturada (Vide Apêndice C). Encontra-se dividido em 04 (quatro) partes: Questões preliminares (Processo de socialização); Categoria A (Trajetória e identidade socioprofissional); Categoria B (Formação docente); Categoria C (Prática docente). As categorias aqui definidas estão relacionadas ao trinômio Identidade – Formação – Prática, enunciado como nosso objeto de estudo, a partir da percepção dos professores envolvidos. Nessa perspectiva, as questões lançadas durante a entrevista obedeceram a essa mesma ordem, no intuito de compreender os sentidos que atravessaram/atravessam a trajetória docente, a saber: a identificação/escolha da profissão, o processo formativo para/na docência e a atuação pedagógica do professor no “chão da escola”, isto é, a sua realidade em sala de aula.

Acredita-se que ambos os instrumentos de pesquisa – questionário e entrevista – foram capazes de revelar o panorama em que está circunscrito o objeto da estudo, visto que os sujeitos participantes já se encontravam imersos na realidade pesquisada, qual seja, a escola e todas as nuances do processo de ensino e aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa. Esse ambiente de segurança e confiabilidade geralmente traz resultados benéficos no percurso investigativo, pois, embora a verdade nunca seja absoluta, o pesquisador pode, em alguns casos, antever a validação das suas hipóteses e realizar as inferências no momento da análise de dados, em cotejo com o marco teórico que subsidiou a pesquisa exploratória.

5.6 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Nas pesquisas qualitativas a definição da amostra, a coleta e a análise de dados ocorrem quase paralelamente. Os dados, que se convertem em informações capazes de responder aos objetivos de pesquisa, são obtidos pelo contato direto do pesquisador com pessoas, comunidades, contextos e em determinadas situações (Sampieri; Collado; Lucio,

2013). Ainda conforme esses autores, na coleta de dados a finalidade dessa técnica é obter maior compreensão sobre os sentidos e as vivências dos participantes.

O pesquisador é o instrumento de coleta de dados, que se apoia em diversas técnicas desenvolvidas durante o estudo. Ou seja, a coleta de dados não é iniciada com instrumentos preestabelecidos, mas é o pesquisador que começa a aprender por meio da observação e das descrições dos participantes e pensa em formas para registrar os dados que vão sendo aprimorados conforme a pesquisa avança. (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 38)

Por isso mesmo o pesquisador reconhece a possibilidade de que as suas análises, bem como o resultado da investigação, estejam pautados em juízo de valores, o que sugere um distanciamento entre ele o objeto de estudo, devendo o pesquisador saber lidar com suas próprias emoções, no sentido de não permitir que elas influenciem na coleta de dados ou ainda nos resultados da pesquisa. Vale dizer que tal preocupação sempre esteve presente nesta pesquisa, considerando-se que o pesquisador é também professor da rede pública de ensino, logo, as implicações e a cumplicidade diante do fenômeno observado, invariavelmente, vinham à tona no momento das entrevistas, por exemplo, quando os participantes expunham suas angústias e suas demandas, sempre atravessadas por sentimentos que são normalmente compartilhados pelos profissionais da educação.

As pesquisas com esse enfoque se baseiam no pressuposto de que a realidade pode ser apreendida sob múltiplas perspectivas, sendo corroborado pela proposição desta tese, isto é, uma tentativa de captar as múltiplas percepções dos docentes acerca da sua identidade socioprofissional, do seu percurso formativo e da sua prática, no exercício da docência, em meio ao indicadores de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa.

Assim, na primeira etapa da coleta de dados, os professores selecionados para a pesquisa receberam, previamente, um questionário com perguntas relacionadas ao seu perfil

no âmbito da profissão docente, buscando traçar um quadro com as características de cada participante, para um possível confronto de informações.

Na segunda fase, foi distribuído aos participantes o roteiro com as perguntas que iriam compor a técnica da entrevista semiestruturada, a fim de que se familiarizassem diante das abordagens dos questionamentos, com o alerta de que se pretendia ser um momento de expressão de sentimentos os quais viriam naturalmente nas narrativas autobiográficas (histórias de vida) e nos relatos acerca da trajetória pessoal do entrevistado.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) orientam que a coleta de dados nas pesquisas qualitativas ocorre nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes e que o verdadeiro instrumento de coleta de dados não são as entrevistas ou grupos focais, mas que se revela no próprio pesquisador. Segundo os autores, “é o próprio investigador que, utilizando diversos métodos ou técnicas, coleta os dados (é ele que observa, entrevista, revisa documentos, conduz sessões etc.). Ele não só analisa como também é o meio de obtenção da informação” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 471).

No presente estudo, aplicamos a entrevista qualitativa, por entender que nessa técnica o pesquisador tem a liberdade de interferir e realizar inferências durante os depoimentos, característica comum a esse tipo de abordagem na investigação, conforme assinala Campoy (2016).

Em consequência, consideramos a entrevista como uma técnica qualitativa, utilizada com maior ou menor profundidade, flexível e dinâmica, que permite recorrer a uma grande quantidade de informações de uma maneira mais próxima e direta entre o entrevistador e o entrevistado, em que se podem ser manifestadas as emoções, sentimentos e pensamentos. (Campoy, 2016, p. 314)

Assim, as entrevistas com os 10 (dez) docentes envolvidos ocorreram nos períodos de 2021 e 2022, em espaços e momentos distintos, cujo procedimento teve a duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

As entrevistas foram gravadas, para posterior transcrição, e assim recorremos à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), pela qual foram construídas três categorias – 1. Identidade profissional docente; 2. Formação docente; 3. Prática docente –, a partir da análise dos relatos orais dos sujeitos, cuja transcrição deve ser fidedigna ao que foi mencionado pelos informantes, em suas narrativas de vida e de itinerário profissional.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

As entrevistas buscaram explorar três áreas essenciais ao entendimento do plano geral da pesquisa, quais sejam: a trajetória socioprofissional, a relação dos docentes com a sua formação e, na culminância, a prática pedagógica, conforme categorizado no roteiro da entrevista preliminarmente encaminhado aos professores participantes da pesquisa.

5.7 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados na presente pesquisa está em consonância com o que se propõe em uma entrevista qualitativa com profundidade, de modo que “[...] o entrevistador observará o conteúdo latente e analisará os dados qualitativamente” (Campoy, 2016, p. 317).

A entrevista compreendeu-se de 20 (vinte) perguntas, sendo estruturada em 04 (quatro) blocos temáticos: Bloco 1. Questões preliminares - *Processo de socialização*; Bloco 2. Categoria *Trajetória e identidade socioprofissional*; Bloco 3. Categoria *Formação docente* e; Bloco 4. Categoria *Prática docente*. Tendo em vista que as temáticas categorizadas estão entrelaçadas quanto ao tema central – *Profissão Docente* –, foi

necessário um cuidado para que não houvesse atravessamentos os quais comprometessem a dinâmica da entrevista e, na eventualidade em que isso ocorreu, os relatos foram deslocados para integrar a categoria específica.

Em nosso caso, a análise dos resultados das entrevistas – confirmados nos relatos e nas narrativas biográficas dos participantes – foi realizada por intermédio do método de análise de conteúdo. Cabe reforçar que a validação do conhecimento científico e sua legitimação por meio da análise de conteúdo passam por uma apropriação e compreensão dessas fases em uma ação sistemática do pesquisador.

De acordo com Laurence Bardin (2011, p. 19), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Pode ser vista, portanto, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 42).

Para tanto, inicialmente realizou-se a “leitura flutuante”, proposta por Bardin (2016), cuja autora se refere ao primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a seleção desses documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material, passando, na sequência, ao trabalho de exploração do material das entrevistas, isto é, à análise propriamente dita dos relatos nas três categorias de abordagem temática. Essa fase requer um trabalho minucioso do pesquisador, para que a seleção de respostas encontre eco na fundamentação teórica, seja corroborando as ideias expostas, seja refutando esses mesmos pontos de vista contidos nos relatos dos entrevistados.

Dito isso, procedeu-se à interpretação dos dados contidos nas narrativas dos professores participantes, estabelecendo-se uma conexão com os pressupostos teóricos. Considerando a homogeneidade de algumas respostas, foram selecionadas aquelas que possibilitavam um diálogo produtivo com as teorias apresentados no decorrer da escrita, além da análise pelo olhar de criticidade do pesquisador.

6. A PERCEPÇÃO DOCENTE REVELADA NAS NARRATIVAS:

“Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda...”

“Ser professor no Brasil é resistir todos os dias. Mais do que celebrar e homenagear, o Brasil precisa escutar seus professores e professoras, para de fato aprender com eles.”

(Ynaê Lopes dos Santos, professora)⁴

O desabafo contido na epígrafe descreve o real sentido que se traduz na trajetória docente, qual seja, uma existência atravessada por lutas e resistências cotidianas, na perspectiva de se garantir a identidade de um profissional que, em suas vivências, é sempre um aprendiz, muito embora esteja mais incorporado ao ato de ensinar. Daí considerarmos que a percepção dos professores selecionados nesta pesquisa será um contributo para que, cada vez mais, a sociedade escute a voz do professor e possa reconhecê-lo como um sujeito de direitos e deveres, com suas potencialidades e fragilidades, com os dilemas e a incertezas que perpassam a sua prática, sem negar a efetiva participação dessa categoria profissional no desenvolvimento sociocultural de uma nação.

Esta pesquisa complementou-se a partir das entrevistas realizadas com 10 (dez) professores de Língua Portuguesa, cujo objetivo consistiu em captar as percepções desses sujeitos acerca da sua trajetória socioprofissional, considerando-se estas categorias: a identidade, a formação e a prática que os constituem no universo da docência, mas também fora dela, já que toda profissão é constantemente atravessada por elementos circundantes os quais dão suporte para delinear o percurso de cada um dos participantes.

⁴ Atualmente é Professora Adjunta no Instituto de História da Universidade Federal Fluminense - UFF. Realiza Pesquisa na área de História da América, com ênfase em Escravidão Moderna e Relações Étnico-Raciais nas Américas, atuando principalmente nos seguintes temas: escravidão, América ibérica, formação dos Estados Nacionais, cidades escravistas, relações étnico raciais e ensino de história.

Tais narrativas tornaram-se fundamentais, enquanto escolha metodológica, na medida em que se tornou possível desvelar, os sentimentos, as expectativas, as vivências dos docentes no âmbito da sala de aula, notadamente no ensino de língua portuguesa. Segundo Menezes e Rios (2021), as narrativas constituem-se em campo propício para emergirem as histórias de vida as quais, no diálogo com o arcabouço teórico na pesquisa desenvolvida, se convertem em campo privilegiado para o desvelamento de experiências.

Ao narrar, a pessoa institui ao vivido sentidos produzidos no ato de refletir e dar forma ao que lhe afeta. Na narrativa se imbricam tempo, espaço, sujeitos, enredos nos quais a existência humana toma forma. O sujeito imprime um sentido que é único quando fala de si, determinado pelas escolhas que faz sobre o que narra e como narra. Assim, narrar a própria vida e as experiências construídas pelos acontecimentos é um exercício de reflexividade de si próprio e de reelaboração de seus saberes. (Menezes; Rios, 2021, p. 189)

No presente estudo, as narrativas viabilizaram a articulação entre teoria e prática, contribuindo para o redimensionamento do olhar que se tem sobre a identidade, a formação e a prática na trajetória do professor de língua portuguesa, considerando, para tanto, as transformações ocorridas na trajetória profissional de cada entrevistado.

6.1 ANÁLISES E DISCUSSÕES

As análises e discussões aqui apresentadas partiram da contextualização com a realidade vivenciada pelos docentes colaboradores nesta pesquisa, em diálogo com os pressupostos teóricos que conferiram fundamentação à temática proposta para esta tese. Tal conexão possibilitou ampliar algumas reflexões importantes que permearam o cenário da

educação até a contemporaneidade, com enfoque no ensino da língua portuguesa, estando a voz do professor no protagonismo desse debate.

6.1.1 Questões Preliminares

Trata-se indagações relativas à formação familiar do entrevistado, visando a um breve entendimento das possíveis motivações e influências na escolha da docência como carreira profissional.

Questão 01 - Profissão dos avós, pais e irmãos.

Os professores relataram um ambiente familiar no qual as primeiras gerações (pais e avós) não colocavam o estudo em primeiro plano, pressupondo uma necessidade maior de lutar pela sobrevivência, na criação dos filhos. A educação era vista como importante, contudo, não se fazia tão necessária quanto o alimento e o remédio.

Meus avós maternos não tiveram estudo, viviam da agricultura, com dificuldades financeiras e, conseqüentemente, os filhos também não tiveram acesso à educação escolar. Já meus avós paternos tinham melhor condição e assim as minhas tias puderam... Os meus irmãos seguiram caminhos distintos: professor, advogado. (P2 - C)

Eu era muito oprimido e tímido, e meu pai questionava muito: tem que estudar. Ele tinha uma frase que me amedrontava: “se não estudar, vai vender pimentão na feira”. Eu alimentava essa fantasia, me vendo numa feira, e isso me dava um medo, por isso estudar seria a solução. (P3 - C)

Meus pais e avós eram agricultores. Minha mãe foi adotada por uma professora leiga, de modo que teve um aprendizado melhor, mas não avançou nos estudos.

(P2- A)

Meus avós nunca frequentaram a escola. Quanto aos meus pais, ambos aprenderam o básico da leitura e da escrita, e mesmo assim o meu pai tornou-se funcionário da Petrobras (certamente não havia exigência para a função operacional que ele exercia); já a minha mãe dedicou-se ao lar, nas suas funções de mãe e esposa, sempre preocupada com as nossas possibilidades no futuro. (P3 - D)

As narrativas acima revelam que a escola, para a família, era sinônimo de um “bom futuro”, isto é, quem estudasse, teria garantia de uma profissão melhor que a dos seus antepassados. Destacamos aqui a sensação de medo descrita pelo professor Paulo, diante da possibilidade de não ir à escola, ou seja, “vender pimentão na feira” não tinha nenhum valor para a sociedade, logo, estudar era preciso, a fim de não ter essa punição.

Questão 02 - Influência dos familiares/ amigos na escolha de sua carreira.

O valor e a experiência das pessoas da família ainda têm muito peso no momento de decidir por uma profissão, isso porque as figuras paterna e materna são, em grande parte, objetos da nossa admiração e representam o conhecimento e a sabedoria que serão norteadores no dilema vocacional de cada um.

Nos relatos seguintes, ficou clara a interferência dos pais – ainda que não seja uma imposição –, para que os filhos seguissem a profissão do magistério, talvez pela importância que tem a função de um professor na sociedade. Vale dizer que, apesar do pouco reconhecimento que se confere aos professores na atualidade, sempre foi um orgulho para os pais ver um filho (e principalmente uma filha) tornar-se professor.

Meu pai e minha avó (mãe de criação) diziam que eu tinha “jeito para professora”. Mas não havia/há outras pessoas próximas com a mesma profissão. (P1 - A)

Alguém da família me disse: faça para Letras, que você passa. O meu objetivo não era ser professor de português, mas ser universitário, pois era status. Naquela época as universidades eram raras, a lista de aprovados era divulgada nas rádios, pela importância que tinha alguém ser aprovado. (P3 - D).

Essa professora leiga, a quem nós chamamos de vó, exerceu muita influência na nossa vida estudantil, e de alguma forma foi importante durante a minha faculdade, vindo a influenciar também na minha escolha profissional para a docência. (P2 - A)

Questão 03 - Motivações para escolha da profissão/graduação.

Nessa sequência, os entrevistados relatam os diferentes motivos que os levaram a optar pela graduação em Letras. Além do desejo de aprender melhor sobre a língua portuguesa, observa-se que tal escolha era também, uma garantia de empregabilidade no futuro, fazendo valer o argumento de que “professor nunca fica desempregado”.

Fui motivada pela necessidade e desejo de conhecer de modo aprofundado a área da qual gostava. (P2 - B)

Minha mãe fez magistério e abriu uma escola, com a minha tia (também professora) e eu comecei a trabalhar com ela, ajudando, mas não tinha interesse nenhum em ser professora. Tanto que meu curso no Segundo Grau foi Contabilidade Técnica, e na faculdade, Letras foi a minha segunda opção. Por que eu escolhi Letras? Meu pai me disse: Faça, seja professora, você vai ter conhecimento. Quando você colocar o currículo, em qualquer lugar do Brasil, nunca vai deixar de ter uma escola precisando de uma professora. (P3 - A)

Eu tinha acabado de concluir o Ensino Médio e no ano seguinte já estava dando aula. No interior, após o término do “Segundo Grau”, o aluno formado já poderia ministrar aulas nos ensinos fundamental e médio, justificado pela ausência de professores com as licenciaturas necessárias. Isso me motivou a ingressar no curso de Letras e seguir nessa área. (P2 - A)

Eu via na profissão do magistério uma oportunidade para estudar e trabalhar. E foi essa certeza que me motivou inicialmente a escolher o curso de Letras. (P2 - D)

Quando eu me preparava no cursinho preparatório para o vestibular de Direito, eu me apaixonei pela Língua Portuguesa e me dei conta de que eu era muito ignorante na língua, então surgiu o meu desejo era fazer Letras, aprender, porque, na minha cabeça, se eu cursasse, eu aprenderia. (P1 - B)

De fato, o curso de Letras é enriquecedor, na medida em que o graduando se vê diante dos saberes necessários à sua formação, e isso inclui uma imersão no universo da língua e da literatura em todas as suas nuances. Ao final do curso, o graduado em Letras estará munido de ferramentas necessárias para organizar as ideias e manipular a linguagem, podendo aplicar seus conhecimentos em diferentes propósitos.

Esse entendimento é evidenciado nas respostas dos participantes, haja vista que, ao elegerem a graduação em Letras, não se tratou tão somente do interesse em cursar o ensino superior, mas de aplicar as teorias e os conceitos estudados, tanto para si próprio quanto para a disseminação dos conhecimentos linguísticos na futura atuação docente. Essa percepção foi apontada por Cattonar (2005), asseverando que, em algumas situações, a atração pelo meio profissional docente pode surgir inconscientemente, sugerindo que a socialização profissional pode acontecer antes do ingresso no ofício de professor.

6.1.2 Categoria “Trajetória e Identidade Socioprofissional”

Nessa categoria, o intuito foi o de compreender como a(s) identidade(s) é(são) construída(s) no campo da docência, a partir da percepção dos entrevistados.

Questão 04 - Trajetória profissional.

Os participantes relataram as suas vivências na condição de professor, um percurso que normalmente é marcado pela ansiedade diante do novo, no enfrentamento dos desafios, mas também significando uma vitória no campo profissional, isso porque, no universo dos dez entrevistados, todos ingressaram na docência via concurso público, logo em seguida à graduação.

Assim que concluí a graduação em Letras, surgiu o Edital para o Concurso da Rede Estadual de Educação da Bahia. De imediato eu me inscrevi, fiz a prova, sendo aprovado e passando a assumir as turmas nos ensinos médio e fundamental. A minha bagagem era tudo o que havia adquirido na universidade, que eu considero muito mais teórica, de modo que somente no cotidiano da sala de aula é que fui me adaptando e criando alternativas para lidar com os desafios de ser professor. (P3 - D)

Havia, portanto, um desejo e uma necessidade de trabalhar na área de formação e, por que não dizer, uma expectativa boa para assumir uma sala de aula, dessa vez do outro lado, não mais na posição de aluno, e sim no lugar de professor.

Embora tenha me formado em 1996, comecei a trabalhar, com carteira assinada, em 1995, justamente na escola onde estudei a maior parte do Ensino Fundamental (Colégio Santos Dumont); antes, dava banca, pois era uma forma de eu sair um pouco da dependência paterna. (P2 - B)

Quando terminei a graduação, retornei à minha cidade, para trabalhar no colégio onde havia feito o Ensino Médio. Nesse tempo, fiz o concurso na Rede Estadual e passei a me dedicar integralmente à docência. (P2 - C)

Eu fiz vestibular em 1984, fui aprovado na universidade e consegui concluir o curso no tempo pré-definido. Durante esse período eu fiz estágio pela rede estadual, dava aulas no Colégio Anísio Teixeira, para uma plateia imensa, e eu não entendia por que eles me olhavam tanto. Eu me questionava se estava dando uma boa aula, não me considerava um bom professor. (P3 - C).

Alguns entrevistados relatam a sua incursão no âmbito da gestão escolar, revelando a trajetória profissional de muitos docentes que optam por trocar a sala de aula pela diretoria. Foram distintas as visões apresentadas pelos dois participantes da pesquisa:

Eu atuei também como gestora durante 04 anos. Penso que todo professor deveria fazer essa experiência. (P2 - C)

Fui convidado para assumir a vice direção da unidade escolar em que trabalhava. O convite veio cheio de elogios, pela minha boa relação com os pares, além de eu ser muito querido pela comunidade escolar, acho que isso me estimulou a aceitar. Mas confesso que foi uma experiência bastante ruim, percebi que não tinha domínio para lidar com os problemas administrativos do cotidiano escolar. Na sala de aula é diferente, ali era meu lugar de verdade, com todas as dificuldades que enfrentamos, eu pertencia à sala de aula. Fiquei apenas aquele ano na gestão e no período seguinte estava de volta ao meu espaço. (P3 - D)

Eu trabalhei como professor concursado para o município, e após 03 (três) anos na rede, participei da primeira eleição de gestores, sendo o primeiro diretor eleito de forma democrática. (P2 - A)

Questão 05 - Participação política

Quando questionados sobre o papel político do professor, a maioria dos participantes se mostrou distante desse contexto e igualmente céticos quanto à representatividade nas entidades sindicais, embora reconheçam ser importante e necessário fazer parte dos movimentos em prol de uma categoria que, historicamente, vem lutando por melhorias na profissão.

Em relação aos movimentos, eu nunca fui muito ativa, sou sindicalizada, fui a alguns movimentos do sindicato, mas nada assim muito ativo. (P1 - B)

Fui sindicalizada, durante vinte anos de carreira, e participava efetivamente das Jornadas Pedagógicas e das assembleias, contudo acabei me desencantando com a entidade, em razão de sua fraca representatividade e força política. (P2 - B)

Sou filiada à APLB, mas em relação a movimentos de classe, nunca estive plenamente envolvida, sendo panfletária. Dava meu apoio a todos os colegas do movimento, ajudava a redigir documentos de reivindicações, e apoiava as manifestações de greve da categoria. (P2 - C)

Na minha trajetória, as pessoas se comportam de maneira solene e cuidadosa para falar comigo, logo o meu engajamento se faz pela palavra, pelos meus argumentos. Meu pai tinha uma veia política, sabia ouvir a todos e falar para todos, eu adquiri dele a capacidade de persuasão e uso isso como uma arma. (P3 - C)

Entretanto, um dos docentes mostrou uma significativa atuação no campo político, destacando em sua trajetória ampla participação no movimento de luta de classe.

Sempre fui filiado ao Sindicato de Professores, tanto no Estado quanto no âmbito municipal. Há 12 anos participo do Conselho Municipal de Educação, penso que a minha participação é bem interessante, por estar colaborando, representando a categoria. [...]. Penso também que quem estuda na universidade pública passa, inevitavelmente, a conhecer a problemática da educação e não dá para ficar isento. (P2 - A)

Questão 06 - Como se tornou professor (a).

Sempre se ouviu falar da atividade docente como algo semelhante a uma vocação, um dom, uma missão, um trabalho para o qual, voluntariamente, alguém se dedica, sem reclamações, tão somente pela nobreza de se estar realizando um ato de amor. Assim, a referência do ato de ensinar sempre esteve mais pautada nas habilidades inatas do sujeito professor do que nas competências que ele precisa ter para assumir a docência como um trabalho profissional. Contudo, as respostas dos entrevistados não traduzem esse romantismo que culturalmente foi incutido na profissão docente; ao contrário, demonstram que havia outros desejos no âmbito da profissão antes de enveredarem pela graduação em Letras e se tornarem, de fato, professores.

Logo que eu terminei o magistério, eu tinha o desejo de fazer o curso de Direito, só que as disciplinas do magistério eram mais voltadas para o técnicas, não davam margem para que eu prestasse o vestibular em Direito, então eu fiz seis meses de cursinho preparatório. Lá eu tive contato com uma professora de gramática, chamada Cristina Rossi, e ela foi, sem dúvida, a grande responsável pela minha escolha. (P1 - B)

A carreira aconteceu por acaso: ao finalizar o magistério, como não tinha bagagem suficiente para passar no vestibular que queria – Direito – resolvi testar o processo seletivo chamado de vestibular e acabei escolhendo, como segunda opção, um curso com o qual tinha afinidade: Letras. Sem esperar,

acabei passando e, ao ingressar na universidade, acabei gostando muito do curso e nele fiquei. (P2 - B)

Por acaso, tentava o vestibular para Contábeis ou Economia, mas no fim resolvi prestar o exame para a graduação em Letras e fui aprovada. (P2 - D)

Eu tentei ingressar em outras áreas, mas só era aprovada em concursos para ser professora. No decorrer do processo fui me tornando professora, compreendendo todas as lacunas, as dificuldades, os desafios. (P2 - C)

Nessa discussão soam como um alerta as palavras de Paulo Freire (1996, p. 58):

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Ou seja, mais que em outras áreas do conhecimento, a docência é um campo de trabalho exige conhecimento sempre renovado, o que acontece na dinâmica da profissão, no cotidiano de cada professor, e isso, sem dúvida, se constitui em um desafio para o profissional de ensino.

Eu acho que essa identificação foi imediata, aos 18 anos, logo nos primeiros meses do ano de 1998. Eu não estava ainda na graduação. Eu ensinava em uma escola estadual (emprestado da rede municipal). Eu não tinha experiência, conhecimento didático, pedagógico, fui me descobrindo, vendo os professores mais experientes, sendo um autodidata. (P2 - A)

Eu iniciei minha vida de professor aos 17 anos, dava aulas de geografia e história em uma escola particular. Eu não tinha formação, precisava pesquisar em livros, para ministrar aula, não tinha experiência. Ainda não me sentia um professor de verdade. Somente quando assumi a função de professor da Rede Estadual é que passei a me enxergar como professor, quando recebi o meu primeiro salário (acumulado de seis meses). Não pelo dinheiro em si, mas por ver ali um reconhecimento de um esforço da minha parte. (P3 - C)

Dois professores relataram o processo de transição na atuação profissional, revelando que havia um desejo de se tornar professor, mesmo tendo vivenciado outros modelos de profissão.

Antes mesmo de cursar a graduação em Letras na universidade, eu já era servidora da Justiça, uma área bem distinta, mas que também envolvia o universo da palavra, da leitura (eu era escritora). Como estava perto da aposentadoria, fiz o concurso para o Estado e fui aprovada, já iniciava ali a carreira de professora da escola pública. Uma alegria, porque eu realmente tinha o desejo de ser professora de Língua Portuguesa, de fazer o melhor da minha profissão. (P3 - B)

Eu passei no concurso para os correios, trabalhei durante 03 anos. Tive uma série de dificuldades, era um trabalho com o público, eu gostava, mas havia uma precariedade do próprio órgão, eu trabalhava sozinho, precisava sair. Foi quando recebi convites para trabalhar em uma escola particular e em um cursinho de pré-vestibular, ministrando aula de literatura. Não tive dúvidas que queria mudar daquele serviço burocrático, para ser mesmo professor. (P2 - A)

Conforme pontua Paulo Freire (1996), a marca identitária do ser professor vai se delineando a cada descoberta que esse profissional vai fazendo no percurso, na coletividade, o que é corroborado na afirmação de Nóvoa (2019):

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. Tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (Nóvoa, 2019, s/p).

Questão 07 - Encantos e desencantos com a profissão.

A trajetória dos docentes sempre foi marcada por contentamentos e decepções. Ao serem questionados sobre os encantos da profissão, os participantes da pesquisa evidenciaram a figura do aluno no seu percurso profissional, no que diz respeito tanto ao aspecto relacional quanto ao desempenho do estudante, por ser também considerada uma responsabilidade intrínseca à atividade docente.

Encanta ver influências minhas na fala e no comportamento do discente, bem como o reconhecimento do meu trabalho por um aluno, que é o principal alvo.
(P1 -A)

A educação é algo que me encanta, a possibilidade de você ensinar a alguém, de ter uma responsabilidade sobre essa aprendizagem, de ser reconhecido, também, isso me agrada bastante. (P1 - B)

Para mim, o encanto está no exercício de generosidade da profissão ao compartilhar informações/ conhecimentos com os alunos; do lado deles vem o reconhecimento ao nosso trabalho. (P2 - B)

Encanta-me a ideia de que, ao me tornar professora, possibilitou uma mudança radical em minha vida, pois, de uma “simples” dona de casa, fui aprovada em três concurso. Eu busco trabalhar em prol da aprendizagem do outro, embora eu também aprenda a cada dia. (P2 - D)

Fico encantada quando alguns alunos me dão retorno da vida deles, após terem passado pela nossa escola, terem sido meus alunos, e relatam que adentraram a universidade, e que “foi graças às suas aulas”. (P2 - C)

Quanto aos desencantos na profissão, foram relatados pelos sujeitos da pesquisa alguns elementos que se tornam desmotivadores. O enfoque dos relatos está na ausência do reconhecimento desse profissional, muitas vezes pelos próprios alunos e também pela sociedade, seja diminuindo a sua importância no crescimento de uma nação, seja desvalorizando a sua produtividade, com baixos salários e precárias condições de trabalho, o que interfere no desenvolvimento das atividades docentes.

O desencanto vem com a desvalorização profissional por parte da sociedade em geral e dos governantes; os baixos salários; a pressão social e institucional acerca da função do professor; a sobrecarga de atividades que dizem ser “inerentes” à função do professor. (P2 - B)

Entristece o descaso com a educação, sobretudo das pessoas de classe trabalhadora; a falta de tempo do professor para estudo, para elaboração de aulas mais diferenciadas (e pior, quando se consegue, o trabalho não é valorizado); as condições físicas e estruturais de trabalho; claro, também o salário. (P1 - A)

Os desencantos ocorrem quando a minha aula não flui, mas sobretudo porque há alunos que não querem estar ali e às vezes influenciam os demais colegas. (P2 - C)

Os desafios são inúmeros, principalmente agora, na pós-pandemia, que as questões ainda ficaram mais evidentes, o desrespeito, validado muitas vezes pela família. O fato de todo mundo achar que é professor e, de certa maneira, desmerecer também o ser professor; a falta de vontade, aquela ideia de que é o professor que tem que motivar, e não a motivação que está no aluno, isso me deixa muito inquieta. (P1 - B)

Às vezes me desencanta a realidade da educação no Brasil, demonstrada pelo desinteresse dos alunos. (P2 - D)

Observa-se, nos relatos cima, que a insatisfação profissional na carreira do professor refere-se também a elementos exteriores ao trabalho docente propriamente dito, isto é, são aspectos essencialmente materiais e objetivos os quais interferem na ação pedagógica.

6.1.3 Categoria “Formação Docente”

Questão 08 - Formação inicial e as contribuições para o ensino da Língua Portuguesa

Neste tópico é questionado o percurso inicial do entrevistado, considerando o ambiente acadêmico do curso de Letras, na busca por entender como essa etapa vai reverberar no papel do professor em sua futura prática, isto é, no contexto da escola.

Os depoimentos reiteradamente reconhecem o valor da universidade na formação de cada participante, entretanto essa instituição formadora é criticada, na medida em que se limita a mostrar o universo acadêmico com suas teorias, sem vinculá-las ao mundo real, ao “chão da escola”, lugar onde efetivamente o fazer pedagógico acontece. Certamente, é uma questão premente de ser discutida, já que a maneira como o professor é inicialmente formado tem impacto direto no seu trabalho com os alunos.

Muito do que aprendi na faculdade, logicamente, serve de base para minha prática pedagógica. Todo ensinamento que recebi na academia é válido, o problema está no que não nos foi exposto: as diferentes realidades das salas de aula, as atividades burocráticas... (P1 - A)

Acredito que a base obtida da educação básica é que favoreceu muito a minha prática docente. Embora a universidade tenha explorado vários segmentos voltados à formação do professor, o currículo acadêmico não me garantiu a preparação efetiva para se enfrentar uma sala de aula, conforme os graus de complexidade de cada série, por exemplo. (P2 - B)

Quando eu entrei para o curso de Letras, eu confesso que me decepcionei muito, porque eu não encontrava as respostas que eu queria nesse curso, porque eu queria aprender gramática, eu queria aquele ensino conteudista, que foi a minha formação. E essa desconstrução foi muito forte, e até hoje ela se materializa, porque a gente ainda fica entre a cruz e a espada. (P1 - B)

As contribuições foram importantes, sim. Mas sempre há lacunas em nossa formação. A graduação em Letras foi pautada no ensino tradicional, poderia ter abordado outros aspectos, dentre eles a educação inclusiva. (P2 - D)

As falas dos docentes encontram eco no pensamento de Bernadete Gatti, quando a autora critica a atuação das universidades na preparação dos estudantes das licenciaturas. Segundo Gatti (2016), há uma visível precariedade na formação acadêmica.

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. (Gatti, 2016, s/p)

Apesar dessa lacuna no percurso inicial da formação, alguns participantes elegeram a universidade como um espaço de transformação nas suas vidas e puderam estender a experiência do *campus* para a vivência da sala de aula.

Eu me graduei em Letras Vernáculas, na Universidade do Estado da Bahia. O ambiente acadêmico me modificou bastante, pois eu sempre fui uma pessoa muito reservada, tímida e a universidade me forçou a sair do meu lado introspectivo, durante os seminários, quando precisávamos nos expor. (P2 - C)

Concluí o curso em 2006, um pouco tardiamente, em virtude de duas greves relativamente longas, a greve era algo frequente nas universidades estaduais.

Mas a minha formação não foi deficitária por conta disso, já que eu tive bons professores. (P2 - A)

Em 1984, eu passei no vestibular pela Universidade Católica do Salvador, no curso de Letras com francês. Na faculdade, eu fui um aluno tímido, tinha uma proposta de ser aprovado no concurso da rede pública. Para mim era importante passar no concurso de professor, era como se fosse a OAB, era uma validação do meu conhecimento da faculdade. Participei de muitos encontros e seminários promovidos pela Universidade, esses momentos me ajudaram a refletir sobre a minha futura atuação (P3 - C)

Questão 10 - Contribuições da formação continuada para o exercício da prática docente

Este tópico tem relevância no presente estudo, por considerarmos a formação continuada um elemento fundamental na ressignificação do trabalho docente, haja vista o amadurecimento que se vai construindo com novos olhares diante do mesmo objeto: a prática pedagógica. Sobre isso, os relatos revelam que há uma busca incessante dos professores pela qualificação, mesmo com as deficiências por eles apontadas.

De forma complementar à minha graduação em Letras com Inglês na Universidade Católica do Salvador, fiz outras incursões para aprimoramento da minha prática docente: Pós-graduação em Língua Portuguesa na Universidade Salgado de Oliveira; Pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa na Universidade Estácio de Sá. Aluna especial da disciplina sociolinguística na Universidade Federal da Bahia; Aluna especial da disciplina Argumentação e Linguagem na Universidade do Estado da Bahia. Acredito que a vida do professor seja um eterno gerúndio, ele estará continuamente em um processo de aprendizado. (P2 - B)

Desde a universidade, eu não demonstrava interesse em fazer mestrado ou outros meios de avançar na minha carreira docente. Era como se aquilo estivesse muito além do que eu era capaz, também porque precisava trabalhar,

para cuidar da minha mãe. Eu priorizava o dinheiro, em detrimento da minha formação continuada, outras demandas falavam mais alto do que o conhecimento. (P3 - C)

Fiz vários cursos, porque eu trabalhei na Dorilândia, escola muito conhecida naquela época, que tinha um investimento forte na formação do professor. Então eu fiz toda espécie de curso que você possa imaginar, fiz pós-graduação na Uneb, em Educação de Jovens e Adultos, fiz Psicopedagogia, no instituto de formação Segmento, recentemente fiz uma especialização em linguagens, na Estácio, e meu Mestrado foi na Espanha, pela Faculdade Menéndez Pelayo, em Arte, Educação e Gestão Cultural. (P1 - B)

Na formação continuada, as ausências parecem ser as mesmas verificadas na formação inicial, ou seja, há um descompasso entre o que se teoriza durante os cursos de pós-graduação e o que pode ser efetivamente aplicado no “chão da escola”, na vivência com os alunos.

Tanto na especialização que fiz em 2001, quanto na que estou fazendo agora, em 2020, vejo muito da teoria (que é fundamental), mas ainda sinto falta de um suporte para aplicação em sala de aula. (P1 - A)

A maioria desses cursos não orienta acerca da aplicabilidade desses novos conhecimentos na sala de aula, fazendo, muitas vezes, com que o profissional ou acumule conhecimento para si, por não saber como inserir em suas práxis, ou tente fazê-lo, mas de forma equivocada. (P2 - B)

Vejo que nas formações é sempre “mais do mesmo”. Quando terminava uma formação ofertada pela Secretaria, a minha sensação era um pouco de tempo perdido. De todo modo, aproveitava aquele momento de compartilhar com os colegas de outras escolas as angústias e algumas experiências exitosas. Quanto à formação propriamente dita, confesso que não havia muito a acrescentar. (P3 - B)

O que se infere é que as unidades formadoras precisam ouvir os anseios e as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano da prática docente, para assim muní-los de novas informações que os auxiliem no desafio constante, que é a sala de aula. Sobre essa negligência, Gatti (2016) faz a seguinte explanação:

Isso não acontece. Então, bancamos cursos para formar alfabetizadores, cursos para dar iniciação em matemática, cursos para professores de ciências. Estados e municípios não têm condições de programar e de controlar o que é feito nessas formações continuadas, e os resultados educacionais continuam sendo bastante precários apesar de todo o dinheiro investido – que não é pouco. (Gatti, 2016, s/p)

É consenso que a formação do professor acontece efetivamente nos ditos espaços formais de aprendizagem, ou seja, na escola, de acordo com as ponderações de Antônio Nóvoa (2019): “A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2019, p. 11). Entretanto, o mesmo autor também ratifica o entendimento de que deve prevalecer a necessária intersecção entre as universidades, a profissão docente e as escolas da rede nesse processo (Nóvoa, 2019). Somente assim a formação continuada se constituirá, de fato, em um aprimoramento, uma forma de enriquecer a prática pedagógica.

Questão 11 - Percepção sobre os cursos oferecidos pela Rede

Programas de formação continuada sempre estiveram na pauta da Secretaria de Educação do estado da Bahia, com um significativo número de cursos direcionados à docência, ao longo dos últimos vinte anos. Interessa-nos nesse tópico compreender como o

professor vê essas propostas e se, verdadeiramente, elas causam impacto na prática pedagógica. As falas dos entrevistados, em sua maioria, revelam a mesma preocupação que reside na formação inicial, qual seja, a dissonância entre o dito e o que é posto em prática.

Os cursos são ótimos, mesmo com as dificuldades para aplicação (estrutura das turmas e escolas e compreensão da importância do conteúdo por professores e alunos). Podemos incluir esses conteúdos em nossos discursos e atividades, não da forma como espera-se, mas, naturalmente, marca acréscimos em nosso conteúdo pessoal e profissional. (P1 - A)

Tive a formação do Gestar, foi muito trabalhoso (preparação de aulas), mas muito gratificante, pois os alunos interagem com essa formação. E o resultado foi de muito êxito, pois o maior IDEB naquele ano foi do nosso município. (P2 - C)

Uma experiência de formação pela rede, na língua portuguesa, que tenha tido um resultado substancial foi o Gestar. Todos os professores realizaram, aos sábados, e o resultado foi sensacional. Tivemos outras formações, mas não contribuíram para o exercício da sala de aula. Normalmente os cursos estão em plataformas viciosas, as propostas de intervenção são irreais no momento de se colocar em prática. (P2- A)

Participei, recentemente, do último curso promovido pela Rede, relacionado às novas tecnologias, foi muito interessante e necessário. Mas eu considero fundamental que a SEC mantenha essa responsabilidade de oportunidade, de sempre estar pulsando o desejo de melhorias na formação docente. (P3 -C)

Uma das entrevistadas pontua a necessidade de o professor estar sempre disposto à sua formação continuada, notadamente nesse contexto pós-pandêmico, que deixou aos profissionais da educação muitas lições, principalmente que é preciso estar preparado

visando ao enfrentamento do desconhecido, e a escola parece ser esse lugar das constantes descobertas.

A formação continuada é interessante, traz leituras novas. Fiz vários cursos e continuo fazendo, agora on-line, pois estamos em um novo tempo e o nosso aluno mais avançado ainda. Isso é natural, todo conhecimento é válido e a educação tem que mudar. Como é que, diante desse mundo lá fora, cheio de inovações, eu vou trazer somente as regras da língua portuguesa para meu conteúdo? Como atrair meu aluno para a sala de aula? A formação me ajuda a entender o outro lado, além do conteúdo, como lidar com os anseios do aluno na sala de aula. Esses cursos trazem referências de outras áreas que vão auxiliar a nossa prática pedagógica (P3 - A)

Todo esse contexto pandêmico me obrigou a ampliar os meus conhecimentos, especialmente quanto às novas tecnologias. Os cursos que a Secretaria ofereceu, nesse sentido, não surtiram o efeito esperado para a prática. Tive que aprender por conta própria. Posso dizer que foi importante, eu consegui descobrir mais essa habilidade com os aparatos tecnológicos, para poder seguir na minha atuação. Depois desse desafio, penso que os cursos devem continuar nessa linha das TICs, mas sempre levando à realidade da sala de aula, com menos teorias. (P3 - B).

Questão 12 - Perspectivas diante de novas formações ofertadas aos docentes.

A questão se tornou oportuna, tendo em vista o contexto da pandemia, momento em que os professores precisaram se reinventar, lançando mão de recursos advindos das novas tecnologias, para garantir a sua sobrevivência profissional e, por conseguinte, a aprendizagem aos seus alunos. Ademais, o ano de 2020 já trazia para as escolas a novidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com todas as dúvidas que normalmente ocorrem aos professores quando são implantadas novas propostas, sobremaneira quando estas, inevitavelmente, reverberam na prática pedagógica.

Como a tecnologia é muito dinâmica e a prática de inclusão ainda é muito incipiente, creio ser importante insistir continuamente nessas áreas de formação. (P1 - A)

Considerando todas as mudanças pelas quais a escola passa, e mais notadamente com o contexto pandêmico, acredito que serão necessárias frequentes formações para os docentes. Não me refiro tão somente ao uso da tecnologia, mas também à aplicabilidade de práticas inovadoras que deem conta da educação pela via digital, mas sem perde de vista as exigências pautadas pelas avaliações externas. (P2 - B)

Precisamos de formação sempre, sobretudo porque convivemos com distintas modalidades de ensino (ensino integral, EJA). Formação para trabalhar com o livro didático. Especialmente agora com a nova BNCC, é fundamental que haja continuidade na formação, é algo novo e complexo para o entendimento dos professores. (P2 - C)

Tenho muita expectativa em relação aos cursos em Educação Inclusiva. Sinto que os alunos nessa condição ainda não têm uma formação escolar adequada. (P2 - D)

Temos muitos alunos com relatórios de distúrbios psicológicos, e junto com isso, vem o Novo Ensino Médio, a BNCC. E nós temos o EM e a Educação Integral, o professor atua nas duas modalidades. Estamos com muitas dificuldades, para dar conta das ementas, o próprio documento da BNCC é uma novidade, ainda não conseguimos encontrar uma conexão da realidade com o que trazem os documentos oficiais. Se o nosso trabalho de professor já era exaustivo, agora mais ainda. (P2 - A)

Os relatos apresentados na pesquisa comungam com a ideia de que a formação docente não pode vista como algo estanque ou que se encerre em um determinado momento,

mas como um elemento dinâmico, constante, que sempre será imprescindível à carreira do professor.

6.1.4 Categoria “Prática Docente”

Entendendo evidentemente que o ato de ensinar extrapola dimensões para além de um espaço físico, adentramos o sentido mais tradicional da atividade docente, o exercício que se realiza concretamente nos espaços formais de aprendizagem, as salas de aulas, onde também se armazenam marcas identitárias pautadas na singularidade de quem habita a profissão docente.

Questão 13 - Experiências com a prática docente na Rede Estadual de Educação.

O questionamento busca apreender acerca das primeiras impressões, do olhar inicial que acomete a todo professor em confronto com a prática, um desdobramento do universo teórico e conceitual inerente à formação acadêmica, agora transmutado no contato direto com o aluno. Ao trazer os relatos sobre suas vivências na escola pública, os participantes da pesquisa revelam um misto de saudosismo e de projeções que envolvem a carreira de um professor.

Iniciei minha trajetória na Rede Estadual de Educação em 1998. Atuei durante dez anos em uma escola, no turno noturno, e posso afirmar que tive uma experiência extremamente positiva, visto que a minha escola prezava pela organização e pela eficiência. Além disso, havia o compromisso não só por parte dos professores, mas também pelos estudantes. (P2 - B)

Com o passar do tempo, a gente vai ganhando a experiência, vai adquirindo um lugar na sala de aula. A maturidade me ajudou a lidar com as dificuldades, por

exemplo, quando o material da aula não ficou pronto pela secretaria. Hoje eu consigo superar isso, mas antes era um problema, desestruturava a minha aula.

(P2 - C)

Ao trazer a discussão sobre a prática docente, Arroyo (2000) alerta que os professores devem ser vistos como aqueles que possuem um ofício, que detêm uma habilidade, qual seja, a arte de ensinar, podendo produzir e lançar mão desses saberes próprios desse ofício, de modo a enriquecer o seu trabalho cotidiano na sala de aula.

A experiência de sala de aula é sempre a de desafios. Depois de anos de ensino, o primeiro dia de aula de cada ano letivo é sempre tenso. Eu trabalho com Ensino Médio (já tive experiências com Ensino Fundamental) há bastante tempo, eu me identifico com o EM, com jovens e adolescentes, a minha relação é muito boa. (P2 - C)

Estou há 18 anos na rede, atuando como professora de inglês, redação, gramática, do 5º ano ao 3º ano. É enriquecedor estar diante de tantas realidades diferentes, no perfil e na aprendizagem, mas é um tanto complexo no momento de planejar o ensino, tendo em vista a diversidade e a necessidade de cada público. Acredito que o resultado é mais produtivo quando o professor trabalha com turmas da mesma série, ou pelo menos em uma das modalidades: Ensino Fundamental ou Ensino Médio. (P2 - D)

Tenho mais afinidade com o Ensino Médio, acho que pela minha postura, de professora mais vivida que eles (rsrs). A minha linguagem traz mais efeito com essa modalidade, mas já trabalhei com adolescentes, mesmo com algumas dificuldades, consegui atingir meus objetivos. Cada turma, em cada turno, é um desafio diferente. (P3 - B)

Pimenta (2002) contempla essa perspectiva ao trazer os aspectos epistemológico e profissional dos quais se constitui e se constrói a identidade docente, desde a formação inicial e continuada, sendo atravessada pelas vivências na esfera pessoal e no âmbito da

coletividade. Conforme mostram os relatos, isso somente ocorre quando conhecimentos e saberes se mesclam ao trabalho docente propriamente dito, no “chão da escola”. Os professores entrevistados relatam também sobre as dificuldades que fazem parte desse percurso profissional:

Eu trabalho com o Ensino Médio, Educação Integral, mas tenho me afeiçoado com as turmas de EJA, tenho uma relação interpessoal muito boa. O problema é que eu tenho uma variação grande quanto ao conhecimento dos alunos. Alguns estão retornando à escola depois de 15, 20 anos sem estudar. Mesmo como esse desafio, eu consigo caminhar de uma forma legal. (P2 - A)

Antes de entrar na rede estadual, eu passei pela prefeitura, e ali eu passei a ter a experiência da escola pública. No estado, eu iniciei com turmas de 5ª a 8ª série, sempre houve essa separação, aos professores antigos cabiam as turmas de Ensino Médio, e nós, recém-chegados, ficávamos com os “refugos”, éramos os que não tinham voz, tudo isso até a gente se firmar, criar uma identidade. (P3 - C)

Questão 14 - Percepções sobre o currículo do curso.

Consideramos pertinente – e até necessário – trazer o currículo para a discussão nesta pesquisa, por se tratar de um espelho no funcionamento da ação pedagógica e por entender que, nesse cenário de reformas curriculares, todas as propostas voltadas ao contexto das aprendizagens incidirão diretamente no papel exercido pelo professor. A maioria dos depoimentos leva-nos a inferir que, apesar dos esforços cristalizados com a implementação da BNCC, o desenho curricular que está posto não atende às necessidades da sala de aula.

Os conteúdos apontados nas habilidades proposta pelo Currículo são possíveis de serem trabalhados, a partir dos eixos sugeridos, porém, não atendem a todo o território nacional, com a pluralidade peculiar. Há de se trabalhar mais e

melhor, a partir da realidade de cada região, chegando ao local mais particular possível, numa busca em levar sentido real no conteúdo que se direciona aos alunos. (P1 - A)

Currículo é algo muito vivo, que precisa dialogar com o público. Qual é o meu público? Eu sou professora de duas grandes escolas (privadas) aqui em Salvador no Ensino Médio. O que eu trabalho na 2ª série do Ensino Médio com as escolas particulares, eu não tenho condição de aplicar, por exemplo, na 3ª série da escola pública, porque são públicos diferentes e, portanto, demandam currículos diferentes. (P1 - B)

Acredito que o currículo escolar precisa adequar-se às futuras demandas exigidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Hoje dispomos de um currículo inchado e pouco produtivo à vida do estudante. (P2 - B)

O currículo deixa a desejar, o livro didático não condiz com o que exigem as avaliações externas. Primeiro, porque a escolha dos livros é muito apressada, não há um tempo para conhecermos a fundo as propostas didáticas, e o livro, por vezes, não apresenta questões contextualizadas, gerando uma contradição com o que se cobra nas provas do Enem, por exemplo. (P2 - C)

A percepção de dois entrevistados em relação ao currículo concentra-se nas mudanças observadas, positivamente, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, na medida em que, no contexto da sala de aula, se torna possível extrapolar a proposta do documento e redimensionar as práticas.

Ainda não tenho propriedades para falar dessas novidades (das mudanças no currículo), e também não há muito o que falar, pois estamos no início do período letivo (2022) e ainda construindo, a cada semana nas Atividades Complementares, uma proposta curricular, analisando os documentos oficiais da Educação Integral, da BNCC e do Currículo Bahia. Eu percebo que, em se tratando do currículo da Língua Portuguesa, nós estamos bem servidos. Pelo

menos a proposta curricular é satisfatória, para que a gente possa buscar o que não está no currículo, podendo complementá-lo. (P2 - A)

Eu achava o currículo da universidade muito denso, com muitas informações, porém não destrinchadas para o nosso entendimento. Tive um currículo adequado para a nossa realidade, de 30 anos atrás, mas reconheço as mudanças que houve nesse percurso, e o currículo foi se adaptando aos contextos. Na língua portuguesa, parecia que a gente ia estudar o passado, o que não se usa mais; hoje lançamos mão de novas estratégias, saímos do papel e entramos na tecnologia do teclado, no mundo digitalizado. (P3 - C)

O que se torna evidente nesses relatos é a necessidade de uma reflexão criteriosa sobre os impactos do currículo na prática docente, partindo da compreensão de que não se trata de um documento estático, mas que se constitui em um suporte pedagógico fundamental o qual pode – e deve – ser paulatinamente reconstruído.

Questão 15 - Percepções sobre o que é "ensinar" o componente Língua Portuguesa.

Partimos das orientações para o ensino da Língua Portuguesa, no qual o professor deve “dar ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva”. (Brasil, DCE, 1998). Parece ser também esse o entendimento dos entrevistados nesta pesquisa, ao apontarem a função da língua portuguesa como a de um elemento integrador nos processos de comunicação.

Ensinar língua portuguesa é aprimorar o que o aluno já sabe, torná-lo eficiente na habilidade de se comunicar com os seus pares. (P2 - A)

Ministro aulas de língua portuguesa, no sentido de apresentar as variantes desta e adequá-la, analisando, junto com os alunos, o uso do idioma no tempo e espaço, sua história, suas origens, sua pluralidade – na escuta e na produção.

Atentando ainda ao respeito a todas as variações e causas delas. Busco que os alunos compreendam que o domínio da língua mãe, nas diversas situações, pode os manter inclusos, na comunicação formal e mesmo na informal. (P1 - A)

Ensinar Língua Portuguesa é um desafio constante, visto que os estudantes precisam, a priori, entender que eles já dispõem dessa língua como ferramenta de comunicação e interações (gramática internalizada). Além disso, precisam compreender que a língua pátria é plural, em face de suas variações, contudo eles consideram que ensinar Língua Portuguesa é valer-se da gramática normativa apenas. (P2 - B)

A língua portuguesa é um desafio. Primeiro, porque ela precisa de muita leitura, e leitura de textos diversos, e até hoje a gente escuta: “Ah, mas eu não gosto desse livro”, como se a leitura fosse uma atividade que perpassasse somente pelo prazer. E eu digo aos alunos que a leitura passa pelo prazer, mas passa pela pesquisa, pela busca de informação. (P1 - B)

A resposta de uma professora é muito mais uma provocação, instigando-nos a refletir sobre a mudança de papel do docente na contemporaneidade, diante de alunos com perfis bem diferenciados e, por isso mesmo, desafiadores.

É uma questão complicada (rsrs). E se “ensina”? Eu não acredito que a gente ensina, penso que o professor compartilha. Hoje os alunos vêm para a sala com conhecimentos que eu não tenho, eles dominam a tecnologia que eu não domino, assistem a séries que eu desconheço. Quando eu vejo uma aluna, de forma inusitada, dizer que não gosta de princesas como Rapunzel e Branca de Neve, e que, ao contrário, prefere a Frozen, porque esta personagem é livre, eu me desarmo, isso me deixa amarrada (P2 - C).

Essa percepção denota que o professor deve ir além do que os currículos propõem, do que está demarcado nos livros didáticos – estes ainda carentes de reformulações –,

criando, para tanto, as aberturas e os diálogos necessários a esse novo modo de ensinar, em uma escola que deve estar relacionada à vida, e isso significa estar cada vez mais próximo da realidade dos alunos.

O professor de Língua Portuguesa... entendo que ele é um mediador, buscando ensinar o aluno a ler, interpretar e produzir textos, para uma boa comunicação no seu cotidiano. É ensinar uma disciplina que deve servir para a vida dele, que faça sentido. (P2 - D)

Esse entendimento foi expressado, principalmente, pelos entrevistados com maior tempo de docência.

Eu acho que ensinar língua portuguesa exige, inicialmente, muita comunicação da minha parte, enquanto professor. É eu conseguir atingir o grau daquele indivíduo ali, e eu tenho que ficar atento, não falar uma palavra a mais pra não perder o processo. Falar de ensinar língua portuguesa é falar de sedução, o professor tem que seduzir ao máximo, porque é uma língua que o aluno já conhece. (P3 - C)

Eu sempre tive grande respeito pelo ensino da língua portuguesa. Para mim, a nossa comunicação deve ser, antes de tudo, clara. E deve ser culta, ou mesmo descontraída, tudo dependerá do momento, do contexto. Por isso que ensinar essa disciplina me proporcionou grandes alegrias, por saber que estou transmitindo o que aprendi da língua, para usá-la da melhor forma possível. (P3 - B)

Infere-se, portanto, dos depoimentos em geral, que os professores estão compreendendo que o ensino da língua não deve se restringir ao estudo prescritivo de regras, mas também observar a função social da língua, partindo da leitura e da produção textual, tanto oral quanto escrita. Tudo isso em consonância com o texto da LDB nº 9394, ao estabelecer, em seu Art. 36, que a língua portuguesa deve ser compreendida como instrumento de comunicação.

Questão 16 - Metodologias de ensino que costuma utilizar.

O presente tópico diz respeito às particularidades da prática docente, haja visto que, devido à heterogeneidade de que é constituída a sala de aula, as metodologias são, a todo tempo, revisitadas e redimensionadas, na perspectiva de atender às necessidades impostas pelo contexto em que ocorre o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as respostas dos participantes se diversificam, na medida em que os professores trazem bagagens diferenciadas e assim podem adotar formas diferentes de aplicar os conteúdos.

Na escola eu sou chamado de “improvisador, porque, apesar de fazermos o nosso planejamento, de nossas metodologias de ensino, o nosso processo didático é muito pessoal. Sei da importância do trabalho coletivo nos encontros de coordenação pedagógica, e acato o que é pertinente, mas vou fazendo o meu trabalho com as minhas estratégias, do meu jeito próprio. (P2 - A)

Desenvolvo a minha prática docente com aula expositiva e dialogada, pesquisa, produção textual, leitura e interpretação crítica de texto e do mundo. É uma maneira que encontro de trazer elementos que estão além do livro didático. (P1 - A)

Recorro a práticas de leituras diversificadas. Percebo que os alunos gostam quando utilizamos os diferentes gêneros textuais, e eles se identificam com

muitos desses gêneros na sua comunicação diária. Os textos nos ajudam a trabalhar a noção de gramática, mostrando as possibilidades de usar a língua portuguesa, dentro das regras, mas também na linguagem informal, que é bastante conhecida e utilizada por eles. (P2 - D)

Eu trabalho com uma metodologia de troca, procuro buscar aquilo que o aluno precisa, fico atenta às inquietações dos alunos e peço que proponham o que eles querem aprender ou discutir. Sei que existe um planejamento e o ensino tradicional tem a sua importância, mas sempre tenho trabalhado temas de interesse dos alunos. E a gramática pode ser inserida em tudo isso, mas sempre colocando como prioridade as temáticas da realidade em que eles estão inseridos. (P3 - A)

A prática docente tendo o auxílio das novas tecnologias foi pontuada por alguns dos entrevistados, coadunando com a afirmação de Nóvoa (1995), ao dizer que a escola deve usar tais recursos para despertar o interesse dos alunos.

O uso de ferramentas tecnológicas acaba sendo o carro-chefe na condução do processo de ensino e aprendizagem. A partir delas, como o Powerpoint, início o trabalho apresentando os objetivos de se estudar aquela habilidade e parto de situações-problema antes de apresentar a teoria. (P2 - B)

Eu trabalho muito com datashow, para trabalhar variações da linguagem, por exemplo, eles conseguem fazer uma relação com o seu cotidiano. Mas também trabalho com jogos, levo músicas, memes da internet, como forma de trabalhar a literatura, que às vezes não é tão atraente para os estudantes de hoje, para não ficar aquela coisa distante, busco dialogar com a realidade. (P2 - C)

Os professores estão se esforçando para aprender a usar as novas tecnologias, isso ficou claro nesse período de aulas on-line e que persistiu no ensino híbrido. Acho que é um caminho sem volta, por isso penso que a Secretaria de Educação precisa fazer sua parte, no sentido de equipar as unidades escolares com recursos didáticos mais inovadores. Agora, com as aulas regulares, dentro da

“normalidade”, estou usando mais ferramentas da internet, os alunos produzindo atividades diretamente na rede virtual, isso é uma novidade para mim. Estou perto da minha aposentadoria e, confesso, não imaginava que fosse mudar meus métodos. Tive que aprender, foi positivo. (P3 - B)

Os relatos acima demonstram a importância de se redimensionar o ensino, pela reinvenção das práticas, configurando-se a imagem do professor investigativo, questionador da sua própria formação e atuação, em conformidade com o dizer de Libâneo (2005): “São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Questão 17 - Percepções sobre experiências com os alunos.

Consideramos a questão oportuna, pois há um consenso de que, sobretudo na contemporaneidade, a aprendizagem depende, em grande parte, da empatia que se estabelece na sala de aula, exigindo do profissional docente a habilidade em perceber as peculiaridades no perfil dos estudantes, o que se torna uma difícil tarefa, já que muitos deles frustram as expectativas do professor. As respostas dos participantes deixam claro mais esse desafio da profissão docente.

As experiências com alunos do EJA, em projetos sociais e na rede pública, sempre foram gratificantes, pois os adultos voltam a estudar com consciência e determinação do que querem. Já alunos do TAP 3 e 4 vespertino, que deveriam estar nas turmas de EJA noturno, são jovens (em sua maioria, entre 18 e 22 anos), totalmente, dispersos, sem qualquer foco. Difícil o trabalho com eles. (P1 - A)

Os estudantes são bastante diversificados: trata-se de alunos da capital, seja de classe mais baixa, seja de classe média que outrora estudavam em escola particular; porém a maioria deles é do interior, especialmente das mais diversas regiões da Bahia. Percebo que estes são muito carentes e ávidos por conhecimento, embora não disponham de uma base educacional eficiente. (P2 - B)

Temos uma diversidade de alunos, desde os mais interessados aos completamente desligados. E isso se torna um desafio para o professor, que tenta, a todo custo, conquistar e convencer os alunos da importância da aprendizagem na vida deles. Mas entendo que é necessário manter o nível e a qualidade do ensino, em prol dos que demonstram interesse, não se deixar abater pelos estudantes que, às vezes, nada querem. (P2 - D)

Na minha realidade (escola pública de uma cidade pequena, com aspectos rurais), podemos ver que existem alunos mais preocupados em garantir uma renda do que, necessariamente, concluírem o Ensino Médio. São estudantes que se encantam mais com o meio salário-mínimo que vão ganhar numa jornada completa de trabalho, em detrimento da escola. (P2 - A)

Algumas falas revelam, no entanto, que em meio às decepções no cotidiano da sala de aula, o trabalho do professor consegue surtir efeitos positivos, o que, evidentemente, funciona como um estímulo para a profissão.

Por outro lado, hoje existem alunos empenhados em cursar uma universidade, em participar de concursos públicos, de modo que precisam dar conta das demandas da escola, e isso requer dedicação e atenção durante as aulas. Isso nos motiva e eu acho que esse movimento dos nossos alunos tem mudado bastante, mesmo estando longe de ser o satisfatório. (P2 - A)

Apesar da ausência de perspectivas em grande parte dos alunos, conseguimos alcançar bons resultados, com estudantes ingressando na universidade, porém essa realidade, infelizmente, ainda não é a predominante. (P2 - B)

A minha relação em sala de aula é muito formal, eu procuro seduzir o aluno, mostrar a credibilidade, confiança, capacidade, quero prender o aluno ao que eu quero dizer, fazer a persuasão. Eu já encontrei na vida alguns alunos que se tornaram professores de português, vejo que houve uma influência, e acho isso positivo. (P3 - C)

Questão 18 - Percepções sobre as condições de trabalho

Interessa-nos a abordagem sobre as condições de trabalho – subjetivas e objetivas – no campo da docência, a fim de compreender o contexto em que estão inseridos os professores participantes da pesquisa e por reconhecer tais fatores como impactantes na prática docente. Sobre essa questão, os relatos dos professores, em sua maioria, revelam um descontentamento desse profissional, por não atingir os objetivos da docência, em virtude da precariedade, especialmente de recursos materiais, por eles apontada.

As condições de trabalho são bem desfavoráveis ao desempenho dos trabalhos pedagógicos. Essas dificuldades passam pela estrutura física das unidades escolares, inclusive, inversamente proporcional ao número de alunos; passa pela escassez de materiais, do mais básico ao mais “sofisticado”, tecnologicamente, aos quais somos estimulados pela nova ordem social e mesmo pela rede estadual, que nos forma, mas não nos instrumentaliza. (P1 - A)

Trabalho em uma unidade escolar da prefeitura de Madre de Deus (Região Metropolitana de Salvador), com todo o recurso de uma escola particular; por outro lado, na rede estadual sou professora de uma escola com poucos recursos. As condições de trabalho impactam na aprendizagem, especialmente quando faltam materiais e equipamento que auxiliam na prática pedagógica. (P2 - D)

A nossa escola tem uma estrutura bem precária, pois não temos espaços que possibilitem atividades para além da sala de aula, não há espaços culturais,

espaços esportivos, espaços para conferências, palestras, auditório, nada disso. Não temos laboratórios de absolutamente nada. (P2 - A)

Na atual conjuntura escolar, onde eu faço as minhas práticas (Unidade Prisional) as condições são terríveis. Os professores precisam realizar uma missão de estar ali. Nada nos é permitido, parece que estamos na casa de um estranho. O tempo inteiro nós somos negativados, ameaçados na nossa prática, somos tratados como visitas, somos identificados. E isso mexe muito com a nossa identidade, ela é ferida, mutilada. E com certeza, vai interferir no nosso fazer pedagógico. (P3 - C)

As condições materiais sempre foram muito precárias. Não tinha computador, cópias era algo muito precário, era carente de mobiliário. Mas havia coordenadores em todas essas escolas e todos tentavam fazer o seu trabalho da melhor maneira. Mas sabemos que um coordenador não consegue abarcar com todas as demandas da escola. Na verdade, na escola pública falta quase tudo. (P3 - D)

Por outro lado, houve depoimentos positivos no que tange à presença e atuação do coordenador pedagógico, uma reivindicação antiga dos docentes da Rede Estadual de Educação da Bahia.

Nós temos uma coordenadora pedagógica muito boa, ela é de linguagens, nós temos esse ganho, ela tem duas formações (pedagogia e letras), é experiente, conhece o universo e é muito solidária também diante das nossas angústias, compreende o que gente fala, tem muito conhecimento, é muito empenhada. (P2 - A)

A escola ficou sem coordenador pedagógico por um bom tempo... nós, os professores, tínhamos que dar conta dessa demanda. Hoje contamos com esse profissional, que é necessário para o aprimoramento da nossa prática docente. A coordenação pedagógica é que norteia o nosso trabalho, eu me sinto mais segura. (P2 - C)

É patente que esses traços de precarização presentes nos ambientes de aprendizagem – sejam de natureza subjetiva e emocional, sejam de ordem estrutural – evidenciados nos relatos dos entrevistados, em maior ou menor proporção interferem diretamente nas condições de trabalho do docente.

Questão 19 - Dificuldades a serem superadas na docência com relação à Língua Portuguesa.

Nesse quesito, grande parte dos participantes da pesquisa versou sobre a ausência do hábito de leitura, uma deficiência que compromete de modo significativo a apreensão dos conteúdos algum tipo de dificuldade de ensino.

Uma grande e eficiente estratégia para trabalhar o estudo da língua mãe é a prática da leitura, porém, a realidade é de um público não leitor, que rejeita a adoção desse hábito, apesar do visível esforço dos professores. Outro desafio é a quebra do preconceito linguístico, que, inclusive a BNCC parece ignorar essa questão, pois não trata, não discute, em sua existência e suas nuances. (P1 - A)

O principal desafio está relacionado ao letramento, que ainda é precário, a despeito de se pressupor que as séries com as quais trabalho não precisem lidar com esse problema. Soma-se a isso as deficiências relacionadas às práticas de leituras, tão necessárias, porém quase ignoradas pelo nosso alunado. (P2 - B)

Vejo que os desafios serão ainda maiores nesses tempos, precisaremos resgatar o gosto dos alunos pela língua portuguesa. Como falei antes, eu sempre procurei seduzir o estudante para as aulas de língua portuguesa, mas hoje existem outros atrativos, as redes sociais, diferentes interesses. Todo esse cenário de mudanças vai exigir do professor, de modo geral, que ele se dedique e se reinvente, para recuperar o desejo de estudar no aluno. (P3 - C)

Se o professor não fizer um planejamento, confiando apenas no seu conhecimento, ele se perde. É preciso estudar, se preparar. Eu já vivi isso e percebi na cara dos alunos a insatisfação diante de uma aula não planejada. Eu confesso que tive muitas dificuldades, porque a Língua Portuguesa é complexa. Mas eu me esforçava muito. (P3 - D)

Nós, professores, estamos enfrentando um cenário difícil, ainda em 2022, especialmente nesse momento pós-pandêmico, com uma educação integral que veio como um rolo compressor, dizendo como a escola tem que fazer, sem atentar para o contexto de cada comunidade escolar. No ensino da Língua Portuguesa, as dificuldades têm sido grandes, pois os alunos precisam resgatar o gosto pela leitura, que é o ingrediente suplementar para a aprendizagem desse componente curricular. (P2 - A)

Outro fator mencionado como dificultador do ensino de Língua Portuguesa diz respeito ao uso do livro didático. Na concepção do entrevistado, essa importante ferramenta para a didática não tem recebido o adequado aproveitamento por alguns professores.

Hoje nós temos uma dificuldades com o material, especialmente com o livro didático. Isso porque, às vezes, as pessoas demonizam o livro didático, eu acho que é um exagero, porque o professor precisa conhecer o livro que ele tem, a turma que ele tem e a formação que ele tem, e extrair do livro que ele tem de melhor. (P2 - A)

Questão 20 - Avanços e desafios na prática docente em Língua Portuguesa

Acerca dessa abordagem, os professores entrevistados demonstram uma preocupação quanto à garantia da aprendizagem nesse contexto de mudanças por que passam a educação e outros segmentos da sociedade. Apesar desse desafio, reconhecem como avanço instrumentalizar as escolas com os aparatos tecnológicos que irão subsidiar a prática pedagógica.

Há avanços nas práticas interdisciplinares, nos projetos, na contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos, no trato individual e inclusivo. Sabemos que é muito difícil (trabalhoso) soltar a mão do tradicionalismo total e enxergar os novos caminhos – que, se experimentados, podem ser descobertos mais fáceis e eficazes que parecem. (P1 - A)

Os avanços podem ser vistos na disponibilidade de alguns recursos tecnológicos pelas unidades escolares (já que em tempos remotos havia, no máximo, uma TV / DVD, onde eram exibidos vídeos para incrementar as aulas), pois hoje recorreremos a diversas linguagens que possibilitam maior interesse na aprendizagem. (P2 - B)

Um dos desafios apontados pelos entrevistados está relacionado aos indicadores resultantes das avaliações externas e o descompasso com o desenho curricular recentemente implantado, fato que seguramente vai influenciar nos resultados de desempenho dos estudantes.

Na prática docente, é preciso treinar muitas questões com os alunos, possibilitar novas estratégias de ensino. A avaliação com os indicadores é apenas a primeira de muitas avaliações externas que eles farão na vida. (P2 - D)

É preciso que haja uma relação mais próxima entre aquilo que o currículo traz como proposta e o que as avaliações externas acabam trazendo. Também precisamos falar de um aspecto que se refere ao papel da escola, mas que todos nós temos como um grande desafio, que é trazer a leitura como uma cultura no universo da escola, é resgatar o hábito de ler. (P2 - A)

O que eu contesto é que as avaliações externas não reportam àquilo que está dentro da prática dos alunos. Sem contar com a defasagem nos últimos anos, quando eles ficaram apenas com aulas remotas, sem utilizar o material escolar adequado, muitos nem sequer assistiam às aulas diante das câmaras. E o

governo vai passando todo mundo, eu vejo isso como uma grande preocupação para os próximos anos. (P3 - C)

Uma possibilidade talvez seria o aluno estudar em um turno e receber reforço no contra turno, mas o problema é que a maioria não tem tempo, ou mesmo não demonstra interesse. Daí uma sugestão seria levar essa problemática para a família, mas devem fazer isso com seriedade, com compromisso. (P3 - D)

Questão 20 - Relato sobre uma experiência pedagógica marcante na sua prática docente.

A sala de aula é, por excelência, um lugar de memórias. Nesse sentido, estão as experiências, os acontecimentos que deixam marcas na vida dos professores. Foram eleitos – sem juízo de valor – para este tópico seis atividades desenvolvidas pelos docentes participantes da pesquisa, as quais representam as histórias de vida de todos os docentes.

Ainda trabalhando nos primeiros anos na Rede Estadual, eu me deparei realizando um projeto cultural, envolvendo literatura, música e pintura, para estudantes jovens e idosos, os quais aderiram de forma significativa ao trabalho. Era um festival de poesias autorais e seus recitais; composição musical e pinturas a óleo relacionados às vanguardas europeias. Daí uma grata surpresa, ao ver que um desses estudantes era uma senhora que tinha 80 anos. (P2 - B)

Desenvolvi um projeto denominado Ação de Graças, para trabalhar com os alunos de língua inglesa. Os alunos atuavam no campo da pesquisa, logo após apresentavam em grandes seminários, pois os alunos apresentavam o evento em um dia singular. Nessa oportunidade, além de uma grande confraternização, os alunos ofertavam alimentos para as famílias carentes. (P2 - D)

Tem uma atividade bastante interessante, é um trabalho biográfico que eu realizo com os estudantes concluintes (3º ano), é um processo de produção

textual, bem orientado, falando sobre a trajetória escolar de cada estudante. Eles começam a contar a vivência desde a creche, passando pelo Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Médio. Tem sido uma experiência bastante gratificante. (P2 - A)

Assim que entrei no estado, fiz um trabalho que causou um frisson. Era a época em que o Centro Histórico de Salvador se encontrava em revitalização, eu aproveitei um espaço aberto da escola e recriei com essas turmas o Pelourinho no pátio da escola. Os alunos ficaram encantados e assim foi aguçada a criatividade deles, despertando sentimentos a partir daquele trabalho. Foi significativo para os alunos, para mim e para a escola, que passou a me ver com outros olhos. (P3 - C)

*Foi um projeto de leitura, os alunos teriam que ler uma obra. Lembro-me que trabalhei com as obras literárias *Os Miseráveis* e *Menino de Engenho*. Levamos semanas com esse trabalho, o tempo de eles conhecerem o máximo de informações sobre os livros indicados. A culminância era a apresentação pública, quando todos mostravam o que aprenderam com a leitura. Foi muito gratificante. (P3 - D)*

Uma experiência bastante interessante foi um trabalho de fotografia, com as temáticas relacionadas ao bairro onde fica localizada a unidade escolar. Eram turmas de 2º ano, e as equipes deveriam captar imagens do cotidiano dos moradores, faziam uma pequena entrevista com as pessoas mais antigas do bairro, questionando sobre a história daquela localidade. O mais importante foi que surgiram muitas informações que ninguém imaginada, nem mesmo os alunos que nasceram no bairro. Acredito que esse trabalho foi o início da descoberta de uma identidade, pois muitas vezes os nossos alunos não se reconhecem na sua realidade e assim, deixa de valorizar a cultura a qual pertencem. Para a apresentação, foram convidadas as pessoas entrevistadas, elas ficaram emocionadas de verem suas fotos e sua história retratadas na escola. (P1 - A)

Os professores há muito já reconhecem que o trabalho docente não deve se limitar aos conteúdos que compõem o plano de ensino proposto para suas turmas. Diante da educação contemporânea é preciso extrapolar, criar possibilidades de os alunos revelarem talentos e traduzirem sua criatividade em conhecimento.

Os depoimentos acima são apenas um iceberg no oceano de vivências que ocorrem dia após dia na atuação docente. Quaisquer atividades, sejam elas educativas, culturais ou esportivas, assumem um papel importante de integrar os estudantes, tendo em vista um objetivo, que pode ser lúdico, mas sem perder de vista o caráter pedagógico, como complemento do trabalho realizado em aula. Os relatos apresentados ratificam que esse compromisso dos professores persiste, apesar dos desencantos já mencionados sobre a profissão docente.

7. CONCLUSÕES

*“O saber a gente aprende com os mestres e com os livros.
A sabedoria se aprende com a vida e com os humildes.”*

(Cora Coralina)

Apreendi, nas minhas incursões pela academia, que uma tese deve ser, necessariamente, uma novidade no âmbito da ciência. Essa afirmação bastante corriqueira nos cursos de metodologia da pesquisa – quase um decreto – me deixou apreensivo. Trazer a profissão docente para o debate poderia soar como “mais do mesmo”. Contudo, nessa trajetória pude compreender a máxima de Heráclito: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontram as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”. Desde então, não houve mais lugar para o desconforto que, de certo modo, constituía-se em um entrave no meu “lugar de pesquisador”. E assim fui navegando nas águas da docência, visando atender ao que propuseram os 04 (quatro) objetivos específicos norteadores desta minha jornada investigativa. Desse modo, procedemos aqui à apresentação dos resultados, sempre complementado por algumas inferências, em uma distribuição ordenada de capítulos e seções.

Inicialmente, foi necessário transitar pelo cenário da Língua Portuguesa, haja vista que esse componente curricular de aprendizagem tem sido o objeto de críticas quanto aos resultados veiculados pelos institutos que desenvolvem as avaliações externas educacionais cuja responsabilidade, por vezes, é atribuída aos docentes. Daí serem convidados professores de Língua Portuguesa da Educação Básica para fazerem parte da pesquisa na condição de entrevistados, por entender que em um processo de escuta a percepção desses profissionais poderá trazer subsídios importantes nas discussões sobre as aprendizagens em um contexto de mudanças, fortemente atravessado pelo fenômeno da pandemia que,

forçosamente, direcionou novos olhares à escola e à sua função social, de transformar os destinos de muitos indivíduos, pelos viés do conhecimento.

A aquisição de conhecimentos de Língua Portuguesa deve corresponder ao cumprimento de diretrizes traçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, devendo o aluno demonstrar habilidades linguísticas, com aprendizagem contextualizada, significativa, de modo a se tornar um sujeito dotado de criticidade, consciência e poder de participação para intervir e transformar o ambiente do qual faz parte.

Os resultados demonstrados nas avaliações externas são, de fato, preocupantes, na medida em que competências básicas no uso da língua e da linguagem estão em dissonância como o que se espera de um aluno de Ensino Médio. Advêm desse panorama questionamentos sobre a culpabilidade frente aos baixos resultados: se a culpa é dos governos, dos professores, dos próprios alunos. Nesse sentido, entendemos ser mais coerente buscar um entendimento de todas as instâncias envolvidas, de modo que as políticas educacionais sejam revistas, priorizando as realidades nas quais os alunos apresentem mais dificuldades de aprendizagem e atuando, de maneira enfática, nas escolas com baixos indicadores educacionais. Cumpre ratificar que o professor deve ser visto como ator fundamental nesse processo, por ser o sujeito que demonstra maior afinidade com o “chão da escola”, para que se empreendam novas proposições metodológicas as quais promovam mudanças significativas no percurso do ensino e da aprendizagem. Assim sendo, no capítulo introdutório ora revisitado, foi possível responder ao **primeiro objetivo da pesquisa**, isto é, compreender o cenário do ensino de Língua Portuguesa no estado da Bahia, considerando os indicadores de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica na rede pública.

Na sequência, os capítulos desenvolvidos no presente estudo buscaram responder, respectivamente, aos objetivos ordenados com as 03 (três) categorias de análise já explicitadas no decorrer desta escrita. Para tanto, os pressupostos escolhidos para

fundamentar acerca da trajetória socioprofissional e as formas identitárias dos docentes da Língua Portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia deram conta de responder ao **segundo objetivo da pesquisa**, conduzindo ao entendimento de que as identidades são cotidianamente construídas e reconstruídas nas vivências do indivíduo, cujo processo é realizado em contextos de coletividade, nunca na individualidade. Desse modo, o percurso trilhado pelo professor é constantemente atravessado por idas e vindas, com as angústias de um indivíduo cujas condições de trabalho trazem impactos muitas vezes negativos na sua prática pedagógica, mas que, em contrapartida, revelam resultados gratificantes, na medida em que se sentem corresponsáveis pelo crescimento pessoal e profissional do aluno.

Isso posto, desconstrói-se a imagem romântica da profissão docente como aquela que foi destinada a alguns indivíduos, àqueles que “nasceram para ser professores”. As abordagens dos teóricos apresentados nesse capítulo nos levam a concordância de que o ato de ensinar sempre esteve desintegrado daquela visão amorosa e missionária, dando lugar a uma busca incessante por uma identidade a qual vai ganhando contornos diferentes a cada experiência nos locais de trabalho e de outras convivências. No caso do professor, as salas de aulas, conformadas em suas múltiplas facetas, são, por excelência, o espaço no qual esse profissional tem a sua marca identitária redimensionada a cada dia. É o sujeito professor se desconstruindo a cada dia, mas sem deixar de ser professor.

Na segunda categoria, com vistas a atender ao **terceiro objetivo da pesquisa**, qual seja, discutir sobre a formação dos docentes da língua portuguesa na Educação Básica da rede pública no estado da Bahia. Nessa perspectiva, os achados teóricos foram substanciais para a compreensão do processo formativo sempre em consonância com as tendências pedagógicas que nortearam a profissão docente no século XX, primeiro no escolanovismo, com uma educação sedimentada no pensamento elitista, logo, separatista; em seguida,

apontando a pedagogia tecnicista, alimentada pelos ideais do positivismo, tendo a escola como um campo de produtividade; e, por fim, a pedagogia histórico-crítica, com forte conotação política e de libertação. Isso demonstra que a formação docente fez parte de um processo de mudanças no âmbito da pedagogia, o que sempre conferiu ao professor a possibilidade de transitar pelas múltiplas concepções teóricas na educação, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Na abordagem seguinte foram apontados os desafios do professor no que se refere ao percurso formativo, iniciado no período da graduação – nível que representa formalmente a preparação para o exercício da docência, para a sala de aula – e avançado por meio de capacitações com tempo menor de duração e pelos cursos de pós-graduação – nesses casos, com a abertura para novas possibilidades que a carreira propõe.

O estudo deixou evidente os dilemas da formação docente e da prática do professor com relação às sucessivas mudanças do cenário educacional, sobretudo quanto ao redimensionamento na estrutura de currículos. Sabe-se que a educação deve acompanhar as transformações demandadas pela sociedade, mas o que se tem visto é o aligeiramento nessas mudanças, conferindo maior complexidade ao processo formativo. Dizendo de forma clara, quando o professor ainda está experienciando, amadurecendo os novos conceitos e as concepções apreendidas em formações ofertadas pela rede, surgem as novidades no campo da docência – inevitáveis, evidentemente, mas que, alguma forma, desmantelam um percurso em construção ou já construído na atuação pedagógica. Assim, o professor se vê obrigado a dominar plenamente a(s) disciplina à(s) de sua competência, desenvolver o caráter ético no âmbito da profissão, compreender as questões relacionadas à mediação do processo ensino-aprendizagem e estar sempre pronto para outras novas mudanças, que já fazem parte desse construto, que é o de ser professor. É necessário, pois, haver formações que reforcem a valorização dos saberes e a identidade profissional docente, já que há muito

nos deparamos com um contexto sociopolítico no qual se torna visível a ausência de motivação de bons professores, para que se mantenham na profissão. Um outro aspecto fundamental é que as formações deem conta de minimizar os desmandos vistos no contexto da Covid-19, que deixou os seus efeitos colaterais no âmbito da educação naquele cenário, e olhar com cuidado especial o atual momento, na medida em que foram comprometidas as aprendizagens e evidenciado um maior desestímulo dos estudantes.

Adentramos o **quarto objetivo da pesquisa**, o qual foi atendido por intermédio de um aporte teórico que considerou essa condição docente – ensino e aprendizagem – como um processo articulado entre o fazer pedagógico e a apreensão dos conhecimentos, entretanto, numa perspectiva de compartilhamento, pela aprendizagem colaborativa, também atentando para os aspectos cognitivo, afetivo e social desses sujeitos relacionais envolvidos: professor e aluno.

Já se sabe que a educação de qualidade está diretamente condicionada à compreensão do professor quanto à sua prática pedagógica, tendo, pois, a consciência de que os resultados da aprendizagem são, em grande parte, determinados pelo aspecto cognitivo, mas também pelos desdobramentos nas dimensões sociais em que está envolto, principalmente, o sujeito da aprendizagem. É sob essa ótica que a prática docente vai sendo processada, de modo que não sejam ignoradas as reais necessidades dos alunos, e, como a diversidade é uma tônica da sala de aula, a profissão docente nunca deixará de ser desafiadora.

Especificamente no contexto do ensino de Língua Portuguesa – pano de fundo desta investigação – é importante ratificar o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao mencionar a necessidade de uma abordagem acerca da tecnologia de informação, explicitando a utilização dos meios comunicacionais pela sociedade e como estes devem ser recepcionados no ambiente escolar. Coadunando com o texto dos PCN, fica evidente que, se houver mediação adequada dos professores, certamente será dado um

impulso à inovação do ensino, imprimindo o real significado nas práticas pedagógicas, pois a leitura e a escrita continuarão presentes, porém em suportes de aprendizagens alinhados com a revolução tecnológica, com ferramentas que correspondem à velocidade exigida pelos alunos, principais representantes dessa grande aldeia digital que pretende se tornar a escola.

Tendo em vista o cumprimento na retrospectiva dos objetivos específicos que compuseram esta tese, avançamos para o sexto capítulo, no qual se concentrou o trabalho de pesquisa de campo, constituída pelo método de narrativas, em resposta ao questionário apresentado aos 10 (dez) professores participantes. Cabe aqui ratificar a importância da técnica escolhida para esta tese, na medida em que se ampliaram os meus horizontes de pesquisador, mas sobremaneira intensificaram o meu olhar acerca da função social do professor, permitindo-me a uma autoanálise da trajetória profissional docente pela qual eu também enveredei, de forma similar aos entrevistados, na educação pública do estado da Bahia.

No texto das análises e discussões em torno dos relatos apresentados pelos professores, as questões preliminares demonstraram como a profissão, mesmo antes de se consolidar, com a prática docente, já encontra ecos nas histórias de vida dos entrevistados. Inicialmente, foi explicitado pelos professores a constituição dos membros da família e a relação destes com a escola, revelando assim o que já era pressuposto, isto é, a realidade das gerações antigas não incluía a escola como um elemento dotado da fundamental importância que tem na vida das pessoas. Assim, os avós e pais não foram, exatamente, a inspiração da maioria dos participantes da pesquisa, embora tenham sido espelhos para a disseminação de valores que, seguramente, trilham caminhos parecidos com o da educação escolar, isto é, a formação além dos conteúdos, o ensino pautado na ética e na responsabilidade diante da vida. Apesar dessa realidade, ficou patente que os núcleos relacionais – neste caso, famílias e amigos próximos –, de alguma forma, desencadearam nos atuais professores um latente

desejo de seguir essa trilha, a da sala de aula, vista como um “status”, especialmente para as famílias menos abastadas, uma possibilidade de colocação no mercado de trabalho, mas também – ainda que de forma não tanto romantizada – uma ação missionária, a partir de uma visão amorosa da profissão, já que a figura “da professora” foi mantida por um longo período como a de uma segunda mãe.

A categoria “A” trouxe para a escuta o tema da trajetória profissional e identitária dos professores entrevistados, desvelando, por vezes, as angústias que acometem aos profissionais de educação, de modo geral, mas aos docentes, em especial, por serem os da “linha de frente”. Mas os encantamentos da profissão também foram pontuados, deixando claro que se trata de uma profissão cujas marcas identitárias não são perenes, principalmente porque são profissionais de uma área pautada na interação, logo, no enfrentamento das adversidades em meio à diversidade, em todos os níveis. Os relatos demonstraram que essa identidade professoral foi sendo construída, corroborando os posicionamentos do arcabouço teórico que tratou da temática no capítulo específico desta tese.

Na categoria “B”, o contexto da formação docente – inicial e continuada – emergiu nas respostas em forma de desabafo, um sentimento de inutilidade nas abordagens de ambas as formações – a da graduação e as que a esta se seguiram –, isso porque grande parte dos relatos referiu-se à formação ofertada pela rede de educação do estado da Bahia como sendo deficitária, exatamente por não relacionar esse momento formativo ao “chão da escola”, no dizer de muitos professores, para falar do cotidiano da sala, onde tudo acontece e que não dialoga com as propostas de formação da rede. Entretanto, em meio aos dissabores explicitados, evidenciou-se um lado positivo nessa trajetória, de modo especial na graduação, lugar no qual afloraram medos, mas também descobertas fundamentais para o seguimento da carreira docente. Os entrevistados deixaram claro o desejo de que as novas formações pretendidas pela rede sejam voltadas às práticas com ênfase no uso de suportes

tecnológicos, podendo assim prepará-los, de modo efetivo e não apenas teoricamente, como já ocorrido mesmo antes da pandemia, por meio de cursos que se distanciavam do fazer pedagógico.

Para a categoria “C”, a entrevista tornou-se mais viva, evidentemente porque a abordagem incidiu sobre a experiência real da sala de aula, logo, as falas revelaram realidades distintas – cada um dos entrevistados é um ser dotado de idiossincrasias – mas com muitas convergências no âmbito da atuação docente. As dificuldades que perpassam a atuação docente foram mencionadas em graus e situações diversas, mas a ênfase esteve na concepção dos currículos, estes por vezes dissonantes da prática, bem como nas condições de trabalho que, de acordo com a maioria das falas, produz impactos importantes, sendo que, no âmbito da escola pública, demonstraram ser mais negativos e, portanto, trazem prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

Todas as abordagens e discussões apresentadas na escuta com os professores entrevistados, e confirmadas pelos autores, ao longo deste percurso investigativo, só vêm confirmando a necessidade de os professores estarem, cada vez mais, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ser este um documento imprescindível ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no atual cenário da escola, embora tenha recebido muitas críticas, inclusive com reivindicações para que fosse revogado todo o texto ou, ao menos, reestruturado para atender às necessidades da escola brasileira na contemporaneidade.

É fato que o contexto pandêmico gerou transtornos no âmbito educacional, mas é também evidente que os docentes souberam – e sempre saberão – enfrentar os desafios com a segurança e as ferramentas que são peculiares àqueles que se dedicam a construir uma identidade profissional sempre voltando o olhar para si, na autorreflexão acerca da atuação docente, mas sem perder de vista o outro, garantindo assim a efetiva articulação na busca do conhecimento.

Acreditamos que, dessa forma, o ensino – e aqui volto a mencionar o componente curricular de Língua Portuguesa –, ao ser redimensionado nas práticas docentes, mas também nas estruturas que convém ao sistema educacional do estado da Bahia, poderá resgatar o seu lugar, como elemento de mudanças substanciais na vida dos nossos estudantes.

8. RECOMENDAÇÕES

*“Quem pesquisa tem o que comunicar.
Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta.”*
(Pedro Demo, 2001)

A pesquisa científica é fundamental e necessária, não apenas para o âmbito acadêmico, mas também para a sociedade geral, pois se converte em um importante contributo, na medida em que gera questionamentos, suscita dúvidas e promove recorrentes debates acerca do tema investigado, deixando evidente que nunca uma tese se finda nos resultados alcançados. Haverá sempre múltiplos olhares que redimensionarão o ato de pesquisar.

Considero assim que o presente estudo, em todas as suas nuances, contribuiu muito para minha itinerância acadêmica e profissional. Por isso a importância de se estender o debate sobre a profissão docente a outras intervenções pelo universo acadêmico, por entender que as problematizações relacionadas ao tema não se encerram nesta investigação, haja vista a gama de possibilidades para os pesquisadores – notadamente aos que vivenciam o cotidiano dos ambientes formais de aprendizagem, mas igualmente àqueles de outros campos de saberes que podem e devem ser compartilhados – diante dos fenômenos recorrentes dos quais faz parte o contexto educacional.

Em função da indisponibilidade de algumas informações (a exemplo dos novos indicadores de aprendizagem registrados pelas avaliações externas) e dos percalços com os quais nos deparamos no contexto pandêmico (por exemplo, a redução do número de entrevistados), o presente trabalho requer atualizações de dados, daí a abertura para novos olhares e, por conseguinte, novas hipóteses para provocar novas investigações.

Portanto, com esse olhar de pesquisador, aliado à minha visão de professor, sugestiono outras possibilidades de enriquecer a pauta da educação, de modo que possa reverberar em temas mais específicos, a saber:

- Discussão sobre a valorização dos professores, a partir de um redimensionamento nos processos de formação.
- Criação de plataformas de ensino, com vistas ao aprimoramento da prática docente com a inserção da tecnologia na sala de aula.
- Estímulo ao protagonismo dos alunos nos tempos de mudança na atuação docente.
- Desenvolvimento das habilidades socioemocionais do profissional docente, frente à precariedade nas condições do trabalho.
- Uso de material didático contextualizado com as novas diretrizes curriculares.

Eis, portanto, a razão de ser do pesquisador: mergulhar na investigação. Contudo, é preciso deixar margens para os outros lançarem suas redes em um oceano de perguntas, se mantendo na observância de que nem sempre encontrarão todas as respostas.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque. C. M. G. de., El Souki F. G. (2011). *A Prática Docente: O Ensinar e Aprender*. http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/119.pdf
- Alvarenga, M. E. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Universidad Nacional de Asunción – UNA. 2ª ed. 1ª reimp. Assunção, Paraguai, 2012.
- Alves, W. F. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios - Universidade Federal de Goiás - *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- Arroyo, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Azeredo, J. C. de. (2000). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bagno, M. (2001). *Dramática da Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Loyola.
- Bagno, M. (2001). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 11. ed. São Paulo: Contexto.
- Bahia, N. P. (2009). Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educ. Pesqui* (on-line). São Paulo, v. 35, n. 2, Aug. 2009. Acesso em 22 Nov. 2010.
- Bakhtin, M. (Volochínov). (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: L. Y. F. V. São Paulo: Hucitec.
- Bauman, Z. (2008). *A vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bazerman, C. (2008). *Gêneros textuais: tipificação e interação*. São Paulo.

- Behrens, M. (2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, S. F., Vieira, S. R. (Orgs.). (2007). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *PCN: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2000). *Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *PCNs da Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série*.
- Brito, I. S., Bertoso, E. B. F. (2010). *Interação Professor Aluno no Processo de Ensino Aprendizagem*.
Disponível: <http://www.aprenderjf.com/informativos.php?conteudo=31>. Acesso dia 11 de abril de 2010.
- Brzezinski, I., (Org.) (2002). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora.
- Canário, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Candau, V. M. et al. (Org.) (1985). *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. M. et al. (Org.) (2020). *Didática, currículo e saberes docentes*. Rio de Janeiro: DPeA.

- Candau, V. M., Leite, M. S. (2010). *Diálogos entre diferença e educação*. Acesso pelo link: http://www.gecec.pro.br/arquivos/dialogos.pdf?ID_MSG=1. Recuperado em 05/07/2021.
- Catani, D. et al. (1997). *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire*. Dissertation doctorale. Université Catholique de Louvain, Belgique.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes e des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: tensions entre le vrai travail et le sale boulot. In: Éducation et francophonie. *Revue scientifique virtuelle ACELF*, v. 34, n.1, Printemps.
- Cereja, W. R., Magalhães, T. C. (2005). *Português: linguagens*. Vol. 1. 5. ed. São Paulo: Atual.
- Cerqueira, T. C. S. *O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível*. <http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoiador/estilos%20de%20aprendizagem%204.pdf>
- Cortezão, L. (2002). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* SP: Cortez.
- Damis, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: Veiga, I. P. A., Amaral, A. L. (Org.) (2002). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus.
- D'Ávila, C. M. (2013). *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?* 2. ed. Salvador, Eduneb/Edufba.
- D'Ávila, Cristina M. (Org.) (2006). *Anais do II Colóquio Formação de Educadores: ressignificar a profissão docente*. Salvador. Ppgeduc/Uneb.

- Dionísio, A. P. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Drumond, J. C. (2010). *A multidimensionalidade da pedagogia e A formação do professor: questões de formação e de identidade*. (Encontro). Conferência Nacional de Educação. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF.
- Educação da Bahia despenca para penúltimo lugar no Ideb de Português e Matemática redacao@correio24horas.com.br. 17.09.2022. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia>. Recuperado em: 18 abr. 2023.
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Revista Teoria da Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- Feldmann, M. G. (Org.). (2009). *Formação de professor e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. C., Rodrigues, L. O., Sampaio, M. L. P. (Orgs.) (2008). *Linguagem, Discurso e Cultura: múltiplos objetos e abordagem*: Mossoró: Queima-Bucha.
- Gauthier, C. et al. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª Ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- Geraldi, C., Fiorentini, D., Pereira, E. (Orgs.). (2001). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. 2. ed. São Paulo, SP: Mercado de Letras.
- Geraldi, C., Fiorentini, D. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores.

- Gil, A.C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. M. R., Oliveira, B. J. A pesquisa bibliográfica como parte da atividade científica. Módulo 2, volume 2. In: Salgado, M. U. C., Miranda, G. V. de (Orgs.). (2002). *Veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE-MG.
- Guimarães, V., Celes, L. A. M. (2007). O psíquico e o social numa perspectiva metapsicológica: o conceito de identificação em Freud. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. vol. 23 n. 3. Brasília July/Sept. Recuperado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000300014. Acesso em: 27 de junho de 2014.
- Hargreaves, A. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Kleiman, A. *As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices de transformação de saberes na interação*. In: Kleiman, A. B. E Matencio, M.L.M. (orgs.) *Letramento e Formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- Koch, I. G. V. (2020). *O texto e a construção de sentido*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2006). *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Leite, U. F. (2011). *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579832178. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109193>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

- Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval (Canadá): Les presses de l'université Laval.
- Lessard, C. (2005). *Trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.
- Lessard, C.; Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes: Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960 – 1990*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Libâneo, J. C. (2003). *Adeus professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo.
- Libâneo, J. C. (1996). Que destino os educadores darão à pedagogia? In: Pimenta, S. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2000). Educação, pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: Pimenta, S. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2006). *Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia e epistemologia*. Colóquio Formação de Educadores: ressignificar a profissão docente, 2006, Salvador, Anais... Salvador: PPGEDUC/UNEB.
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da Escola Pública e Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos*. 15. ed. São Paulo, Loyola.
- Libâneo, J. C. (2008). *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, T. C. S. de., Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katályis*, Florianópolis v. 10, número especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2020.

- Linhares, C. *Desafios contemporâneos da educação docente - Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente*. Recuperado em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF.
- Lopes, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 36, 2010. Acesso em: 22 Nov. 2010.
- Luft, C. P. (2001). *Língua e Liberdade*. 8. ed. ampl. São Paulo.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Marin, A. J., P. (2015). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira & Martin.
- Menezes, D. (2006). Tecnologia ao alcance de todos. *Nova Escola*, São Paulo, n. 195 p. 31-35, set.
- Moraes, V. (2005). Tecnologia de Informação. *Nova Escola*, São Paulo, n. 185 p. 35-38, set. 2005.
- Neves, M. H. de M. (2004). *Que gramática estudar na escola?* 6. ed.. São Paulo: Contexto.
- Neves, M. H. de M. (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2002). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola
Seção temática: resistências e (re) existências em espaços sociais de formação em
tempos de neoconservadorismo. *Educ. Real.* 44 (3).
- Oliveira, M. R. (2011). A pesquisa em Didática no Brasil: da tecnologia à teoria pedagógica.
In: Pimenta, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e
perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. – São Paulo: Cortez.
- Paulina, I. (2007). Gramática sem decoreba. *Nova Escola*, São Paulo, n. 201, p.52-58, abr.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Pimenta, S. G. (1996). Panorama atual da Didática no quadro das ciências da educação:
educação, pedagogia e didática. In: Pimenta, S. (Org.). *Pedagogia, ciência da
educação?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. et al. (Org.) (2000). *Didática e formação de professores: percursos e
perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2011). Para uma resignificação da didática – ciências da educação,
pedagogia e didática. In: Pimenta, S. (Org.). *Didática e formação de professores:
percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. – São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., Lucena. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2012). *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* –
11. ed. São Paulo: Cortez.
- Possenti, Sírio. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: ALB
& Mercado de Letras.
- Riopel, M. C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*.
Laval: Les presses de l'Université Laval.

- Rios, J. A. V. P.; Nascimento, L. G. M. Coletivo de docentes narradores (as): o tecer das redes de investigação-formação na escola. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 66, p. 88-102, 28 maio 2022.
- Rivoltella, P. C. (2007). Falta Cultura digital na sala de aula. *Nova Escola*, São Paulo, n. 200 p. 15-16, mar.
- Rodrigues, N. C., Hentz, M. I. B. (2011). Desafios da Formação de Professores de Língua Portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan. /jun.
- Romanowski, J. P. (2016). Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In: Cartaxo, S. R. M., Martins, P. L. O., Romanowski, J. P. *Práticas formativas de formação de professores: da educação básica à educação superior*. Curitiba: PUCPress.
- Sampieri, Roberto Hernández.; Collado, Carlos Fernandes.; Lucio, María Del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 5 ed. Dados eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013.
- Saviani, D. (2005). *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Scheibe, L. (2002). *Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas*. In: Veiga, I. P. A., Amaral, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo, SP: Papyrus.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sibilia, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

- Silva, R. V. M. (2005). *Repensando a Língua Portuguesa: Contradições no ensino de Português - Uma língua, diversos falares, o papel da escola diante da norma, norma padrão e normas sociais*. 7. ed. São Paulo: Contexto.
- Silveira, R. A., Sabbag, S., Cardoso; F. L. *Perfil de personalidade de escolares com dificuldade de Aprendizagem*. Recuperado em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n3/004_rozana-284-290.pdf.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval, Canada: Les presses de l'université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. (2005). *Trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. *Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério*. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000. (mimeo.)
- Travaglia, L. C. (2011). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (1994). *Repensando a Didática*. São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (1996). *Didática: o ensino e suas relações*. São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. P. A., Castanho (Org.). (2000). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. São Paulo, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A., Amaral, A. L. (Orgs.). (2002). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo, SP: Papirus.

Veiga, I. P. A. (1994). *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas: Papirus.

Vidal, D. G. *A docência como uma experiência coletiva: Questões para debate*. Recuperado em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador (a) do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada **Identidade, Formação e Prática Docentes: Múltiplas Percepções dos Professores da Rede Pública do Estado da Bahia acerca da Profissão Docente no Ensino de Língua Portuguesa**, realizada pelo doutorando Reinaldo Alves de Miranda, aluno da Universidad Autónoma de Asunción - Paraguay. Declaro que tenho conhecimento sobre a investigação e seus procedimentos metodológicos, bem como que não haverá identificação dos participantes em qualquer uma das vias de publicação ou na utilização da tese.

Autorizo que as informações obtidas sejam utilizadas para fins de pesquisa científica e possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras e/ou periódicos, assim como em outras modalidades informativas de cunho científico. Estou ciente de que os instrumentos da investigação – questionário e entrevista – ficarão sob a propriedade e guarda do pesquisador.

Salvador, BA, Brasil, ____ de _____ de _____.

Assinatura completa do participante

APÊNDICE B - TERMO DE VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

TERMO DE VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Prezado(a) Doutor(a),

Em atendimento às exigências do curso de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidad Autónoma de Asunción, Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de La Comunicación - Doctorado en Ciencias de la Educación, na cidade de Assunção, Paraguay, nesta oportunidade apresento para sua análise e validação os meus instrumentos de coleta de dados – **Questionário de Perfil do Entrevistado e Roteiro da Entrevista Semiestruturada** – e, em anexo, o Projeto de Pesquisa aprovado, contendo o título, tema, problema científico, objetivo geral, objetivos específicos e as questões norteadoras da investigação. A tese possui como título **IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES: MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** e requer emissão de juízo por parte de V. S^a, acerca do instrumento de pesquisa de minha autoria.

A elaboração e utilização do instrumento está ancorada em 03 (três) categorias de análise, a saber: 1) trajetória socioprofissional (relacionada à vivência e às marcas identitárias da profissão docente); 2) percurso formativo (relativa à formação inicial e contínua, visando à aquisição de conhecimentos na profissão) e; 3) prática docente (referente às habilidades e competências na atuação docente).

Esclareço que, para comprovação ou refutação das hipóteses apontadas à problematização científica, com vistas a alcançar o objetivo geral proposto na presente tese, tais instrumentos necessitam ser validados. Dessa forma, eu, **Reinaldo Alves de Miranda**, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Olga Gonzalez de Cardozo, venho solicitar possíveis sugestões e a sua validação no sentido de consolidar essa etapa na minha tese de doutoramento.

1. Sugestões para o aperfeiçoamento do Instrumento de Coleta de Dados utilizado na pesquisa:

Local e data: _____

Nome do (a) Prof^ª Dr^ª

.....

ID Lattes:

Assinatura

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO – PERFIL

1. Participante: _____

Professor

Professora

2. Escolaridade: Graduação: 1ª _____

2ª _____

Pós-Graduação Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

3. Atuação Profissional: Rede Pública EF EM

Rede Particular EF EM

IES (Instituto/ Faculdade)

4. Atuação em área distinta: _____

5. Tempo de Atuação na Rede Pública na função de professor (a) de Língua Portuguesa

Até 05 anos

Entre 06 e 20 anos

Acima de 20 anos

6. Especificidade das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Gramática Literatura Redação

7. Nível de satisfação quanto ao reconhecimento da profissão

Muito satisfeito (a)

Pouco satisfeito (a)

Satisfeito (a)

Insatisfeito (a)

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões preliminares (Processo de socialização)

1. Profissão dos avós, pais e irmãos.
2. Influência dos familiares/ amigos na escolha de sua carreira.
3. Motivações para escolha da profissão/graduação.

Categoria A (Trajetória e identidade socioprofissional)

4. Trajetória profissional (locais onde trabalhou, cargos ocupados).
5. Participação política (engajamento nas lutas sociais em prol do reconhecimento da categoria).
6. Como se tornou professor (a).
7. Encantos e desencantos com a profissão.

Categoria B (Formação docente)

8. Formação inicial para o ensino da Língua Portuguesa (onde estudou, experiência no âmbito acadêmico).
9. Contribuições da formação para o exercício da prática docente (foram positivas? Houve lacunas? O que poderia ter sido melhor?).
10. Contribuições da formação pós-graduada para a docência (estratégias, mecanismos e ferramentas que o docente identifica como potencialidades ou lacunas da pós-graduação).
11. Formação continuada (percepção sobre os cursos oferecidos pela Rede para o aperfeiçoamento da atuação docente).
12. Perspectivas diante de novas formações ofertadas aos docentes.

Categoria C (Prática docente)

13. Experiências com a prática docente na Rede Estadual de Educação.
14. Percepções sobre o currículo do curso.
15. Percepções sobre o que é "ensinar" o componente Língua Portuguesa.
16. Metodologias de ensino que costuma utilizar.
17. Percepções sobre experiências com os alunos, relação, perfil.
18. Percepções sobre as condições de trabalho (aspectos físicos, materiais, estruturais, pedagógicos...).
19. Avanços e desafios na prática docente em Língua Portuguesa (o que tem sido feito – e o que ainda deve ser feito – nos espaços de ensino e aprendizagem, para melhoria dos indicadores).
20. Relate sobre uma experiência pedagógica marcante desenvolvida na sua prática docente.

APÊNDICE E – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO
Questão 01	Profissão dos avós, pais e irmãos.
P1 - A	Avós paternos: Estivador / trabalhadora da indústria têxtil; pais: comerciante autônoma/ técnico em telecomunicações; irmãos: atendentes de telemarketing/ técnico de comunicação interna/ engenheiro civil/ engenheiro de TIs.
P1 - B	
P2 - A	Meus pais e avós eram agricultores. Minha mãe foi adotada por uma professora legal modo que teve um aprendizado melhor, mas não avançou nos estudos.
P2 - B	Meus avós paternos: médico e dona de casa. Meus avós maternos: militar e dona de casa. Pais: comerciante e professora. Irmãos: comerciante, publicitário e dona de casa.
P2 - C	Meus avós maternos não tiveram estudo, viviam da agricultura, com dificuldades financeiras e, conseqüentemente, os filhos também não tiveram acesso à educação escolar. Já meus avós paternos tinham melhor condição e assim as minhas tias puderam... Os meus irmãos seguiram caminhos distintos (professor, advogado)
P2 - D	Avós – dona de casa Avós – trabalhador rural Mãe – Contadora Pai – Técnico de Informática Irmãos- Vendedora, professora
P3 - A	
P3 - B	Eu sou o oitavo filho de uma família de dez irmãos. Meu pai era uma pessoa que viajava e chegava, minha mãe sempre cuidando da educação dos filhos. Chegamos ao entendimento de que meu pai trabalhava como fiscal de cargas de um estado para o outro. Não sei o nível de formação deles. Já adulto vim a saber que ele se aposentou como fiscal da Fazenda. Minha mãe, quase nenhuma formação escolar, lia muito pouco, mas a vida inteira ela lia mesmo lentamente. A profissão da minha vó, era bordadeira, tinha um instituto na cidade. Meus irmãos, nenhum dos meus irmãos estudou no nível superior, eu era muito oprimido e tímido, meu pai questionava muito> tem que estudar. Ele tinha uma frase de que se não estudar, vai vender pimentão na feira. Eu fazia essa fantasia, me vendo numa feira, e isso me dava um medo.
P3 - C	
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO
Questão 02	Influência dos familiares/ amigos na escolha de sua carreira.
P1 - A	Meu pai e minha avó (mãe de criação) diziam que eu tinha “jeito para professora”. Mas não havia/há outras pessoas próximas com a mesma profissão.
P1 - B	
P2 - A	
P2 - B	Influência dos pais na comodidade de fazer o Ensino Médio na mesma escola em que finalizei o ensino fundamental; acontece, porém, que só ofereciam o magistério. A outra razão se deve ao fato de ser um ensino profissionalizante.
P2 - C	Eu sempre gostei de estudar e tive uma professora que, de certa forma, me inspirava. Eu tinha por ela uma admiração, considerava muito inteligente, mas não vou romantizar (rsrs), porque na verdade não havia escolhas profissionais naquele

	momento.
P2 - D	Não tive influência.
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Quando eu passei uma das primeiras coisas que eu pensava no EM, eu tinha o objetivo de ser universitário, não importava para que, mas entrar para a universidade. Alguém me disse: faça para letras, que você passa. O meu objetivo não era ser professor de português mas ser universitário... naquela época as universidades eram raras, a lista de aprovados saía no rádio.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO
Questão 03	Motivações para escolha da profissão/graduação.
P1 - A	Minha habilidade com linguagem e comunicação
P1 - B	
P2 - A	Eu tinha acabado de concluir o Ensino Médio e no ano seguinte já estava dando aula (o entrevistado explica que, no interior, após o término do “Segundo Grau”, o aluno formado já poderia ministrar aulas nos ensinos fundamental e médio, justificado pela ausência de professores com as licenciaturas necessárias). Isso me motivou a ingressar no curso de letras e seguir nessa área.
P2 - B	Conhecer de modo aprofundado a área da qual gostava.
P2 - C	
P2 - D	Oportunidade para estudar e trabalhar
P3 - A	Minha mãe fez magistério e abriu uma escola, com a minha tia (também professora) e eu comecei a trabalhar com ela, ajudando, mas não tinha interesse nenhum em ser professora. Tanto que meu curso no Segundo Grau foi Contabilidade Técnica, e na faculdade, Letras foi a minha segunda opção. Por que eu escolhi Letras? Meu pai me disse: Faça, seja professora, você vai ter conhecimento. Quando você colocar o currículo, em qualquer lugar do Brasil, nunca vai deixar de ter uma escola precisando de uma professora.
P3 - B	
P3 - C	Pra mim, a universidade era como se fosse um caminho, eu já trabalhava no estado, na secretaria de saúde, e uma farmacêutica me disse: meu filho. Você vai ser professor na sua vida? Ao final desse curso, como eu queria ser outra coisa, eu também comecei a fazer Administração de empresas, queria fazer Direito, mas como eu era de família humilde, eu precisava trabalhar, já era um profissional formado.
P3 - D	Meus avós nunca frequentaram a escola. Quanto aos meus pais, ambos aprenderam o básico da leitura e da escrita, e mesmo assim o meu pai tornou-se funcionário da Petrobras (certamente não havia exigência para a função operacional que ele exercia); já a minha mãe dedicou-se ao lar, nas suas funções de mãe e esposa, sempre preocupada com as nossas possibilidades no futuro.

ENTREVISTADO	CATEGORIA: TRAJETÓRIA E IDENTIDADE SOCIOPROFISSIONAL
Questão 04	Trajetória profissional (locais onde trabalhou, cargos ocupados...).
P1 - A	Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Escola Maria de Lourdes Parada Franch/ Escola Ruth Pacheco) Educadora da área de Gramática da Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação - Instituto Steve Biko Educadora da área de Gramática da Língua Portuguesa e Redação para pré-vestibulandos. - Colégio Delta - Educadora da área de Gramática da Língua Portuguesa e Redação para alunos do nível médio. - Escola Sindical do Nordeste - Confederação Nacional dos Químicos – Curso de Elevação de 1º grau para trabalhadores do ramo químico - Programa Integração - Educadora Multidisciplinar para Jovens e Adultos em elevação de

	escolaridade do 1º grau, no município de Sto. Amaro da Purificação. - Curso Época Educadora da área de Gramática da Língua Portuguesa e Redação para pré-vestibulandos.
P1 - B	Eu trabalhei 03 anos numa Escolinha na Santa Mônica, depois fui para a Escola Dorilândia, Sempre exercendo o cargo de professora... polivalente...
P2 - A	Eu trabalhei como professor concursado para o município de Mairi, e após 03 (três) anos na rede, participei da primeira eleição de gestores, sendo o primeiro diretor eleito de forma democrática. Em 2014, eu me afastei, por conta do mestrado, e em 2016 retornei à vice-direção (durante 03 anos) no colégio de Várzea da Roça sempre contemplando a carga horária de 20 (vinte) horas na regência de classe.
P2 - B	Embora tenha me formado em 1996, comecei a trabalhar, com carteira assinada, em 1995, justamente na escola onde estudei a maior parte do Ensino Fundamental (Colégio Santos Dumont); antes, dava banca para sair um pouco da dependência paterna. Na referida escola, comecei a ensino 4º ano (hoje, 5º ano) e fui sendo promovida até chegar ao 8º ano (hoje, 9º). Saí de lá, pois a escola foi fechada. Trabalhei como substituta no colégio Dorilândia e, nesse ínterim, fui contratada pelo colégio O Delta, do qual fui professora de Inglês e Português até ingressar no Ensino Médio apenas como professora de Português da 1ª à 3ª série. Fiz concurso para professor estadual em 1998, quando comecei a lecionar no colégio Álvaro Augusto da Silva, mas hoje trabalho no EMITEC. Fui professora das Faculdades Integradas da Bahia (atualmente Estácio) nos cursos de Turismo e Relações Internacionais. Também Ensinei nos colégios Integral, São Bento, Acesso (Feira de Santana), Antônio Vieira, Sartre COC; hoje, sou professora da mesma disciplina nos colégios Salesiano Dom Bosco (onde também já exerci a função de articuladora de área e professora de Redação) e Marista (no qual também sou coordenadora de área).
P2 - C	Quando terminei a graduação, retornei à minha cidade, para trabalhar no colégio onde havia feito o Ensino Médio. Nesse tempo, fiz o concurso na Rede Estadual e passei a me dedicar integralmente à docência. Eu atuei também fui gestora durante 04 anos (penso que todo professor deveria fazer essa experiência). Uma vivência muito difícil, porque há bastante burocracia e acabamos colocando em detrimento as questões urgentes da escola que, a meu ver, são as questões pedagógicas. Também fui monitora do Programa Mais Estudo por 02 anos, mas sem me ausentar da sala de aula.
P2 - D	Professora de inglês – Dias d'Ávila Professora inglês e redação – Madre de Deus Professora, articuladora, coordenadora, técnica, supervisora pedagógica, especialista na Secretaria de Educação do estado da Bahia.
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Aos 20 anos de idade, eu entrei no “Trem da Alegria” (cargos por indicação política), como agente administrativo, de nível Ensino Médio, dentro de um hospital. A minha ambição era estudar, ser universitário, fazer parte do grupo de médicos, farmacêutico, foi meu estímulo para melhor profissionalmente. A minha família tinha dificuldades, Eu fiz vestibular em 1984, fui aprovado na universidade e consegui concluir o curso no tempo pré-definido. Durante esse período eu fiz estágio pela rede estadual, dava aulas no Colégio Anísio Teixeira, para uma plateia imensa, eu não entendia por que eles me olhavam tanto, e eu me questionava se estava dando uma boa aula, não me considerava um bom professor. Assim que terminei a faculdade, em 1989, prestei concurso para Professor da Rede Estadual, trabalhei em diversas Unidades Escolares, com professor, mas também atuei como vice-diretor e diretor. A minha atuação também se estendeu à própria secretaria, em um programa de monitoramento das escolas da rede estadual, na capital e região metropolitana.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: TRAJETÓRIA E IDENTIDADE SOCIOPROFISSIONAL
Questão 05	Participação política (engajamento nas lutas sociais em prol do reconhecimento da categoria).
P1 - A	Participação em projetos pilotos para a educação pelos novos rumos da EJA e Participação casual em atividades do sindicato da categoria.
P1 - B	Em relação aos movimentos, eu nunca fui muito ativa, sou sindicalizada, fui a alguns movimentos do sindicato, mas nada assim muito ativo.
P2 - A	Desde o início eu sempre tive uma participação efetiva nas lutas pela educação, em virtude do meu próprio perfil, participar das discussões e de projetos que envolvem o universo educacional. Sempre fui filiado ao Sindicato de Professores, tanto no Estado quanto no âmbito municipal. Há 12 anos participo do Conselho Municipal de Educação, penso que a minha participação é bem interessante, por estar colaborando, representando a categoria, tendo sido delegado nas Conferências Municipal e Estadual de Educação. Penso também que quem estuda na universidade pública passa, inevitavelmente, a conhecer a problemática da educação e não dá pra ficar isento.
P2 - B	Fui sindicalizada, durante vinte anos de carreira, e participava efetivamente das Jornadas Pedagógicas e das assembleias, contudo acabei me desencantando com a entidade, em razão de sua fraca representatividade e força política.
P2 - C	Sou filiada à APLB, mas em relação a movimentos de classe, nunca estive plenamente envolvida, sendo panfletária. Dava meu apoio a todos os colegas do movimento, ajudava a redigir documentos de reivindicações, e apoiava as manifestações de greve da categoria.
P2 - D	Não participo de nenhum movimento da categoria.
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Quando eu fui assumir a vice-direção na escola, eu percebi que conseguia despertar a atenção enquanto eu falava, tinha uma eloquência que chamava as pessoas até mim. Na minha trajetória, as pessoas se comportam de maneira solene e cuidadosa para falar comigo. O meu engajamento se faz pela palavra, pelos meus argumentos. Meu pai tinha uma veia política, sabia ouvir a todos e falar para todos, eu adquiri dele a capacidade de persuasão e uso isso como uma arma. Não participei diretamente dos movimentos de greve, mas sempre estava apoiando os protestos de valorização da categoria.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: TRAJETÓRIA E IDENTIDADE SOCIOPROFISSIONAL
Questão 06	Como se tornou professor (a).
P1 - A	Ainda pré-vestibulanda, dando aulas particulares.
P1 - B	Como eu me tornei professora... eu não sei se foi o fato de a minha tia Lígia ter uma escolinha, de alguma maneira, me levou para esse caminho, ou se no próprio Colégio Soledade, pelo fato de ser mais cômodo, e era também o desejo da família, lá tinha magistério, então eu continuei. Mas é fato que, logo que eu terminei o magistério, eu tinha o desejo de fazer o curso de Direito, só que as disciplinas do magistério eram mais voltadas para as técnicas, não davam margem para que eu prestasse o vestibular em Direito, então eu fiz seis meses de cursinho preparatório. Lá eu tive contato com uma professora de gramática, chamada Cristina Rossi, e ela foi, sem dúvida, a grande responsável pela minha escolha. Ela me tirou da rota de direito e me colocou na rota de Letras. Eu me apaixonei pela Língua Portuguesa e me dei conta de que eu era muito ignorante na língua, então o meu desejo era fazer Letras, aprender, porque, na minha cabeça, se eu cursasse, eu aprenderia. Só que eu aprendi muito mais no dia a dia, no meu exercício diário, na minha experiência, do que na própria universidade. E cá estou, até hoje.

P2 - A	Eu acho que essa identificação foi imediata, aos 18 anos quando, logo nos primeiros meses, em 1998. Eu não estava ainda na graduação. Eu ensinava em uma escola estadual (emprestado da rede municipal). Eu não tinha experiência, conhecimento didático, pedagógicos, fui me descobrindo, vendo os professores mais experientes, sendo um autodidata. E eu tinha alunos quase da minha idade, entendia bem o universo deles, eu ainda me sentia um pouco estudante. Fui professor da rede privada (já na graduação). Eu passei no concurso para os correios (03 anos), tive uma série de dificuldades, era um trabalho com o público, eu gostava, mas havia uma precariedade do próprio órgão, eu trabalhava sozinho, precisava sair. Foi quando recebi convites para trabalhar em uma escola particular e em um cursinho de pré-vestibular, ministrando aula de literatura. Não tive dúvidas que queria mudar daquele serviço burocrático, para ser mesmo professor.
P2 - B	Depois de 21 anos de atividade na rede (além de outros momentos na sala de aula), não dá pra desistir (rsrs). Eu tentei ingressar em outras áreas, mas só era aprovada em concursos para ser professora. No decorrer do processo fui me tornando professora, compreendendo todas as lacunas, as dificuldades, os desafios.
P2 - C	A carreira aconteceu por acaso: ao finalizar o magistério, como não tinha bagagem suficiente para passar no vestibular que queria – direito – resolvi testar o processo seletivo chamado de vestibular e acabei escolhendo, como segunda opção, um curso com o qual tinha afinidade: Letras, embora tenha ficado indecisa quanto a essa escolha já que também gostava de Biologia. Sem esperar, acabei passando e, ao ingressar na universidade, acabei gostando muito do curso e nele fiquei.
P2 - D	Por acaso, tentava o vestibular para Contábeis ou Economia.
P3 - A	
P3 - B	Antes mesmo de cursar a graduação em Letras na universidade, eu já era servidora da Justiça, uma área bem distinta, mas que também envolvia o universo da palavra, da leitura (eu era escritora). Como estava perto da aposentadoria, fiz o concurso para o Estado e fui aprovada, já iniciava ali a carreira de professora da escola pública. Uma alegria, porque eu realmente tinha o desejo de ser professora de Língua Portuguesa, de fazer o melhor da minha profissão.
P3 - C	Eu iniciei minha vida de professor aos 17 anos, eu dava aulas de geografia e história em uma escola particular. Eu não tinha formação, eu precisava pesquisar em livros, não tinha experiência. Passei a me enxergar como professor quando recebi o meu primeiro salário (acumulado de seis meses). Não pelo dinheiro em si, mas por ver ali um reconhecimento de um esforço da minha parte, pois sempre procurei fazer o trabalho docente com a responsabilidade que toda profissão exige.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: TRAJETÓRIA E IDENTIDADE SOCIOPROFISSIONAL
Questão 07	Encantos e desencantos com a profissão.
P1 - A	Encanta ver influências minhas na fala e no comportamento do discente, bem como o reconhecimento do meu trabalho por um aluno (que é o principal alvo); a junção de professores para construção de ações pedagógicas; a metodologia de projetos; a necessidade da requalificação constante... Entristece o descaso com a educação, sobretudo das pessoas de classe trabalhadora, pois é uma arma fundamental para termos algum lugar ao sol; o atacanhamento de professores e alunos que se fecham numa metodologia monótona, não se engajam com o novo; a falta de tempo do professor para estudo, para elaboração de aulas mais diferenciadas (e pior, quando se consegue, o trabalho não é valorizado); as condições físicas e estruturais de trabalho; claro, também o salário.
P1 - B	A educação é algo que me encanta, a possibilidade de você ensinar, de ter uma responsabilidade, de ser reconhecido, também, isso me agrada bastante. Os desafios são inúmeros, principalmente agora, na pós- pandemia, que as questões ainda ficaram mais evidentes, o desrespeito, validado muitas vezes pela família. O fato de todo mundo achar que é professor, e de certa maneira, desmerecer também o ser professor. Então, tanto a escola pública quanto a escola privada, esse desrespeito, essa

	<p>indisciplina, a falta de vontade, aquela ideia de que é o professor que tem que motivar, e não a motivação que está no aluno, isso me deixa muito inquieta. Na rede estadual, para além disso tudo, nós também convivemos com a falta de recurso, temos a criminalidade muito forte na escola, então isso tudo, no meu entendimento, se configura como um desafio. Outra coisa que me chama a atenção, é que dificilmente você encontra um professor que trabalha somente um turno. Eu, por exemplo, trabalho os três turnos, isso é um desgaste também. O tempo para o ócio criativo, não existe, o tempo para a pesquisa, para a leitura é muito complicado. A questão da educação é muito complicada no País, não se tem políticas que validem o estudar. Se você observar, pouquíssimos alunos, por exemplo, na rede estadual, à noite, e mesmo à tarde, pouquíssimos querem fazer o Enem. Eles não veem a necessidade disso para a vida. Então, no meu entendimento, vejo que existe uma destruição da importância da educação, é algo muito forte que está internalizado.</p>
P2 - A	<p>Por mais que haja outras categorias que critiquem o trabalho do professor, chamando-nos de inconformados com o salário etc., não há dúvidas da importância do papel do professor. O que realmente me traz satisfação é a produção do conhecimento, saber que você está colaborando na formação de pessoas mais conscientes, e estas ajudam a construir uma sociedade melhor, mais justa. As discussões do campo da literatura tornam as pessoas mais sensíveis, mais atentas ao outro, não que seja uma unanimidade com as nossas aulas, mas de alguma forma trabalhar com educação me traz uma dimensão humana muito grande.</p> <p>Os desencantos é que na medida em que temos a consciência do nosso papel social e político, isso nem sempre é possível. Não falo por mim, mas por outros colegas, dizendo que não há uma percepção da sociedade. As pessoas falam da valorização do professor, mas não há uma consciência do poder que se tem. A maior revolução que pode ser feita pelas camadas da base da pirâmide social, vai ocorrer pela educação, mas nem todas as pessoas têm essa consciência. Vemos isso com alunos que se arrependem de ter desistido da escola, não conseguindo recuperar. Nós tivemos alunos que ficaram 02 anos sem aula presencial, com uma defasagem grande. Quando observamos um aluno do 1º Ano do Ensino Médio, parece que tiveram aula na 7º ano, tamanho é o atraso.</p>
P2 - B	<p>Encantos: o exercício de generosidade da profissão ao compartilhar informações/ conhecimentos com os alunos; o reconhecimento deles ao nosso trabalho; os desafios que a própria área de Letras oferece.</p> <p>Desencantos: a desvalorização profissional por parte da sociedade em geral e dos governantes; os baixos salários; a pressão social e institucional acerca da função do professor; a sobrecarga de atividades que dizem ser “inerentes” à função do professor.</p>
P2 - C	<p>Encantos... quando alguns alunos me dão retorno da vida deles, após terem passado pela nossa escola, terem sido meus alunos, e relatam que adentraram a universidade, e que foi graças às suas aulas. O esforço é deles, nós sabemos, mas também fizemos parte com a nossa atuação docente. O dia-a-dia do professor também traz seus encantos, quando os alunos compreendem a sua proposta, dão retorno da aprendizagem. Eu valorizo muito esses momentos de sala de aula, a escola se torna mais humanizada.</p> <p>Desencantos... ocorrem quando a minha aula não flui, mas sobretudo porque há alunos que não querem estar ali e às vezes influenciam os demais colegas. Nós nos empenhamos para preparar aquela aula, selecionamos todo o material e não repercuta na sala de aula aquilo que planejamos, é uma frustração.</p>
P2 - D	<p>Encanto – ser professora possibilitou uma mudança radical em minha vida, de uma simples dona de casa, fui aprovada em três concursos.</p> <p>Desencantos – Com a realidade da educação, com os alunos.</p>
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Eu dava aulas no Colégio Anísio Teixeira, onde eu fazia plateia, e então eu pude

	<p>perceber que estava falando algo interessante para atrair os alunos, e isso me deixava muito recompensado. Eu conheci uma professora, de um colégio particular, que ia sair de licença, então eu a substituí durante três meses. Ao final, fiquei surpreso e muito feliz por saber que eu continuaria na escola após o período de substituição, isso foi um reconhecimento que me encantou na profissão.</p> <p>O primeiro desencanto se deu após eu trabalhar por 06 meses e não receber o meu pagamento, o que para mim foi uma decepção e uma frustração. Isso mostra que os maiores desencantos da profissão docente é a ausência do reconhecimento por parte daqueles que conduzem a educação.</p>
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE
Questão 08	Formação inicial para o ensino da Língua Portuguesa (onde estudou, experiências no âmbito acadêmico).
P1 - A	Graduação em Letras Vernáculas - Universidade Católica do Salvador; Especialização em Estudos Literários - Universidade do Estado da Bahia; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional – EAD Estude sem Fronteiras (em curso).
P1 - B	Depois que eu fiz o Magistério, eu entrei na Universidade Salvador (Unifacs) e me formei. E fiz vários cursos, porque eu trabalhei na Dorilândia, escola muito conhecida naquela época, que tinha um investimento forte na formação do professor. Então eu fiz toda espécie de curso que você possa imaginar, fiz pós-graduação na Uneb, em Educação de Jovens e Adultos, fiz Psicopedagogia, no instituto de formação Segmento, recentemente fiz uma especialização em linguagens, na Estácio, e meu Mestrado foi na Espanha, pela Faculdade Menéndez Pelayo, em Arte, Educação e Gestão Cultural.
P2 - A	Eu estudei no Campus IV, na Universidade do Estado da Bahia, fiz graduação em Letras com Língua Inglesa e as respectivas literaturas. Concluí o curso em 2006, um pouco tardiamente, em virtude de duas greves relativamente longas, a greve era algo frequente nas universidades estaduais. Mas a minha formação não foi deficitária por conta disso, já que eu tive bons professores. Vejo também que a greve na universidade pública tem seu aspecto relevante, na medida em que promove a conscientização dos alunos, e estes passam a conhecer os direitos das categorias e a se envolverem, ainda que indiretamente, nesse processo de lutas.
P2 - B	Graduação em Letras com Inglês na Universidade Católica do Salvador. Pós-graduação em Língua Portuguesa na Universidade Salgado de Oliveira; Pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa na Universidade Estácio de Sá. Aluna especial da disciplina sociolinguística na Universidade Federal da Bahia; Aluna especial da disciplina Argumentação e Linguagem na Universidade do Estado da Bahia. Mestranda no Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade do Estado da Bahia.
P2 - C	Eu me graduei em Letras Vernáculas, na Universidade do Estado da Bahia. O ambiente acadêmico me modificou bastante, pois eu sempre fui uma pessoa muito reservada, tímida e a universidade me forçou a sair do meu lado introspectivo, durante os seminários, quando precisávamos nos expor.
P2 - D	Letras Vernáculas – Ucsal Não tenho experiência no âmbito acadêmico
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Em 1984, eu passei no vestibular pela Universidade Católica do Salvador, no curso de Letras com francês (eu gostava de francês, tinha uma professora que me inspirava e dizia que eu tinha uma sonoridade, um acento para a língua francesa). Na faculdade, eu fui um aluno tímido, tinha uma proposta de ser aprovado no concurso da rede pública. Para mim era importante passar no concurso de professor, era como se fosse a OAB, era uma validação do meu conhecimento da faculdade.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE
Questão 09	Contribuições da formação inicial para o exercício da prática docente (Foram positivas? Houve lacunas? O que poderia ter sido melhor?).
P1 - A	Muito do que aprendi na faculdade, logicamente, serve de base para minha prática pedagógica. Todo ensinamento que recebi na academia é válido, o problema está no que não nos foi exposto: as diferentes realidades das salas de aula, as atividades burocráticas...
P1 - B	Como eu já disse, eu fiz Letras voltada para tradução. E eu quis fazer Letras, porque aquilo que eu desejava, no meu entendimento, eu aprenderia gramática, aprenderia a falar e escrever bem, aquela velha ideia que eu tinha... porque, pra falar, pra ser um bom advogado, na minha concepção eu tinha que dominar a língua portuguesa. E, mais uma vez, a formação que eu tive foi um estudo voltado para a gramática normativa, entendendo que quem sabe essa gramática é o bom usuário. Hoje a gente já sabe, pelos movimentos dos linguistas, que existem diversas variações, e que um bom usuário da língua portuguesa não é somente aquele, por exemplo, que domina a norma padrão, mas aquele que entende que a língua é viva e eu que tenho que adequar a minha linguagem às diversas situações comunicativas. Então, quando eu entrei para o curso de Letras, eu confesso que me decepcionei muito, porque eu não encontrava as respostas que eu queria nesse curso, porque eu queria aprender gramática, eu queria aquele ensino conteudista, que foi a minha formação. E essa desconstrução foi muito forte, e até hoje ela se materializa, porque a gente ainda fica entre a cruz e a espada. O que é uma aula de gramática, por exemplo? Quando eu pego um texto hoje, para introduzir a leitura com os meus alunos, eu ainda escuto alguns me dizendo: “Mas, Carla, e a gramática”. É como se a gramática fosse o único viés da língua portuguesa. Então, nesse sentido, eu me decepcionei muito com a universidade. A minha experiência, eu posso afirmar, foi muito na prática, foi muito na vivência, porque hoje eu entendo que o que temos na universidade é formação e informação, já o conhecimento é uma construção muito particular, e isso eu fui trilhando e estou trilhando a cada dia.
P2 - A	Na verdade, eu tive bons professores, especialmente nos estudos da literatura, área pela qual eu tenho uma afeição muito maior do que em outros estudos da língua. Já nos estudos linguísticos, não foi tanto quanto deveria, acho que ficou essa lacuna de aprofundamento. Passados cerca de oito anos da minha graduação, esse debate retornou nas minhas aulas de mestrado, porque a maioria dos alunos do meu curso também observava essa lacuna nos aspectos pedagógicos, reconhecendo que deveria ter havido mais momentos com estudos didáticos. Eu tive a sorte de já estar na vivência de sala de aula, inclusive durante o curso, por isso não sofri tanto impacto, mas para quem não era desse universo, certamente surgiram dificuldades na prática de ensino. Senti falta, inclusive, de informações sobre o que é a escola pública, especialmente a rede estadual, sinto que necessitávamos de um aprofundamento.
P2 - B	Acredito que a base obtida da educação básica é que favoreceu muito a minha prática docente. Embora a universidade tenha explorado vários segmentos voltados à formação do professor, o currículo acadêmico não me garantiu a preparação efetiva para se enfrentar uma sala de aula, conforme os graus de complexidade de cada série, por exemplo. Só descobri isso na prática, como profissional. Até o estágio, que faz parte do processo, é insuficiente pelo pouco tempo de duração.
P2 - C	O que tive de maior valor na universidade foi, sem dúvida, a construção do conhecimento. Após ter saído do Ensino Médio, um espaço que era basicamente de reprodução de informações, um ensino simplista, defrontei-me com um universo onde havia discussões e debates fundamentais para a atuação de um futuro professor, pois a universidade me ensinou a pensar. As lacunas é que a universidade não prepara o docente para a realidade nua e crua que ele vai encontrar. Trabalhamos todas as teorias (linguística, semióticas, literaturas...), mas quando chegamos à sala de aula, a situação é diferente. Mas eu também não sei se isso mudou na universidade.

P2 - D	As contribuições foram importantes, sim. Mas sempre há lacunas em nossa formação. A graduação foi pautada no ensino tradicional, poderia ter abordado outros aspectos, dentre eles a educação inclusiva.
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Para a época em que eu estudei, acredito que a Universidade tenha atendido às necessidades da docência, foi satisfatório. Eu estudava as literaturas, redação, gramática. Mas eu também percebia que eram muitas as informações para eu poder filtrar e aplicar aquilo tudo na sala de aula. A universidade tem uma gama de informações, porém a escola está precisando de algo menor, então temos que pincelar, perceber a necessidade dos estudantes. Participei de muitos encontros e seminários promovidos pela Universidade, esses momentos me ajudaram a refletir sobre a minha futura atuação. Não vejo que houve lacunas, reconheço que eu tinha limitações, precisaria me dedicar mais na prática. Eu consegui, nesse percurso, ser o professor que eu queria ser, graças também à vivência acadêmica.
P3 - D	Entrei para a faculdade de Letras bastante animado, pois tinha abandonado uma área diferente, que não me agradava. Estando lá fui percebendo que não seria o que eu imaginava, ou seja, não me sentia preparado para enfrentar a sala de aula, tivemos poucas vivências, sem contar a fase do estágio, quando houve greve nas escolas onde faríamos as observações e as regências. Essa lacuna causou um impacto maior na minha profissão de professor.

ENTREVISTADO	CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE
Questão 10	Contribuições da formação continuada para a docência (estratégias, mecanismos e ferramentas que o docente identifica como potencialidades ou lacunas da pós-graduação).
P1 - A	Tanto na especialização que fiz em 2001, quanto na que estou fazendo agora, em 2020, vejo muito da teoria (que é fundamental), mas ainda sinto falta de um suporte para aplicação em sala de aula. É uma busca incessante de práticas para sala de aula, se faz necessário beber em outras diversas fontes.
P1 - B	
P2 - A	
P2 - B	Tive a oportunidade de participar de algumas pós-graduações na área e fora dela, mas o que percebo é que, embora ofereçam atualização teórica, a maioria desses cursos não orienta acerca da aplicabilidade desses novos conhecimentos na sala de aula, fazendo, muitas vezes, com que o profissional ou acumule conhecimento para si, por não saber como inserir em sua práxis, ou tente fazê-lo, mas de forma equivocada
P2 - C	Eu sempre faço cursos para aprimorar a minha prática, pois eles são positivos. Quando os cursos se voltam para a realidade da sala de aula, os ganhos são visíveis. Os cursos de formação ganham sentido, quando eles falam com a escola.
P2 - D	Realizei muitas formações, dentre elas destaco a formação realizada pelo estado, o GESTAR.
P3 - A	
P3 - B	Vejo que nas formações é sempre “mais do mesmo”. Quando terminava uma formação ofertada pela Secretaria, a minha sensação era um pouco de tempo perdido. De todo modo, aproveitava aquele momento de compartilhar com os colegas de outras escolas as angústias e algumas experiências exitosas. Quanto à formação propriamente dita, confesso que não havia muito a acrescentar
P3 - C	Desde a universidade, eu não demonstrava interesse em fazer mestrado ou outros meios de avançar na minha carreira docente. Era como se aquilo estivesse muito além

	<p>do que eu era capaz, também porque precisava trabalhar, para cuidar da minha mãe. Eu priorizava o dinheiro, em detrimento da minha formação continuada, outras demandas falavam mais alto do que o conhecimento.</p> <p>Fiz minha primeira pós-graduação em Gestão Pública, porque, interiormente, eu desejava ser gestor escolar. Além disso, fiz Especialização em Língua Portuguesa e de EJA, para ser professor dessa modalidade de ensino a jovens e adultos. Com essas formações, surgiram as oportunidades, e eu pude aproveitar os conhecimentos adquiridos para aplicabilidade em minha prática</p>
P3 - D	
ENTREVISTA	CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE
Questão 11	Formação continuada (percepção sobre os cursos oferecidos pela Rede para o aperfeiçoamento da atuação docente).
P1 - A	Na Rede, fiz curso do PEI (Programa de Enriquecimento instrumental); UPTE (Tecnologias Educacionais); Inclusão em pauta; Teatro. Os conteúdos dos cursos são ótimos, ainda com as dificuldades para aplicação (estrutura das turmas e escolas e compreensão da importância do conteúdo por professores e alunos), é possível incluir esses conteúdos em nossos discursos e atividades, não da forma como espera-se, mas, naturalmente, marca acréscimos em seu conteúdo pessoal e profissional.
P1 - B	
P2 - A	<p>Na verdade, é muito claro para os professores que existe uma lacuna gigantesca na formação continuada. E não precisa que sejam cursos com carga horária extensa, mas que tragam flexibilidade aos professores, como a educação a distância, pelo AVA.</p> <p>Uma experiência de formação pela rede, na língua portuguesa, que tenha tido um resultado substancial foi o Gestar. Todos os professores realizaram, aos sábados, e o resultado foi sensacional. Tivemos outras formações, mas não contribuíram para o exercício da sala de aula. Normalmente os cursos estão em plataformas viciosas, as propostas de intervenção são irrealistas no momento de se colocar em prática. Eu participei do Gestar na condição de professor-aluno e depois fui mediador. Foi importante estar do outro lado para compreender melhor as questões do outro. Houve momentos de formação pelo PAIP, um programa que começou de modo bem interessante, mas se perdeu no meio do caminho e caiu a</p> <p>O Pacto do Ensino Médio não foi diretamente para a formação de língua portuguesa, foi legal, mas a proposta era mais para discutir os rumos do Ensino Médio na rede, com a revisão do PPP, por exemplo, o foco era mesmo a discussão sobre o Ensino Médio.</p>
P2 - B	A maioria dos cursos oferecidos pela Rede apresenta abordagens interessantes, porém o que percebo é que a própria Rede não oferece subsídios para que o conhecimento apreendido seja aplicado.
P2 - C	<p>Tive a formação do Gestar, foi muito trabalhoso (preparação de aulas), mas muito gratificante, pois os alunos interagem com essa formação. E o resultado foi de muito êxito, pois o maior IDEB naquele ano foi do nosso município.</p> <p>E o PAFOR, que foi uma formação destinada à prática em sala de aula, com propostas didáticas para serem aplicadas com os estudantes.</p> <p>Esses dois programas de formação contribuíram para que o professor mergulhasse nas práticas.</p> <p>O Pacto do Ensino Médio auxiliou na discussão sobre o papel do Ensino Médio</p> <p>Tivemos a formação de novas tecnologias para o ensino, que foi bastante útil, pois conseguimos levar para a sala de aula as novidades do universo tecnológico.</p>
P2 - D	A especialização em Gramática e Texto pela UNIFACS modificou o meu olhar pela sala de aula.
P3 - A	
P3 - B	Todo esse contexto pandêmico me obrigou a ampliar os meus conhecimentos,

	especialmente quanto às novas tecnologias. Os cursos que a Secretaria ofereceu, nesse sentido, não surtiram o efeito esperado para a prática. Tive que aprender por conta própria. Posso dizer que foi importante, eu consegui descobrir mais essa habilidade com os aparatos tecnológicos, para poder seguir na minha atuação. Depois desse desafio, penso que os cursos devem continuar nessa linha das TICs, mas sempre levando à realidade da sala de aula, com menos teorias.
P3 - C	Quando começaram esses programas de formação, eu estava, concomitante, em outra secretaria, não havia muito tempo, motivo pelo qual eu não participei de boa parte deles. Participei, recentemente, do último curso promovido pela Rede, relacionado às novas tecnologias, foi muito interessante e necessário. Mas eu considero fundamental que a SEC mantenha essa responsabilidade de oportunidade, de sempre estar pulsando o desejo de melhorias na formação docente. A minha formação deixou lacunas nesse sentido, o tempo da universidade não é suficiente. Então, se o professor não obtiver novos estímulos, ficará atrasado no universo da docência.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE
Questão 12	Perspectivas diante de novas formações ofertadas aos docentes.
P1 - A	Como a tecnologia é muito dinâmica e a prática de inclusão ainda é muito incipiente, creio ser importante insistir continuamente nessas áreas de formação.
P1 - B	
P2 - A	Vejo duas grandes novidades. A pandemia é uma delas, pois as escolas, de modo geral, vão sentir o peso da pandemia no que diz respeito à aprendizagem e também compreender como etapa a cabeça não somente dos alunos, mas também do professor. Além dos problemas psicológicos, emocionais, dos medos, das psicoses, outro assunto é sobre as questões físicas. Não sei se é mera coincidência, mas este ano (2022), temos muitos alunos com relatórios de distúrbios psicológicos, e junto com isso, vem o Novo Ensino Médio, a BNCC. E nós temos o EM e a E Integral, o professor atua nas duas modalidades. Estamos com muitas dificuldades, para dar conta das ementas, O próprio documento da BNCC é uma novidade, ainda não conseguimos encontrar uma conexão da realidade com o que trazem os documentos oficiais. O nosso trabalho já era exaustivo, agora mais ainda.
P2 - B	Considerando todas as mudanças pelas quais a escola passa, e mais notadamente com o contexto pandêmico, acredito que serão necessárias frequentes formações para os docentes. Não me refiro tão somente ao uso da tecnologia, mas também à aplicabilidade de práticas inovadoras que deem conta da educação pela via digital, mas sem perder das exigências pautadas pelas avaliações externas.
P2 - C	Precisamos de formação sempre, sobretudo porque convivemos com distintas modalidades de ensino (ensino integral, EJA). Formação para trabalhar com o livro didático. Especialmente agora com a nova BNCC, é fundamental que haja continuidade na formação, é algo novo e complexo para o entendimento dos professores.
P2 - D	Tenho muita expectativa em relação aos cursos em Educação Inclusiva.
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Como já falei, precisa continuar pulsando novos conhecimentos sobre a prática docente. Agora, por exemplo, houve mudanças na configuração do ensino da EJA. Meu olhar agora é sobre cumprir a minha missão de professor.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE
Questão 13	Experiências com a prática docente na Rede Estadual de Educação.

P1 - A	Aulas de Língua Portuguesa (gramática, literatura e redação), ensino fundamental, médio e EJA; Aulas de Língua Inglesa, EJA.
P1 - B	
P2 - A	Eu trabalho com o Ensino Médio, Educação Integral, mas tenho me afeiçoado com as turmas de EJA, tenho uma relação interpessoal muito boa. O problema é que eu tenho uma variação grande quanto ao conhecimento dos alunos. Alguns estão retornando à escola depois de 15, 20 anos sem estudar. Mesmo como esse desafio, eu consigo caminhar de uma forma legal. Como eu sou um professor de língua e um apaixonado por literatura, eu tento aliar o estudo de texto com as leituras e a produção, exatamente com a busca do conhecimento da nossa língua, procurando fazer esse balanceamento, essa via de mão dupla, para o processo de entendimento da estrutura da língua portuguesa.
P2 - B	Iniciei minha trajetória na Rede Estadual de Educação em 1998, quando já tive a oportunidade de trabalhar em uma escola próxima à minha casa, no turno noturno. Durante o tempo que estive nesse colégio – durante dez anos -, posso afirmar que tive uma experiência extremamente positiva, visto que a minha escola prezava pela organização e pela eficiência. Além disso, havia o compromisso não só por parte dos professores, mas também pelos estudantes. Decerto, encontrei barreiras no aprofundamento dos objetos de conhecimento, visto que tive de lidar com estudantes adolescentes/jovens, com relativa base, contudo havia muitos desses semianalfabetos juntamente a um público de adultos e de idosos em uma sala de 2ª série do Ensino Médio. O grande desafio era tentar me adequar pedagogicamente a essa realidade. Por razões pessoais, tive me afastar por seis anos do ensino público; quando retornei, já me deparei com outra realidade: o ensino a distância, com o qual já lido há quase sete anos.
P2 - C	A experiência de sala de aula é sempre a de desafios. Depois de anos de ensino, o primeiro dia de aula de cada ano letivo é sempre tenso. Eu trabalho com Ensino Médio (já tive experiências com Ensino Fundamental) há bastante tempo, eu me identifico com o EM, com jovens e adolescentes, a relação é muito boa. Com o passar do tempo, a gente vai ganhando a experiência, vai adquirindo um lugar na sala de aula. A maturidade me ajuda a lidar com as dificuldades, por exemplo, quando o material da aula não ficou pronto pela secretaria. Hoje eu consigo superar isso, mas antes era um problema, desestruturava a minha aula. Sempre me cobrei muito, precisava dar mais conteúdo, não admitia extrapolar o tema da aula para explorar outros temas de interesses dos alunos. Hoje já compreendo que é possível fazer isso, sem desconstruir o meu planejamento.
P2 - D	18 anos – Experiência como professora de inglês, redação, Língua portuguesa, do 5º ano ao 3º ano.
P3 - A	
P3 - B	Tenho mais afinidade com o Ensino Médio, acho que pela minha postura, de professora mais vivida que eles (rsrs). A minha linguagem traz mais efeito com essa modalidade, mas já trabalhei com adolescentes, mesmo com algumas dificuldades, consegui atingir meus objetivos. Cada turma, em cada turno, é um desafio diferente.
P3 - C	Antes de entrar na rede estadual, eu passei pela prefeitura, e ali eu passei a ter a experiência da escola pública. No estado, eu iniciei com turmas de 5ª a 8ª série, sempre houve essa separação, aos professores antigos cabiam as turmas de Ensino Médio, e nós, recém-chegados, ficávamos com os “refugos”, éramos os que não tinham voz, tudo isso até a gente se firmar, criar uma identidade.
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE
Questão 14	Percepções sobre o currículo do curso.
P1 - A	Os conteúdos apontados nas habilidades são possíveis de serem trabalhados, a partir

	dos eixos sugeridos, porém, não atendem a todo território nacional, com a pluralidade peculiar. Há de se trabalhar mais e melhor, a partir da realidade de cada região, chegando ao local mais particular possível, numa busca em levar sentido real no conteúdo que se direciona aos alunos.
P1 - B	Currículo é algo muito vivo, que precisa dialogar com o público. Qual é o meu público? Eu sou professora de duas grandes escolas (privadas) aqui em Salvador (Colégio São Paulo e Colégio Antônio Vieira) no Ensino Médio. O que eu trabalho na 2ª série do Ensino Médio com as escolas particulares, eu não tenho condição de aplicar, por exemplo, na 3ª série da escola pública, porque são públicos diferentes e, portanto, demandam currículos diferentes. Então eu entendo currículo como algo que se estrutura também de acordo com o seu público e ele vai acompanhando todo esse processo.
P2 - A	Eu sinto que há grandes transformações mais recente, de 15, 20 anos para cá... eu estou na rede estadual faz 15 anos. Por conta do nosso processo de formação na universidade, nas nossas leituras, procurando sair do cânone, com um novo olhar sobre a linguística (a leitura em Marco Bagno me trouxe essa outra perspectiva), como uma desconstrução na forma de trabalhar a língua portuguesa. Eu creio que seja do meu perfil, mas eu costumo me alinhar bem com a minha parceira de disciplina, fazemos projetos bem articulados, apesar das divergências de pensamento, o que é positivo. Ainda não tenho propriedades pra falar dessas novidades, e também não há muito o que falar, pois estamos no início do período letivo (2022) e ainda construindo, a cada semana nas AC, uma proposta curricular, analisamos os documentos oficiais da Educação Integral, da BNCC e do Currículo Bahia. Eu percebo que, em se tratando do currículo da Língua Portuguesa, nós estamos bem servidos. Observamos que os livros anteriores eram meio burocráticos, antes vinham os aspectos gramaticais, depois vinham os aspectos da literatura, mas estamos desburocratizando, e isso é bom. Hoje conseguimos lidar muito bem com o currículo, porque é um universo que dominamos, eu particularmente conheço, tenho aprendido bastante. Pelo menos a proposta curricular é satisfatória, para que a gente possa buscar o que não está no currículo, podendo complementá-lo.
P2 - B	
P2 - C	O currículo deixa a desejar, o livro didático não condiz com o que exigem as avaliações externas. Primeiro, porque a escolha dos livros é muito apressada, não há um tempo para conhecermos a fundo as propostas didáticas, e o livro, por vezes, não apresenta questões contextualizadas, gerando uma contradição com o que se cobra nas provas do Enem, por exemplo. A BNCC é necessária, mas falta-nos a competência para explorar os conhecimentos da área de linguagem, a da língua portuguesa, que é o nosso caso.
P2 - D	O currículo precisa de novas atualizações em relação ao público que ofertamos.
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Quando eu entrei na universidade particular, parece que tinha um estigma de que a universidade particular era uma “fábrica”, de alunos deficientes, incapazes. Eu achava o currículo da universidade muito denso, com muitas informações, porém não destrinchadas para o nosso entendimento. Com o passar do tempo, percebi que aquele currículo atendia à minha formação, continha tudo o que eu precisaria para aplicar na minha prática, apesar dos rótulos que o ensino superior particular recebia. Tive um currículo adequado para a nossa realidade, de 30 anos atrás, mas reconheço as mudanças que houve nesse percurso, e o currículo foi se adaptando aos contextos. Na língua portuguesa, parecia que a gente ia estudar o passado, o que não se usa mais; hoje lançamos mão de novas estratégias, saímos do papel e entramos na tecnologia do teclado, no mundo digitalizado.
P3 - D	Acho que o currículo muda muito rapidamente, às vezes nem dá tempo de os professores assimilarem a proposta e colocar em prática. Agora mesmo, com a BNCC, acredito que teremos dificuldades para adequar e perder os vícios das proposta antigas.

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE
Questão 15	Percepções sobre o que é "ensinar" o componente Língua Portuguesa.
P1 - A	Ministro aulas de língua portuguesa, no sentido de apresentar as variantes desta e adequá-la, analisando, junto com os alunos, o uso do idioma no tempo e espaço, sua história, suas origens, sua pluralidade – na escuta e na produção. Atentando ainda ao respeito a todas as variações e causas delas. Busco que os alunos compreendam que o domínio da língua mãe, nas diversas situações, pode os manter inclusos, na comunicação formal e mesmo na informal.
P1 - B	A língua portuguesa é um desafio. Primeiro, porque ela precisa de muita leitura, e leitura de textos diversos, e até hoje a gente escuta: “Ah, mas eu não gosto desse livro”, como se a leitura fosse uma atividade que perpassasse somente pelo prazer. E eu digo aos alunos que a leitura passa pelo prazer, mas passa pela pesquisa, pela busca de informação. E as leituras são diferentes, de acordo com o gênero textual. E hoje ensinar língua portuguesa em uma concepção que extrapola a gramática normativa é um grande desafio. Por exemplo, eu trabalho um texto do livro “Olhos d’água”, e os alunos não entendem que essa gramática (com suas funções) só tem sentido e se materializa nessa construção. Trabalhar um texto em sala de aula, para alguns alunos, ainda não é ensinar gramática. E eu escutei isso há duas semanas: “Professora, o que a senhora está fazendo com esse livro de Lígia Fagundes Teles? A senhora não é professora de gramática? E por que não estamos estudando gramática?”. E por que esse aluno ainda tem essa mesma concepção que eu tive em determinado tempo da minha carreira? Ele pensa como eu pensava! E eu acredito que isso também nasce de uma escola. Vejo que a escola pública ainda é um desafio, tanto que quando eu levo os textos pra sala, eu imprimo todos os textos pequenininhos na minha casa, recorto e peço que os meus alunos coleem no caderno e, a partir desse texto, vou produzindo a leitura. Não quero que ele memorize o que é uma metáfora, apenas. A memorização não tem problema algum, mas eu quero que ele olhe para aquele texto e veja porque aquela metáfora está ali dita, porque esse gênero se vale da metáfora. Esse ainda é um desafio, porque, infelizmente, a gente ainda encontra muitos professores, tanto na pública quanto na privada, que partem da gramática pela gramática. Então acho que ainda falta um amadurecimento nesse sentido. Se a gente observa, por exemplo, os PCN de antigamente, a própria BNCC, ela já traz uma pegada nessa hora, com alunos leitores, alunos produtores. Mas é algo que me chama atenção, porque eu também sou coordenadora de Língua Portuguesa e observo que a própria BNCC não é clara para a maioria dos pedagogos, por não conhecerem o próprio jargão da área, como também os professores especialistas não dão conta do que está posto ali. Trabalhar essa gramática pela gramática é muito fácil, o difícil é você materializar essa gramática no texto. Eu escuto muito o aluno falar: “Mas, professora, eu sempre soube o que é metáfora, mas eu olho a sua prova e não entendo o que você me pergunta”. E isso me incomodava muito e passei a questionar o porquê de aquele aluno não entender o que eu trazia? De que lugar ele foi formado? Então esse entrave ainda é muito forte no ensino da língua portuguesa.
P2 - A	Na semana passada perguntei aos alunos do EJA se eles sabiam alguma coisa de língua portuguesa, e a resposta de alguns é que se tratava de uma língua muito difícil, com muitas regras. Expliquei que o grande objetivo do ensino da LP é melhorar o nosso processo de comunicação e é o meu papel fazer com que eles estejam potencializados para compreender esse processo comunicativo, tanto no texto escrito quanto sobre o que as pessoas falam, que também façam análises do que é visto no cinema, nas músicas, indo além do que mostram os conteúdos da disciplina. Portanto, ensinar língua portuguesa é aprimorar o que o aluno já sabe, torná-lo eficiente na habilidade de se comunicar com os seus pares.
P2 - B	Ensinar Língua Portuguesa é um desafio constante, visto que os estudantes precisam, a priori, entender que eles já dispõem dessa língua como ferramenta de comunicação e interações (gramática internalizada). Além disso, precisam compreender que a língua pátria é plural em face de suas variações, contudo eles consideram que ensina Língua Portuguesa é valer-se da gramática normativa apenas.

P2 - C	É uma questão complicada (rsrs). E se “ensina”? Eu não acredito que a gente ensina, penso que o professor compartilha. Hoje os alunos vêm para a sala com conhecimentos que eu não tenho, eles dominam a tecnologia que eu não domino, assistem a séries que eu desconheço. Quando eu vejo uma aluna, de forma inusitada, dizer que não gosta de princesas como Rapunzel e Branca de Neve, e que, ao contrário, prefere a Frozen, porque esta personagem é livre, eu me desarmo, isso me deixa amarrada (rsrs). Eu tenho alunos que dão “show” sobre assuntos de diversas áreas do conhecimento, então eu não posso dizer que ensino, mas que o conhecimento é pautado no compartilhamento, é um processo dinâmico que reflete as vivências individuais e a leitura de mundo dos nossos estudantes.
P2 - D	Ensinar ao aluno ler e interpretar.
P3 - A	
P3 - B	Eu sempre tive grande respeito pelo ensino da língua portuguesa. Para mim, a nossa comunicação deve ser, antes de tudo, clara. E deve ser culta, ou mesmo descontraída, tudo dependerá do momento, do contexto. Por isso que ensinar essa disciplina me proporcionou grandes alegrias, por saber que estou transmitindo o que aprendi da língua, para usá-la da melhor forma possível.
P3 - C	Eu acho que ensinar língua portuguesa exige, inicialmente, muita comunicação. É eu conseguir atingir o grau daquele indivíduo ali, e eu tenho que ficar atento, não falar uma palavra a mais pra não perder o processo. Falar de ensinar língua portuguesa é falar de sedução, o professor tem que seduzir ao máximo. Se você não trouxer o aluno para o seu discurso, é um trabalho jogado fora, eu gosto de resultado, ter um objetivo no meu trabalho, de sentir que estou caminhando pelo lugar certo, então eu me autoanaliso, quero saber se o que falei ele (o aluno) conseguiu entender, eu gosto de andar devagar. A língua é ampla, vai da fonética, da escrita, da produção, até a interpretação, que é um resultado. Enfim, o aluno deve entender a minha proposta, a de ensinar uma língua que ele já conhece.
P3 - D	Eu sempre me sentia importante por ensinar Língua Portuguesa, eu considero uma disciplina de grande valor. E as pessoas tem um respeito por quem conhece melhor a linguagem. Não estou falando de ser superior, mas de saber que estou transmitindo um conhecimento que as pessoas precisam para se comunicar melhor.

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE
Questão 16	Metodologias de ensino que costuma utilizar.
P1 - A	Aula expositiva e dialogada, pesquisa, produção textual, leitura e interpretação crítica de texto e do mundo...
P1 - B	
P2 - A	<p>Na escola eu sou chamado de “improvisador, porque, apesar de fazermos o nosso planejamento, de nossas metodologias de ensino, o nosso processo didático é muito pessoal. Sei da importância do trabalho coletivo nos encontros de coordenação pedagógica, e acato o que é pertinente, mas vou fazendo o meu trabalho com as minhas estratégias, do meu jeito próprio. Mesmo gostando das ideias dos colegas, muitas vezes eu encontro a minha forma particular de fazer, de iniciar a minha aula, de dar “bom dia” aos alunos, com a minha cara. Eu consigo trazer essa habilidade de conduzir a aula conforme as demandas. Por exemplo, eu já levei o datashow para minha sala de aula e não usei, às vezes surge uma questão, então eu paro na primeira, ou na segunda projeção, porque a aula está acontecendo ali e eu vou percebendo que há naquele momento a necessidade de um diálogo. A meu ver, no meu fazer pedagógico as questões metodológicas, assim como o currículo, não são estantes, não estão dentro da caixinha. Diferentemente de alguns problemas que não conseguem lidar com o que foge do controle, eu adoro quando foge do controle (rsr).</p> <p>Eu tenho 02 turmas de 2º ano do Ensino Médio, pela manhã. Na primeira turma, eu tinha levado o poema “Canção do Exílio”, e antes que eu trouxesse essa discussão, alguém falou: “Professor, isso aqui tá parecendo o Hino Nacional”. Ele pegou o livro</p>

	e começou a consultar a letra do hino e já foi para outro universo. Esse aluno mudou o rumo da aula, porque surgiu um questionamento, uma demanda. Eu acho estranho o professor querer que as turmas estejam todas no mesmo momento, que ao final da semana, os conteúdos estejam idênticos nas duas turmas. Eu não entendo.
P2 - B	O uso de ferramentas tecnológicas acaba sendo o carro-chefe na condução do processo de ensino e aprendizagem. A partir delas, como o Powerpoint, inicio o trabalho apresentando os objetivos de se estudar aquela habilidade e parto de situações-problema antes de apresentar a teoria.
P2 - C	Eu trabalho muito com datashow, para trabalhar variações da linguagem, eles conseguem fazer uma relação com o seu cotidiano. Mas também trabalho com jogos, Levo músicas, memes da internet, como forma de trabalhar a literatura, que às vezes não é tão atraente para os estudantes de hoje, para não ficar aquela coisa distante, busco dialogar com a realidade. Eu gosto muito que os alunos produzam, trabalhem a escrita, acredito que eles aprendem bem mais escrevendo do que somente ouvindo o professor. Uso, por exemplo, o recurso do caça-palavras, em que eles vão descobrindo a resposta após a leitura do texto.
P2 - D	Práticas de leituras diversificadas.
P3 - A	Eu trabalho com uma metodologia de troca, procuro buscar aquilo que o aluno precisa, fico atenta às inquietações dos alunos e peço que proponham o que eles querem aprender ou discutir. Sei que existe um planejamento e o ensino tradicional tem a sua importância, mas sempre tenho trabalhado temas de interesse dos alunos. E a gramática pode ser inserida em tudo isso, mas sempre colocando como prioridade as temáticas da realidade em que eles estão inseridos.
P3 - B	Os professores estão se esforçando para aprender a usar as novas tecnologias, isso ficou claro nesse período de aulas on-line e que persistiu no ensino híbrido. Acho que é um caminho sem volta, por isso penso que a Secretaria de Educação precisa fazer sua parte, no sentido de equipar as unidades escolares com recursos didáticos mais inovadores. Agora, com as aulas regulares, dentro da “normalidade”, estou usando mais ferramentas da internet, os alunos produzindo atividades diretamente na rede virtual, isso é uma novidade para mim. Estou perto da minha aposentadoria e, confesso, não imaginava que fosse mudar meus métodos. Tive que aprender, foi positivo.
P3 - C	
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: Prática docente
Questão 17	Percepções sobre experiências com os alunos, relação, perfil.
P1 - A	Experiências com alunos do EJA, em projetos sociais e na rede pública, sempre foram gratificantes, pois os adultos voltam a estudar com consciência e determinação do que querem. Já alunos do TAP 3 e 4 vespertino, que deveriam estar nas turmas de EJA noturno, são jovens (em sua maioria, entre 18 e 22 anos), totalmente, dispersos, sem qualquer foco. Difícil o trabalho com eles. No fundamental, os alunos, em sua maioria, se mostram dispersos também, mas se vê algum empenho, de alguns alunos, certamente, exigidos pelos responsáveis. Já no nível médio, 2º e 3º ano (onde mais atuo), há aqueles focados no ENEM e muitos ansiosos para chegar ao fim do 3º ano, como se fosse a última e grande meta de suas vidas, concluir o ensino médio, proporcionando-nos a leitura sobre eles de “estudantes” que “conseguiram” chegar até aquele “fim”.
P1 - B	
P2 - A	Na verdade, eu acho fundamental conhecermos os nossos alunos, em muitas situações eu preciso saber malmente o nome dele. A escola em que eu trabalho está situada no Sertão da Bahia, numa cidade muito pequena, com aspectos urbanos, mas também rurais. Não há uma hegemonia financeira, porque a maioria dos alunos pertence a

	<p>famílias de classe baixa, então nós temos uma dificuldade muito grande, ou seja, precisamos saber qual é a visão que essas famílias têm sobre a educação. Ao serem perguntados, muitos vão dizer que a escola é muito importante, também porque muitos pais não estudaram, e agora, mais do que nunca, reconhecem o valor da escola na vida dos filhos. Temos também alguns pais que já avançaram nos estudos, tendo cursado o Ensino Médio e até mesmo na educação superior. No entanto, podemos ver que existem alunos mais preocupados em garantir uma renda do que, necessariamente, concluírem o Ensino Médio. São estudantes que se encantam mais com o meio salário-mínimo que vão ganhar numa jornada completa de trabalho, em detrimento da escola. E assim, hoje não temos mais as turmas regulares à noite, e eu falo de alunos com 16, 17 anos, não são adultos. Eu já falei para um pai que isso é um crime, pois está sendo retirado o direito à aprendizagem. Mas nem os pais nem os alunos conseguem compreender o quanto isso é nocivo. E nós estamos enfrentando isso ainda, em 2022, especialmente nesse momento pós-pandêmico, com uma educação integral que veio como um rolo compressor, dizendo como a escola tem que fazer, como o aluno tem que se comportar, negligenciando as questões econômicas do município e outras situações. Apesar disso, eu percebo, nesses meus quinze anos de escola, que estamos numa crescente quanto ao processo de valorização do ensino. Quando eu entrei para essa escola, não se falava em vestibular, isso não pertencia àqueles alunos, o que me deixava em choque. Hoje existem alunos empenhados em cursar uma universidade, em participar de concursos públicos, para isso precisam dar conta da demandas da escola, e isso requer dedicação e atenção durante as aulas. Eu acho que esse movimento dos nossos alunos tem mudado bastante, mesmo estando longe de ser o satisfatório.</p>
P2 - B	<p>Os estudantes são bastante diversificados: trata-se de alunos da capital, seja de classe mais baixa, seja de classe média que outrora estudava em escola particular; porém a maioria deles é do interior, especialmente das mais diversas regiões da Bahia. Percebo que estes são muito carentes e ávidos por conhecimento, embora não disponham de uma base educacional eficiente. Apesar disso, conseguimos alcançar resultados de estudantes ingressarem na universidade, porém essa realidade, infelizmente, ainda não é a predominante.</p>
P2 - C	
P2 - D	<p>Temos uma diversidade de alunos, desde os mais interessados aos completamente desligados.</p>
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	<p>Na realidade, no início da minha trajetória, eu era mais um disciplinador de alunos. E hoje eu trabalho com outra clientela, outra realidade. Como eu sou muito solene, a minha relação em sala de aula é muito formal, eu procuro seduzir o aluno, mostrar a credibilidade, confiança, capacidade, quero prender o aluno ao que eu quero dizer, fazer a persuasão. Eu já encontrei na vida alguns alunos que se tornaram professores de português, vejo que houve uma influência, e acho isso positivo. Já dei aulas em cursinho preparatório, hoje trabalho com alunos privados de liberdade, enfim, pude transitar por realidades distintas de alunos, e tudo isso foi um grande aprendizado, repercutiu na minha forma de ensinar.</p>
P3 - D	

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE
Questão 18	Percepções sobre as condições de trabalho (aspectos físicos, materiais, estruturais, pedagógicos...).
P1 - A	<p>As condições de trabalho são bem desfavoráveis ao desempenho dos trabalhos pedagógicos. Essas dificuldades passam pela estrutura física das unidades escolares, inclusive, inversamente proporcional ao número de alunos; passa pela escassez de materiais, do mais básico ao mais “sofisticado”, tecnologicamente, aos quais somos estimulados pela nova ordem social e mesmo pela rede estadual, que nos forma, mas não nos instrumentaliza.</p>
P1 - B	

P2 - A	<p>A nossa escola tem uma estrutura bem precária, por não termos espaços que possibilitem atividades para além da sala de aula, não temos espaços culturais, espaços esportivos, espaços para conferências, palestras, auditório, nada disso, não temos laboratórios de absolutamente nada. E o mais estranho, já que eu falava da negligência da própria Secretaria de Educação, que é nossa instância imediata, nós conseguimos montar um laboratório de língua portuguesa, de ciências, biologia, química, que simplesmente não funcionou porque esses espaços precisavam ser ocupados pelas turmas do Ensino Integral. Nós temos uma biblioteca empobrecida, estamos aí fazendo campanhas, com doações, os próprios professores doam livros, há um empenho da gestão escolar, mas existem os entraves financeiros, para ampliar o acervo da biblioteca e isso tudo dificulta muito o nosso trabalho. Ainda é precária a relação da escola com as novas tecnologias da informação e da comunicação, a internet é horrível!! As salas são amplas, mas extremamente quentes, devido ao posicionamento do sol, especialmente à tarde.</p> <p>Nós temos uma coordenadora pedagógica muito boa, ela é de linguagens, nós temos esse ganho, ela tem duas formações (pedagogia e letras), é experiente, conhece o universo e é muito solidária também diante das nossas angústias, compreende o que gente fala, tem muito conhecimento, é muito empenhada.</p>
P2 - B	<p>A escola onde trabalho é considerada uma das escolas-modelo da Rede Estadual, sobretudo por fornecer ensino EAD, contudo ainda enfrentamos muitos problemas sobretudo à necessidade de modernização dos equipamentos e dos espaços físicos oferecidos.</p>
P2 - C	
P2 - D	<p>Trabalho na prefeitura de Madre de Deus, com todo o recurso de uma escola particular, e trabalho no estado em uma escola com pouco recurso. Os recursos são importantes para diversificar a aprendizagem.</p>
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	<p>Eu tive as escolas do interior me deram todo suporte, aqui na capital as escolas têm outra realidade. Eu sempre associei que as condições de trabalho estão muito atreladas às questões partidárias, cada partido tem um foco de atuação nas escolas. Na atual conjuntura escolar, onde eu faço as minhas práticas, por exemplo, as condições são terríveis. Os professores precisam realizar uma missão de estar ali. No caso da Unidade Prisional, nada nos é permitido, parece que estamos na casa de um estranho. O tempo inteiro nós somos negativados, ameaçados na nossa prática, somos tratados como visitas, somos identificados. Há um grau de desconfiança muito grande. Vejo que há um desrespeito grande diante da nossa imagem de professor. E isso mexe muito com a nossa identidade, ela é ferida, mutilada. E com certeza, vai interferir no nosso fazer pedagógico.</p>
P3 - D	<p>Eu trabalhei em 03 escolas. De todas essas escolas, a de condições mais precárias era a Artur. O Noemia tinha uma excelente estrutura, salas ampla, espaços de lazer para os alunos. Ao contrário da escola de Campinas, que era um horror. Não tinha estrutura nenhuma. Deveria ser demolida pra ser construída outra. O CAP também não era muito bom. Foram feitas adaptações, mas não era “grande coisa”.</p> <p>Sobre materiais.... não tinha computador, cópias era algo muito precário, havia carência de mobiliário. Mas havia coordenadores em todas essas escolas e todos tentavam fazer o seu trabalho da melhor maneira. Mas sabemos que um coordenador não consegue abarcar com todas as demandas da escola. Na verdade, na escola pública falta quase tudo.</p>

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE
Questão 19	Dificuldades a serem superadas na docência com relação ao componente Língua Portuguesa.
P1 - A	Uma grande e eficiente estratégia para trabalhar o estudo da língua mãe é a prática da leitura, porém, a realidade é de um público não leitor, que rejeita a adoção desse hábito. Outro desafio é a quebra do preconceito linguístico, que, inclusive a BNCC parece ignorar essa questão, pois não trata, não discute, em sua existência e suas nuances.
P1 - B	
P2 - A	Eu vou falar da minha carga horária, que é do Ensino Médio Integral. Eu considero satisfatória, quatro horas/aula por semana, assim é possível fazer uma série de escolhas muito interessantes, de organização metodológica, didática, atividades complementares, projetos. Hoje nós temos uma dificuldades com o material, especialmente com o livro didático. Isso porque, às vezes, as pessoas demonizam o livro didático, eu acho que é um exagero, porque o professor precisa conhecer o livro que ele tem, a turma que ele tem e a formação que ele tem, e extrair do livro que ele tem de melhor. Se o livro traz uma parte de exercícios ou textos literários ruins, eu aproveito os textos e trago outra proposta de reflexão, aí eu não terei dificuldades com isso. Vejo o livro como um material essencial para o professor de língua portuguesa, além do que o aluno tem o acesso facilmente, e os livros de língua portuguesa, ano após ano, têm ficado mais palatáveis, do ponto de vista de cores, do layout, estão muito conectados com outras linguagens, com o cinema, a música, com outros aspectos da literatura, com a própria história, com personalidades que podem até não ser do gosto dos alunos, mas que eles conhecem. O livro tem sido fundamental para as minhas aulas de língua portuguesa. A nossa expectativa agora é com esse material que vai chegar (pautado na BNCC). Outra dificuldade é quanto ao uso do ferramentas do chromebook (dispositivo da Google para as salas de aula), já que temos os equipamentos, mas não estão sendo utilizados, pois a escola não tem a estação de carregamento. Por outro lado, existem escolas no município que contam com a estação, porém não receberam os equipamentos.
P2 - B	O principal desafio está relacionado ao letramento, que ainda é precário, a despeito de se pressupor que as séries com as quais trabalho não precisem que lidar com esse problema.
P2 - C	
P2 - D	Recuperar a vontade dos alunos em querer aprender.
P3 - A	
P3 - B	
P3 - C	Vejo que os desafios serão ainda maiores nesses tempos, precisaremos resgatar o gosto dos alunos pela língua portuguesa. Como falei antes, eu sempre procurei seduzir o estudante para as aulas de língua portuguesa, mas hoje existem outros atrativos, as redes sociais, diferentes interesses. Todo esse cenário de mudanças vai exigir do professor, de modo geral, que ele se dedique e se reinvente, para recuperar o desejo de estudar no aluno.
P3 - D	Se o professor não fizer um planejamento, confiando apenas no seu conhecimento, você se perde. É preciso estudar, se preparar. Eu já vivi isso e percebi na cara dos alunos a insatisfação diante de uma aula não planejada. Eu confesso que tive muitas dificuldades, porque a língua portuguesa é complexa. Mas eu me esforçava muito. Uma grande dificuldade diz respeito ao nível de conhecimento dos alunos. A sala não é homogênea, é preciso perceber que os alunos são diferenciados. Nem sempre podemos fazer isso, pois as salas eram muito cheias.

ENTREVISTADO	CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE
Questão 20	Relato sobre uma experiência pedagógica marcante desenvolvida na sua prática docente.
P1 - A	
P1 - B	
P2 - A	Tem uma atividade bastante interessante, é um trabalho biográfico que eu realizo com os estudantes concluintes (3º ano), é um processo de produção textual, bem orientado, falando sobre a trajetória escolar de cada estudante. Eles começam a contar a vivência desde a creche, passando pelo Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Médio. Para isso, durante 2 a 3 semanas eles conversam com os pais, com os colegas, para obterem informações que eles desconhecem ou se esqueceram. Ao final, faço a socialização, durante uma semana, cada um contando suas histórias, revelando coisas que nunca contaram para ninguém, se emocionando, é um momento muito bonito e de valor, pois resgata a história de vida dos estudantes. A diretora ficou fascinada com tudo o que foi realizado, era como se ela estivesse diante de uma obra de arte. E para mim, foi muito, muito gratificante.
P2 - B	Ainda trabalhando nos primeiros anos na Rede Estadual, eu me deparei realizando um projeto cultural, envolvendo literatura, música e pintura, para estudantes jovens e idosos, os quais aderiram de forma significativa ao trabalho. Era um festival de poesias autorais e seus recitais; composição musical e pinturas a óleo relacionados às vanguardas europeias. Um desses estudantes era uma senhora que tinha 80 anos.
P2 - C	
P2 - D	Desenvolvi um projeto denominado Ação de Graças, para trabalhar com os alunos de língua inglesa. Os alunos atuavam no campo da pesquisa, logo após apresentavam em grandes seminários, pois os alunos apresentavam o evento em um dia singular. Nessa oportunidade, além de uma grande confraternização, os alunos ofertavam alimentos para as famílias carentes.
P3 - A	Foi um projeto de leitura, os alunos teriam que ler uma obra. Lembro-me que trabalhei com Os Miseráveis e Menino de Engenho. Levamos semanas com esse trabalho, o tempo de eles conhecerem o máximo de informações sobre os livros indicados. A culminância era a apresentação pública, quando todos mostravam o que aprenderam com a leitura. Era gratificante.
P3 - B	
P3 - C	
P3 - D	

