

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**(DES) ENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA/PARA A EJA:  
REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE LETRAS, O PIBID E O PROJETO  
SALA DE EDUCADOR**

**Cáceres-MT  
2014**

**HELENICE JOVIANO ROQUE DE FARIA**

**(DES) ENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA/PARA A EJA:  
REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE LETRAS, O PIBID E O PROJETO  
SALA DE EDUCADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos.

**Cáceres-MT  
2014**

Faria, Helenice Joviano Roque de.

(Des) encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de Letras, o PIBID e o Projeto Sala de Educador./Helenice Joviano Roque de Faria. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

141f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

Orientadora: Leandra Inês Seganfredo Santos

1. Língua portuguesa – formação inicial e continuada. 2. Educação de jovens e adultos - ensino. 3. PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 4. Formação de docentes – curso de Letras. I. Título.

CDU: 371.133

HELENICE JOVIANO ROQUE DE FARIA

**(DES) ENCONTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA/PARA A EJA:  
REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE LETRAS, O PIBID E O PROJETO  
SALA DE EDUCADOR**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

---

Prof. Dr. Valdir Silva (Membro – PPGL/UNEMAT)

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (Membro – PPGL/UnB)

APROVADA EM:21/02/2014

À Deus, quem dá a vida e força para a realização de meus empreendimentos.

À minha mãe e irmãos, pela confiança e carinho.

Ao meu esposo, Jorge Marcos Roque de Faria, e filhos Marcos Tayllor e Mariah Eduarda, que com amor e paciência possibilitaram e incentivaram a realização de sonhos, quase impossíveis.

Há dias em que tudo que vejo me parece carregado de significados – mensagens que me seria difícil comunicar a outros ou traduzir em palavras, mas que por isso me parecem decisivas. São anúncios ou presságios que dizem respeito a mim e ao mundo simultaneamente: no que concerne a mim, não se trata de acontecimentos exteriores da existência, e sim daquilo que ocorre por dentro, no íntimo; no que concerne ao mundo, não se trata de nenhum fato particular, e sim do modo de ser de tudo.

(Italo Calvino, 1999, p. 60-61).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, àquele com quem pude e posso contar, independentemente de qualquer inquietação.

À minha família: Jorge Marcos, Marcos Tayllor e Mariah Eduarda. De fato uma construção somente chega ao ponto desejado quando se tem parceiros como vocês.

À minha orientadora, professora Pós-doutora Leandra Ines S.Santos, amiga, exemplo de força e dedicação, e que com conhecimento e sabedoria direcionou-me neste trabalho científico, incansavelmente.

À Banca, Dr Kleber Aparecido da Silva(UnB), Ana Di Renzo e Valdir Silva(UNEMAT) que carinhosamente aceitou o convite e desde o processo de Qualificação apontou-me caminhos teóricos e analíticos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, bolsistas do subprojeto PIBID (Língua Portuguesa), em especial Tamiris Eng Wang, às professoras parceiras, egressas do Curso de Letras da UNEMAT/Sinop e colegas da rede Estadual de Mato Grosso, com quem estabeleci diálogos, que compartilharam e confiaram no processo de elaboração desta pesquisa.

À todas as amizades cultivadas no Mestrado: professores, colegas Érika, Weverton e Lúcia, ao casal, Ailon e Adelita que carinhosamente acolheram-me e dividiram aflições e alegrias.

Às amigas professoras Rosane Freitag, Marieta Prata, Graci Leite, Tania Pitombo e Márcia Boni – mulheres que na roca produzem fios humanos, incríveis.

À professora Ms.Fátima Castilho (*in memoriam*). Seu altruísmo permanece em mim.

## RESUMO

Frente ao avanço cultural, tecnológico e linguístico atual que a sociedade vivencia e as pautas das agendas públicas governamentais que enunciam-se ratificar o compromisso da educação linguística de qualidade e porta de acesso para o desenvolvimento pleno da cidadania, urgem novas formas de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, em contexto de sala de aula. Sendo assim, esta pesquisa filia-se à Linguística Aplicada, é de cunho qualitativo, etnográfico, inscrita na linha de pesquisa Descrição e análise de línguas, instituição de ensino. Procurou examinar o processo de Formação Inicial e Contínua para atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos(EJA) tendo como participantes quatro professoras, egressas do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso que atuam na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) da educação básica de uma escola pública de Sinop/MT e quatro alunos da mesma instituição superior, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (Língua Portuguesa), fomento CAPES/UNEMAT. Utilizou-se dos seguintes instrumentos: a LDB (1996); as Orientações Curriculares para o Curso de Letras (2001); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); as Orientações Curriculares para o Ensino em Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012); o Plano Político Pedagógico da escola (PPP, 2013); o Regimento Interno Escolar (RIE, 2013); o Relatório do Projeto “Sala de Educador”(2013), e por fim, os questionários e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos colaboradores. À luz da Linguística Aplicada buscou-se a compreensão de como esses participantes, tanto em pré serviço quanto em serviço lidam com as questões de ensino para um público especializado como é a EJA, bem como os saberes acadêmicos se resignificam no espaço dialógico das práticas escolares. Nesta esteira, reflete-se sobre a necessidade de formação permanente entendida em Freire (2005); Imbernón (2011, 2012); Barros(2011); Alves(2013); Santos e Ramos (2012,2013) para quem a formação é um *continuum* e propõe ao docente o repensar de suas práticas com criticidade e formular ações que dê ao aluno condições para o desenvolvimento de leitura e escrita, letramento discutido em Soares (2011), Kleiman (2011), Rojo (2009); Bortoni-Ricardo(2013) e Tfouni (2010). Observou-se que se as políticas públicas estiverem voltadas ao lugar situado contribuir-se-á para a educação de qualidade e a construção da formação humana, como anunciam os documentos orientativos, e ofertar-se-á condições que realmente leve o indivíduo a ser agente de suas práticas de linguagem.

**Palavras-chave:** Formação Inicial e Contínua, PIBID, Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

Regarding the current cultural, technological and linguistic progress that the society experiences and the guidelines of the public governmental agendas that enounce to ratify the commitment of the linguistic education of quality and access door for the full citizenship development, it is urgent new ways of teaching/learning for the Portuguese Language, in the context of the classroom. Thus, this research is supported by the principles of Applied Linguistics, is a qualitative and ethnographic study, guided by Description and Analysis of Languages theories and also educational institution. The study examined the process of Initial and Continuing teacher training to operate in the Education for Young People and Adults (EJA) and the participants were four teachers, graduated in the Course of Languages by the University of the State of Mato Grosso that work in the area of Language, Codes and its Technologies (especially in Portuguese) of Basic Education in a public school in Sinop City, State of Mato Grosso, Brazil and four students from the same university Fellows Scholarship that take part of a Program for Initiation to Teaching - PIBID (Portuguese), maintained by Brazilian government (CAPES / UNEMAT). These tools were used: the LDB (1996); the Curricular Orientations for the Languages Course (2001); the National Curricular Parameters (Brazil, 1997); the Curricular Orientations for teaching in Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012); the School Political and Pedagogical Plan (2013); and the School Internal Regiment (2013); the Project "Sala do Educador" Report (2013), and finally, the questionnaires and the semistructured interviews applied to the collaborators. In the light of the Applied Linguistic one tried to understand how those participants, not only the ones in the pre-work, but also those professionals who indeed deal with the teaching matters for a selected public as the students of EJA, as well the academic knowledge gets new meanings in the dialogue room of the school practices. Based on this, one also thinks over the necessity of permanent education as seen in Freire (2005); Imbernón (2011, 2012); Barros (2011); Alves (2013); Santos and Ramos (2012, 2013) for whom the education process is a *continuum* and suggest to the teachers to rethink their practices critically and prepare actions that are able to provide the students conditions for the reading and writing development, literacy discussed in Soares (2011), Kleiman (2011), Rojo (2009); Bortoni-Ricardo (2013) and Tfouni (2010). It was possible to observe that if the public policies are turned to the mentioned subject there will be many contributions for a qualitative education and for the construction of the human education, how the guiding documents announce, and conditions that really lead people to be agents of their own language practices will be offered.

**Key-words:** Initial and Continuous Education, PIBID, Young People and Adults' Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEJA -	Centro de Educação de Jovens e Adultos
DCs –	Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras
E -	Entrevista
FP –	Formação Permanente
LA -	Linguística Aplicada
LDB -	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LP -	Língua Portuguesa
OCs -	Orientações Curriculares para Mato Grosso
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PSE -	Projeto Sala de Educador
Q -	Questionário
RIE -	Regimento Interno Escolar
UNEMAT-	Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Faixa etária	74
Gráfico 2 -	Variável preponderante: Gênero	74
Gráfico 3 -	Variável preponderante: Renda Familiar	75
Gráfico 4 -	Variável preponderante: Afastamento Escolar	75
Gráfico 5 -	Variável preponderante: Dificuldades para estar no espaço Escolar	76
Gráfico 6 -	Variável: Perpectivas Futuras	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisados em pré serviço .....	79
Quadro 2 - Pesquisados em serviço .....	79
Quadro 3 – Intrumentos de coleta de dados. ....	82

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento Permanente do Chão Formativo.....	93
--	----

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

Os nomes dos colaboradores da pesquisa são fictícios. No capítulo III, onde há transcrição de fala, utilizei-me dos sinais convencionais ortográficos da Língua portuguesa como vírgula(,); ponto(.); ponto de interrogação(?), e os demais símbolos:

...: pausa pequena

(+): pausa longa

/: interrupção ou corte rápido na fala

[ ]: alteração de voz

[...]: supressão de trecho da transcrição original

Trechos sublinhados: ênfase do autor aos termos utilizados para análise

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO I .....	25
1. REFERENCIAL TEÓRICO .....	25
1.1. Educação e formação de professores: desafios da contemporaneidade .....	25
1.2. Formação: Questão de política pública .....	35
1.2.1. Política Pública Nacional: PIBID.....	37
1.2.2. Formação Contínua Nacional.....	40
1.2.2.1. <i>Projeto Sala do Educador para Mato Grosso</i> .....	43
1.2.2.2. <i>Orientações Curriculares em Mato Grosso: o que dizer?</i> .....	47
1.2.2.3. <i>Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar</i> .....	50
1.3. Ensino de Língua Portuguesa e o espaço sala de aula .....	54
1.3.1. Do contexto ao cenário da EJA: possibilidades e interfaces .....	61
1.3.2. Prática de Leitura e Escrita: o que dizer do letramento dos participantes da EJA?.....	65
CAPÍTULO II .....	68
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	68
2.1. Tipo de pesquisa .....	69
2.2. O Contexto da Pesquisa.....	72
2.3. Os sujeitos pesquisados.....	78
2.4. Instrumentos de coleta de dados .....	79
2.4.1. Análise.....	82
2.4.2. Os Dados .....	84
CAPÍTULO III .....	85
3. ENCONTROS E DESENCONTROS.....	85
3.1. Encontros com os alunos bolsistas .....	86
3.2. Encontros com as professoras .....	89

3.3. Os encontros na Sala do educador .....	92
3.4. Análise dos dados .....	95
3.4.1. O Diário de Pesquisadora .....	96
3.4.2. Primeiros questionamentos .....	99
3.4.3. Continuidade das vozes que ressoam: a entrevista .....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	130



## INTRODUÇÃO

### **Todos são iguais perante a lei (...)**

A educação, direito de todos e dever do estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo **para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 5 caput 205, da Constituição Federal Brasileira/1988 (Grifos meus)

Desde a promulgação e ampliação da Constituição Federal do Brasil, a Educação é direito adquirido de todos e legitimado como direito subjetivo ao povo brasileiro. Porém, a prática da assertiva tem evocado sentidos não muito próximos àqueles descritos nos documentos constitucionais.

Vivencia-se, no século XXI, um crescente e acelerado desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil. Significa dizer que esse acontecimento se intensifica desde o século passado, precisamente na década de 1990 e validado em 20 de dezembro de 1996 quando estabeleceu-se a lei que regeria a educação brasileira. A partir daí toda a atenção para a efetivação e o cumprimento do direito do cidadão torna-se ponto central.

Como capital humano, a educação passa a ser cena de extrema relevância e de grande eco ao incumbir e exigir que o Estado cumpra sua função de prover, não somente escolarização, mas que a educação seja de qualidade e que seu “ator principal” compreenda, assuma e concretize, de fato, tais ações de políticas públicas.

As Diretrizes Educacionais assim regem os Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art.2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito a liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;

X- valorização da experiência extraescolar;  
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.  
(BRASIL,1996).

Acrescenta-se ainda o compromisso visualizado e marcado pelos atos governamentais com planos e estratégias que visam medir, cada dia mais, o desenvolvimento dos alunos/alunas através das Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa, do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), das provas que medem a qualificação dos estudantes de graduação (ENAD), e tantos outros programas que corroboram e positivam as medidas desenvolvidas pelo Estado.

O documento constitutivo deste ato e referencial pedagógico-curricular que as escolas públicas brasileiras “abraçaram” com veemência, os conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) diz sobre a função do professor como planejador e responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das atividades que “podem” ser desenvolvidas em sala de aula. A diretriz concebe-se como norteadora para um ensino dinâmico e plural à espera de que reduza ou minimize as diferenças e dificuldades emergidas no espaço escolar, pois “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que os homens se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constróem visões de mundo, produzem conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 23).

Imperativo dizer que o aumento das demandas educacionais exigiu de alunos e professores maior empenho e colocou em pauta a discussão sobre a acessibilidade do conhecimento. No desenrolar dessa trama complexa e de muitas significações, o ensino brasileiro revela-se heterogêneo e multicultural, pois ao procurar abrigar alunos/alunas de diversas origens ou etnias, credo religioso, classes sociais, também se torna o palco a comportar debates frequentes sobre as relações que permeiam esse espaço, partindo do social, do histórico e do ideológico, na tentativa de repensar o “dever”, o “saber” e o “fazer” educação.

Nesta multiplicidade de gente e de língua (gens), cruzam-se interesses diversificados em solo específico; processo que aponta para a construção e o (re) pensar de saberes. Logo, a grande inquietação é mediar o processo educativo para a estruturação e promoção de pessoas que resignifiquem conhecimentos para as práticas cidadãs.

Assim, o Estado brasileiro convoca e “arrebanha” todos à luta por uma educação de qualidade e que atenda as especificidades humanas. Nesta esteira, perspectiva-se alcançar aqueles que bravamente vivem na condição de “soldados” que se reservam ao direito de sobreviver no “posto de ordem” mas reconhecem a necessidade de que a “missão” de retornar ao espaço escolar, independente de qualquer variante, seja ela social, faixa etária, tempo em que esteve ausente etc poderá fortalecê-los nos embates da vida.

O retorno à escola provoca confrontos de saberes e põe-se em evidência o repensar das práticas vigentes de ensino em busca de consolidação e aplicação da educação que atenda às reais demandas sociais, na atualidade. Estes são alguns desafios que provocam tanto o educador quanto ao educando e suscita reflexões em várias direções e perspectivas teórico-prático-metodológicas.

Assim, tornou-se imperativo, na contemporaneidade, problematizar sobre “o que fazer”, o “como fazer” e “para quem fazer” educação que vise à formação integral e cidadã, emergindo programas, projetos e subprojetos que dialoguem, a partir de aprendizagens práticas, a saber, o cenário de ação.

Tomo como exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID, fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em parceria com as Universidades brasileiras, que se anuncia custeador e instigador do aluno de graduação à pesquisa do/no espaço a que pretende ocupar após o período de graduação e que uma vez selecionado pelo programa, a ele/ela é oportunizado ampliar a visão sobre os saberes e o desenvolver docente em experiência *in loco*.

Gimenez (2013), em estudo sobre a Formação Inicial(FI), entende o projeto PIBID como forma de atrair jovens para atuação profissional docente e ressalta um ponto “nevrálgico”: há grande número de pessoas licenciadas nas áreas de Língua Portuguesa, entretanto muitas não aspiram ao exercício do magistério. Para a autora, “[...] as licenciaturas na área têm sido vistas como lugares de acesso a conhecimentos teóricos com pouca vinculação com a realidade de sala de aula. [...] parece haver o predomínio da chamada “racionalidade técnica” na construção curricular das licenciaturas de Letras.” (GIMENEZ, 2013, p. 45).

Athayde Júnior (2011, p. 80), em seu trabalho sobre a FI e Formação Continuada (FC) dos formadores da língua materna, alega que “[...] o forte vínculo que propõe com a prática e a reflexão do que ocorre em uma sala de aula real, nas

condições concretas com que se faz a educação pública hoje, certamente propicia uma formação diferenciada ao aluno de qualquer que seja a licenciatura.”

Mesmo sendo recente, a política propositiva abre possibilidade para superar a lacuna tão debatida entre o teórico e o prático e tais ações respondem a urgência por encetar diálogos e estreitar os laços entre Universidade e Escola, favorecendo assim a FI e FC voltadas à realidade das comunidades escolares.

Vale et al (2013, p. 81), apontam o PIBID como política que objetiva “fomentar a formação inicial e incentivar a formação continuada dos professores da Educação básica”, vinculando os futuros licenciados às reais situações de ensino.

El Kadri, Piconi, Mateus (2013) entendem o PIBID como parte de um conjunto de políticas educacionais neoliberais que investe na valorização de professores/as na tentativa de responder o crescente desinteresse pelas licenciaturas, a insatisfação do governo com a qualidade do ensino e às demandas por flexibilização e aligeiramento nos programas de formação.

Sem dúvida, as propostas governamentais somente fazem sentido e produzem efeitos, se houver critério e olhar crítico em busca de clareza de como tais propostas pretendem e correspondem às emergências educacionais.

Por isso, a literatura sobre a formação de professor inicial e contínua e/ou educadores de línguas tem sido profícua e encontra relevância no campo da LA, tendo em vista o compromisso e os propósitos desta disciplina com os aspectos sociais da linguagem. Nesta via, pesquisadores (SILVA e GOMES, 2013; BORTONI-RICARDO, 2010a, 2013b; GIMENEZ, 2013; ROJO, 2013; SANTOS e RAMOS, 2013; VENTROMILLE-CASTRO, 2013; EL KADRI, PICONI, MATEUS, 2013, entre outros), atentam para conhecer o discurso do Estado em dar qualificação pessoal e projeção intelectual, social, cultural, ao futuro profissional e profissionalizar aqueles que estão em serviço.

Também analisa-se como este esforço traz à baila, pelos documentos orientativos, a inclusão e o atendimento aos brasileiros que por falta de oportunidade, estão à margem da escolarização, mas lutam e buscam tornar-se visíveis e contados como indivíduos integrados à comunidade letrada.

Refiro-me aqui, de maneira singular, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Maio de 2000), cujas funções visualizam-se como reparadora, equalizadora e permanente. Parto dessa escolha, tendo em vista que essa modalidade de ensino

evoca a necessidade de refletir sobre a formação específica para atuação docente. Além disso, há outras inquietações que moveram-me desde o ano de 2001, quando ingressei no Curso de Letras (português/inglês), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e concomitantemente ao exercício que desenvolvi e/ou desenvolvo, como docente dessa escola pública de Sinop/MT, ministrando aulas de Língua Portuguesa (LP).

Acresce-se a isso, minha integração e incursão como supervisora do PIBID de Língua Portuguesa, ação dentre muitas, desenvolvidas pelo governo brasileiro, em cumprimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE), celebrado com as universidades, entre elas a UNEMAT, e que visa fomentar: a) o diálogo entre os formadores universitários e professores da educação básica e articular a formação contínua permanente; b) preparar alunos/as de graduação, em pré serviço, para a docência inserindo-os no contexto das práticas escolares; e c) provocar o/a educador/a da educação básica, em serviço, para interagir junto aos aprendizes e ressignificar sua práxis.

O convênio celebrado entre a UNEMAT/CAPES atendeu ao edital de 2009, o qual possibilitou-me acompanhar inicialmente, 24 (vinte e quatro) bolsistas e colocou-me mais em contato com as professoras egressas do curso de graduação em Letras da mesma instituição. Como citado, minha pequena experiência como docente da UNEMAT (2001-2011) e a oportunidade de ministrar algumas disciplinas, entre elas o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa aguçou-me à pesquisa e assim tomei o espaço de formação como oportunidade de explorar a FI e a FC para refletir até que ponto minhas práticas condiziam com as realidades de ensino tanto na Universidade quanto nas de ensino da língua portuguesa em contexto de EJA.

A aproximação com os alunos/bolsistas se deu de maneira tranquila pois alguns já haviam sido interlocutores das aulas de graduação, outros tive contato, posteriormente, quando dos diálogos e debates teóricos nos Laboratórios os quais se mostravam ansiosos e preocupados com o fazer docente.

Quando o projeto organizou-se e distribuiu os alunos para 2(duas) escolas, comecei a acompanhar, mais assiduamente, 12 (doze) destes alunos-bolsistas. Meu trabalho consistia junto à coordenadora do Projeto, instigar os alunos bolsistas às leituras teóricas; organizar e intermediar o encontro dos bolsistas com os professores de LP no período diurno; abrir diálogos nos Laboratórios, uma vez por

semana, para as possíveis dúvidas, indagações e observação do contato destes com a sala de aula.

Das dificuldades para estabelecer na prática os conhecimentos construídos na Academia, ao estranhamento da realidade escolar que os aguardavam, as indagações, o medo, a insegurança por se lançarem em espaço além universidade, eram perceptíveis.

Neste mesmo espaço vivenciei recentemente a convocação do Estado, através da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT)<sup>1</sup>, que a escola de ensino regular passaria a atender, como polo, alunos das diversas escolas de Sinop/MT, aqueles considerados fora da faixa etária escolar. O desencadear do processo à instalação do Centro de Educação de Jovens e Adultos era desafiador para funcionários, apoio, nutrição e principalmente aos professores, pois não houve preparação por parte da Secretaria, sequer a preocupação se havia professores habilitados/qualificados para atender ao público seletivo.

Neste cenário, minha pesquisa consolidou-se frente a esses emaranhados nós, tendo em vista que este era um projeto “novo”, desenvolvido pela Secretaria do Estado. Todavia, as dificuldades sentidas tanto pelos gestores quanto pelos educadores permeavam o espaço escolar. Somavam-se outras perguntas: Que fazer docente requereria os participantes Jovens e Adultos? Que qualificação o docente recebera, inicial ou contínua, para atender o desafio proposto? Qual(s) condição(s) estrutural (s), física(s) percebia o espaço para implantação do CEJA como polo educacional na cidade de Sinop/MT?

Diante de tantas questões percebi que muitas perguntas formuladas pelos professores coincidiam com aquelas evocadas e/ou sentidas na Academia e permaneciam escondidas por entre as cortinas teóricas e práticas do fazer docente.

Mas como sempre o “novo” provoca problematizações e pesquisas, vez ou outra sentia que as questões ecoavam fortemente nos encontros, nos corredores e principalmente nos momentos de preparação e formação contínua oferecida no espaço pesquisado. O movimento do (re) processar a educação, impactou-me a ponto de colocar-me na posição pesquisadora de minhas próprias práticas.

---

<sup>1</sup> Decreto nº 1.874 de 25 de março de 2009, publicado no Diário oficial do governo do estado de Mato Grosso, que dispõe sobre a criação do Centro de Educação de Jovem e Adulto – CEJA contido no artigo 1º: “Fica criado o Centro de Educação de Jovem e Adulto – CEJA “Benedito Santana da Silva Freire, que funcionará em Sinop/MT.”

Neste caminho, entendo a educação brasileira necessitada de transcender os “já ditos”, o “já estabelecido”, especialmente, pelo viés da formação docente, seja inicial ou contínua, consciente de que estou em um campo movediço e cuidado constitui a palavra de ordem neste estudo.

Considero relevante sinalizar que para tal intento, os documentos orientativos tais como a LDB (1996); as Orientações Curriculares para o Curso de Letras (2001); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); as Orientações Curriculares para o Ensino em Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012); o Plano Político Pedagógico (PPP, 2013); o Regimento Interno Escolar (RIE,- 2013), conjugados com as leituras teóricas servirão de bússola a orientar a tessitura das perguntas até então enunciadas.

Também há outros instrumentos que me auxiliarão na compreensão da formação docente, sendo os questionários, aplicados aos participantes-professores egressos e alunos/bolsistas da UNEMAT e as entrevistas semiestruturadas gravadas com o assentimento do participante, e coletadas depois de longo período de conversas informais e atividades em grupo, em espaço-temporal intervalar de 6 (seis) meses.

Por fim, recorro do Relatório do Projeto “Sala de Educador” (PSE), documento elaborado pela coletividade dos pares cujo dispositivo contém impressões e opiniões dos docentes da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias, confrontado, assim, com as anotações pessoais em meu diário de pesquisadora.

Nesse sentido, divido este trabalho em três capítulos.

No primeiro, apresento as contribuições da Linguística Aplicada (LA), aporte teórico que permite dialogar com outras áreas científicas e que a partir dos anos 90 foi fortemente marcado com investigações centradas no espaço e nas interações produzidas em sala de aula. A partir dessa época, o foco investigativo tem sido a formação de docentes, o descompasso entre as práticas de aprender - o que se produz nas Academias - e as práticas de ensinar, ecos refletidos pelos aprendizes no espaço escolar.

Destarte, a LA ampliou seu escopo ao incluir a formação de docentes de língua, transcendendo seu diálogo para o campo transdisciplinar, expandindo seu olhar para as questões sociais em contextos macros como os cursos de Licenciaturas, geralmente denominados pré-formação, e os contextos micros,

nomeados em-formação. Sua tarefa está em “mapear” e/ou “fotografar” as ações escolares, exigindo um (re) posicionamento social dos agentes da educação em sua trajetória e diante das realidades vividas neste espaço.

Discuto os desafios dos dias atuais sobre a educação e a formação docente observando os condicionantes para o cumprimento da garantia subjetiva dada ao povo brasileiro, assegurada pelas leis que regem a educação nacional, bem como as políticas públicas como caminho possível para atender as reais necessidades e evidências marcada no/pelo processo formativo.

Persisto em conhecer o fazer docente na área de LP no CEJA de Sinop/MT, atenta ao “capital simbólico” produzido – a linguagem dos participantes e suas habilidades – objeto de minhas reflexões e que carece pensar como são/estão os ensinantes que atuam neste espaço de interlocução.

O capítulo II, apresento o percurso metodológico desta investigação. Descrevo as contribuições de autores como BAUER e GASKEL, 2003; ANDRÉ, 2002; BURNS, 1999; SPRADLEY, 1980; AGAR, 1996; DENZIN & LINCOLN, 1998, reconhecendo que o paradigma qualitativo de cunho etnográfico é o empreendimento traçado para conhecer a realidade social e seus participantes, especialmente os que vivenciam a FI e a FC.

Na perspectiva da disciplina LA caminho atentamente em busca dos possíveis pontos que podem elucidar os significados das práticas de sala de aula, pois é a docência em LP a “mola propulsora” e desencadeadora de minha busca.

Desta forma, descrevo o contexto de pesquisa e visualizo em gráficos e quadros os participantes, apresento os procedimentos para a coleta e a amostra dos dados de acordo com os documentos citados, delineando o caminho complexo a que pretendo perquirir, sem perder de vista o objeto escolhido.

Na esperança de responder os questionamentos levantados, acredito que os dados obtidos e que compõem o *corpus* possibilitarão trazer algumas considerações sobre o fazer docente e apresentar, amiúde, ponderações iniciais de que uma educação de base deve apontar para a qualificação permanente, ademais, específica e atenta ao contexto situado.

Nesta direção, o capítulo III analisa os dados à procura de respostas para as perguntas que nortearam a pesquisa, a saber: 1) Como acontece a FI do professor em pré-serviço para atuação no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos? 2) De que forma acontece a FC do professor para atuação no contexto



específico da Educação de Jovens e Adultos? 3) Que saberes acadêmicos os pesquisados no contexto EJA (re) significam no espaço dialógico das práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos?

No primeiro momento descrevo os encontros e os desencontros na EJA. Para tal direcionaram-me as reflexões contidas em meu diário de pesquisadora. A seguir, utilizarei o questionário e a partir desses instrumentos recolho condições para mostrar o que chamarei de “Chão Formativo”<sup>2</sup>. Aproprio-me dessa terminologia por compreender a Escola como lugar privilegiado para materializar as ações educativas, pois é um dos sustentáculos para a construção permanente dos saberes docentes.

Na sequência, trarei as entrevistas como recurso que pudesse refletir à luz os saberes que se ressignificam nas práticas diárias dos colaboradores da EJA. Nessa direção, procurei ouvir as vozes e silenciar-me para deixar que os interlocutores evidenciassem o máximo de suas impressões sobre a formação FI e FC para as práticas de ensino de LP em contexto de EJA, partindo da perspectiva de que elas “amarram-se” e dialogam-se, a ponto de erigir a Formação Permanente (FP) como valorização profissional e promoção dos profissionais da educação.

---

<sup>2</sup> Para a formulação e designação da Escola como “Chão Formativo” aqui, pauto-me em estudiosos como Freire(2001); Nóvoa(1995); Imbernóm(2012), para quem a escola é locus do processo formativo docente.

## CAPÍTULO I

### REFERENCIAL TEÓRICO

As escolas compõem, efetivamente, um sistema público, implicando princípios, normas e diretrizes organizacionais, pedagógicas e curriculares que orientam a educação. Como todos os brasileiros têm direito à educação básica, há que existir garantia institucional da realização desse direito, a qual só pode ser assegurada pelo Estado e pelo sistema de ensino que se institui.

(LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 32).

Neste capítulo apresento os fundamentos teóricos que subsidiam minha pesquisa e que me auxiliaram na compreensão de que a educação de qualidade é direito fundamental de todo cidadão brasileiro. Para tal, retomo as bases de leis que fundamentam e regem a educação e que, se aplicadas, garantem aos cidadãos aceder ao conhecimento para o exercício pleno da cidadania. Neste sentido, revisitar a formulação e a constituição destes direitos encaminha também ao reconhecimento da instituição Escola como aquela que tem em seu cerne a função de prover e instrumentalizar seus participantes. Aponto ainda a questão da FI e FC como uma das possibilidades para estreitar o diálogo entre universidade e escola, e potencializadora no ensino de Língua Portuguesa em contexto da sala de aula na EJA.

#### 1.1. Educação e formação de professores: desafios da contemporaneidade

Posto que a educação é direito de todos e dever do Estado, esta é a bandeira que mais se alteia na contemporaneidade, e em território brasileiro, revela-se em diversas faces: nos programas acalourados que buscam prover condições como habitação, segurança, saúde e educação; nos protestos de diversos grupos sociais; nos movimentos que crescem e conclamam outros à luta; nos discursos políticos e governamentais que publicam a educação como premissa de fortalecimento e progresso da nação.

Nota-se que o ingresso de alunos ao Ensino Fundamental(EF) e Ensino Médio(EM) através do Provão; a inserção de alunos nas Universidades através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o acesso à graduação através de crédito facilitado como o Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para

Todos (PROUNI) e outros microcréditos, de valor integral ou percentual, avanta o país “preocupado” com a educação de seu povo.

Além disso, valida-se o “comprometimento” do governo com o que é proclamado e com o que se espera realizado na educação brasileira. A exemplo, vê-se a publicação da lei de Nº 12.796 ( 4 de abril de 2013), que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional enfatizando a formação dos profissionais em seu artigo 62 § 5º a seguinte redação:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a **formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013 grifo meu).

Nesta via o PIBID ganha destaque como política de governo, garantia de formação dada aos profissionais iniciantes de qualquer graduação com vistas à docência.

Gimenez (2013), ao analisar as políticas públicas desenvolvidas no país compreende ser positiva a atitude do governo brasileiro em implementar ações que promovam a formação de professores. Para ela,

A ampliação das atribuições da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior para englobar também os programas de formação de professores da educação básica é um passo que tem gerado novos projetos e programas como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação de Licenciaturas, Novos Talentos, além do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. (GIMENEZ, 2013, p. 214).

Certamente, esses projetos são pequenos passos dados em direção à qualidade e todo estímulo culmina em exigências de profissionais tanto em pre-serviço como em serviço para que o exercício docente esteja comprometido e atento às reais situações de produção de conhecimento.

Conforme asseveram Gregolin, Abreu e Salvador (2013),

Discutir a formação de professores pressupõe caminhar em direções múltiplas e complementares. Uma delas diz respeito ao futuro professor, ainda na condição de aluno de um curso de licenciatura, que vivencia momentos de teoria e prática na universidade e em contexto escolar. A outra direção significa tomar a formação (contínua) do professor em

exercício, que se encontra como docente de uma escola, vivenciando momentos de prática e de teoria ao receber estagiários em sua sala de aula.(GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013, p. 253).

Vejo o processo formativo assunto relevante e a tentativa de entrelaçar Universidade e Escola desfazendo assim, as fronteiras que cercam essas instâncias pelo binômio teórico e o prático. Também a “chamada” para ocupar o papel de educador vem permeada de certas garantias e lugar de honra. Cito como exemplo, a “facilitação” de diversos cursos de pequena e curta duração, promovido por órgãos competentes *on line* ou presenciais anunciados pelas secretarias, escolas, Universidades e até programas de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*.

É a corrida pela qualificação em que o critério mercadológico de ensino expressa-se no conceito de formação para a vida, apoiado na emergência de formar cidadão competente e eficiente, pois segundo Libâneo et al (2006) nesse “novo”, as novas tecnologias assumem como primazia:

O desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo, trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 111).

Ora, é inegável o fato de que formar profissionais encaminha-se, quase automaticamente, à sujeição a um ciclo vicioso, em que qualificar é fazer-se apto para a tarefa de ensinar. Vejo que há questões que merecem ser consideradas positivas, mas também com ressalvas negativas. Um ponto que considero positivo é a crescente oferta de “preparatórios” para o exercício da docência, o que incentiva a continuidade de formação; e outro preocupante é a exigência de qualificação pela qualificação.

Creio que isto leva muitos a participar de qualquer curso, não instiga à postura crítica e outros “caem” nas armadilhas da “formação pela formação”. No que se refere a disciplina de LP a complexidade intensifica, pois o ensino de língua requer reflexões sistemática de seu funcionamento e uso. Logo, os cursos de extensão universitária, os programas elaborados pelas secretarias e/ou oferecidos pelas escolas são elaborados de maneira genérica e nem sempre atendem as especificidades da disciplina.

Compreendo que o ensinante de LP deve buscar em sua formação e prática a visão do mundo semiótico, de maneira crítica, em suas diferentes maneiras e modos de linguagens como refere (MOITA LOPES, 2005). Isto requer reconhecer os novos letramentos, indicados em ROJO (2009) como múltiplos; o desenvolvimento das habilidades do aluno defendidos em KLEIMAN (1995); (TFOUNI, 2002); (SOARES, 2003) que na tentativa de diferenciar Letramento e Alfabetização verificam as autoras ser este o caminho de valorização do conhecimento e encaminhamento para que os indivíduos atuem de forma cidadã nos contextos sócio-históricos aos quais estão inseridos.

Athaíde Júnior (2011), considera que há uma certa impotência na docência para construir outros significados e corrobora:

[...] não se trata de “transformar” as concepções dos professores a partir da apresentação de argumentos extraídos do discurso científico, mas de conquistar os professores para recompreenderem a si mesmos no quadro social em que vivem, para que o discurso novo sobre o ensino de língua materna não caia simplesmente no lugar de uma “implantação” de novidades e se torne um lugar de construção contínua de provisoriiedades. (ATHAÍDE JÚNIOR, 2011, p. 86).

Este é, sem dúvida, um indício da necessidade de olhar a docência de forma inversa, isto é, da prática para a teoria, flexibilizando a representação e a compreensão do exercício da docência, consoante os modos de conceber a formação nos dias atuais.

Santos (2007) concebe a FP como (in) conclusa e atenta para o fato de que esta [...] “é uma temática da pesquisa educacional relativamente nova, tendo em vista que, não só no Brasil bem como em outros países, somente a partir de 1980, mediante influência dos estudos etnográficos nas pesquisas educacionais, do avanço das investigações qualitativas e desenvolvimento das análises críticas e contextuais, é que começou a ser disseminada”(SANTOS, 2007, p. 45).

Como o ser humano é o “objeto de trabalho” entendido em Tardif & Lessard (2009), os autores reconhecem que a FP nem sempre tem contornos delineados, mas “[...] implicância de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores”, culminando, assim, na exigência por profissionais especializados, competentes e diversificados, destinados ao atendimento das reais necessidades das pessoas.

Nóvoa (1995) descreve a docência como atividade de alto prestígio, mas salienta que ela traz em seu arcabouço diversas dualidades. É dicotômico porque se instala entre o profissional de alto prestígio declarado versus o baixo prestígio

no/do fazer docente; as exigências por formação acadêmica versus a desvalorização dos saberes adquiridos, quando ressignificados na prática de sala de aula; a aspiração profissionalizante e a vocação profissional; o exercício docente como atividade cultural versus políticas públicas, logo atividade política; do fazer intelectual versus características docente artesã, artística, rudimentar.

Ao que parece, o pleito por (re)pensar tantas posições e divergências expressas despertou pesquisadores no cenário nacional e internacional como (NÓVOA, 1992); (LUDKE, 1988); (VEIGA, 1998); (CUNHA, 1999); (PIMENTA, 2002); (GUIMARÃES, 2004a-2006b); (CONTRERAS DOMINGO, 2002); (SANTOS, 2005a, 2008b, 2013c); (VIEIRA e ABRAHÃO, 1999); (KLEIMAN, 1995, 2001); (SOARES, 1998), autores que problematizam e refletem sobre a constituição e a complexidade da profissão, as relações e condições de trabalho, as práticas vigentes em contexto de sala de aula como alfabetização e letramento, entre outros.

Frente a diversas tendências investigativas e muitos campos teóricos buscase compreender a formação em suas rupturas e possibilidades. Entretanto, ainda é tímido o movimento para efetivação e cumprimento das pautas das agendas governamentais, pois implementar a formação inicial com ações que objetivam atender as reais necessidades emergidas no espaço escolar requer investimento político-pedagógico e empreendimento que responda diretamente ao contexto situado.

A resposta a tal urgência centra-se nas questões que cercam o espaço de formação, seja inicial ou contínua. As rupturas entre o aprender e o fazer evidenciam que a educação que se recebe nos bancos universitários é desconexa do mundo profissionalizado. Por isso, Santos e Ramos (2013, p. 5), advogam a ideia de que “[...] tanto a formação inicial, quanto a FC, são componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares [...]”

Retomo Paulo Freire, educador brasileiro, que contribui significativamente para a educação brasileira e que foca a formação do homem consciente para inscrever-se na história e assumir seu papel de participante social, no constante movimento de fazer e refazer o mundo. Acredito com o pensador que essa “relação consciência-mundo” pode encaminhar o profissional docente a formar-se, a reinventar-se, de maneira permanente.

Para Freire (2001, p. 32-33), “quanto mais conscientizados nos tornarmos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.” Logo, tendo a dialogicidade eleita como pilar da educação humana, vejo a reflexão docente como meio pelo qual o profissional deve perscrutar para uma ação concreta, quando se quer educar. Neste caso, pensar a formação pautados nesses pressupostos (reflexão e dialogicidade), abre portas para conhecer a real situação a qual o homem está inserido, na tentativa de humanizá-lo, possibilitando a descoberta e a construção das relações do mundo que o cerca, pois é a partir daí que “o homem chega a ser sujeito de suas práticas” (FREIRE, 2001, p. 41).

Não deixa de ser preocupante quando se tem por “encerrado” um período de graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES), “acreditar” estar habilitado para o exercício da profissão e ser impactado com tantas solicitações práticas as quais transcendem os bancos escolares, gerando desconforto e instabilidade, especialmente quando a opção deste novo profissional é preparar vidas para exercer seus direitos em um mundo onde ser letrado é condição fundamental para inserção no mercado de trabalho.

Para Kleiman (2007), nos últimos 30 anos, professores e alfabetizadores têm sido alvo da mídia, do governo e das universidades, pois fracassam na tarefa de democratização escolar e no ensino aos aprendizes no que se refere às habilidades do Letramento<sup>3</sup>. Para a autora “ [...] toda vez que o país é confrontado com os insatisfatórios resultados dos alunos da escola pública nos testes padronizados, nacionais e internacionais, de leitura” [...], busca-se “figuras de exculpação”, e “os professores ocupam lugar central na complexa e elitista rede de relações sociais brasileira” (KLEIMAN, 2007, p. 410).

Por isso, produz-se, cada vez mais, literatura sobre o assunto. Soares (2002) enfatiza que este estudo foi introduzido no Brasil nas áreas da educação e das letras e ressalta que há uma infinidade de ênfase. Autores como (HEATH, 1983), (STREET, 2003), (BARTON, 1994), (BARTON e HAMILTON, 1998), (GEE, 1996), (PRINSLOO e BREIER, 1996), (BORTONI-RICARDO, 2010) dentre outros,

---

<sup>3</sup>Letramento é um termo utilizado por Street (*Literacy*) que propôs o modelo ideológico tendo a leitura e a escrita como práticas sociais que são atravessadas pelas relações de poder e de ideologia. O vocábulo fora traduzido e utilizado inicialmente por Mary Kato (1986), e, na atualidade, compreende outros desdobramentos. Neste trabalho adoto a posição de conjunto de práticas sociais em que os sujeitos desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita, em determinado contexto, neste trabalho, a escola.

que estão ligados aos Novos Estudos do Letramento (NLS) apontam para a heterogeneidade e o caráter social dessas práticas. Para Street (2003),

implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77).

Tfouni (1988), na tentativa de traçar os limites entre alfabetização e letramento, institui que a alfabetização é um processo individualizado, *evento de aquisição da escrita* enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da *aquisição de um sistema escrito por uma sociedade* (grifos meus).

Kleiman (1995) entende letramento como *práticas sociais de leitura e escrita* com ênfase no funcionamento dessas práticas e suas consequências, enquanto Rojo (2009) vê que essas habilidades humanas

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos diversos(família, trabalho, mídias, escolas etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Soares(2010), por sua vez, afirma que

[...] etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera*(letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler escrever.[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2010, p. 17-18).

O entendimento do termo propicia perceber que o processo de leitura e escrita acontece em contextos diversos, aparato tecnológico que os indivíduos adquirem para/nas práticas diárias. Neste caso, esse processo não se restringe apenas ao espaço de escola (rização), mas é desenvolvido nas multiformes relações que a humanidade estabelece, previsto em Freire (2011, p. 19): “ A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Em Roque-Faria (2013, p. 257), comungo com a ideia de que “ as propostas de leitura e escrita devem focalizar abordagens comunicativas de linguagem, contextualizadas e que assentem nos diversos construtos culturais. Isto exige, urgentemente, repensar o ensino vigente, bem como o engendrar de novas



estratégias para a compreensão dos diversos fenômenos de linguagem, sejam orais ou escritos.”

Vale reiterar com Soares (2002, p. 156) que “[...] diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.” (grifos da autora).

Ao que parece, vive-se em um mundo extremamente midiaticizado e a modernidade prenuncia, cada vez mais, novas e incipientes modalidades de letramento. Talvez, por isso, os “holofotes científicos” direcionam-se às pessoas que estão em preparação (pré-serviço), e também sobre os agentes educacionais (em-serviço).

Na maioria dos casos o objeto pesquisado recai sempre nos pontos que emergem das práticas desses participantes, recenseamento constante dos desafios, da singularidade, da pluralidade e sobretudo, no sentido de desenvolver, em diversas perspectivas teóricas-metodológicas, o entendimento daquilo que abriga o cabedal denominado, fazer docente.

Assim, as discussões estreitam-se desde a Formação Inicial - formação acadêmica - à Formação Contínua com provimento de cursos de extensão, simpósios, fóruns, oferecidos por diversos fomentos às pequenas proposições elaboradas na busca de promoção e qualificação; investimento que, quase sempre, se volta aos profissionais em exercício.

Coelho (2010) mostra, numa perspectiva colaborativa, que os diversos projetos de formação desenvolvidos no Brasil refletem os avanços nas interações entre universidades e escolas regulares, discussões que valorizam o conhecimento e as experiências prévias dos professores, que a partir de suas realidades propõe-se a “escuta” do profissional participante, deixando fluir suas emoções e partilhas da realidade e experiências vividas. Estreitar diálogos entre a Universidade e a Escola lembra a necessidade de ações que reduzam o hiato entre o teórico e o prático e apontem para uma “luz” que clareia o caminho extenso das diferenças entre “o que se diz” e “o que se faz” no espaço educacional.

Gatti (2008) aponta que a diversidade dos cursos de formação tem suas bases históricas, respaldada nos desafios colocados pelos currículos das instituições

de ensino, e que em resposta às exigências de acolher às necessidades educacionais, tornou-se urgente na sociedade contemporânea. Reflete a autora que,

[...] a educação continuada foi colocada como **aprofundamento e avanço** nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que **exigiu desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em respostas a problemas característicos de nosso sistema educacional**. No Brasil, (...) ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas, que na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. **Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.**(GATI, 2008, p. 58 grifos meus).

Desta forma, a Formação Inicial (FI) e Continuada (FC) torna-se dispositivo de resposta à solicitude gritante e preenchimento das lacunas apresentadas, desde a formação acadêmica às práticas desenvolvidas em contexto escolar. Um “investimento” em saber (es) que exige(m) políticas públicas voltadas para aqueles que atuam e carecem de (re)atualização contínua de suas práticas.

Irala (2012, p. 19), alerta quanto o cuidado que se deve ter nos modismos de formação. Para a autora, a “cada nova proposta, aparecem novas e urgentes demandas por “atualizar” o professor para o exercício de sua profissão.” Essa emergência, segundo a mesma autora, pode culminar em uma “enxurrada de abordagens e de formatos mais ou menos exigidos pelas próprias instituições de ensino superior formadoras de professores, pelos governos, pelo próprio docente e pelos estudantes das escolas. Não necessariamente – como muitas vezes ocorre – essas demandas são coincidentes.”

Apesar de essas confrontações resultarem em vozes que emergem e exigem debates mais incisivos, quiçá mais adequado àquilo que a prática mostra, vê-se permanentemente a carência por uma conexão entre teoria e prática contínua e que precisa ser suprida.

Desta forma, o processo de formação precisa ser deslocado do modo simplificado e desenvolvido em novas configurações, disseminado como produção de saberes. Assim, reconhece-se que:

[...] o estado da realidade educacional brasileira, parece imperativo produzir outro tipo de conhecimento, não porque pensemos que com ele o professor terá acesso como num passe de mágica, a um mundo onde ele não precisa mais planejar suas ações didáticas, mas porque o nosso interlocutor é também o professor que está neste momento ministrando suas aulas sem um manual adequado, sem uma descrição que leve em conta os problemas típicos do alunado na aquisição da norma, no desenvolvimento de práticas

de letramento, sem uma explicação que funcione não apenas para o exemplo que o pesquisador da língua escolheu, mas para outros, inclusive e sobretudo os produzidos pelos alunos. (KLEIMAN, 2001, p. 33).

Para a autora insta a interlocução mais voltada à esfera de ação local, reconhecimento das especificidades de cada espaço e superação da crise globalizada que se instala cada vez mais na educação. Neto (2002), ao analisar os problemas e desafios para a formação de professores, indica que a dificuldade educacional

[...] aparece nos sisudos discursos de empresários, políticos, sindicalistas, pesquisadores e de lideranças oriundas dos diferentes segmentos sociais. Existe um franco movimento no sentido de repensar a educação escolar – em meio a conflitos ideológicos em torno do que seja a educação escolar - , objetivando colocá-la em condições de responder aos desafios deste tempo. (NETO, 2002, p. 42).

Vê-se que os estudos no campo da formação docente sofrem mudança de enfoque. Os trabalhos versam desde a relação dos processos de ensino aos produtos de aprendizagem, Metodologias e Práticas, passando pelos “pacotes” padronizados, àqueles que apresentam fórmulas “eficazes” em sua realização; do desenvolvimento curricular ao papel político da atividade docente.

Essas mudanças estão atreladas às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, vivenciadas em/pela sociedade e que colocadas em “xeque”, derrubam-se mitos e (re) constroem novas abordagens investigativas.

Nesse sentido, Santos (2002), corrobora ao afirmar que no campo da formação docente:

[...] busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e sua trajetória profissional se cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e suas concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica. [...] multiplicam-se os estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação, constituição de saberes docentes, e, mais recentemente, sobre as doenças profissionais do professorado. (SANTOS, 2002, p. 91).

Assim, a educação em sua multiplicidade de saberes delinea-se na compreensão e adequação da formação docente na contemporaneidade, abordagem que faz pesquisadores como Donald Schon (1983a; 1987b; 2000c),

criticar o conceito de racionalidade técnica,<sup>4</sup> e debruçar em estudos voltados à natureza da prática profissional reflexiva, eco sentido nas literaturas nacionais e internacionais que tratam do professor reflexivo, para citar (ANTONIO NÓVOA, 1992a;1995a), (PÉRES GÓMES, 1992), (ZEICHNER, 1992a;1993b), dentre outros.

## 1.2. Formação: Questão de política pública

Diante das desafiantes condições educacionais e exigências por ampliar o atendimento a um público cada vez mais heterogêneo e diversificado, a educação brasileira revela-se carente de políticas públicas, diretivas que versem planos acadêmicos de melhoria educacional e contemplem o conhecimento, como aquisição , efetivamente, direcionada ao fortalecimento do humano.

Entretanto, cabe aqui as palavras de Freire(2000, p. 80): “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Por isso, mencionei que desde a metade da década de 1990, as medidas governamentais “apelam” para a melhoria e normatização do sistema educacional.

Rajagopalan (2013, p. 33) ao pontuar sobre política linguística apresenta a importância que esse tema tem para a LA pois “[...] o que norteia a escolha entre as diferentes opções que se apresentam na tomada de decisões das mais variadas é eminentemente político.

Porém, Rojo (2013, p. 77), alerta que adentrar esse campo há que se ter consciência e somente desta forma, a ação poderá ser mais estratégica. Assim, quando aponto os PCN, publicado em 1997, observo ser esta uma estratégia política que cria novas metas para descentralizar a administração das verbas federais e engendra um currículo básico nacional, convertendo tais medidas políticas em instrumentos que avaliam as escolas públicas nacionais, o que certamente não deixa de ser exigência para a formação docente.

Vejo que essa medida política também está em consonância com a promulgação da LDB (Lei 9.394/96), em que os profissionais da educação somente seriam admitidos se submetidos à formação em nível superior ou por treinamento

---

<sup>4</sup>Para Donald Schön a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista. Afirma o autor que nesta perspectiva profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

em serviço, o que se pode confirmar em seu artigo 61, parágrafo único.<sup>5</sup> Valida-se, pelo documento, a formação como dever e direito dos profissionais docentes.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p. 272) demonstram que “a escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e contínua se faz em um ambiente coletivo de trabalho.”

Como enunciei, a LDB (1996), elege a escola como “Chão Formativo”, e debate das práticas vigentes. Entendo este lugar como possível para rever as realidades, os problemas e os conflitos emergidos e concomitantemente, encaminhar e sugerir possíveis soluções. Veja que o artigo 39 combinado com o artigo 40 da referida lei dispõem sobre a educação profissional integrada às diversidades, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, no sentido de conduzir o profissional à vida formativa em ambientes especializados ou de trabalho, capacitando-o para o funcional produtivo.

Quintás (2002) mostra que se é tarefa básica da educação, a formação integral humana, o primeiro passo para estabelecer tal intento deveria ser o de formar pessoas que reflitam sobre “o que”, “o como” e “para que” estão em processo de aprendizado.

Considera-se nas formulações as estratégias e as proposições das reformas educacionais brasileiras que o conhecimento e a informação assumem características propulsoras, o que interfere de forma primordial no processo de produção e transformação do conhecimento humano. Concordo com Monte Mór (2013), de que não se pode ter como premissa que o desenvolvimento de políticas linguísticas de ensino, de currículo escolar é tarefa docente mas considero que há muitos outros fatores a serem considerados para a melhoria da qualidade do ensino.

Compreendo a formação como política. Logo, as decisões, as escolhas no seio da escola devem pautar pelo caminho da dialogicidade e que atenda as carências formativas locais. Concebo a ideia de Rajagopalan. Para o autor, [...]

---

<sup>5</sup>A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre as teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

quando mais democrático for um dado sistema político, tanto mais ele promoverá plena cidadania. Os cidadãos, por sua vez, se sentirão mais encorajados a participar nas decisões que diretamente afetam a todos.(RAJAGOPALAN, 2013, p. 37).

### 1.2.1. Política Pública Nacional: PIBID

É inegável o esforço do governo brasileiro em confirmar e afirmar as políticas educacionais. Dentre tantas, as ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), já citada é o fomento brasileiro que promove cursos de capacitação *on line* e subprojetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -(PIBID)<sup>6</sup>, atenção dada à formação inicial em parceria com Universidades brasileiras.

Rege a Portaria 260 da CAPES (2011) que o objetivo do programa de formação ancora nos seguintes princípios:

**Incentivar a formação de docentes** em nível superior para a Educação básica; contribuir para a valorização do magistério; **eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura**, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação**, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; **incentivar escolas públicas de educação básica**, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e **contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes**, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (PORTARIA 260, CAPES, 2011, p. 3 Grifos meus).

Empreendimento que se revela “divisor de águas” na preparação do aluno para a docência e adido à formação inicial, pois esforça-se em estabelecer “sintonia” na conflituosa relação entre Universidade e Escola. Assim, como ação governamental, acolhe e integra o futuro profissional não apenas em uma experiência periódica, como é o Estágio Supervisionado previsto nas Matrizes curriculares universitárias, mas propõe ao futuro docente, explorar o espaço escolar e conhecer seu funcionamento e desdobramentos humanos e físicos que compreendem desde a conservação e limpeza, à biblioteca, à secretaria, à gestão escolar - supervisão e orientação -, ao exercício docente (a sala de aula), lugar em

---

<sup>6</sup>Refiro-me ao Decreto 6.7555, de 29 de janeiro de 2009, que objetiva “ promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação contínua como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”.

que os conflitos se instauram e em que o professor, na maioria das vezes, exerce a função de mediador e gerenciador dos embates diários.

Consenso entre os pesquisadores da LA, a política propositiva encaminha preparar o futuro profissional docente para “o mundo como ele é”, tendo em vista que esta é uma das questões fundantes para a LA apontada por Rojo(2013).

Silva (2013, p. 24-25) também ressalta a necessidade de “pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo” evitando que cheguem “às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica,” desfavorecendo assim, o seu desenvolvimento profissional/intelectual.

Gimenez (2013) assevera que as propostas destes programas de formação

[...] integram movimento recente das autoridades educacionais para o favorecimento da formação docente e [...] essa política, portanto, parece encorajar a constituição de comunidades de aprendizagem, para as quais o referencial de comunidades de prática pode ser útil, especialmente no contexto de programas como o PIBID e projetos de parceria universidade-escola. (GIMENEZ, 2013, p.47-48).

Nesse caminho, aos aprendizes é oportunizado entrecruzar o fazer pedagógico pelo teórico e prático, preparando desta forma para atender as demandas sociais. Aos alunos também é propiciado estudos teóricos mais voltados aos desafios escolares, ampliando os conhecimentos adquiridos na Academia, mais específicos ao locus. Os debates perpassam desde a organização da matriz curricular ao funcionamento da escola da modalidade vivenciada e vislumbra-se que o aluno/bolsista reconheça a constituição e formação das turmas; a estrutura física da escola e o processo de formação e preparação da educação linguística.

Silva e Gomes (2013, p. 51) entendem que

[...] o programa institucional de bolsas de iniciação Científica (pibid) é um espaço de (trans)formação de formadores e de professores de línguas, e visa promover a integração entre a educação superior e a Educação básica, por meio da construção de uma cidadania protagonista, reflexiva e emancipatória, (SILVA e GOMES, 2013, p. 51).

Nas palavras de Gaffuri (2013, p. 159), a importância do projeto está em “incentivar as escolas públicas da Educação básica a se tornarem protagonistas dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores, reconhecendo, assim, a escola como instituição formadora.”

Como afirmei, o saber docente pressupõe a construção coletiva e contínua na qual o profissional desenvolve ao longo dos anos de formação e prática, a partir

da observação, da análise e reflexão do fazer pedagógico. Durante todo esse processo, teoria e prática devem caminhar juntas na solidificação do conhecimento, pois no processo de ensinar e aprender o ingressante, tanto em pré-serviço quanto o ingressado, em-serviço torna-se reflexivo a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, assumindo, assim, a posição de pesquisador em sala de aula.

No caso dos acadêmicos, bolsistas do PIBID (UNEMAT/CAPES), esses são participantes privilegiados pois têm a oportunidade de conhecer o funcionamento escolar, diferentemente de outros que saem da graduação e têm apenas o contato com a escola no período designado como Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa. Noutros termos, estes participantes em pré-serviço, em contato, semanalmente, com a sala de aula na função de auxiliares dos professores regentes, não deixam de atuar, aprendem e construir conhecimentos. É no confronto com a realidade que esses alunos estabelecem o verdadeiro diálogo entre teoria e prática, ampliando a noção de educação linguística.

O movimento de “ir a campo”, “conhecer a realidade” não só possibilita estreitar o olhar sobre a educação atual, mas amplia a noção de que esse movimento é contínuo, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável permitindo intervir na realidade (re) visitada.

Para Athayde Junior (2011), a prática dessas ações depreendem

O grau de importância na formação de professores: o forte vínculo que propõe com a prática e a reflexão do que ocorre em uma sala de aula real, nas condições concretas com que se faz a educação pública de hoje, certamente propicia uma formação diferenciada ao aluno de qualquer que seja a literatura. (ATHAYDE JUNIOR, 2011, p. 80).

Todavia é preciso considerar que esta não é a prática totalmente vivenciada na atualidade. Nem todos os acadêmicos têm a oportunidade de serem subsidiados para aprender a docência. De outro lado, nem todos os professores estão abertos a esse diálogo com os futuros profissionais. Ainda se sente resquícios dos modelos tradicional, tecnicista, em que a posição dos professores é reticente, alheia à qualquer proposta de formação, desprezando a oportunidade de repensar e atualizar os conhecimentos.

Vale ressaltar que muitos são os fatores que contribuem para essa situação: o medo de abrir o espaço para o outro e desvelar o fazer pedagógico, revelando, assim, as concepções de ensino; os debates teóricos cansativos e distantes da realidade dos participantes; a posição “confortável” daqueles que acreditam que



basta somente os conhecimentos adquiridos na Academia; e uma grande parcela que considera que a formação não contribui para a *práxis* em contexto de sala de aula.

Neste caso, saliento que a formação entendida sob o prisma do processo crítico-reflexivo consoante Silva e Gomes (2013, p.57) traz “a conscientização dos futuros professores de línguas[...] por intermédio do ensino reflexivo e especialmente por meio da aprendizagem reflexiva oportunidade ao futuro profissional para re(pensar) as concepções de ensino e as práticas de ensinar a linguagem, possibilitando, dessa maneira, melhor formação humana.

### 1.2.2. Formação Contínua Nacional

A expansão da escolarização no Brasil, sem a correspondente formação profissional docente, provocou um crescimento exacerbado de pessoas que entenderam o fazer docente como “atividade fácil” e que exige qualificação mínima, o que vulgarizou e precarizou a profissão. Segundo Imbernóm (2012, p. 115), “a formação deve ser um elemento dinamizador para aprender a questionar o que se vê, aquilo em que se acredita e o que se faz. Ajudar a repensar a prática docente a partir da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo.”

Assim, busca-se na modernidade, rever e erigir um espaço de construção na dupla preocupação: de um lado, o tipo de escolarização oferecida nas escolas públicas e, de outro, o desenvolvimento profissional docente, alvo de investimentos públicos, reafirmado o que é estabelecido pela CF/88, respaldada pela LDB e demais documentos que regem a educação brasileira, no sentido de atender e suprir as realidades que surgem. Entretanto é a valorização dos profissionais que ganha destaque nos diferentes campos de conhecimento.

Para sistematizar as intenções formativas observa-se grande ênfase dos órgãos governamentais em debater as características educativas, entendendo a docência como profissionalização e as formas de funcionamento deste organismo vivo que é a escola.

Digo isso, por considerar que a Ciência pedagógica avança de maneira acelerada e pactuando com Nóvoa (1995) para enfatizar que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.”

Desse modo a LDB/96 é o instrumento que valida e o “marco zero” no que concerne à garantia de formação contínua. Creio que é a partir deste documento que as escolas se veem responsáveis por promover encontros e discussões mais voltados à realidade e situações vivenciadas no espaço de aprendizagem.

Por isso, refletir a FI e FC é compreender, *a priori*, que este é um processo contínuo, indissociável, necessário para aqueles que atuam na educação. Também adoto a perspectiva da formação permanente (FP), reformulada por Imbernón (2012), para quem a formação realiza por um processo dinâmico que acontece ao longo da vida profissional, subentendendo não ser único, mas um dos elementos dinamizadores da profissão docente.

Oportuno ressaltar que essa visão alerta para a necessidade de ampliar o contexto da educação e aprofundar as discussões para promover ações que integrem os diversos fatores atrelados à formação. Entretanto, não posso deixar de considerar que esse *continuum* abarca desde a escolha que o aluno faz em um curso de graduação às ações que implementem continuidade no processo formativo através de propostas de diversos segmentos como aqueles empreendidos pelas Secretarias de Educação, aos pequenos encontros provocados no espaço escolar.

Imbernón (2010), relembra que essa é uma prática antiga que surgiu “desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses tiveram preocupação em fazê-lo”. Nesse sentido, a preocupação com o fazer, quais os conhecimentos devem ser transmitidos, que/quais parâmetros a seguir, inquietam o profissional imbuído dessa função. Para o autor,

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder”.(IMBERNÓN, 2010, p. 130).

No Brasil, o debate não é recente, mas tornou primordial, precisamente na década de 80 e, especialmente, na de 1990, quando a educação tornou alvo de insatisfação e crítica mundial e o assunto alcançou repercussão internacional e passou a ser prioridade nas agendas de vários países da Europa e da América, o que evidencia as transformações pelas quais as sociedades globalizadas vivenciam.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) revela-se em seu papel de articulador das políticas públicas educacionais em diversas ações como o Plano

Decenal de Educação para Todos (1993-2003), visando um ensino de equidade e capacitador dos alunos brasileiros; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em dezembro de 1996, que consolida o papel do Estado em coordenar e formular políticas públicas educativas nacionais; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que descentraliza financeiramente a educação e requer valorização docente. Também para valorização do ensino e construir insumos que respaldem a qualidade da oferta educacional cria-se, em 1937, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outros recursos censitários que, obrigatoriamente aplicado aos alunos, respalda as frentes implantadas para superar as desigualdades sociais como o Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB) em 1990, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 1998 - opcional ao aluno, mas porta de entrada para muitas Instituições de Ensino Superior do país e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que, desde 1996, constitui um dos componentes para medir o tripé que sustenta as Universidades: ensino, pesquisa e extensão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam-se como documento que (re)afirma a responsabilidade de orientação curricular da educação básica na determinação de componentes que atendam a um currículo com conteúdos que assegurem uma formação nacional de base comum.

No final da década de 1990 intensificam-se os programas de capacitação docente no Brasil<sup>7</sup>. Hoje, tem-se uma vasta literatura sob variados ângulos e diversas tendências teóricas situada nos diversos campos e saberes, e a formação ocupa papel central, bem como a função, as restrições, limitações, equívocos e a responsabilização dos formadores e professores que promovem o conhecimento. Essas ações não deixam de acenar para o acontecimento discursivo da FC e em todos os instrumentos citados transparecem-se que, de forma ou de outra, com a universalização do ensino, a qualificação é fator crucial.

Nesse quadro de ações políticas, muitos avanços teórico-metodológicos já se sente, mesmo que paulatinamente atentando que a capacitação profissional não

---

<sup>7</sup>O Relatório Final da Fundação Víctor Civita ressalta os programas de capacitação docente surgidas no Brasil como o Programa de Capacitação de Professores em Minas Gerais (PROCAP); o Programa de Educação Continuada (PEC) que começou em S. Paulo e se estendeu as municípios paulistas; o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), que atende aos professores das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o Projeto Veredas, parceria do governo federal com as universidades mineiras.

termina por um modelo determinado. Porém, qualquer formação, seja inicial ou continuada, deve incidir sobre as reais situações escolares. Por isso, torna-se relevante levar em conta o pensamento e as concepções dos participantes no desenvolvimento de sua função.

De acordo com Libâneo (2002, p. 71), os professores precisam “dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar”. Considero ser este o grande nó da questão: as estratégias de pensar sobre o próprio pensar, pois interfere diretamente nas concepções sobre o ensino da língua e no fazer pedagógico.

Ao mapear e analisar amplamente a FC de professores no Brasil (2011), a Fundação Civita aponta que uma ideia bastante recorrente nas pesquisas é a preocupação em suprir e adequar as lacunas deixadas pela FI, o que marca fortemente o desenvolvimento docente. São essas mazelas que exigem uma ampla e aberta reflexão a respeito da função, da prática e do desenvolvimento do profissional que atua em sala de aula.

No entanto, esse é um assunto que não deveria sair das pautas de discussões, mas tornar-se centro, principalmente quando se quer desenvolver políticas, programas e/ou atividades que versem contribuir para a formação do profissional tanto no âmbito trabalhista quanto social, objetivando, assim, melhorias e condições de transformações sociais, o que se quer primordial na educação.

Concordo que a formação nacional deve prover condições para a construção do conhecimento (re) atualizado, renovável, confrontador, promovendo espaços para os debates e ações que ampliem a compreensão das realidades sobre a educação brasileira, a educação local, alargando a visão de participantes seja em pré-serviço seja em-serviço, esperando transcender o “já dito”, “o estabilizado” para além dos bancos escolares.

#### *1.2.2.1. Projeto Sala do Educador para Mato Grosso*

A nova composição educacional brasileira, a democratização do ensino, a facilidade e o incentivo ao acesso aos bens culturais e o redimensionamento do público, fazem do espaço escolar, lugar designado para aquisição de conhecimento. Logo, a escola assume o papel acolhedor, na modernidade, ao receber aprendizes com aspirações, com anseios que ensejam preparação para adentrar ao mundo mercadológico, conjugando outros saberes.

No entanto, a história da escola, em toda a sua trajetória, não parece atingir ao patamar desejado e previstos pelos documentos governamentais. A realidade é sentida na falta de provimentos que começam desde os aspectos estruturais até material humano. Há uma litania pela educação de qualidade, entretanto o descomprometimento do Estado em repassar e ampliar os recursos financeiros para o ensino obrigatório compromete os princípios que subjazem à formação, àquela que se aspira cidadã e democrática.

Independente disso, a escola “ irrompe” barreiras para fazer cumprir o papel ao qual fora designada. Assim, tem na formação docente um dos caminhos importantes para o desenvolvimento profissional e alcance de um ensino menos deficitário.

No estado de Mato Grosso, o Projeto Sala de Educador é ponto crucial para partilhar, discutir e refletir sobre as atividades formativas dos profissionais da Educação Básica e tem como objetivo principal “fortalecer a escola como espaço formativo, com comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens.” (MATO GROSSO, 2012, p. 180 a).

Essa ação política é reconhecida como histórica, da qual nenhum profissional pode abrir mão, o que redesenha a educação mato-grossense, ao equipar profissionais para atender os diversos contextos educacionais. Porém, Durigon(2013) afirma que a tentativa do estado de Mato Grosso,

[...] vem desde o início do século XIX, tentando se aproximar do ideário de Estado para compor o cenário nacional, e por essa razão, tomar as políticas de língua significa dar visibilidade a um momento histórico em que o Estado procura legitimar uma política de educação específica para a sociedade mato-grossense. (DURIGON,2013, p. 65).

Bressanin(2013) também alerta que

Os efeitos dessa política é a responsabilização dos membros da escola pela formação continuada em que os CEFAPROS têm o papel de supervisionar, acompanhar, isto, é garantir que o processo se desenvolva. Nesse sentido, impõem aos diretores e professores a prática de grupos de estudo enquanto “esforço coletivo” para organizar as ações pedagógicas a serem realizadas na escola. Uma organização imposta pelo Estado que pelo trabalho da ideologia se faz parecer como um espaço democrático na construção das ações educacionais. (BRESSANIN, 2013, p. 52).

Noutra direção, as desafiantes propostas confrontam os profissionais a adaptar e ter no processo formativo a ferramenta essencial para a relação profissionalização/trabalho, evitando que as asseverações de Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) sejam realidade. Para os autores,

[...] Com a democratização do acesso e a não-ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, a condição de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, caiu a qualidade de ensino, uma vez que não se levou em conta que uma população diferentes ocupa hoje os bancos das escolas pública. **Os currículos precisam ser redimensionados, agregando temáticas relativas às questões de classe social, etnia, gênero, geração e outras, alicerçados nos princípios da cidadania e da democracia.**(LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 177, grifos meus).

Neste caso, não se pode negar o “clamor” por um novo pensar sobre a escola. Essas situações são visualizadas nas discussões internas , entretanto, de nada pode resultar se os órgãos responsáveis por gerir tais problemas, não se despertarem para o entendimento de que não há sentido permanecer apenas nos discursos quando as práticas divergem e distanciam da realidade e que está visível aos olhos de toda sociedade.

É pertinente salientar a afirmação de Santos e Ramos (2013), ao mapear o trabalho desenvolvido sobre a formação e o papel dos CEFAPROS em Mato Grosso:

É fulgente a evidência de que a escola nem sempre se alinha às ideias defendidas pela SEDUC, consoante às políticas públicas e orientações curriculares para a educação na rede estadual e, conseqüentemente, ao trabalho realizado pelas professoras formadoras. Ademais, a falta de condições para a realização de um momento produtivo nos moldes por nós defendidos também é impeditiva.(SANTOS e RAMOS, 2013, p. 14).

Creio que a noção de formação permanente em Freire(2011,2006,2005); Imbernón (2012) e difundida por tantos pesquisadores brasileiros, deve ser revisitada, pois:

Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que os professores avancem em sua vida profissional. O aprimoramento da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas de poder, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista...) também e de maneira bem decisiva. (IMBERNÓN, 2012, p. 97).

Nesta esteira, o Projeto “Sala de Educador” de Mato Grosso, em consonância com a LDB/96, é dispositivo que as escolas públicas têm e que organizados e realizados periodicamente, proporciona aos profissionais da educação, condições de interlocução, instrumento político que versa a transformação social.

É neste espaço que a interlocução pretende ser largamente estendida, pois “[...] não apenas devem refletir sobre a prática educativa, mas fazer críticas e

construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre o seu ensino e o seu fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais.” (MATO GROSSO, 2010, p. 15)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p. 115), ao tratarem dos objetivos para uma educação pública de qualidade, sugerem que há pontos a serem debatidos veementemente, pois tais elementos norteiam o trabalho docente. Para os autores, a compreensão do país no contexto da globalização, bem como a tendência internacional do capitalismo; o progresso científico e tecnológico; os novos processos de qualificação, são debates relevantes na formação do profissional e podem potencializar a satisfação das necessidades humanas. Consideram os autores que

Educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade, pois, é conceito implícito à educação e ao ensino. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 117-118).

Na escola pesquisada - Centro de Educação de Jovens e Adultos(CEJA), a formação evocada no PPP denota lugar que sinaliza

[...] qualificar profissionais reflexivos [...]romper as barreiras entre teoria e prática [...] lugar de reflexão em torno das práticas pedagógicas [...] mecanismo de interação e diálogo entre os educadores e [...] espaço de debates e elaboração de projetos que tragam no seu bojo a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem; [...] de desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo, pois organiza-se grupos de estudo no local de trabalho envolvendo o professor em seu contexto. (CEJA - Plano Político Pedagógico, 2013, p. 32, 33-34).

Neste caminho, compreende o discurso do PSE como articulador e indutor na preparação do profissional que abarca desde o campo pessoal, profissional e coletivo para os desafios e vicissitudes encontradas no espaço escolar, lugar que envolve ampliar o processo produtivo e adequar às realidades educacionais contemporâneas. Como espaço de esperança, “lança-se mão” de todos artifícios e esforça-se por ampliar o social, o cultural, e o científico, na perspectiva de superar o binômio ensino/aprendizado e alcançar a tríade ensino-aprendizagem-formação cidadã.

### 1.2.2.2. *Orientações Curriculares em Mato Grosso: o que dizer?*

A linguagem liga mundo, pessoas, ações. Noutros termos, construída historicamente na interação com o outro vem mediada pelas relações inerentes às condições de produção humana, possibilita que pessoas dialoguem e acessem os diversos campos do conhecimento, é o capital mais precioso que a humanidade possui.

Essa compreensão respalda-se no sociointeracionismo de Mikail Bakhtin (2003)<sup>8</sup>, para quem a linguagem é a ponte a estabelecer a formulação e a constituição das práticas comunicacionais languageiras. De outra forma, o caráter e as formas da linguagem em uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Nesta perspectiva, rompe-se com a visão tradicional e amplia-se a ideia de que os objetos de significação, como o código (constituídos por signos e símbolos, instrumento comum de interação dos homens), os textos (materialidade significativa, produto das relações humanas) e a leitura (processo de fruição e representação do mundo e construção de significação) transcendam a materialidade produzida, seja oral ou escrita, e alcancem a experimentação do novo na relação dialógica com o cultural, o social e o histórico.

Para Brait (2005, p. 95), essa natureza interdiscursiva da linguagem diz respeito ao constante diálogo que “se configura na comunidade, na cultura, na sociedade e nas relações que se estabelecem entre o eu e o outro, instaurados historicamente pelos discursos.” É pela linguagem que constrói e adentra territórios, que não se podem mensurar. Assim, o desafiante terreno pesquisado é o caminho para aquisição e retomada de um bem que fora negado aos atuantes por situações adversas.

Paulo Freire (1989) em seu trabalho sobre a “Alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?”, visualiza a necessidade de entender o sistema educacional na dialética da práxis social entre fazer e refazer-se. Igualmente para o autor,

O aprendizado da leitura e escrita, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. O conhecimento do

---

<sup>8</sup>Afirma Bakhtin que é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro, pois “ a vida é dialógica por natureza”.Respalhada neste quadro que entendo a linguagem dialógica, produto das interções em diferentes contextos. Ressalto também quatro aspectos da concepção dialógica, imponente paraBarros(2005,p. 29), que são: a) interação entre interlocutors: princípio fundador da linguagem; b) texto e significação das palavras, o que é produzido na produção e interpretação dos textos; c) a intersubjetividade como anterior à subjetividade. De outra forma, a construção dos sujeitos que usufruem da linguagem;e, por fim d) a relação entre sujeitos e dos sujeitos com a sociedade.



conhecimento anterior a que os alfabetizados chegam ao analisar sua prática concreta, abre-lhes a possibilidade de um novo conhecimento. Conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, demitificando assim as falsas interpretações dos mesmos. Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade; daí que a leitura de um texto demande a “leitura” do contexto social que se refere. (FREIRE, 1989, p. 70).

Lord (2012, p. 120), ao contribuir sobre a elaboração da política educacional da EJA no Brasil, entende que o grau de dependência dessa modalidade, no que se refere às políticas públicas, é considerável e concorda com Freire, que educação e política não se separam, sequer é um “que fazer neutro”, mas adverte:

[...] há uma dificuldade maior no caso da educação de jovens e adultos não ser percebida pelo estado como um direito público subjetivo. Por isto mesmo, a efetivação da educação de jovens e adultos depende da articulação política, da elaboração e proposições de projetos justamente por aqueles que não tiveram educação. A luta dos adultos por educação é luta por acesso a um direito já negado, por isto mesmo depende da política em seu sentido mais amplo, (LORD, 2012, 120).

Na mesma direção, Sander (2008) em seus estudos sobre a história da educação latino-americana nas últimas décadas, mostra que o pensamento sociológico desenvolvido na América Latina foi tremendamente influenciado pelas proposições ideológicas e políticas que surgiram nos meados do século XX, e posteriormente foram disseminadas no Brasil. É neste cenário que emerge pensadores como (FREIRE, 1997); (GADOTTI, 1981); (SAVIANI, 1982); (DEMO, 1985); pois estes intelectuais trouxeram grandes contribuições e reflexões sobre o pensamento crítico e emancipador nas universidades, nos centros de pesquisas e no desenvolvimento educacional do país.

Para Sander (2008, p. 161), a palavra de ordem do mundo neoliberal é a globalização, e à luz desse contexto, os processos de formulação e execução das políticas públicas no país são terrenos construídos, preparados e pensados pelos organismos internacionais, a saber: a ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Americanos (OEA); a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BIRD), novos mecanismos de cooperação e financiamento para equalizar a desigualdade nos distintos campos da atividade humana, incluindo aí, a educação brasileira.

Respaldados e atentos para atender às questões históricas e sociais das minorias, especialmente preocupados em reduzir o índice de pessoas que estão à

margem da escolarização, as OCs reconhecem a constituição e formulação da EJA produzida em um contexto sócio, histórico, ideológico e que sempre esteve atrelada aos movimentos sociais e a educação não-formal. Entretanto, o construto para atender as especificidades de Mato Grosso apresenta-se como “novas intervenções políticas exequíveis para a rede estadual”, conservando o firme propósito de “repensar práticas e concepções”. (MATO GROSSO, 2012)

Deve ainda,

[...] enraizar no sistema educativo de Mato Grosso a Educação de Jovens e Adultos como **política pública com permanência**, independentemente do gestor e das forças sociais de pressão, para que ela aconteça. Que expresse radicalmente, a conformação de uma política de Estado, para além dos tempos/espacos mais ou menos favoráveis os sujeitos jovens e adultos cujo direito à educação, entre outros, vem sendo negado historicamente, mudando o percurso da exclusão que ainda avassala a sociedade brasileira. (MATO GROSSO, 2012, p. 170 grifos meus).

Ressalta ainda o documento que “na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com **trajetórias pessoais e humanas**[...]. Eis, o esforço por um projeto que dê vez e voz aos excluídos, valorizando aquele que esteve/está à margem do mundo escolarizado, uma “oferta” que convalida o direito público subjetivo do cidadão, elencado na CF/88, ratificada na LDBEN nº 9394/96, ecoada nas OCs para o “chão” da Escola.

Firma-se nas OCs (2012a), o compromisso de estabelecer e fundamentar relações dialógicas no trabalho com a EJA e estes desígnos dependerá da atenção dada à formação cidadã e emancipatória, a partir de eixos estruturantes propostos como conhecimento, trabalho e cultura. Ademais, a afirmação da *práxis* humana deve ser entendida, não apenas como “produtiva,” mas em todos os aspectos que envolvem a construção do desenvolvimento, bem como as condições da existência humana.

Indicado como documento que fora formulado, debatido e refletido em diversas instâncias formativas como SEDUC, Centro de Formação Profissional (CEFAPRO), Assessorias Pedagógicas do Estado, Escolas, Universidades, movimentos sociais e comunidade, a diretriz vem como contribuição da redução das desigualdades educacionais, e como proposta de promoção educacional que atenda a especificidade, a realidade e a necessidade da população mato-grossense.

Se para Bakhtin (2003, p. 261), a linguagem está intrinsecamente ligada às atividades do homem, logo “os diversos campos da atividade humana estão ligados

ao uso da linguagem,”as relações humanas refletem as diferentes linguagens, a diversidade e a heterogeneidade dos sujeitos, observáveis nas OCs.

Para o campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, anuncia o documento:

As linguagens são construídas historicamente em situação de interação social,[...] o ser humano define-se pela linguagem, desvela-se pela linguagem,[...] É no processo educativo que o aluno deve encontrar espaço interativo para a prática de linguagens de modo a garantir-lhe a inserção ativa e crítica na sociedade.(MATO GROSSO, 2012b, p. 62-63).

Como se pode observar, a linguagem mediatiza mundos, pessoas, e é capaz de promover o desenvolvimento humano, nas reais práticas diárias. Partindo desse pressuposto, entender-se-á que no espaço escolar a inserção do aluno ao mundo das linguagens, projeta-o a relacionar-se melhor com as coisas do mundo e o mundo das coisas, principalmente na compreensão de que para o mundo pós-moderno “o uso da linguagem é uma prática ideológica”, e amiúde, haurem-se postura crítica, tendo em vista que a linguagem é política.

#### *1.2.2.3. Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar*

Há uma tendência hegemônica nas sociedades ditas ocidentais que ainda presentifica a sociedade pós-moderna. Essa tendência tem seu desenvolvimento no renascimento, sentida no cartesianismo e com o positivismo, a partir do século XIX, constantemente vê-se refletida nos propósitos de dominação social e política, ratificada nos espaços/tempos sociais e nos documentos que regem a educação.

Neste sentido, os modelos idealizados das atividades pedagógicas seguem padrões que, muitas vezes, destoam da realidade local e escolar. Oliveira (2009), em seu debate sobre a “Organização curricular e práticas pedagógicas da EJA”, observa que um dos problemas historicamente enfrentado nessa modalidade educacional é a tensão entre a fragmentação do conhecimento e a organização do currículo, pois numa perspectiva cientificista excessivamente tecnicista e disciplinarista, provoca, segundo a autora, o distanciamento dialógico entre os conteúdos a serem aplicados e os saberes experienciais dos participantes. Comenta a pesquisadora que

[...] mesmo diante de estudos e questionamentos, as propostas curriculares destinada à EJA são organizadas do mesmo jeito que aquelas destinadas às crianças, fundamentada em modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão

submetidos. Do mesmo modo, são idealizados os objetivos da escolarização que considera experiências, interesses e modos de estar no mundo de jovens e adultos que buscam a EJA. [...] contrariamente a esse tipo de entendimento[...] seria necessário desenvolver novos modos de compreensão revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo. [...] O reconhecimento das múltiplas alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro é um passo fundamental, uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo. (OLIVEIRA, 2009, p. 103).

Não diferentemente, no caso de Mato Grosso, mesmo que os documentos oficiais afirmem ser uma ideia inovadora, a “Sala do Educador” como espaço de formação, sinaliza às escolas a responsabilidade e a liberdade de elaborar e decidir sobre a FC, a partir das demandas evidenciadas, ação que continuamente e permanente prepara os professores, os coordenadores pedagógicos, os gestores e os funcionários nas questões atinentes às realidades vivenciadas.

Santos, Silva e Ramos (2012, p. 102), ao mapear e analisar as políticas públicas de FC para Mato Grosso, revelam que

[...] dentre os desafios da FC, ainda busca-se desenvolver um trabalho por área de conhecimento, organização de diferentes grupos de estudo para que a heterogeneidade de profissionais (docentes e não docentes), especificidades, necessidades e interesses possam efetivamente ser contemplados. Os estudos desencadeados no Projeto Sala de Educador ainda têm se caracterizado por discussões de temas genéricos orientados pela SEDUC/CEFAPROs a partir do estudo e disseminação das políticas públicas (Orientações Curriculares, Ciclos de Formação Humana, dentre outras), (SANTOS, SILVA e RAMOS, 2012, p. 102).

Dos desafios apontados pelas autoras, a falta de especificidade de temas para a formação, a meu ver, é um dos fatores que comprometem a formação, dificulta o diálogo e afeta a qualificação dos profissionais que necessitam de debates aproximativos de sua realidade escolar.

No caso da escola pesquisada, as questões que envolvem o fazer pedagógico e as relações estabelecidas com o currículo é garantido no Plano Político Pedagógico e abrigam discussões, por isso se espera o envolvimento de todos e a responsabilidade de “Reconhecer as especificidades da EJA e dos diferentes tempos formativos, oferecendo formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida.” (PPP, 2013, p. 11).

Nesta direção, a proposta de deslocamento com o “já estabelecido” e a compreensão dos atuantes deste “Chão Formativo, permeia a ideologia da formação integrada significativa e contributiva para o desenvolvimento social dos aprendizes.

O Regimento Interno Escolar (RIE) do CEJA, em consonância com o seu PPP, explicita as funções e metas para o funcionamento escolar e coloca, como protagonista das ações educativas, o corpo docente:

O Corpo Docente, **responsável direto pelo processo ensino** – aprendizagem é **constituído por professores legalmente habilitados** com magistério, em licenciatura curta e plena de acordo com as habilitações específicas;

Os professores são admitidos por concurso público e de acordo com as normas da Secretaria de Estado de Educação observando as exigências legais;

Ao se apresentarem no Estabelecimento, os professores tomam conhecimento das disposições deste regimento. (RIE, 2013, p. 93, grifos meus).

Entretanto, no que tange a FC, parece haver um lapso entre os direitos e deveres para as práticas docentes. Quando observa os direitos dos professores do CEJA, elencados no RIE, há uma fala fortemente marcada pela relação de trabalho. Veja-se:

#### **DOS DIREITOS**

Além dos estabelecidos pelo Estatuto do Magistério Público Estadual – LOPEB e demais legislações aplicáveis aos professores e especialistas, tem os seguintes direitos:

- 1 - **Requisitar e confeccionar** todo material didático que julgar necessário às aulas;
- 2 - **Opinar** sobre conteúdos, atividades, técnicas e métodos a serem utilizados;
- 3 - **Escolher** os livros didáticos a serem adotados para o ensino de sua área de estudo / disciplina;
- 4 - **Participar** plena e ativamente no amplo processo pedagógico que o estabelecimento mantém e desenvolve;
- 5 - **Exigir** tratamento e respeito compatíveis com a sua função de educador. (RIE, 2013, p. 93, grifos meus).

Tais afirmações contrariam e ferem os princípios da dignidade humana<sup>9</sup>, elencados no inciso III do artigo primeiro, combinado com o artigo 214, incisos III e IV da CF/88, que dispõem sobre a melhoria da qualidade do ensino e a formação para o trabalho, princípios assegurados e imprescindíveis ao homem e a sua

---

<sup>9</sup>Dignidade, na perspectiva jurídica, é atributo, qualidade da pessoa humana que deve ser preservada e estimulada. Ela pode ser observada sob dois prismas: a) subjetiva- consciência do homem sobre o existir no espaço e no tempo em que ocupa; b) objetiva - quando há respeito pelo outro, bem como o reconhecimento de suas potencialidades e particularidades. Leciona Cocorutto(2010) baseado em José Afonso da Silva, que este é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida.

Formação Permanente. Insta dizer que a FC e/ou a FP constituem processo garantido e que deveria ecoar explicitamente nos documentos orientativos e normativos como direito do profissional e não nos deveres, uma vez que esta garantia deveria figurar como parte fundamental da formação dos ensinantes e futuros ensinantes, visando o bom andamento da educação brasileira e da educação local, princípio basilar para a formação cidadã e para a vida.

Entendo que se os profissionais estão capacitados e preparados para o desafio da docência, e esse é um processo que depende também de pequenas ações como debates locais, fóruns, seminários e outros, aguça no profissional olhar as questões práticas com mais criticidade e isso poderá incentivá-lo à busca constante do conhecimento, ressignificando, assim, suas práticas em sala de aula.

Na leitura do RIE, verifiquei que se confrontar os direitos com os deveres, ver-se-á que dos 24 itens sobre os deveres, há apenas 2 que salientam a FC:

#### **DOS DEVERES**

Constitui deveres dos professores:

- 1 - Cumprir e fazer cumprir as determinações da direção e as normas deste Regimento escolar;
- 2 - Elaborar, em consonância com a Proposta Pedagógica dos CEJAs e sob a orientação da coordenação pedagógica os planos e atividades, submetendo – os a apreciação da direção;
- 3 - Executar, avaliar e realimentar o plano proposto;
- 4 - Ser assíduo e pontual nos seus compromissos com o estabelecimento;
- 5 - Comunicar antecipadamente a direção, as suas faltas a fim de que sejam tomadas providências necessárias;
- 6 - Comunicar aos serviços competentes da escola as ocorrências relevantes em sala de aula ou fora dela referentes aos alunos;
- 7 - Indicar o material didático necessário ao desenvolvimento do trabalho escolar;
- 8 - Participar ativamente das comemorações realizadas na escola;
- 9 - Auxiliar a direção na manutenção da ordem, do asseio e da disciplina no recinto escolar;
- 10 - Zelar pela conservação do mobiliário, equipamento e materiais didáticos da escola;
- 11 - **Participar das reuniões, seminários pedagógicos, cursos de aperfeiçoamento e atualização;**
- 12 - Fazer as avaliações através do relatório por área do conhecimento, de aproveitamento e entregando trimestralmente os diários de classe por área do conhecimento devidamente escriturados à Coordenação;
- 13 - Estabelecer com os alunos um relacionamento de harmonia e respeito.
- 14 - Elaborar planos, planejamento das aulas oficinas, culturais, plantões, programas e projetos educacionais no âmbito específico de sua atuação;
- 15 - Participar da elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento (PDE) da unidade escolar;
- 16 - Desenvolver a regência efetiva;
- 17 - Analisar e avaliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem escolar;
- 18 - Executar a tarefa de reavaliar o aluno;
- 19 - Participar das reuniões de trabalho;

- 20 - Participar de ações administrativas e das interações educativas com a comunidade;
- 21 - **Participar de formação continuada oferecida pelo Centro, pelas Instituições ligadas a Educação.**
- 22 - Cumprir e fazer cumprir as determinações da legislação vigente;
- 23 - Cumprir a hora-atividade no âmbito da unidade escolar;
- 24 - Contemplando o cumprimento da carga horária do professor no centro. (RIE, 2013, p. 93, grifos meus).

Em face destas questões e a partir da seleção dos trechos apresentados, há um conjunto disperso pontuados no PPP e no RIE que ressaltam o equívoco entre direitos e deveres formalizados nos documentos. Ao docente é destinado no RIE como direito “requisitar, opinar, escolher, participar e exigir” e como dever “cumprir, elaborar, executar, ser assíduo, participar, auxiliar, zelar, fazer, estabelecer, desenvolver e cumprir”. Todos os vocábulos marcados acentuam muito mais uma atribuição do dever a ser cumprido do que direito, propriamente dito. Pactuo com Freire,

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 1979, p. 50).

Nenhuma realidade é imutável. Logo, mesmo que os modelos educacionais vigentes sigam padrões estabelecidos e distanciam da realidade escolar é preciso avançar e discutir se de fato, aquilo que rege a educação é consistente para atender as especificidades educacionais, “embora isso não signifique, ainda, a mudança de estrutura” como afirma Freire. Mas é preciso reflexão e deslocamento para tomar posição frente a determinados pontos que não são/estão esclarecidos. Para tanto, retomar a leitura desses dispositivos e contemplar a formação como essencial na seara da EJA pode ser um caminho.

### 1.3. Ensino de Língua Portuguesa e o espaço sala de aula

As propostas governamentais para ensinar a Língua Portuguesa pauta-se pela criticidade e visa a formação de cidadãos reflexivos. Todavia, as pesquisas intensificam e os debates teóricos revelam grande preocupação no que tange o papel dos cursos de formação às práticas de ensino, em contexto de sala de aula de ensino básico, que parecem distanciar e divergir da realidade vivida.

Linguistas Aplicados e outros pesquisadores examinam e compreendem este espaço como lugar significativo, onde as práticas de linguagem servem de ponto inicial propício e dialógico, em que o teórico e o prático se fundem, perspectivando um trabalho significativo com o aluno.

Este lugar conflituoso, heterogêneo é também palco dos encontros e os desencontros que desafiam o educador à reflexão do saber, pois de um lado, tem-se o agente letrado que possui o saber adquirido ao longo de sua qualificação profissional e, por outro, a necessidade da continuidade e atualização dos conhecimentos, para o dia a dia profissional.

Essa multiplicidade de fatores apresentados tornou campo fecundo e de interesse de muitos pesquisadores brasileiros, especialmente quando a LA ampliou o leque investigativo para responder os diversos contextos sociais da vida contemporânea com uma metodologia dinâmica e problematizadora, partindo do pressuposto de que as práticas de linguagem em sala de aula, e suas reais transformações, necessitam ser (re) visitadas e (re) pensadas.

Pennycook (2006, p. 67) entende a disciplina como transgressiva em contextos múltiplos, abordagem em movimento, antidisciplina, que intenta novas formas de fazer estudos em linguagem, olhando os instrumentos políticos e epistemológicos no sentido de romper os limites do pensamento e da política tradicional, tendo como principal foco os novos modos de pensar e irromper as barreiras com o tradicional num posicionamento reflexivo sobre “o que” e o “por que” e lança mão da noção foucaultiana de interrogar sempre os modos próprios de pensar.

Moita Lopes (2006) explicita que os caminhos e fronteiras da LA se alargam, assim como os limites da humanidade e das ciências sociais em geral, exigindo mudança para a compreensão das complexas questões a que estamos submetidos na contemporaneidade. Para o autor, lidar com as questões da vida contemporânea requer inaugurar “um novo paradigma social e político” e “epistemológico”.

Tílio (2013) tem a LA

[...] como o estudo da linguagem em qualquer área de interesse prático, a partir de subsídios teóricos advindos não apenas da linguística, mas também da Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Comunicação, e outras áreas do conhecimento pertinentes, a fim de desenvolver seus próprios modelos teóricos de linguagem e de uso da linguagem. (TÍLIO, 2013, p. 59).



Nesta direção, há o engajamento de reinventar novos conhecimentos para a compreensão da vida contemporânea e colaborar para que se abram possibilidades de ouvir as vozes dos marginalizados em busca de uma sociedade mais humanizada, mais sensível à natureza das pessoas, situando o trabalho no mundo contemporâneo sem dissociar a teoria da prática das questões intrínsecas da vida social, (re) inventando as práticas na tessitura do futuro do cidadão.

Kumaravadivelu (2006, p. 146) ao observar o deslizamento do conceito de globalização bem como sua implicação para as pesquisas da atualidade, afirma que “nenhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos processos e discursos da globalização”. E frente a tudo isso, a LA deve submeter a uma transformação disciplinar”, o que exige mudanças fundamentais.

Rajagopalan (2006, p. 165) reflete ser este um campo livre e desimpedido na busca de soluções ousadas e inovadoras. Assim, o rompimento com o tradicional poderá situar, cada vez mais, a disciplina e centrá-la nas questões práticas da linguagem. Para o autor, há, certamente, a voz do conservadorismo que insiste em que a LA seja vista apenas como linguística explicativa, etnográfica etc. No entanto, alerta o teórico que não será fácil romper com a ideia de que “a teoria é precondição para qualquer tipo de prática”

Destarte, em busca da ética e com um compromisso político, Cavalcanti (2006) volta seu olhar metateórico e metametodológico em pesquisa aplicada em contexto sociolinguístico. A pesquisadora questiona sobre a ética e o compromisso político no que se refere às minorias, e propõe “desvelar olhares refratários” para ouvir a “voz do subalterno e desvelar a multiplicidade de narrativas que estão escondidas por trás das grandes narrativas” (CAVALCANTI, 2006, p. 236). Autores como (GUMPERZ, 1972); (HALL, 1996); (BABBA, 2001); (SPIVAK, 1994); (SOUZA SANTOS, 2004); (De CERTEAU, 1995,1996) dentre outros pesquisadores são ancoradores de sua pesquisa.

Consoante a todos os apontamentos, Santos (2005, p. 16), ao visualizar os desafios do ensino de língua afirma que

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos desenfreados alimentam a sensação de não haver mais limites e/ou barreiras geográficas a impedir os homens de se comunicar e estar, de uma forma ou de outra, em contato com outros povos. Nesses contatos, inevitavelmente, acontecem trocas multilinguísticas, quer na fala, quer na escrita. (SANTOS, 2005, p. 16).

Isso distingue e traz a noção do indivíduo inscrito nessa contemporaneidade. Diria com Hall (2005), que esse indivíduo sociológico na crescente complexidade do mundo moderno, se forma na relação com “outras pessoas importantes para ele” mediado por valores, sentidos e símbolos. Essa noção, preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público.

É esse o aluno que lido ao ensinar a língua portuguesa na EJA. Neste propósito expositivo também exploro a noção de que há uma carência na formação dos ensinantes. Por isso, defendo que esta é uma questão da LA, tendo em vista a complexidade que é promover novas competências profissionais, desenvolver as habilidades de letramento dos alunos, provocar reflexão sobre currículo, conhecer a realidade linguística e a prática de ensino. Tudo isso, visando o avanço das práticas sociais, pois esta disciplina de cunho científico, cultural e social, aberta a diálogos com outros domínios científicos, produz, desde a década dos anos 90, uma metodologia de base interpretativista, qualitativa, etnográfica, empreendendo conhecer as práticas de linguagem em diversos contextos.

Gil (2005) ressalta que a educação linguística, hoje, constitui um dos principais campos de atuação dos linguistas aplicados e há alguns pressupostos dos quais a LA se compromete em tratar de assuntos tão complexos como é a linguagem:

- 1) a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos; logo considera-se a FI e a FC, bem como as ferramentas que se utilizam no desencadear deste processo;
- 2) a educação profissional tem um caráter de intervenção e negociação que devem ser explicitados e discutidos, logo demanda considerar a ética como constituinte da formação; e, 3) as ações dos ensinantes e futuros ensinantes é um projeto político que visa transformações sociais. (GIL, 2005, p. 184-185).

Parece perdurar as alegações de que no ensino LP apenas os alunos são alvo de críticas de que “não conseguem ler e escrever”; “não desenvolvem suas habilidades de letramento em sala de aula”; “não alcançam os estímulos dados e propostos pela escola”, etc. porém, há outros domínios a serem considerados na contemporaneidade, dentre eles, o professor deve assumir a posição de mediador das ações do conhecimento; e isso implica que ele se torne aprendiz e interlocutor de seu fazer docente.

Barros (2011), ao descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos e verificar seus impactos nas

práticas de letramento dos seus alunos, a pesquisadora mostrou os índices de analfabetismo brasileiro tomando como base o PNAD de 2009 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), e alerta:

[...] um em cada cinco brasileiros (20,3%) é analfabeto funcional. O indivíduo analfabeto funcional é aquele com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo. Geralmente, a pessoa nesta situação decodifica, escreve frases simples, mas não desenvolveu as habilidades de interpretar textos.(BARROS, 2011, p. 135).

A estatística revela um dos grandes problemas social brasileiro: o analfabetismo. independentemente de sua característica funcional ou absoluto, as ações governamentais têm combatido e direcionado tal situação de maneira equalizadora, o que pode ser comprovado pelos documentos que legislam educação como a LDB, os PCN, as OCs e diversos programas que promovem e incentivam a promoção pessoal.

Freire (2003, p. 79), em suas proposições e problematização da educação afirmou que “ O grande problema de nossa educação atual, o seu mais enfático problema, é o de sua inadequacidade com o clima cultural que vem se alongando e tende a se alongar a todo o país.” Neste propósito menciono o autor como “semeador” da pedagogia humanizadora, libertadora e suas ideias respaldam a educação tanto nacional quanto internacional acenando para mecanismos que poderiam contribuir para a educação de qualquer país. Elenco dois de tantos elaborados pelo pesquisador e por considera-los fundamentais nessa discussão: 1) a educação é uma questão política; 2) Se se considera a primeira assertiva dada reconhece-se que as políticas públicas, uma vez efetivadas contribuem para o progresso e desenvolvimento de qualquer nação.

Rememoro Freire(2003) para a compreensão de que a escola exercendo o papel de instrumento dinamizador das diferenças sociais,

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. A da vitalidade, em vez daquela que insiste na transmissão [...]. Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao crescente processo de crescente democratização que vivemos.

Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. (FREIRE, 2003, p. 85).

Entretanto, refletir sobre o ensino de língua no contexto situado, obriga-me a considerar, inicialmente, a formação profissional como fator essencial para a compreensão da situação.

Kleiman (2001, p. 17) ao mapear a formação do professor no Brasil examina:

(a) contextos naturais em que essa formação é realizada (tais como os diversos cursos de formação “pré” e “em serviço, na terminologia às vezes usada na área); (b) contextos onde essa formação é evidenciada (as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos); (c) as diversas modalidades de construção de conhecimentos (aulas nos cursos de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas etc.), a fim de determinar como essa identidade profissional é construída e contribuir para o ensino de língua materna, (KLEIMAN, 2001, p. 17).

Vejo que analisar o ensino e prática de LP, nesta vertente teórica, requer entender os avanços sobre os estudos da linguagem e interferir nos espaços dessas práticas em uma proposição de mudanças.

Santos (2005, p. 167) afirma [...] “que a língua tem vida, e que quando aprendemos uma língua não descobrimos apenas um sistema de signos, aprendemos também que esses signos carregam significados culturais, aproximando-nos de hábitos, costumes, conceitos e pontos de vista de povos e culturas diferentes.”

Dessa forma, e no dizer de Magalhães (2004, p. 52) “promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discursos de formação, para que a uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar.” E como já afirmado, o abismo das relações entre teoria e realidade prática não pode provocar estranhamentos e distanciamentos nas rotineiras práticas escolares.

E, embora já se tenha percebido muitas ações institucionais que motivam e reavaliam a prática de ensino da LP, essas experiências ainda se mostram incipientes na atualidade, perpetuando, seja de um ponto de vista comum ou até em pesquisas de grandes linguistas, que os alunos brasileiros não são desafiados ao letramento, ou seja, eles não têm a competência necessária para o exercício crítico de leitura e escrita, aquisição que se espera adquirida no percurso educacional.

Isso distancia a postura tão desejada proposta descrita nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares e outros desdobramentos que são tidos como diretriz para a formação do aluno competente, leitor crítico-reflexivo de suas atitudes linguísticas.

Já afirmei que essas ações governamentais visam a uma escola mais eficiente e subjaz à concepção do ensino de língua interacional, dialógico, discursiva, condições produzidas e que se voltam à plena participação do indivíduo inserido no meio social.

Entretanto, Antunes (2003, p. 22) salienta que “os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em dois grandes eixos: o **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos.” Nesta direção, o ensino versa valorizar toda a produção linguística do aluno e a valorizar essa materialidade posta em funcionamento.

Christofoli (2009), ao tratar das possibilidades de leitura na EJA, discorre que

A leitura, o ato de ler, é um processo que se constitui através de seu exercício: aprende-se a ler, lendo, e aprende-se a gostar de ler com textos de qualidade literária. Tais afirmativas podem parecer óbvias, mas estabelecem a diferença entre o aprender a ler e o aprender a decifrar um código linguístico. (CHRISTOFOLI, 2009, p. 82).

Se se considera os PCN e as OCs como parâmetros para o ensino de LP, entender-se-á que não falta aos professores respaldo para um ensino de qualidade e provocações que os incentivem às novas concepções de ensino, pois um dos objetivos gerais para a língua portuguesa descritos nos PCN (1998, p. 42) é “Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica. As OCs do Estado de Mato Grosso vê no “desenvolvimento das práticas linguísticas, artísticas e corporais” fonte fundamental para que o aluno tenha voz e faça uso dela no exercício da cidadania, “em uma sociedade democrática e repleta de conflitos (in) visíveis.” Sendo assim, os documentos são claros: o aluno deve estar competente para as situações reais de linguagem.

Mas, as interrogações persistem. De um lado: Que sujeito é que se quer crítico e cidadão? De outro lado: Qual(s) condição(s) recebem esses formadores para o ensino da LP? As próximas seções são espaços que discutirão tais indagações.

### 1.3.1. Do contexto ao cenário da EJA: possibilidades e interfaces

A LDB, preceitua em seu artigo 4º e artigo 37

Do direito à educação e do Dever de Educar

Art.4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com **características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades**, garantindo-se aos que forem trabalhadores as **condições de acesso e permanência** na escola;

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (LDB/96).

Aceder e permanecer no espaço escolar é desafiante tendo em vista que os atores da EJA são diferenciados, pessoas que trazem como história a falta de oportunidade de escolarização no período da infância dada as necessidades e prioridades de sobrevivência humana, mas que retorna à escola na idade adulta. Alves(2013,p.180) esclarece que “recuperar sua história, em sua aprendizagem escolar, representa a valorização de uma auestima muitas vezes perdida e a abertura de espaços que possam abrigar experiência do ontem no hoje.”

Por isso, situar o espaço dialógico da EJA é entrar num pântano significativo onde as indagações insistem: (a) Quem são os participantes no processo de formação da EJA? (b) Como esse educador tem sido formado para atuar nesse campo marcado pelas relações capitalistas de produção - desigualdade, exclusão e injustiça? (c) Qual o perfil desse (s) educador(s)? (d) Existe um programa de formação específica para esses profissionais? (e) Com os desafios da contemporaneidade, de que forma esses ensinantes são assistidos em sua formação? (f) São as “velhas bases” e “tendências ultrapassadas” no/para o ensino de língua portuguesa a contribuição para a lacuna existente entre teoria e prática?

Barros(2011) comenta que

Importante destacar que a EJA é um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. É preciso privilegiar as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família. [...] **já dispõem de um amplo repertório de conhecimentos práticos que podem ser mobilizados para a aprendizagem.** Por isso, é fundamental que os conteúdos da escola estejam adequados a essa realidade. (BARROS, 2011, p. 33, Grifos meus).

Noutras reflexões sustentado em Roque-Faria (2011, p. 192), afirmei ser o cenário pesquisado “Escola de todos”, [...] inclusiva, que abriga e instaura uma vivência solidária onde os saberes da vida se confundem com a vida dos saberes; [...] espaço privilegiado; [...]; lugar de significação.” No atual estudo, foco este lugar onde o político, o simbólico e o ideológico conflitam e determinam (re) fazer o percurso tendo a formação como fator preponderante para as mudanças solicitadas na educação.

Advogo a ideia de que há singularidade nesses interlocutores que “já dispõem de um amplo repertório de conhecimentos práticos” e isso exige o fazer docente centrado nas necessidades dessa clientela.

Noutra via, o aluno da EJA traz como base, para a obtenção de novas informações, diferentes concepções de vida a partir de suas vivências, das experiências, do saber adquirido e legitimado pelas práticas do dia a dia. Nessa perspectiva, Alves (2013) pactua com Freire para ratificar que o processo educativo do aluno da EJA perpassa pela senda onde o desenvolvimento da consciência ingênua deve apontar para a consciência crítica encaminhando-o à realidade social diferente daquela que vive, e usufrua de outra condição social e cultural.

Pondera a autora que:

Dessa maneira, entende-se que a construção do processo de alfabetização de alunos adultos precisa ser pautada pela existência de relações dialógicas em sala de aula, no que diz respeito à escolha de conteúdos e métodos que possibilitem a discussão e a problematização da realidade do sujeito da EJA. [...] o aluno adulto precisa perceber-se como participante do diálogo da sala de aula e entender que a troca de experiências é o caminho para o avanço de seus limites. (ALVES, 2013,181).

Portanto, as garantias dadas a esse público heterogêneo que quer aprender a ler e a escrever transcende o simples fato de decodificação da língua. Desenvolver suas habilidades de práticas cotidianas sociais de letramento para melhor exercício da cidadania, em função de suas necessidades sociais propõe, como visualizado em Barros(2011), a valorização do conhecimento linguístico que esse grupo tem e compartilha no espaço escolar. Para a pesquisadora:

[...] o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do código, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. [...] O desafio que se coloca hoje

para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita. **Deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania. Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.** (BARROS, 2011, p. 20, grifo meu).

Nessa compreensão de ensino/aprendizagem cabe ao agente de letramento estimular o aluno a ampliar o conhecimento da língua, sem desvincular das palavras de Freire:

O aprendizado da leitura e escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. [...] demanda a compreensão da significação profunda da palavra [...] Mais do que escrever e ler[...] os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “ escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. Daí que nessa perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz por meio de blábláblá mas do respeito à unidade entre teoria e prática.(FREIRE, 2006, p. 18-19).

Escrever a história de vida e ler a realidade vivida, como propõe Freire e reafirmado em Bortoni-Ricardo (2010) e Barros (2011), compete desenvolver a compreensão leitora do aluno não restrita a conteúdos, a uma caixa compartimentada cheia de conhecimentos, mas avançar para o trabalho interdisciplinar e/ou multidisciplinar em sala de aula, com novas estratégias e metodologias diferenciadas que possibilitem e acedam, de fato, o aluno ao mundo do conhecimento.

Não se pretende nesse trabalho a direção única mas caminho possível para a reflexão pois “[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.”(Freire(2005, p. 59). Assim, a reflexão direciona-me à valorização da formação docente. “Olhar” os participantes leva-me às instâncias formativas e às práticas em sala de aula, do contexto situado.

Machado (2000) em sua investigação sobre a produção científica sobre a EJA, no período de 1986 a 1998, constatou que ao docente não lhe é possibilitado o aperfeiçoamento digno e condizente a sua realidade. Afirma a autora que

As pesquisas relacionadas à formação de professores ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos



específicos da Educação de Jovens e adultos, quer seja oferecido pelas secretarias de estado e municípios ou por universidades. (MACHADO, 2000, p. 24).

Esta fragilidade reforça a visão de que não há preocupação formativa, específica para os professores desta modalidade e isso traduz a sensação de impotência com que lidam seus ensinantes. A precariedade e o descaso fica mais evidente quando se observa a pouca literatura e oferta nos cursos de formação/aperfeiçoamento.

Nos cursos de licenciatura da UNEMAT, apenas o curso de Graduação em Pedagogia contempla, em sua matriz curricular, estudos sobre a EJA. Limita-se o estudo dessa modalidade à carga horária de 30 horas e contempla ao graduando a reflexão restrita sobre as políticas de Estado, bem como suas especificidades. Também se tem notícias de algumas especializações (*lato sensu*), oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Frente a esta realidade, detenho-me em uma questão específica: De que maneira os cursos de licenciaturas em Letras preparam seus acadêmicos para atender a diversidade da EJA?

Ao analisar a Matriz Curricular do Curso de Letras da UNEMAT/Sinop percebi que embora o curso contemple em sua carga horária de 3.200 horas não há disciplinas, sequer eletiva que favoreça ao discente o debate sobre os desafios da EJA. Isso comprova a necessidade de ampliar as discussões sobre a formação em sentido amplo e específico e a carência de debates que possam construir e traçar o perfil desses colaboradores inscritos no fazer pedagógico e que buscam insistentemente serem ouvidos para a formação e educação de qualidade.

Permito-me dizer que o trabalho de ensino de língua portuguesa na EJA carece de ações políticas formativas adequadas às realidades. Pauto-me também nas asserções de Paiva (2009) que lembra que:

A complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exige, também, competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Ao mesmo tempo, exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo, quando tão poucos vivem, e os que vivem põem à margem os considerados descartáveis, porque desprovidos de bens que até ontem o trabalho assegurava, porque constituía valor, (PAIVA, 2009, p. 31).

Conhecer as propostas governamentais para o ensino de Língua Portuguesa constitui, na perspectiva até então apresentada, um fator essencial para aqueles que

decidem “abraçar” a causa. Entretanto, ao se pensar em qualidade de ensino, certamente perpassa pelos âmbitos de questionar o que é imposto/exigido, mesmo que o sentido do oficial, do institucional, firma-se como inquestionável.

Se os órgãos governamentais propõem a formação do aluno da EJA para a vida, é preciso demarcar o espaço da reflexividade, da criticidade a partir da formação dos agentes de letramento. E esse é um processo político, coletivo, contínuo, e esforço pelo respeito à alteridade, ciente do “por que fazer” e “para quê fazer”.

### 1.3.2. Prática de Leitura e Escrita: o que dizer do letramento dos participantes da EJA?

Para Roque-Faria (2009, 2011, 2013) o ensino de LP na EJA, se focalizado a língua em sua funcionalidade e uso; se entendida como dinâmica, plural, aquela que é mediadora das construções humanas, poderá despertar alunos proficientes, competentes e habilitados ao mundo das linguagens. Entretanto, em termos gerais, não é assim que acontece na prática.

Promover o acesso do aluno aos diferentes campos da prática da linguagem pressupõe compromisso e articulação com o que é usual e funcional, sem desprezar a norma da língua e sua importância frente as mudanças socioculturais pelas quais tem passado a sociedade brasileira. Consoante os PCN a “A importância e o valor dos usos de linguagens são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento.”(BRASIL,1997)

Também não se pode negar que os efeitos da democratização escolar no ensino de LP tem provocado debates intensos de linguistas aplicados e educadores de maneira geral, tomados a partir do diálogo sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos brasileiros. Nesse sentido, as construções entre professor e aluno tem exigido estreitar relações sobre as realidades linguísticas cujos diálogos possam ser sentidos na inserção de um aluno, linguisticamente mais atento e preparado para o mercado de trabalho.

Bortoni-Ricardo (2010, ao analisar as pesquisas estatísticas brasileiras sobre o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional (INEP 2003-2009) que desenha o desempenho do aluno das escolas públicas aponta quão tem sido baixo e sem avanço significativo, no que se refere à compreensão leitora. Contudo,

considera a autora que pelos dados do INAF de 2009, é possível observar alguns progressos. Transcrevo quatro pontos examinados como positivo:

Das crianças entre 6 e 14 anos –faixa etária que obrigatoriamente deve estudar, segundo a legislação brasileira -97,5% estavam matriculados em 2008, acima dos 97% de 2007;

Mais crianças de 4 e 5 anos estão na escola(72,8%, diante de 70,1 em 2007), mas **caiu o percentual de jovens entre 18 e 24 anos que estão estudando(30,9% para 30,5%);**

**Cada vez mais a população está estudando na fase adequada, o que acaba estimulando a redução da taxa de escolarização na faixa de idade acima dos 18 anos;**

O número médio de anos de estudo da população brasileira avançou de 6,9 anos, em 2007, para 7,1 anos para 2008. Entre os jovens de 20 a 24 anos, o indicador chegou a 9,4 anos em 2008, diante de 9,2 anos em 2007. **De 15 a 17 anos, o número médio de anos de estudo subiu de 7,2 para 7,3 anos.** (BORTONI-RICARDO 2010, p.15 Grifos meus).

A amostra denota, que de certa forma, a preocupação governamental está em prover a “escola para todos”. Veja que há mais crianças chegando à escola na idade adequada e um número interessante de jovens empenhados em terminar os anos de escolarização **(30,9% para 30,5%)**. O Brasil tem avançado, e isso não deixa de implicar nas condições leitoras dos alunos, em número médio de estudos de 6,9 para 7,1 mostrado entre 2007 e 2008.

Nesse caso, observa-se que o país pode avançar e continuar a propor uma escola, que de fato, na prática torne-se equalizadora e humanizadora, principalmente ao público da EJA. Talvez, um ponto central e que carece de profundas reflexões, é colocar em práticas as proposições dadas nos documentos orientativos como os PCN, as OCs, dentre outros, e reconhecer que o desenvolvimento da Pedagogia de Leitura deve produzir em seus agentes de letramento a consciência, apontada em Freire, de que a qualificação e a aptidão para o ensino resulta em provocações a outrem.

Alves(2013, 180) afirma que “Quando as pessoas não são habilitadas para fazer o uso da leitura e da escrita, a capacidade de compreender e invocar direitos pode ficar limitada, representando uma severa restrição: o sujeito fica impossibilitado de ler para saber o que tem condições de exigir e como fazê-lo.”

À luz desse cenário, luta-se por criar condições para que a dinâmica da sala de aula seja motivadora e atenciosa às múltiplas práticas de linguagem, sejam orais ou escritas.

Em termos gerais, estudos recentes têm mostrado que o ensino de LP resistem às inovações e apontam para ações práticas descontextualizadas, fragmentadas, dispersando, cada vez mais, o aluno de sua capacidade criadora.

Os PCN indicam que

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (BRASIL, 1997, p. 39).

Nas OCs para Mato Grosso, o ensino de LP deve ter como base o “uso-reflexão-uso de língua(gem) e na prática afetiva de produção de leitura e escrita, em que os conceitos de interação, diálogo e polifonia são predominantes.”(MATO GROSSO b, 2012, p. 99).

Irané Antunes (2009, p. 20), ao considerar a língua como identidade cultural de um povo, mostra que “os resquícios sentidos nos dias atuais são fruto das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada nas palavra e na frase isolada.”

O contexto da EJA requer um ensino voltado à realidade dos jovens e adultos que retornam ao espaço escolar com expectativas de um futuro que os exigem proficientes, capacitados, inseridos e desafiados a participar de um mundo globalizado.

Assim, deve-se contar com as dificuldades que trazem os alunos dessa modalidade. Entretanto não se pode esquecer que há, nessa espinhosa tarefa, as expectativas, os sonhos de pessoas que aligeiram os passos com a pretensão de chegar ao espaço universitário e ocupar melhores lugares no futuro. Logo, o ensino de LP deve ser contextualizado, atendendo as necessidades dos alunos a partir da alteridade, dando vez e voz àqueles que, por uma situação ou outra, afastaram-se da escolarização.

Conquanto, promover ações que coloquem os alunos no patamar que se espera não deixa de ser desafiador, porém, possível, se contar com políticas voltadas não somente à inserção do aluno mas a uma formação adequada de seus profissionais, para o pleno desenvolvimento docente.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há como conceber uma investigação que estabeleça uma separação rígida entre o sujeito e o objeto. O resultados da pesquisa não são indiferentes nem à forma de sua obtenção nem à maneira como o pesquisador vê o objeto. (GIL, 2009, p. 05)

Neste capítulo abordo o percurso metodológico que percorri para desenvolver esta investigação e opto por apresentar, inicialmente, a natureza da pesquisa que tem como base os pressupostos qualitativo, interpretativista e de cunho etnográfico, conforme descritos em (BAUER e GASKELL, 2003), (ANDRÉ, 2002), (BICUDO e MARTINS, 2005), (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Em seguida, apresento o Centro de EJA da cidade de Sinop/MT, e uma amostra dos profissionais de língua portuguesa atuantes, professores egressos da UNEMAT e alunos-bolsistas do subprojeto PIBID/LP. Os dados coletados atendem à pesquisa qualitativa e para obtê-los, usei instrumentos como a observação participante e diário de pesquisadora, sessões reflexivas - laboratório estabelecido nas reuniões com bolsistas e professores -, questionários aplicados a 4 alunos/bolsistas do PIBID e aos 4 professores participantes; entrevistas semi-estruturadas tanto com os alunos-bolsistas quanto com os respondentes que atuam na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LP). Ressalto que as entrevistas foram filmadas com o devido consentimento dos sujeitos, reafirmando aos participantes que, devidamente transcritas, comporão o *corpus* para procedimento de análise. Como objetivo de reconhecer as diretrizes contidas nos documentos oficiais sobre a FI e FC, procederei no capítulo posterior a análise dos fragmentos das Ocs, do Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico e, por fim, do Relatório coletivo da “Sala de Educador”.

## 2.1. Tipo de pesquisa

A escolha metodológica adotada para este trabalho situa-se no paradigma qualitativo que tem o mundo social como constitutivo de linguagens. Nesse caminho, empreende-se entender os significados que produzem os participantes da linguagem em contextos diversos, e como pesquisador que se coloca em posição de observador/intérprete, persegue-se as particularidades da situação dada, donde os dados observados evidenciam sujeito e objeto.

Parafrazeio Burns (1999, p. 22)<sup>10</sup> e afirmo que a pesquisa qualitativa oferece descrições, interpretações e esclarecimentos dos contextos sociais e naturalísticos. Em contraponto ela formula, testa, confirma, pois este tipo de pesquisa conclui sobre os dados coletados pelo pesquisador para dar sentido ao comportamento humano. Cumpre também ao pesquisador a tarefa de descrever o contexto de forma natural sem o controle das variáveis apresentadas ou que surgem inesperadamente.

Como ferramenta metodológica, as observações, as descrições e a reunião dos dados coletados em diferentes fontes, assumem caráter importante e permitem ver o fenômeno pesquisado como objeto que requer respostas.

De igual modo, firmo-me em Sander (2008, p. 157), reconhecendo que “só é possível examinar compreensivamente os problemas sociais locais e regionais no contexto global em que se inserem”.

Também as considerações de Bauer, Gaskell & Allum (2002, p. 30) são esclarecedoras no que se refere à pesquisa qualitativa. Para os autores este é “um empreendimento autônomo [...], no contexto de um programa de pesquisa com uma série de diferentes projetos. [...] muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, [...]” Filio-me desta forma para que as indagações sobre a FI e FC encontrem respostas e espero “dar voz” aos sujeitos que lutam por uma formação específica na EJA.

A triangulação dos dados toma como parâmetro os princípios etnográficos descritos em (SPRADLEY, 1980); (AGAR, 1996); (DENZIN e LINCOLN, 1998),

---

<sup>10</sup>No original: The aim of qualitative approaches is to offer descriptions, interpretations and clarifications of naturalistic social contexts. Thus, in contrast to formulating, testing and confirming or disconfirming hypotheses, qualitative research draws on the data collected by the researcher to make sense of the human behaviour within the research context. The researcher treats the context as it occurs naturalistically and no attempt is made to control the variables operating in the context as these may be the very sources of unexpected or unforeseen interpretations. Observation and description and the gathering of data from a range of different resources are the main methodological tools.

autores que reconhecem ser densa tal construção, principalmente quando se busca conhecer quais padrões respaldam a produção, organização e uso dos comportamentos humanos. Como quer (SPRADLEY, 1980, p. 3), a visão do cultural permite compreender, de maneira ampla, o outro e como descreve (AGAR, 1996, p. 121), representar, de forma escrita, os eventos sociais produzidos por um grupo associado ao contexto histórico, social e cultural, sentidos também encontrados em (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 324). Ressalto também que entender, descrever, e perceber sentidos inferem na representação de uma cultura, de um grupo, sobretudo, transformar o espaço social pesquisado.

Consoante a visão etnográfica, viso a compreensão da realidade social, desprovida de qualquer hipótese a ser comprovada, manipulando os dados e esperando que da extração dos mesmos, possa descrever o fenômeno pesquisado, levantando uma amostra com a “máxima” expressão na/pela linguagem. Isto porque, busco unidades e elementos significativos os quais possam ser apresentados e traduzidos nos procedimentos de análise e interpretação que desenvolverei.

Nesta perspectiva, os dados coletados assumem lugar e função específica como as diversas peças que compõe um tabuleiro de xadrez. Essas peças, se bem manipuladas, poderão nortear as análises e interpretações extraídas do contexto situado, na expectativa de abrir possibilidades de compreensão do tema apresentado.

Contudo, consciente que não cumpro alguns requisitos da Etnografia, como por exemplo, o uso de amplos segmentos sociais na análise de dados, busco condições para a tessitura das ideias, filiando-me na posição dos linguistas aplicados.

Reconheço ainda o caráter de pesquisas etnográficas descrito em André (2002, p. 28) e ressalto os trabalhos metodológicos como o de Bicudo (2011, p. 26) ao esclarecer que todo “[...] fenômeno investigado deve ser altamente confrontado e como resultado, as análises e interpretações deverão ser em contexto situado, abrindo, assim, possibilidades de compreensão das diversas nuances que o assunto apresenta, elucidando perspectivas para a tessitura das ideias.”

De acordo com (Agar, 1996) e (DENZIN e LINCOLN, 1998), analiso o encaixe do conjunto de peças que a pesquisa apresenta, dada a situação complexa que é o espaço escolar, evidenciado como EJA.

Quanto aos sujeitos pesquisados conto com colaboradores, sendo 4 (quatro) professores egressos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e 04 (quatro) alunos/bolsistas do projeto PIBID (UNEMAT/CAPES).

Focalizo-me nas proposições iniciais que são: (re) conhecer as diretrizes contidas nos documentos oficiais sobre a formação inicial e continuada de docentes para atuação na EJA; Compreender a FI do professor em pré-serviço para atuação no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos; Verificar o processo de FC do professor que atua no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos, especificamente em ensino de LP; Desenvolver uma investigação com múltiplos instrumentos que possibilitem analisar as diversas modalidades de FI e FC no âmbito da promoção de programas que estimulem práticas significativas no ensino da Língua Portuguesa em contexto de EJA e refletir sobre o processo de FI e FC e o desencadeamento de possíveis mudanças nas práticas em sala de aula.

Partindo dessas premissas espero responder as seguintes inquietações: 1) Como acontece a FI do professor em pré-serviço para atuação no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos? 2) De que forma acontece a FC do professor para atuação no espaço da Educação de Jovens e Adultos? Que saberes acadêmicos os sujeitos pesquisados no contexto EJA (re) significam no espaço dialógico das práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos?

Retorno em Bicudo (2011) para lembrar que debruçado sobre a materialidade, o pesquisador entra

[...] em análise de sentidos/significados que se doam à compreensão mediante idas e vindas ao que o depoente diz, ao seu contexto de vida, à polissemia de palavras, de maneira que no movimento das reduções efetuadas, ocorre a abertura para a complexidade dos significados, preparando a análise hermenêutica. (BICUDO, 2011, p. 26).

Prossigo para as reflexões e o exercício em que o caminho apresenta-se em “mão dupla”, oferecendo-me o movimento do “ir e vir” e o nas “paragens” e “acostamentos”, que exigem reflexão da viagem elaborada.

Diante dos diversos instrumentos a serem analisados, quero entendê-los como situações que contêm aspectos qualitativos diferenciados, pois a linguagem em suas diversas facetas, emite gestos empreendidos pelo corpo e que expostos,



desvelam-se e seus sentidos só devem ser considerados no contexto da (s) cena (s).

Entrelaçar a (s) cena (s) significativa (s) encaminha-me a reconhecer que as manifestações dos colaboradores permitirão reconhecer alguns gestos interpretativos, se observados em detalhes, como por exemplo, o espaçamento-temporal com que os pesquisados usufruem para a resposta, o que comporá o “nicho” que persigo para as análises.

Creio que não há ato cênico, mas a totalidade da peça discursiva, aquela que promove a construção e delineará os procedimentos de análise. Assim, aproximarei as cenas gravadas através das transcrições e procurarei conhecer o enredo, esperando elucidar nelas alguns sentidos sobre a FI e FC na/ para os sujeitos que atuam na EJA.

Acredito, com André (2002), que esse é o caminho quando se pretende investigar o contexto sócio-histórico e cultural e o lugar que permite visualizar as questões dos sujeitos envolvidos, observados também por autores de tradição qualitativa, tais como (BODGAN e BIKLEN, 1992), (CHAUDRON, 1998), (BURNS, 1999), (SPRADLEY, 1980) e (AGAR, 1996), dentre outros.

Entendo que, nesta esteira, os procedimentos metodológicos mediarão o espaço de interlocução, onde o discursos do formador e o discurso do formado atritarão em dialogicidade e farão emergir sentidos tais que permitirão a construção de significados, sobretudo, as redes significativas.

## 2.2. O Contexto da Pesquisa

É preciso atentar para o que diz Freire(1996) em relação à docência:

[...] ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto.(FREIRE, 1996, p. 25).

O Censo Escolar da Educação Básica (2012, p. 25), em conformidade com os dados do PNAD/IBGE 2011, aponta que o Brasil possui 56,2 milhões de pessoas, com mais de 18 anos, que não frequentam o espaço escolar e não têm o ensino fundamental completo. Esta realidade é percebida no contexto pesquisado, desde a procura das pessoas para o exame *online* (provão) ao quantitativo de matrículas

realizadas em cada trimestre, o que varia em torno de 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos por ano.<sup>11</sup>

Estes números denotam que a educação não configura prioridade para muitos brasileiros que vivem à margem da sociedade, o que constitui um entrave frente às transformações sociais e culturais que o mundo moderno vive no que se refere à demanda do mercado de trabalho. Insta ainda dizer que sem políticas públicas, efetivamente, voltadas para a educação o crescimento cultural do país fica comprometido.

Atenta ao índice de analfabetismo, o estado de Mato Grosso, através da SEDUC/MT, incrementa ações políticas que minimizem e/ou reduzam estes números através da formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, criado pelo Decreto Estadual nº 1123 de 2008. Este espaço, em todo o estado, é referência para atender a coletividade e oferecer condições mais justas e igualitárias ao sujeito que depende de tempo e de aprendizagem diferenciada.

O discurso orientativo reconhece que

Sua estrutura pedagógica apresenta várias formas de atendimento, favorecendo múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica junto aos educandos, tais como *aulas nas tuma de origem, atendimento individualizado em plantões de professores, oficinas pedagógicas e aulas culturais*. [...] organizados metodologicamente em três Áreas do Conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências da natureza e Matemática e Ciências Humanas, isso, para possibilitar a articulação de cada um, sendo construídos pelo próprio sujeito. (MATO GROSSO, 2012, p. 214-215).

É neste contexto que o projeto PIBID achou lugar para desenvolver suas atividades desde o ano de 2012. Localizado na região central da cidade o CEJA atende a uma clientela que representa, na grande maioria, a multiplicidade de sujeitos de todos os bairros, de variada faixa etária, de classe social distinta, na maioria fora da faixa etária escolar.

A chegada do projeto provocou atenção de toda a escola, principalmente aos olhos curiosos dos alunos que procuravam conhecer e saber “o quê” a “universidade” fazia dentro da escola. Foi preciso esclarecer tanto aos docentes quanto aos alunos a presença dos alunos/bolsistas, bem como os objetivos do Projeto.

---

<sup>11</sup> Dado informado pelo secretário da escola pesquisada, Sr Josué Chagas.

Sempre assegurada pela ética e pelo respeito, estabeleci o diálogo com os informantes, decidindo, inicialmente, estreitar os laços com os professores egressos de LP da unidade escolar.

Inicialmente, o número de participantes, egressos do Curso de Letras era de (7) sete, mas, devido a grande rotatividade de professores, e isto se deve a organização trimestral da EJA, quando os alunos são remanejados para outras áreas e/ou turmas, o que diminui e/ou aumenta o número de colaboradores de cada área de conhecimento. Desse modo, fixei o olhar sobre os colaboradores efetivos e/ou aqueles que estavam em classificação privilegiada para atribuição de aulas.

Atenta a este contexto, trabalhei com todos os educadores de LP, alunos ingressantes e somente no ano de 2013, optei por um número de 04 (quatro) professoras e 04 (seis) alunos/bolsistas, com quem, ao longo de minha pesquisa, estabeleci contato de forma criteriosa, uma vez por semana.

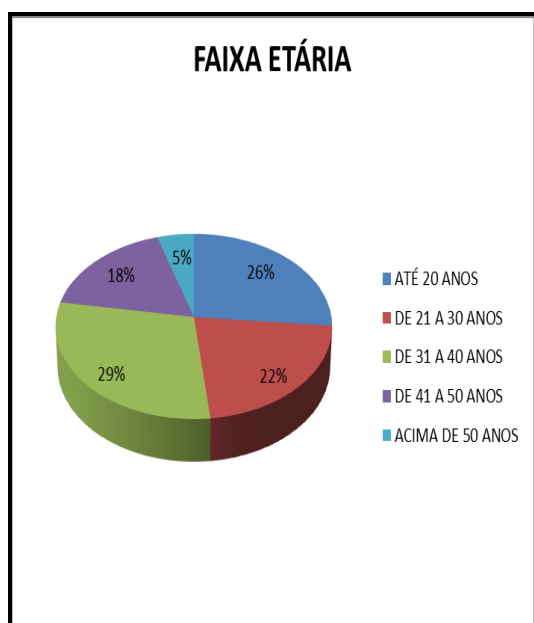
Uma pesquisa socioantropológica elaborada e aplicada por uma equipe interdisciplinar da escola (professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências Naturais e suas Tecnologias e Linguagens Códigos e suas Tecnologias), no ano de 2013, apontou que o contingente de alunos compreendia cerca de 2000, alocados em 60 turmas de Ensino Fundamental e Médio, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Como a demanda é vultosa, há a escola central que atende nos três períodos e duas extensões que funcionam no período noturno, nas dependências de uma escola localizada no extremo sul da cidade – “Escola Estadual Jorge Amado” e no extremo norte, denominada “Escola Municipal Rodrigo Damasceno”. É justamente no espaço central que acontece a provisão de cursos e exames supletivos *online*, diariamente.<sup>12</sup>

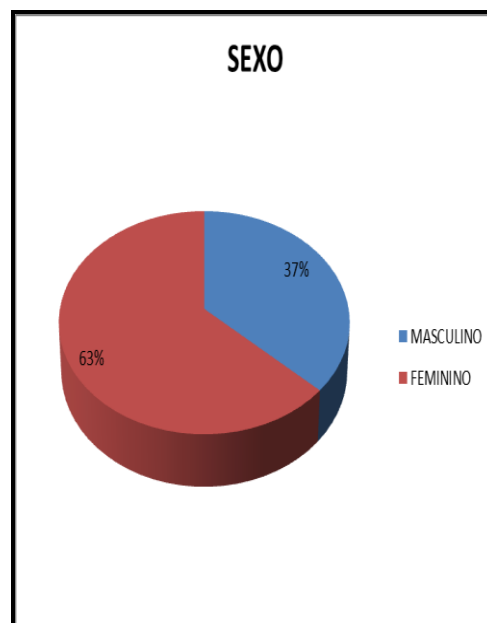
Para melhor compreensão, visualizo os gráficos dessa pesquisa aplicada no ano de 2013, o que reflete, de maneira sucinta, a realidade social do contexto.

---

<sup>12</sup>-Decreto Lei do Estado de Mato Grosso, nº. 1874 de 25 de março de 2009-



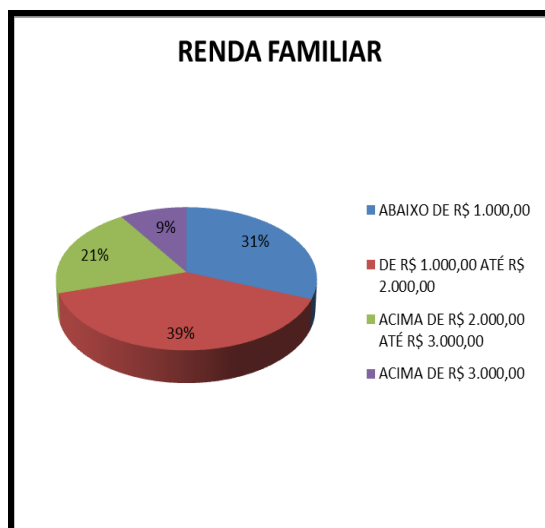
**Gráfico 1** - Faixa etária dos alunos do CEJA  
Gênero



**Gráfico 2** - Variação preponderante:

Observa-se, pelo gráfico, que 29% dos pesquisados entre 31 a 40 anos, enquanto 22% têm a idade entre 21 a 30 anos, 26% até 20 anos, 18% estão na faixa de 41 a 50 anos e 5%, um número que considero sem grande expressividade, está acima de 50 anos. Como afirmei, todos estão fora da faixa etária considerada pela escola regular e estiveram à margem da escolarização.

Quanto ao gênero, a pesquisa aponta que 63% da população da EJA são mulheres e 37% são homens. Ouso dizer que muitas mulheres, entre tantas questões, priorizaram a família, a educação do lar e adiaram os sonhos de ter uma qualificação educacional. Não diferentemente, tem-se a imagem dos homens que, certamente, na função de provedor familiar, deixa a escolarização como segundo plano de vida.

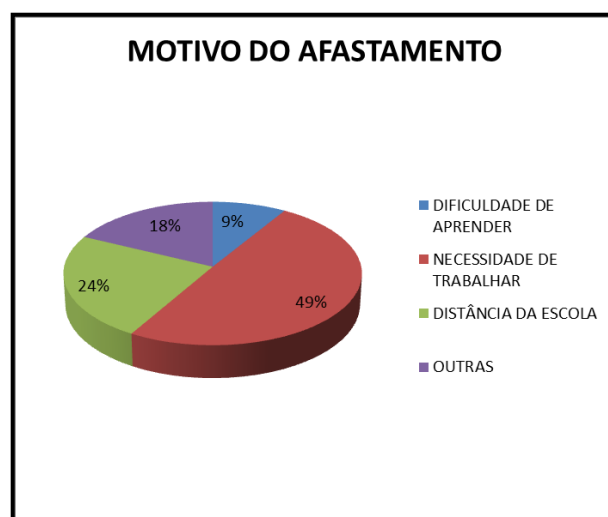


**Gráfico 3** - variável preponderante: Renda Familiar Afastamento Escolar

Pelo gráfico, a “Renda Familiar” reflete o sujeito que parece retornar “tardiamente” ao espaço escolar, entretanto, tem expectativas e busca melhores condições sociais. Veja que 39% recebe salário que varia de 1.000 (hum mil reais) até 2.000 (dois mil reais) e apenas 9% perfaz a renda de 3.000 (três mil reais), 70% dos sujeitos da EJA têm uma renda familiar de até 2.000 (dois mil reais). Sem tomar como parâmetro a renda per-capita familiar, visualiza-se a má distribuição de renda, fator preponderante da desigualdade social.

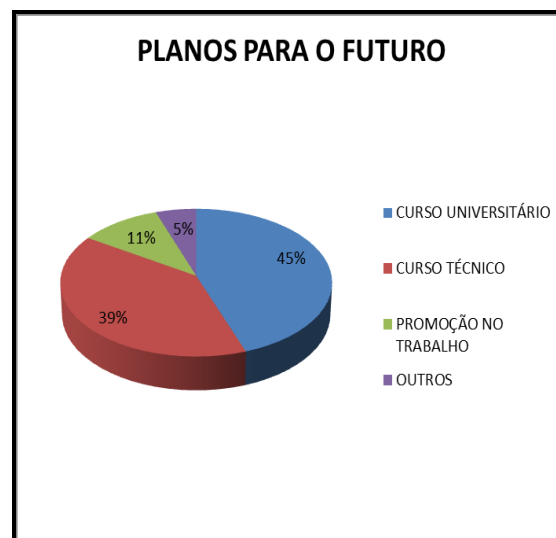
Ao cruzar os dados dos gráficos 03, 04 e 05 confirma-se que a motivação para o afastamento escolar é a necessidade de sobrevivência humana. Atente-se que apenas 9% mostra o fator “dificuldade de aprendizagem,” e 51% dos pesquisados sentem-se cansados, o que os levam à evasão escolar.

**Gráfico 4** – variável preponderante:





**Gráfico 5** - Variável preponderante: Dificuldades para estar no espaço escolar



**Gráfico 6** – Variáveis Perspectivas Futuras

Que condições têm os alunos pesquisados? Quais perspectivas trazem estes sujeitos para o espaço escolar? Respostas não evidentes e deveras gritantes: 45% anseiam por um curso universitário; 39% buscam a formação técnica; 11% visam à promoção no trabalho e 5%, outras perspectivas. É o gráfico 7 a indicação de como a escola deve exercer seu papel na formação humana para a cidadania.

Deduzo que os gráficos da pesquisa indicam que a proximidade da universalização do ensino concorre numa luta desigual frente a alguns fatores que dificultam a inserção e permanência do aluno da EJA. Também ajuda na compreensão de que avançar e inovar no atendimento desses sujeitos é uma forma de enfrentamento e combate do fracasso escolar, reduzindo o índice apontado pelo PNAD (2009) e divulgado pelo IBGE, analisado por Bortoni-Ricardo(2010) e Barros(2011) que demonstram preocupação com a desigual relação entre o acesso e a qualidade de ensino que aponta pelo censo que “um em cada cinco brasileiros (20,3%) é analfabeto funcional e 9,7% da população ainda é analfabeta.”

Explica Barros (2011) que o indivíduo analfabeto funcional é aquele com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo. Geralmente, a pessoa nesta situação decodifica, escreve frases simples, mas não desenvolveu as habilidades de interpretar textos. Também acrescenta que

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem contribuído para que os índices do analfabetismo brasileiro diminuam. Percebe-se que esses índices, de uma forma geral, estão caindo a cada censo realizado, e isso se deve aos inúmeros programas desenvolvidos junto a essa clientela. No entanto, o problema do analfabetismo poderia ter sido erradicado se o

número de campanhas, projetos e iniciativas que existiram e existem tivessem sido eficazes e se, realmente, houvesse políticas públicas que garantissem o acesso e permanência de jovens e adultos nos bancos escolares.(BARROS, 2011, p. 135).

Calcada nessas asseverações, acredito que é preciso avançar e vencer os óbices que emperram a educação brasileira, dentre elas cito com Barros(2011) a efetivação de políticas públicas e estratégias que possam garantir a permanência do aluno em sala de aula

### 2.3. Os sujeitos pesquisados

Atenta aos procedimentos metodológicos, estabeleci para registro de minhas observações o Diário de Pesquisadora. Como observadora participante, ora me coloco na posição de pesquisadora, ora me sinto participante da pesquisa. Nos termos de Gil (2009, p. 103), assumi de forma natural a função de pesquisadora, uma vez que sou educadora do espaço pesquisado. Assim, criteriosamente, defini os participantes da pesquisa que compõem de 4 (quatro) alunos/bolsistas, com os quais mantive contato frequente e 4 (quatro) professoras regentes de Língua Portuguesa, egressas do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, com as quais procurei reunir, semanalmente, para conversas informais sobre o ensino/aprendizado de Língua Portuguesa.

Estabeleci momentos e situações que propiciassem o diálogo sobre a formação. Observei e refleti, nestes encontros, sobre as dificuldades educacionais, as práticas de ensino, os desafios da profissão docente e participei ativamente da “Sala do Educador”, lugar reservado, institucionalmente, para formação profissional. Também organizei momentos de interação e capacitação, atividades que foram efetivamente acompanhadas e refletidas no diário de pesquisadora.

Apresento o perfil dos sujeitos participantes através do quadro representativo abaixo, identificando-os, cuidadosamente, com nome de árvores, que entendo ser facilmente encontradas na região mato-grossense e que naturalmente florescem, e algumas produzem seus frutos no desvelar da beleza de irromper a terra e apresentar a outrem os significativos produtos de sua natureza. Asseguro-me em Denzin & Lincoln (1998) que compreende ser indispensável a proteção dos participantes, evitando, dessa forma, danos e prejuízos tanto aos pesquisados quanto à pesquisadora.

Identificação dos alunos	Idade	Semestre em que cursa	Tempo de participação no Projeto PIBID
Cerejeira	24	7º semestre	3 anos
Guarantã	23	8º semestre	3 anos
Ipê	19	5º semestre	1 ano
Cedrinho	26	8º semestre	2 ano

**Quadro 1** – Pesquisados em pré serviço

Identificação dos docentes	Idade	Formação	Tempo de atuação docente no CEJA	Tempo de atuação docente
Amescla	60	Letras – UNEMAT	04 anos	19 anos
Itaúba	45	Letras – UNEMAT	03 anos	19 anos
Angelim	35	Letras – UNEMAT	04 anos	12 anos
Cambará	36	Letras – UNEMAT	01 ano e 6 meses	02 anos

**Quadro 2** - Pesquisados em serviço

#### 2.4. Instrumentos de coleta de dados

O acompanhamento *in loco* possibilitou-me a observação participante através do diário de pesquisadora, primeiro instrumento que estabeleci para registro de reflexões e anotações de eventos que surgiram durante todo o processo de pesquisa. Sem a preocupação de um trabalho que atendesse uma linearidade, estabeleci interlocução com os participantes egressos de Letras no período quinzenal, pois precisava apreciar algumas falas nos encontros informais. Com os alunos/bolsistas, do curso de graduação em Letras, como exercia a função de supervisora destes participantes, isto me permitiu o contato mais prolongado com encontros semanalmente quando eles tinham a “obrigatoriedade” de estar no espaço escolar para o Laboratório, reunião prevista pelo Projeto PIBID. Nestes encontros, a cada aluno era oportunizado compartilhar dúvidas e anseios, ressignificando, assim, as práticas vivenciadas em sala de aula, em especial o confronto entre teoria e prática, gerando, assim, muitas vezes, discussões calorosas e preocupação com “o fazer” e o “como fazer” a educação linguística na modalidade EJA.

Pela observação participante, entendi a interação como meio eficaz, pois ora me colocava na escuta dos participantes, ora me sentia parte do processo



pesquisado. Primando pela ética, usei os passos apontados por Spradley (1980) que descreve o procedimentos de pesquisa qualitativa e etnográfica e mostra que ao pesquisador cabe estabelecer observação participante; registrar as ações desenvolvidas no campo pesquisado; realizar observações descritivas; análise dos domínios diversos; observação focalizada; análise taxonômica; observar temas culturais; observações seletivas; análise parcial; inventário cultural e escritura de etnografia. Certamente não utilizei de todos esses passos, mas procurei estar atenta ao cerne das questões que enredavam meu foco pesquisado.

Foi a partir dos encontros informais que elaborei o roteiro dos questionários e entrevistas semiestruturadas. Ressalto que à medida que contactava com os colaboradores, muitas dúvidas surgiam, o que me levou a retomar e reavaliar os instrumentos da pesquisa, bem como as questões que poderiam direcionar melhor este trabalho. Considero que tanto os questionários quanto as entrevistas proporcionaram a interação dialógica, sem qualquer intenção ou busca por uma verdade absoluta, o que julgo atender os procedimentos da pesquisa qualitativa descrita por Mason (2002, p. 62). Também, etnógrafos como (AGAR, 1996), (WOLCOT, 1990a, 2001b) e (SPRADLEY, 1980) entendem que o papel do pesquisador é “filtrar” os temas mais importantes e explorar seus domínios. Por isso, asseveram os autores que as entrevistas devem ser aplicadas mais de uma vez aos participantes. Atenta ao fato, não repeti as entrevistas na íntegra, mas procurei contemplar perguntas, aquelas consideradas mais importantes, ecoadas nas entrevistas, as quais foram gravadas em vídeo.

Os registros das anotações cuidadosas do campo pesquisado ajudou-me a repensar situações e sugeriu técnicas que poderiam ser adotadas no decorrer da pesquisa. Aspectos que até então, não havia me atentado.

Outros instrumentos utilizados e sugeridos por André (2002), técnica tradicionalmente usada na etnografia para entender o evento pesquisado, foram os documentos como as Orientações Curriculares para Mato Grosso (Diversidade); Orientações Curriculares para a Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; o Projeto Político Pedagógico; o Regimento Interno Escolar; a Matriz Curricular do Curso de Letras e o Relatório dos encontros de Sala do Educador, elaborado pelo corpo docente. Não diferentemente, estes dispositivos foram cuidadosamente coletados, (re) lidos, e atenciosamente apontados, sempre tomando o cuidado de anotar as dúvidas que surgiam ao manusear tais dados.

Essa prática proporcionou-me mais atenção e encaminhou-me ao deslocamento de muitas situações, como por exemplo, afastar-me da posição de docente e situar-me como pesquisadora, o que considero necessário às pesquisas na vertente teórica da LA, cuidado também tomado ao participar dos PSEs e organizar os dois encontros no PSE da Escola.

Os Encontros de Formação organizados pela pesquisadora, já estavam previstos como uma das ações que seriam desenvolvidas na escola, o que consta na agenda e no Projeto inicial da Pesquisadora.

Assim, o primeiro encontro aconteceu em setembro de 2012, e o segundo, em março de 2013. O espaçamento temporal destes encontros se dá propositalmente, pois os questionários foram aplicados em dezembro de 2012, ou seja, após o primeiro encontro quando propicie pensar a FI e FC; e, as entrevistas semiestruturadas aplicadas em julho de 2013, momento organizado para trazer à baila novamente as questões pertinentes ao primeiro encontro.

Minha preocupação em repetir questões nos dois instrumentos se deu quando precisei buscar maiores esclarecimentos dos pesquisados sobre a FI e a FC, deixando os interlocutores mais à vontade e reflexivos frente ao assunto que me interessava.

A importância dessa metodologia ficou evidente na construção das análises, pois poporciou tecer alguns fios dos gestos interpretativos. Na transcrição das entrevistas, alguns dados de minhas observações ajudaram-me a esclarecer pontos relevantes para o trabalho, os quais apresentarei nas análises.

Passo a mostrar, no quadro 03, os instrumentos coletados que servirão de base no capítulo seguinte.

Instrumentos de coleta de dados	Tipologia do dado	Período de Coleta	Objetivo
Observação participante em uma escola estadual de Sinop/MT	Notas de campo	Agosto de 2012 a Julho de 2013	Colocar-me na escuta dos sujeitos em pré-formação e em formação, egressos do curso de graduação em Letras de Sinop/MT

Observação participante dos encontros com professores de LP	Notas de campo	Encontros informais (quinzenal)	Observar as práticas de ensino de Língua Portuguesa através das conversas informais com egressos da UNEMAT/ Sinop-MT.
Análise dos documentos Orientativos tais como: Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras; OCs para Mato Grosso; PPP; RIE; PFSE	Notas de campo	Julho de 2012 a Junho de 2013	Contextualizar e reconhecer o que dispõe os documentos orientativos sobre a FI e FC para a atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos.
Aplicação de questionários aos pesquisados em pré- formação e em formação permanente	Notas de campo e questionário	Dezembro de 2012	Verificar o processo de FC do sujeito em formação e em serviço que atua no contexto da EJA, especificamente em ensino de LP.
Entrevistas com os participantes em pré- formação e em formação permanente	Notas de campo e entrevistas gravadas em	Julho de 2013	Conhecer o processo de FC do sujeito em formação e em serviço para atuação na EJA, na área de linguagens, especialmente para o ensino de LP.

**Quadro 3** – Instrumentos de coleta de dados.

#### 2.4.1. Análise

Analisar os dados coletados não é tarefa fácil para o pesquisador. Por isso, os recortes dos discursos sobre a FI e FC, a partir dos documentos, das entrevistas e dos questionários aplicados a 04 professores egressos da UNEMAT e 04 alunos bolsistas do Projeto PIBID (UNEMAT/CAPES), possibilitou-me tecer alguns fios significativos. Para evitar confusão, os documentos foram separados em *corpora* na tentativa de compreender o acontecimento da formação. Faço este exercício atenta às ponderações de (TARDIF & LESSARD, 2009), em conclusão sobre o trabalho docente:

[...] o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares; ele persegue objetivos ambíguos e heterogêneos; assume ora o papel de agente moral, ora o de responsável pela instrução dos alunos; ocupa um lugar nas divisões e subdivisões das ordens do ensino; seu trabalho se rege pelo tempo, pelos ritmos e rotinas escolares, etc. em suma,

suas interações com os alunos são predeterminadas pelo ambiente organizacional. (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 277).

Desta forma, a pesquisa se justifica por detectar um problema situado na educação linguística, o que instigou à investigação, levando o pesquisador à imersão e análise da realidade vivida e/ou vivenciada a partir das observações participantes, leitura documental, coleta de entrevistas, aplicação de questionários e outros instrumentos significativos para a compreensão e explicação do fenômeno estudado.

De posse destes dados e sem desviar os objetivos, sempre pautada na ética, ora participante ora observadora, coloco-me na escuta de vozes que me permitam compreender e explicar o comportamento humano, como descreve Wilson (1977), *apud* (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15).

Pactuo com Ferdinand Saussure, em sua obra clássica “Curso de Linguística Geral” (1995), que “o ponto de vista cria o objeto”. Neste caso, meu olhar de pesquisadora recai sobre a natureza do problema estudado e direciono para a escolha metodológica, procurando inferir no local de investigação, assumindo a posição de investigadora/observadora com vistas a um trabalho sistemático e envidando esforços para compreender e interpretar os fatos, vislumbrando a descoberta dos princípios que subjazem o estudo em contexto mais amplo.

Assim, imersa na realidade e atenta ao foco investigativo, reflito até que ponto a formação inicial e docente é percebida nos discursos dos participantes em serviço e em pré-serviço. Importante ressaltar que, no contato com os interlocutores, evitei ocultar os propósitos deste trabalho e o fiz de forma transparente, no sentido de adquirir o máximo de informações que pudessem validar o complexo desafio a que me propus.

As entrevistas semiestruturadas obedeceram a uma sequência lógica de perguntas, do mais complexo ao mais simples, e, nas transcrições, os gestos, as expressões, as entonações, os sinais não-verbais, as hesitações, a alteração de ritmo foram captadas com cuidado. Tendo em vista que foram filmadas, entendo como uma técnica que traz a vantagem de ler o arquivo de forma ampla e considerar melhor as enunciações positivas e negativas emitidas pelo pesquisado.

#### 2.4.2. Os Dados

Os dados para o *corpus* serão apresentados separadamente, sem contudo perder de vista sua relação com o todo. Ao classificar e organizar os dados também tenho em vista a responsabilidade de analisá-los com clareza e coerência. Por isso, os trechos dos documentos orientativos como a Matriz Curricular para o Curso de Letras, as OCs, o PPP, o RIE, o Relatório “Sala do Educador”, as entrevistas semiestruturadas, os questionários aplicados, são cuidadosamente manipulados e ao visualizar os trechos recortados, faço observando sempre a posição dos participantes/respondentes.

As conversações informais dos encontros promovidos com os participantes descritos no diário da pesquisadora, requer o deslocamento necessário para a triangulação dos dados. Em Gaskell (2002, p. 65) reconhece-se a importância dos dados para a pesquisa qualitativa e afirma-se que

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação [...] em contextos sociais específicos, (GASKELL, 2002, p. 65).

Da relação dialógica entre participantes – pesquisador e pesquisados – busco a compreensão dos dados, no intuito de abrir portas para a interpretação de fatos, que não devem esmaecer aos olhos, alargando, assim, as pesquisas na área da LA, contribuindo para outras reflexões científicas. Importante novamente salientar com Gaskell (2002, p. 73), que:

Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um ( o entrevistado) para o outro ( o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significado, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento, (GASKELL, 2002, p. 73).

De posse dos dados e diante do exposto, empenho-me em responder as perguntas ora formuladas com atenção e acuidade, analisando os dados obtidos e comprometendo-me em tecer os fios possíveis que os dados possibilitarão compreender, refazendo o compromisso de fazer visível as vozes que querem ser ouvidas neste trabalho.

## CAPÍTULO III

## ENCONTROS E DESENCONTROS

Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grande esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
[...] vamos de mãos dadas [...].  
(Carlos Drummond de Andrade).

Este capítulo reservo para a descrição dos momentos em que estive reunida com os sujeitos participantes da pesquisa. Relato as experiências de reuniões formais e informais que desenvolvi junto aos informantes. Procuo visualizar as impressões de como as “Salas de Educador”, momento de formação do espaço pesquisado, serviram de “pano de fundo” para as reflexões sobre a formação docente, a saber, o processo da FI e FC, pois considero a FP como fator indissociável na vida daqueles que militam no campo educacional. Trago à memória o esforço e o temor acometido quando assumi, muitas vezes, a posição de investigadora e investigada de minhas próprias práticas docentes. Para tal exercício, sempre contei com as incursões dos apontamentos que foram descritos em meu Diário e das ponderações feitas por mim, na esperança de que nenhum detalhe fosse menosprezado, evitando cair no formalismo e em abstração; no cuidado *continuum*, para não me permitir desviar do foco investigativo e sem nenhuma pretensão de exaurir o objeto e seu sentido. Assim, prossigo para o exercício analítico, explicitando o pensamento sobre essa empreitada que se espera proveitosa, talvez cega ou oculta, mas que trago à luz e “dou voz”, na tentativa de explicação do que muitas vezes se torna óbvio.

Abro uma subseção no campo de análises (3.4), onde apresento e descrevo minhas inferências sobre a FI e FC, estreitando o olhar, especialmente para os fragmentos dos questionários, entrevistas e para os apontamentos feitos no Diário de Pesquisadora. Com esses recortes que formam o *corpus* analítico intento responder a seguinte pergunta: Que saberes acadêmicos os sujeitos pesquisados no contexto EJA (re) significam no espaço dialógico das práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos?

Para elaborar a resposta e melhor organização de escrita, divido a argumentação em três subseções.

A primeira permitirá a utilização dos meus apontamentos enquanto pesquisadora no intuito de interpretar e conhecer, tanto na fala dos participantes alunos/bolsistas quanto dos professores colaboradores, de que maneira os saberes são refletidos nas práticas docentes, em contexto da EJA.

Na segunda, pelos discursos dos participantes, recortados do questionário aplicado, empreendo o caminho para “achar” sentido(s) do que é ensinar a língua(gem), considerando os colaboradores tanto em formação quanto em serviço, suas habilidades e capacidades, bem como a fala sobre a formação recebida no/para o local pesquisado.

Na terceira, (re) leio e interpreto o que se quer como formação, seja ela FI e/ou FC, quais condições são dadas para os profissionais e como, de fato, acontece, no “Chão Formativo” da EJA, a preparação docente para os enfrentamentos e desafios que traz essa modalidade de ensino. Considera-se como fato real, o exercício docente em sala de aula e espera-se contribuir para o enriquecimento dos estudos da linguagem.

### 3.1. Encontros com os alunos bolsistas

O Projeto PIBID - Língua Portuguesa - iniciou suas atividades na UNEMAT/Sinop no ano de 2009<sup>13</sup>, momento reservado para conhecer o outro, seus anseios sobre a docência e período em que as leituras teóricas e os debates eram intensos, preparando o aluno/bolsista para a prática de sala de aula.

No primeiro ano de funcionamento do Projeto, as atividades eram dirigidas pela coordenadora, e contava com um grupo de 24 (vinte e quatro) bolsistas, assessorada por 1(um) supervisor e 2(duas) supervisoras das escolas públicas, dentre elas a pesquisadora.

Os encontros aconteciam, regularmente, uma vez por semana, mas a carga horária era distribuída assim: um período de leituras dirigidas; leituras livres e o Laboratório, ajuntamento que acontecia uma vez por semana, para conversas nos entornos da educação brasileira.

Esses momentos conduziam o aluno à proposta do Projeto, pois ressaltava-se a importância da docência e seus desafios, e preparava-os para os enfrentamentos escolares. Contavam sempre com a participação de professores da

---

<sup>13</sup> De acordo com o Edital da CAPES 2009 e Convênio 04/2011 celebrado entre UNEMAT/CAPES.

UNEMAT de diversas áreas do conhecimentos, com vistas à discussão interdisciplinar e/ou transdisciplinar em assuntos diversificados nas áreas de Educação, Administração e Linguagem, retratando a visão geral do fazer educação no atual cenário brasileiro.

Os temas e os textos distribuídos previamente, correspondiam aos olhares atentos e às indagações elaboradas aos pesquisadores, mostrando que os bolsistas estavam desafiados, cada dia mais, a conhecer as realidades educacionais. Por um período de um ano, as atividades versavam o teórico em confronto com o prático, preparando o aluno para conhecer o espaço escola.

No segundo semestre de 2010, até o ano de 2011, o projeto abrigou-se em duas escolas de Sinop, mas sua instalação no CEJA aconteceu no ano de 2012, acordo celebrado entre Universidade e Escola no final do ano de 2011.

No ano de 2012, os alunos/bolsistas, em um total de 12 (doze) circulavam no espaço escolar, participavam das reuniões da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no sentido de integrarem-se ao grupo e conhecerem os demais segmentos e espaços físicos oferecidos pela escola. Concomitantemente, o grupo se reunia sempre às terças-feiras, com horário e local determinado para conversas informais, espaço em que sempre me coloquei na escuta dos participantes.

Cada bolsista deveria cumprir a carga horária do Projeto, 20 (vinte) horas. Semanalmente, reservava-se também tempo para leituras, pesquisas, e o aluno tinha a oportunidade para visitar outros espaços da escola e observar o seu funcionamento.

Já socializados ao espaço, organizei para que o bolsista acompanhasse, individualmente ou em dupla, de acordo com o cronograma apresentado pelo coordenador de área, as aulas de língua portuguesa para as devidas observações e anotações de campo.

O aluno/bolsista recebia orientação prévia do Coordenador e dos supervisores, de que tinha a liberdade de se colocar como “aliado” ao regente e caso houvesse alguma solicitação, poderia, com o apoio do professor, atender algumas especificidades em sala, como por exemplo, atender o aluno com alguma dificuldade, auxiliar o docente na aplicação de algum exercício, mas com a permanência do docente em sala de aula. Este procedimento evitou que muitas vezes o professor regente não confundisse a função do bolsista. Outrossim, na



posição de aluno-observador, deveria esperar o contato do professor para reger a turma, conforme a necessidade e se estivesse seguro para tal tarefa.

A insegurança estava na possibilidade da convocação para a regência. Os bolsistas se apresentavam ansiosos. Enquanto isso, as reuniões serviam para ouvi-los em seus relatos das impressões tidas nas salas de aulas e momentos reservados para as discussões teóricas.

Os que mais se mostravam ansiosos eram aqueles que não tinham experienciado o período de Estágio Curricular Supervisionado na Universidade. Lembro-me de uma bolsista que, mesmo não vivenciando tal momento apresentava-se “pronta” para o ofício. Outro que havia experimentado o período de Estágio, quando solicitado, regia a aula com responsabilidade e mostrava-se a “paixão” pelo fazer docente. Isto levou-me à percepção de que o universitário tinha total domínio da sala de aula. Como bolsista de minhas aulas e dos diálogos que tínhamos, descobri que aos sábados este mesmo bolsista participava voluntariamente em um programa de alfabetização da UNEMAT, em um bairro periférico da cidade.

À medida que vivenciei essas experiências, ouvia as sugestões, as indagações e principalmente as “dicas” de como poderiam realimentar algumas aulas assistidas. Assim, no ano de 2013, comecei a alternar, nos encontros, alguns momentos de estudos teóricos e outros de aplicação prática: as “micro-aulas”. A escolha do assunto e de quem conduziria a aula era feita por sorteio, na tentativa de que todos pudessem visualizar um conteúdo de LP e adotasse alguma metodologia sem qualquer imposição de minha parte. Após cada micro-aula os demais alunos do grupo e a supervisora/pesquisadora teciam comentários. Cada bolsista sugeria, tirava dúvidas e, caso houvesse sugestões, o posicionamento do colega era sempre respeitoso, tendo a preocupação de que a proposição estivesse voltada à realidade da EJA pois, se solicitados pelo professor-regente, o bolsista teria uma aula, que deveria ser adaptada ao contexto.

Entendi que essas atividades produziam no aluno uma maior proximidade com o real. Por diversas vezes ouvi nas enunciações a preocupação de que o conteúdo e a forma deveriam condizer com os sujeitos da EJA. Outra preocupação interessante era sobre os efeitos que esses conteúdos produziram e qual a importância e aplicabilidade teriam para a vida cotidiana dos alunos.

Ressalto que essa fora uma preocupação imediata do grupo. As asseverações dos pares, após a exposição das micro-aulas, giravam em torno de

adaptar conteúdo, atividades, a partir da realidade dos alunos, sem desconsiderá-los em sua capacidade de produção, desviando, assim, daquilo que muitas vezes é visto, erroneamente, quando refere-se à EJA: os alunos são vistos sem perspectiva futura, sem capacidade e, principalmente, incapazes de concluir o ensino Fundamental e Médio.

Das conversas sobre a formação profissional como necessidade permanente, havia uma concordância dos bolsistas de que se os estudos fossem voltados às questões mais específicas da EJA, corroboraria para melhor desenvolvimento e significação em sala de aula.

Quanto aos questionários, apliquei-os em 06 de dezembro de 2012, momento em que considerei propício, tendo em vista que os alunos já haviam participado de alguns encontros do PSE e das reuniões com os pares durante várias semanas. A coleta das entrevistas aconteceram no mês de julho de 2013, espaço-temporal que compreendi suficiente para captar as impressões sobre a formação.

### 3.2. Encontros com as professoras

Assentar-me com os participantes professores exigiu maior deslocamento, dada a proximidade com as pesquisadas. Inicialmente, estabeleci o diálogo informal, cumprindo a exigência de minha Agenda Pedagógica e como estabelecido na regra de negócio dos CEJAS, em que os professores devem cumprir 20 horas em sala de aula e 10 horas reserva-se para a hora-atividade.

Elaboradas, trimestralmente, as agendas devem conter: Turmas de Origem (TO), aquelas que são destinadas à regência; Grupo de Estudo (GE), momento em que o docente se reúne por disciplina, organização das atividades e troca de experiências; Sala do Educador (PSE), encontros aos sábados, com carga horária obrigatória de 04 (quatro) horas, espaço em que toda equipe escolar se reúne para debater/compreender os desafios educacionais; Atendimento por disciplina (AD), momento dedicado ao aluno com pendências por disciplina; e, Planejamento Individual (PI), horário reservado em que o docente (re) afirma as atividades a serem trabalhadas, (re) elabora as ações para a sala de aula e/ou se reserva à leitura ou escrita teórica. Todas essas atividades descritas configuram o total de 30 (trinta horas) semanal de trabalho.

Versa na regra de negócios do CEJA que os Grupos de Estudos devem se envolver na elaboração de aulas, discussão dos procedimentos didático-pedagógicos e confecção de material que atenda as necessidades dos alunos. Também é de competência da Coordenação de Área prover recursos de qualificação, o que infelizmente não acontece.

No entanto, estes foram os horários em que aproveitei para dialogar melhor com meus pares sobre os desafios do ensino da LP para a EJA. Quando esclareci sobre a pesquisa, todas as docentes concordaram em participar.

Presenciei, por várias vezes, as colegas afirmarem que não haviam recebido FI adequada para lecionar na EJA e que a FC deveria priorizar estudos que fossem mais significativos e que pudessem aplicar em sala de aula; que o período de um trimestre para o ensino da LP era demasiadamente curto e comprometia a formação dos alunos; que a carga horária de LP deveria ser repensada, tendo em vista a dificuldade de letramento dos alunos; que as aulas ministradas deveriam partir da realidade dos discentes, sempre em observância dos saberes que trazem consigo.

Acompanhava o empenho dos professores na escolha criteriosa e na preparação do material. Durante a discussão sobre o conteúdo, anotava as dificuldades e desafios apresentados pelas participantes no trato com os alunos com necessidades especiais, incluídos na sala de aula. Todavia, durante os encontros percebia o descontentamento no tocante à lacuna existente na FI para atuação na EJA. Procurava ouvi-las, sem interferência e registrava em meu diário de campo algumas indagações como: “Por que você não discute, professora, com o Curso de Letras e propõe uma mudança na matriz: incluir o ensino de LP na EJA?”, e continuava minha interlocutora: “Será que as pessoas da Universidade desconhecem a EJA?” Tamanha era a indignação: “Esta educação é tão discriminada e marginal assim, que não tem importância para a Universidade?”

Em cada anotação constatava as vozes ansiosas pela formação para o trabalho com a EJA. Reconheço que a natureza desta e a preparação para o fazer pedagógico, de fato, requer domínios de saberes, metodologia e compreensão e que talvez, ensejados no Currículo de Licenciatura em Letras, minimizaria a problemática. Pondera Ventromille-Castro que

A falta de debate crítico e reflexivo acerca de modelos e abordagens variados pode levar o aluno de licenciatura em Letras a construir uma imagem de que há apenas um caminho metodológico possível ou válido,

gerando assim a dependência desse aluno por uma ou outra metodologia. (PONDERA VENTROMILLE CASTRO, 2013, p. 230).

Debater e refletir sobre a EJA em busca da construção teórico-metodológica que atenda as especificidades dessa modalidade, pareceu-me urgência para minhas interlocutoras. Decerto, essas indagações encaminharam-me à leitura da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras, implantada em 2006, na tentativa de responder a inquietante pergunta: Há preocupação com a formação do futuro profissional para atuação no contexto específico da EJA?

Permito-me retomar as Diretrizes Curriculares e conjugá-la ao Projeto Político para evidenciar o quanto a Formação é ponto significativo nesses documentos.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras<sup>14</sup> afirmam que diante das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, o curso com sua estrutura flexível, deve facultar ao futuro profissional opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho para agir com criticidade e compreender a busca permanente da formação como processo contínuo e autônomo em seu desenvolvimento profissional.

Neste caminho, a Matriz Curricular do Curso de Letras da UNEMAT/Sinop<sup>15</sup> em seu caráter formativo, está “voltada aos avanços tecnológicos adequados ao exercício do ensino de línguas e literaturas.” (2011, p. 05). E, na medida do possível, “a construção da unidade dialética entre teoria e prática como parâmetros mediadores do trabalho docente/discente cuja interação deve favorecer a ampliação e aprofundamento do conhecimento da área específica na interface com as outras áreas do conhecimento.”(idem,p. 20)

Detenho-me neste ponto para salientar que tanto na Diretriz Curricular quanto na Matriz Curricular do Curso de Letras, não há menção da EJA, sequer a promoção de uma disciplina optativa, que pudesse dialogar sobre o assunto, contrariando a fulgente necessidade apontada nos documentos orientativos: “[...] a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e **formação específica de educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.**” (BRASIL,2012, p. 172, grifos meus).

---

<sup>14</sup>Conforme parecer CNE/CES 492/2001.

<sup>15</sup> Matriz Curricular implantada em 2006 e adequada no ano de 2011.

Acredito serem as indagações das interlocutoras, pertinentes. Considerando a diversidade educacional, não se pode reduzir os debates sobre formação, mas intensificá-los no certame das atribuições, das lutas desses sujeitos que vivenciam os processos formativos, e, especialmente, “dar voz” e ouvi-las a ponto de erigir um espaço concreto de coletividade, além da lógica do espaço acadêmico e das políticas do estado, como se vê em (NÓVOA, 1998). Segundo (TARDIF, 2000), é preciso estimular a reflexão sobre a significação da experiência e do saber desenvolvido; e a docência assuma, em seu processo dinâmico, como se vê em (IMBERNÓN, 2012), atingindo o patamar formativo em que o inicial e o contínuo coadunem-se em toda a sua complexidade, produzindo novas maneiras de lidar com a heterogeneidade sociocultural, desenvolvendo novas formas de saber e de ensino.

### 3.3. Os encontros na Sala do educador

O Projeto Sala de Educador (PSE) de Mato Grosso tem como objetivo desenvolver a FC face as necessidades de cada unidade escolar. De acordo com o parecer orientativo nº1/2013, reafirma-se o compromisso do Estado em “fortalecer a escola como um espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e conseqüente construção das aprendizagens”. Segundo o documento, as discussões devem ressaltar a importância dos profissionais como “sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas a sua prática”. Nestes encontros “deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação.”(Idem)

Pelo exposto, tem-se nas ações do Projeto o caminho para situar a reflexão do/no fazer pedagógico, de acordo com as especificidades local, em observância tanto do diagnóstico coletivo da escola do ano anterior quanto dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), a Provinha Brasil e o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA).

As estratégias traçadas orientam-se a partir das normas estabelecidas pelo órgão responsável - Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (CEFAPRO), articuladas de acordo com a LDB, o PDE, o PPP, o RIE e pautadas nas Orientações Curriculares oferecidas pelo Mato Grosso, tendo em vista as

expectativas dos professores e funcionários para a construção da identidade coletiva local.

A LDB prevê no artigo 13, inciso I, e artigo 14, inciso I, respectivamente, ao docente a incumbência de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;

Como decisão política, contemplar-se-á todos os profissionais da instituição, evento que se volta para o pensar e a elaborar, de forma democrática e crítica, a vida escolar, tendo como alvo o movimento formativo permanente, com ações que alcem a formação humana (re) narrando a história de vida, historicizando-a. Neste sentido, surgirá a dialética da seguinte forma:

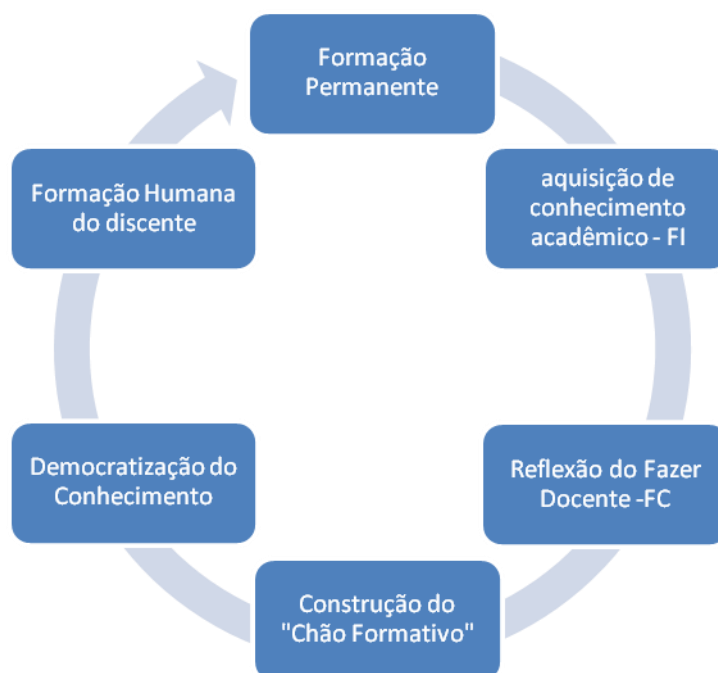


Figura 1 – Movimento Permanente do Chão Formativo.

Rememoro Freire (1996, p. 26), que tematiza a FP como princípio fundante da docência e corrobora que “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, [...]”. Essa dinâmica do

ensinar/aprender comporta uma prática social complexa que encaminha, constantemente, ao movimento circular que é o fazer docente.

Romanosky (2012), nessa mesma direção, orienta ser a FC o caminho para a superação dos desafios educacionais. Para a pesquisadora,

Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização para superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantêm a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de aprovação e evasão.(ROMANOSKY, 2012, p. 17).

Destaco que a FP deve ser ponto central, principalmente na graduação, e que o currículo não pode deixar de contemplar as reais situações que demandam o contexto social, sequer separar-se do histórico e do cultural situado. Talvez seja esse o ponto de estrangulamento que produz na atualidade a grande precariedade formativa. Não se leva em consideração no processo formativo inicial, de fato, que a FI e FC articulam-se e desembocam-se como processo indissociável para a formação humana. É por esse caminho que se vê retratado o descaso e a falta de programas que proporcionem melhorias aos profissionais docentes, o que implica uma análise interpretativa e crítica de como construir essa ponte entre FI e FC.

Ao adotar a FP como princípio para este trabalho, observei que os laboratórios realizados com os pibidianos, as conversas com as professoras pesquisadas, seriam mais proveitosas se as relações estivessem estreitadas com os demais projetos da escola, dentre eles, o projeto PIBID Ciências Naturais, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Logo, estendi a proposta aos outros supervisores, que prontamente abraçaram a ideia. Foram poucos encontros. Entretanto, realizei-os a cada início do semestre letivo nos anos 2012 e 2013. Procurei esclarecer aos estudantes/bolsistas a importância em participar do PSE e a cada encontro e diálogos introduzia a reflexão sobre o “por quê” e “para quê” a formação docente para a EJA.

Nesta altura, a participação e a interação dos alunos de Letras era grande, o que os levavam a incentivar e mostrar aos outros que aquele espaço carecia de “background” prático e teórico. Preparei os eventos contando com a colaboração dos próprios alunos e de professores das Universidades UNEMAT e UFMT. Destes encontros, houve o despertar, em alguns alunos, para a participação do PSE, o que aconteceu de maneira satisfatória.

A inclusão dos bolsistas nos encontros do PSE acabou por “dar voz”, nos moldes defendidos por Nóvoa (1995), aos aprendizes e, em pouco tempo, percebi que já estavam adaptados ao processo formativo. Isto culminou na organização de um encontro do PSE, em parceria com a área de Linguagem. O primeiro encontro aconteceu em setembro de 2012 e os outros em março e setembro de 2013.

Em todos os PSEs contei com a presença de professores doutores/pesquisadores da UNEMAT na área de Educação e Linguagem promovendo, assim, debate sobre o sentido da FI e FC. A percepção que tive dos encontros é que quando o assunto restringia-se à formação para a prática na EJA, os diálogos fluíam com mais interesse e clareza e produziam grande interesse por parte dos participantes. Eram momentos significativos em que os participantes mostravam-se motivados a (re) pensar o papel e a qualidade social da educação brasileira, especialmente no contexto pesquisado.

Insisto em dizer que o sentido do PSE observados nos pesquisados, denota proveitoso para o locus, caso as questões debatidas envolvessem a realidade do “Chão Formativo”, tendo a dialogicidade como proposição constante. Isso parece trazer à tona as experiências, as interrogações, deflagrando, assim, a (*in*) certeza de que devem ser facultadas ao profissional da EJA: a consciência autônoma, a crítica e a criatividade para superar o currículo fragmentado e o fortalecimento da escola historicamente situada e culturalmente marcada pelas mudanças sociais.

#### 3.4. Análise dos dados

Analisar um fenômeno em LA requer deslocamento para manipulação dos dados e que atendam aos requisitos da metodologia aplicada. Para Agar (1996, p.158), [...] o etnógrafo [...] pessoalmente luta com a interferência de suas próprias formas de pensar, sentir e agir”.<sup>16</sup>. No entanto, afirmo ser este o exercício que envolve o recuo do pesquisador de suas crenças, pré-conceitos, o que é “caro”. Anima-me, antes a compreensão de que, por maior que seja o esforço, há limitações diante deste assunto híbrido, e que conhecer sua totalidade é algo impossível e que não daria para ser transcrito aqui. Por isso, a propósito, assimilo a Formação em sua problemática nacional, regional e local, o que me faz assumir a postura comprometida, diante da causa e, imersa à situação, deixo emergir as impressões

---

<sup>16</sup>[...] the ethnographer also eats with the group, works with them. Meanwhile, he or she personally struggles with the interference from his or her own ways of thinking, feeling, and acting.



que com criticidade e consciência leva-me ao ângulo ainda não tão claro, ou talvez não visto, arvorando a bandeira de que há possíveis soluções aos problemas levantados até aqui.

#### 3.4.1. O Diário de Pesquisadora

Com a licença poética de Drummond, explico o meu olhar sobre o campo e a materialidade que construí através dos apontamentos do Diário de Pesquisadora. Esse insumo de reflexão e verificação, faz-me “presa à vida e olho os meus companheiros que taciturnos, nutrem grande esperança”. Tal estratégia é por atender aos princípios metodológicos qualitativos, confirmado em Agar (1996, p. 158)<sup>17</sup> para quem a observação e os procedimentos aplicáveis aos participantes como os questionários e as entrevistas interagem mutuamente e essa interação recíproca e frequente é a razão pela qual os instrumentos se tornam difíceis de separar.

Nessa tentativa de não fugir da vida da qual estou presa, corro das formulações de que “o docente tem a responsabilidade de...”; “o fazer docente constitui alvo de atenção, tendo como base os resultados censitários que o Estado estabelece para medir os avanços e/ou insucessos da educação brasileira”. Sigo de “mãos dadas” para o presente, sem perder o diálogo com o passado, lançando-me a um futuro em que aquela luz que, inicialmente, acreditei ser possível para superar os interstícios e as mazelas da escola pública, ilumine a produção na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LP), âncora que fundamente o (s) sentido(s) do que é ensinar a língua(gem) na EJA.

Digo com Bedin (2006) que em meio às ambiguidades que constituem a escola, focalizo-me na construção da teia das relações que se tece, cotidianamente. Afirmo que conhecer as concepções que sustentam essa teia pode tornar apreensível a realidade escolar. Das diversas, retomo quatro.

A primeira é aquela que concebe a relação professor e o saber, para quem o conhecimento é de amplo domínio, difundido nos anos de 1960; a segunda é a do professor que cumpre o passo a passo de uma fórmula/receita, que tem um manual pronto, o que impede a criticidade e a criatividade docente. Essa ideia foi apregoada

---

<sup>17</sup>So, observation and interview mutually interact with each other, either simultaneously or sequentially, in the course of doing ethnography. Perhaps this frequent mutual interaction is one reason why they're so difficult to separate. (AGAR, 1996, p. 158).

em 1970 e ainda é presente no cenário brasileiro; a terceira funda-se nos anos 80 e anuncia a docência como capacidade política/técnica do trabalho pedagógico e o domínio, tanto dos conteúdos quanto das relações sociais. Estas teias são enfáticas ao tecnicismo, eclodindo, dessa maneira, problemas como a falta de articulação entre teoria e prática, a incompetência profissional e confundindo o saber e saber-fazer; a quarta concepção prega que toda atenção se volta ao papel do professor e sua formação. Estamos diante da racionalidade técnica. O professor assume a função de transmissor de conhecimentos.

No entanto, essas e outras concepções não bastaram para sustentar a heterogeneidade humana, sequer dominar as diversidades do espaço-temporal que é a escola. O que há de importante em tudo isso é que diferentes olhares confrontaram e propuseram a elaboração de um novo paradigma educacional. Portanto, novos caminhos e domínios científicos a decifrar as multiformes faces dos saberes na modernidade.

As mudanças provocaram insegurança docente e retomou-se aos questionamentos: o que fazer com os conhecimentos adquiridos na Academia e de que forma resignificá-los em sala de aula? Nas práticas reais de ensino da EJA, o conhecimento deve ser validado como bem cultural que se adquire no espaço escolar? Minha prática docente encontra-se com as necessidades dos alunos dessa modalidade?

Na compreensão dessa realidade, essa e outras perguntas se fizeram presentes ao longo da pesquisa. São questões que, muitas vezes, intimidavam-me e constrangiam-me, incitando-me às possíveis respostas. Concordo com Ferreira (2007, p. 62) e compreendo que “É importante entender que o saber produzido pela academia a respeito da prática docente serve de referência para que o professor possa refletir e apoiar a sua escolha didática e sua prática educativa em determinadas abordagens em detrimento de outras [...]”

Nesse sentido, à Academia cabe o papel, dentre tantos outros, fomentar e despertar reflexões que possam orientar e apontar para as possíveis escolhas que a profissão requer; caminho, que, bem visualizado e escolhido, promove no futuro profissional a capacitação do *continuum* movimento da FP, pois este é o elemento dinamizador e de luta: atualização dos conhecimentos.

Como evidenciado, Imbernón (2012, p. 98) traz a formação como inovação. Para o autor, em qualquer desenvolvimento profissional há aspectos a serem

considerados como o sistema de trabalho, as estruturas universitárias, as aprendizagens, e a formação universitária somente se torna legítima “quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto específico em que se trabalha, já que ajudará a melhorar o ensino e a aprendizagem do alunado, que constitui objetivo fundamental da docência universitária.”

Pactuo com a ideia de que o discurso da modernidade para o sucesso é a FP. Neste caso, compete ao futuro docente ou ao já docente a compreensão da Universidade como aquela que alarga os caminhos e altera em seus interlocutores a forma de ver o mundo. Cabe também o entendimento de que ela não é a única e exclusiva fonte de preparação e integração do sujeito. Também, o avanço do campo da (des) aprendizagem, para o campo permanente de enfrentamento, como quis Freire (2001), para quem a teoria e a prática devem se confrontar e capacitar o indivíduo para ser enunciador e denunciador das transformações sociais, logo, um educador.

Das conversas informais sobre os saberes da docência que tive com meus interlocutores, acautelei-me para ler a realidade pela linguagem e em busca de equilíbrio, preferi sentir-me participante dela. Não obstante, sustentada em Saussure (1995, p. 17), para quem a linguagem é “multiforme, heteróclita, de diferentes domínios, arbitrária”, porquanto aquela que “abre portas,” entendi que é ela própria que invoca o respeito pela alteridade. Como pesquisadora, quanto mais me aproximava do objeto mais percebia determinadas coisas que, de fora, não teria possibilidade de vê-las. As fragilidades, o medo, a insegurança, as incertezas e principalmente, a confiança de que era possível erigir um espaço de construção de saberes.

Asseguro em Freire (2009) e Imbernón (2012) para a desafiante ideia de que se a cultura da justificação, presente nos discursos dos pesquisados e na sociedade, como: “a Univesidade não oferece formação de qualidade/específica”, não “cair por terra” e for superada, viver-se-á em posições ingênuas e encaminhar-se-á ao abismo periférico: em que haverá a passividade do aluno frente a construção do conhecimento acadêmico e a fragilidade na vida profissional.

Ademais, as asseverações do relatório da Fundação Civita acerca de que talvez nos basta como alerta:

É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. Conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola - e empreender nela as mudanças necessárias - pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riqueza e poder. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 27).

De que me adianta ouvir se não posso falar ao mundo formativo o seu papel? Por que não enunciar a realidade do espaço que se quer formador para a cidadania? Se o ponto de vista determina o objeto, de que forma ele está sendo observado?. De fato, de muitas questões emergem fatos e esses produzem conhecimento, mas, em alguns casos, cegam os olhos daqueles que, esquecidos, deixam de avançar de “mãos dadas”.

Insisto em caminhar de mãos dadas, pois se o “objetivo da teoria é desconcertar o senso comum[...] despertar a vigilância do leitor, inquietá-lo nas suas incertezas, abalar sua inocência ou seu torpor”, como escreveu Antoine Compagnon (1999), a estratégia adotada não destoa dos objetivos traçados.

#### 3.4.2. Primeiros questionamentos

O que se quer como Formação no espaço pesquisado? Qual (s) condição (s) é (são) dadas para os profissionais, atuantes e em atuação, para o trabalho no “Chão Formativo” da EJA? Isso encaminha-me a Morin (2001, 47) para quem os questionamentos, além de ser um problema universal da humanidade, “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”. Reitera ainda o autor que “[...] interrogar nossa condição humana implica questionar, primeiro nossa posição no mundo.” Deste modo, articular e organizar essas questões requer situá-las com postura crítica, tendo em vista o contexto global, multidimensional e complexo que é a formação.

Continuo a usar o diário de pesquisadora, mas as respostas obtidas com o questionário aplicado em 05 de dezembro de 2012, mediarão a discussão. Nesse instrumento, elaborei cinco perguntas, esforçando-me por prover condições aos pesquisados em relacionar com a pesquisadora de forma tranquila. Como estratégia, comecei pelas perguntas que considerei mais simples – periféricas, esperando chegar àquela que considero central, e recortei-a para o estudo. Como dispositivo significativo, procurei aplicá-lo em um dia em que todos os pesquisados estivessem

na escola, aquele reservado para a Reunião de Área, que ocorre em todas as terças-feiras de cada semana, no período vespertino, e concomitantemente, o dia em que os Laboratórios ocorriam com os bolsistas, facilitando a interação do grupo.

Procurei captar, inicialmente, as impressões dos bolsistas/colaboradores sobre o Projeto PIBID e sua importância para o lugar situado, bem como a compreensão da FI e FC no/para o território em análise. Junto às colaboradoras em serviço, levantei pontos fundamentais para o ensino de LP em EJA e como a formação promovida pelo espaço escolar contribuía para o trabalho em sala de aula.

Coloquei-me distante dos participantes para as observações e procurei não interferir, afastando-me o máximo possível para deixá-los à vontade em suas respostas. Havia entre os participantes, grande preocupação em responder as perguntas do questionário. Os bolsistas se entreolhavam e um deles questionou-me por que não discutir oralmente as perguntas para depois respondê-las. Sem forçar o informante, esclareci da necessidade de que as reflexões pudessem ser espontâneas e sem minha interferência. Assim, apresentei a entrevista digitada, facilitando, assim, ao pesquisado, a condição de resposta imediata.

Para as professoras colaboradoras as reações foram diversas: uma das pesquisadas queria enviar-me por e-mail as respostas; outra disse que precisava pensar sobre o assunto; e duas, prontamente responderam as questões. Após esclarecê-las de que poderiam aproveitar aquele momento da Reunião de Área e caso deixassem para depois, a correria do dia a dia provocaria esquecimento da atividade.

Reafirmo que durante todo o tempo de coleta, procurei afastar-me do local e deixar as informantes em liberdade para elaboração de suas respostas.

Das 05 perguntas contidas no questionário, recorto e apresento a seguinte: Você considera relevante a “Sala do Educador” para sua formação?

Para melhor entendimento, apresento as respostas, primeiramente dos alunos/bolsista.

A colaboradora Cedrinho, inicialmente, faz uma ressalva. Na visão da pesquisada, a “Sala do Educador” só encontra lugar para os participantes caso os temas estejam em consonância com a realidade escolar:

(01) A sala do Educador torna-se importante quando apresenta temas referentes ao ensino e aprendizagem referente ao aluno tanto no seu espaço escolar, quanto o espaço social. Auxiliando em métodos de ensino que possam nos ajudar ao ministrar as aulas. Porém, nem sempre a sala do

educador utiliza temas para o ensino, as vezes tem como temática assuntos superficiais, ou que não se adequam para a sala do educador como: Declarações/ ou explicações sobre o sistema que rege no estado e na escola, dando a ideia de esclarecimento. Enfim, entre outras que não vale a pena citar. O que desanima da sala do educador, que às vezes perdem o foco de ensino e aprendizagem e partem para outras áreas, esquecendo-se dos alunos que temos durante a semana. (Cedrinho, Q 01,05/12/12)

Nota-se a ênfase dada sobre a pertinência do espaço de formação. Se há assuntos exclusivos sobre a sala de aula, outros temas não contribuem, sequer interessam aos participantes na visão de Cedrinho. Sua assertiva é a de que a perda do foco “ensino/aprendizagem” e o tratamento de assuntos alheios interfere no saber sistematizado, logo não se torna interessante aos desafios da prática.

Veja-se que no excerto seguinte, Cedrinho reconhece a importância do “Chão Formativo” e evoca a responsabilização do professor pelo sucesso do aluno.

(02) Penso que a sala do educador é um laboratório de saberes, e é neste espaço oportuno que devemos nos interdisciplinarmos sem esquecer do foco - ALUNO – ENSINO-APRENDIZAGEM – RESULTADOS POSITIVOS = SABERES. (Cedrinho, Q 01,05/12/12).

Considero que o tempo de participação da bolsista no Projeto PIBID (três anos) aguçou seu olhar e a fez atenta ao processo de formação, o que infere nas ponderações e nas críticas que tece. Esta consciência das escolhas, de que não se pode perder o foco, mesmo visualizado de maneira utópica “ensino-aprendizagem-resultados positivos = saberes docentes” faz-me compreender como a pesquisada se esforça em empreender o caminho do diálogo(interdisciplinaridade), reflete as práticas assistidas e debatidas na escola; e responsabiliza-se pelo sucesso do aprendente: “resultados positivos”.

Concordo com Garcez (2013) que reconhece ser um dos mecanismos linguísticos, políticos, sociais e ideológicos que poderiam ser implementados nos cursos de graduação em Letras é a sistematização e inclusão no currículo do curso atividades que contemplem os entornos escolares, como por exemplo, as experiências e vivências desenvolvidas no PIBID, pois cria traços de união entre a formação inicial e a formação continuada.

A segunda participante Guarantã, moderadamente reconhece ser eficaz a metodologia utilizada pelos formadores ao subsidiar a preparação dos atuantes da EJA.

(03) [...] os assuntos discutidos nos encontros relacionam temas envolvendo o meio escolar a qual o professor atua e elementos para sua melhor

formação profissional. [...] ainda estou no processo de graduação, assim os assuntos debatidos nos encontros dialogam com propostas de como trabalhar o ensino de jovens e adultos, metodologias de ensino que poderei utilizar em futuros trabalhos com esse público.(Gurantã, Q 02,05/12/12

Esta participante consegue enxergar no horizonte formativo as condições para desenvolver seu trabalho como docente. Também encontra consonância entre o que é proposto e a realidade escolar. Sua posição de “estar em processo de graduação” a faz atenta ao exercício docente futuro: o que aprende pode facilitar no entendimento futuro da educação EJA. Rodrigues-Junior(2013,p.26), relata que “A primeira estratégia a ser implementada, para que o professor em formação inicial ou contínua adquira independência de pensamento e prática reflexiva, é o incentivo à leitura de teorias sobre ensino e aprendizagem e a consequente aplicação desse conhecimento à realidade da prática pedagógica.” Pelas palavras do autor entendo a pesquisada esforçando-se por conjugar os saberes adquiridos em formação e perspectivando aplicação desses conhecimentos em sala de aula.

O terceiro participante, Ipê, com apenas um ano de participação no Projeto, considera os assuntos debatidos na formação compatíveis ao que requer o processo educacional.

(04)Na Sala do Educador, com certeza são levantadas questões importantes, discutidos problemas e suas possíveis soluções, tanto relacionados à escola em si como ao sistema de uma maneira geral. Trata-se de mais um espaço para reflexão (em grupo) sobre a prática educacional.(Ipê, Q 03,.05/12/12)

Veja que o olhar do participante centra-se num ponto essencial do aspecto formativo: problematização, debate e busca de possíveis soluções. Santos (2012, p. 31) corrobora: “É neste emaranhado de teorias e, conseqüentemente, pluralidade de práticas, que a linguagem e os fazeres docentes precisam ser estudados e compreendidos, culminando em propostas que auxiliem os profissionais a obterem resultados cada vez mais satisfatórios, que possibilitem a expansão da educação linguística.”

Não há descontentamento por parte do aluno/bolsista, mas a consciência de que, em se tratando de uma época em que as mudanças vem regidas pelas incertezas, é preciso considerar a formação não restrita aos contexto micro da/na escola, e sim perceber os contextos macros no qual ela está inserida.

A última colaboradora bolsista é Cerejeira que participa há três anos no PIBID. A pesquisada reconhece o PSE aberto a diversos temas e relevante para sua formação.

(05)[...] a sala do educador se torna relevante para minha formação pois é possível acompanhar os diversos temas abordados e discutidos.(Cerejeira, Q 04,05/12/12)

Adentrar a escola, enquanto aprendente, ajudou no processo de maturação e a capacita às reflexões sobre o trabalho docente. Na voz de Cerejeira(excertos 05 e 06) o PSE não é a única forma de refletir sobre a educação, mas é o caminho aberto para outros diálogos e preparação para atender a diversidade escolar, seja modalidade EJA ou outra qualquer.

(06) [...] Ao entrar em contato na Sala do Educador com os profissionais que atuam na EJA, não só passo a conhecer especificidades da Educação de Jovens e Adultos e de que maneira possivelmente enfrentá-las – “possivelmente” porque não se pode colocar a educação numa fôrma – como também me preparo para a atuação em outros espaços.(Cerejeira, Q 04,05/12/12)

Conforme observou-se pela construção linguística dos pesquisados, os estudos de formação intensificados com outras leituras na Universidade incidem sobre as formas de compreender o fazer docente. Nas palavras de Santos(2011,p 226), “As instituições responsáveis pela FI têm papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e dos aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve.” Mesmo reconhecendo a inegável fragilidade da FI, da inexistência de qualquer teorização sobre a EJA, os futuros profissionais, em pré-serviço, lutam pela qualificação que compreenda não somente as especificidades, mas a construção de um ensinar que alcance uma gama maior de saberes.

Na mesma perspectiva, “dou voz” aos participantes em serviço, egressos do Curso de Letras da UNEMAT. Início com Cambará, por ter menos experiência em sala de aula e sua atuação no CEJA constar um ano e seis meses. O PSE para a pesquisada é :

(07) Apesar de estarmos constantemente debatendo e buscando melhorar a cada dia nossa prática em sala de aula, considero pouca a oferta de formação específica para nós professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos.(Cambará, Q 05,05/12/12)



Chamo a atenção para a importância e ao mesmo tempo a preocupação da participante ao considerar insuficiente a formação contínua. Afirma a pesquisada que a “pouca oferta de formação específica” compromete, diretamente, na aprendizagem do aluno. Pesa para a pesquisada a escassez de formação sistemática para atuação em sala de aula, e alerta que o comprometimento pela educação de qualidade e a qualificação recebida é fundamental para atender o público com respeito e dignidade.

(08) [...] neste espaço que socializamos as experiências vivenciadas em sala de aula, juntos tecemos soluções para os desafios encontrados quanto à aprendizagem de nossos alunos. Todo conhecimento adquirido me faz refletir sobre minha prática em sala de aula, onde não podemos nos esquecer de que temos um público diferenciado, porém, sedento de conhecimento cabe a nós muitas vezes repensar nossa metodologia de ensino. (Cambará, Q 05,05/12/12)

Vale uma reflexão e detenho-me no fator essencial para uma prática pedagógica eficaz visualizada na fala de Cambará tanto no excerto 07 quanto no 08: o público “diferenciado e sedento” encaminha a interlocutora a se tornar reflexiva de suas próprias práticas, pois o aluno é o grande interessado para ela. Pactuo com Marcelo Garcia para afirmar que essa condição registra ser “Os primeiros anos de docência[...] fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com sua profissão.” (2009, p. 20).

Isto não acontece na fala de Angelim, para quem a formação fica a desejar e não atende ao programa estabelecido no “Chão Formativo”. Alega a participante que a prática do PSE destoava do que é proposto, devido aos problemas políticos e logísticos.

(09) O programa Sala do Educador tem como objetivo a formação continuada, mas com o passar dos anos, foi-se perdendo o foco, creio que há uma discordância entre o que é necessário e do interesse dos professores com o que quer a equipe do Cefapro. A escola não possui autonomia para organizar o projeto anual colocando o que realmente os educadores necessitam. (Angelim, Q 06,05/12/12).

Associo essa situação às constatações apontadas por Santos e Ramos (2013): vemos de um lado, a necessidade por ampliação de formação, de outro, os entraves políticos que muitas vezes a escola pública enfrenta, neste caso apresentado, a presença do CEFAPRO nas decisões do “Fazer formativo”. Lélis (2008, p. 66), entretanto, recomenda que “o caráter polissêmico do trabalho docente não deve, entretanto, servir de pretexto para o imobilismo das instituições

reponsáveis por formação [...] deve constituir o eixo para a definição de políticas públicas orientadas para a valorização social no ensino, em seus numerosos sentidos.”

A falta de consonância entre escola e CEFAPRO reflete a autonomia da escola: o grande entrave entre as instâncias formativas conjugado com a pouca oferta de formação; a indisposição dos responsáveis em ampliar o diálogo e que silenciam as vozes que emergem do espaço formativo.

Volto-me aos documentos orientativos para salientar que o Estado reconhece que “[...] o financiamento da educação passa pela formação continuada [...] e [...] grande parte dos professores da EJA não teve, na formação inicial, qualquer notícia sobre o campo da EJA [...].”(MATO GROSSO a, 2012, p. 180).

Importa dizer que o sentido de que a FC é processo exclusivo da escola deve ser compreendido para além das formulações, sendo exequível

[...] repensar as práticas e concepções para, categorizando seus elementos constitutivos, descobrir pontos de estrangulamentos do sistema tanto conceitual como operativo, ajustando princípios e diretrizes de modo a criar uma unidade de compreensão e propósitos para a EJA que Mato Grosso deve oferecer como dever do Estado a seus cidadãos. (MATO GROSSO, 2012a, p. 169).

Além disso, cada espaço formativo trata das especificidades, e conhecer outros contextos, ampliar a forma de ver a educação, provocado o profissional a olhar com criticidade suas práticas, confirmado no excerto 10. Entendo que não há falta de disposição dos gestores em prover formação de qualidade, pois essa é uma de suas atribuições, porém talvez falte melhor clareza de funções no interior da escola.

(10) Para ser sincera, só é ofertado a Sala do Educador. Creio que falta a pré-disposição dos professores e coordenação para organizarmos eventos de formação no espaço escolar. (Angelim, Q 06, 05/12/12).

Como apontei anteriormente, o PSE é direito assegurado e garantido ao docente. Entretanto, entre o desejado e o necessário vejo que as pequenas ações desenvolvidas com pequenos grupos, como “reunir por área do conhecimento”; “por disciplina” são apontadas pelos participantes, especialmente no excerto 11, como soluções que podem minimizar a falta de “eventos de formação”.

(11) Seria relevante sim, se pudéssemos reunir por área de conhecimento e até mesmo por disciplina para discutirmos, aprender e ensinar com os nossos pares. (Angelim, Q 06,05/12/12).

Retomo novamente a pesquisa de Santos, Silva e Ramos (2012) que ao se debruçarem sobre os documentos orientativos para a FC em Mato Grosso, asseveram:

As inovações aparecem por garantirem a FC no coletivo por lei, com tempo remunerado, mediante horas de trabalho pedagógico, e sua consolidação na prática para todos os profissionais da EB. Também pela criação do CEFAPROs como articulador de ações. **A escola, por sua vez, tem autonomia para diagnosticar necessidades de FC** e ela mesma realizá-la, com auxílio dos CEFAPROs. Assim, compreendemos que a FC orientada pelos documentos analisados precisa ser gerada e gerenciada mediante constante negociação entre todos os envolvidos no processo. Destaca-se **a escola como local de estudo para a FC que toma por base a prática adquirida na sala de aula, fortalecida pela aquisição das bases teóricas.** (2012, p. 101, grifos meus).

Constata-se de que não há qualquer impeditivo ou qualquer indisposição quanto a promoção de pequenas situações formativas. Aliás, as pesquisadoras concluíram, pelos documentos orientativos que essas ações estão contempladas e, de certa forma, exigidas para a interação e formação profissional. Entretanto, não posso deixar de ressaltar as contribuições de Bressanin(2013), que assevera

Ao criar o Projeto Sala de Educador, o Estado defende que por meio dela os profissionais se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática, considerando o “diagnóstico” da escola, ou seja, a atuação pedagógica será realizada/pautada em questões práticas de modo a superar os indicadores e, não em questões específicas de produção do saber, por exemplo, saber a língua. (BRESSANIN, 2013, p. 52).

Nessa direção, tornar-se agente, como o Estado pretende, depende de vários fatores, entre eles que a escola tenha de fato autonomia na elaboração e construção do espaço formativo, pois os professores ao vivenciarem as práticas de sala de aula “conhecem” suas limitações e necessidades formativas.

Itaúba é a pesquisada que tem 19 anos de docência e há três atua na EJA. Sua perspectiva de formação aproxima-se a de Angelim por compreender o contexto pesquisado permeado de lutas e conflitos em uma realidade que não pode ser ocultada. Chimentão e Fiori-Souza afirmam que “[...] o saber da experiência e o conhecimento da cultura escolar revestem os professores de autoridade para tratar das questões relacionadas às ações docentes daquele contexto em particular.”(2013, p.191). Logo, pelas palavras destes autores, as pesquisadas se sentem autorizadas a exigir a formação voltada para a realidade as quais vivenciam.

(12) Considerando-se que temos necessidades de novas formações para trabalharmos com nossos alunos e que este espaço poderia contribuir melhor neste sentido, melhorando desta forma nossa formação, o que posteriormente enriqueceria nossas práticas didáticas.(Itaúba,Q 07, 05/12/12)

Nota-se pela crítica de Itaúba como ela está investida de autoridade ao tratar as questões local de formação. O momento de interação, diálogo e aquisição de conhecimentos deveria ser, na fala da participante, a contribuição do Estado em preparar o docente para atender às demandas da sala de aula, interação entre os pares e aquisição de saberes.

(13) [...] considero, pois é um momento em que posso inteirar-me das questões educacionais, trocar experiências com colegas e adquirir novos conhecimentos. (Itaúba, Q 07, 05/12/12)

Os excertos 12 e 13 demonstram como a pesquisada está investida de autoridade ao apontar que a FC é o alicerce para a construção da identidade docente da EJA.

Em Amescla, para quem a experiência e o saber se contrói nas mútuas relações humanas, embora o processo seja aligeirado, não deixa de ser significativo, quando voltado para as práticas locais. Como momento importante aos pares, acredita a pesquisada que

(14) Há poucas. Mas a Formação Sala do Professor [...] é também um momento de nos encontrarmos com colegas das outras áreas e demais funcionários da escola. Dependendo do conteúdo da sala do educador, contribui mais diretamente na nossa atuação em sala de aula mas todo conhecimento nos enriquece, tornando-nos seres humanos melhores e conseqüentemente profissionais melhores.( Amescla,Q 08, 05/12/12)

A partir dos depoimentos, viu-se tanto nos pesquisados em pré-serviço como em serviço, o PSE como espaço significativo e importante no desenvolvimento profissional. Não obstante, no seio dessas (in) compreensões, emergiu a ideia de que a formação específica para a EJA qualifica e/ou habilita os profissionais a atender aos desafios da sala de aula com maior autenticidade; fortalece a identidade do professor dessa modalidade e automaticamente contribui para o ensino dinâmico e plural, como se quer e exige a modernidade.

Fez-se, ainda, referência às condições de formação: tímidas se comparadas aos desafiantes percalços pelos quais passam e trilham os sujeitos aprendizes e aqueles em serviço. Diante dos excertos apresentados, visualiza-se forte recomendação por outras ações que ultrapassem os muros formativos, apontado

como dispositivo equalizador e que pode minimizar o distanciamento entre o teórico e o prático.

Além disso, aos atuantes na/da EJA, seja inicial ou contínuo, há carência de ampliação do “Chão Formativo”. Porém, a forma de compreensão desse espaço requer reconhecer as características fundamentais para o fortalecimento de políticas públicas e que, de fato, diminua a desigualdade social e fortaleça seus atores para desempenhar seu papel na sociedade com respeito e qualidade.

Atento para Lélis (2008, p. 64) para quem “a escola é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e atitudes”. A este propósito, pondero que este lugar privilegiado deveria incentivar seus docentes, a partir das atitudes práticas e do diálogo a reflexão sobre a própria atuação.

A trama complexa de valores, saberes e práticas entre a FI e a FC não se dessociam, mas pactuam-se, (re) organizam-se, pois cada uma (por si só) torna-se ineficiente, inerte, sem condições vitais para a edificação humana, como se quer a educação brasileira.

### 3.4.3. Continuidade das vozes que ressoam: a entrevista

Se até aqui tenho defendido a formação como processo permanente e indissociável entre FI e FC, aquieto-me para ouvir e verificar, pelas falas dos pesquisados, que saberes acadêmicos esses sujeitos (re) significam no espaço dialógico das práticas pedagógicas no ensino de LP.

As entrevistas aplicadas e transcritas chamaram-me muito a atenção, a maneira como as palavras, os gestos, os comportamentos, as opiniões, os silêncios, levaram-me a lê-los como textualidade de cuja compreensão só se é possível, se tomadas no interior de sua produção e se considerar os participantes que se esforçaram por produzi-las nas reais situações que lhe deram origem, as quais nortearão as análises.

Elas também, por várias vezes, fizeram-me questionar o papel que ocupo enquanto participante-observadora. Consciente de que a escola precisa de atores que observe, traduza, diagnostique e fotografe suas práticas, acredito que esse

instrumento, assim como os outros, indicará em que porto poderei atracar-me, embora ventos e tormentas prenunciam-se, uma vez que os dados continuam a ser confrontados.

Se há perguntas, este é o primeiro sinal de que a problemática requer análise e possíveis mudanças. Nesse caso situado, ela se instaura entre a docência e os saberes, este último compreendido como elemento constitutivo da prática docente.

Construídos e adquiridos nas relações plurais entre o institucional e o prático, a docência bem como os saberes, são uma espécie de guias que (des) orientam e desafiam o profissional em pré-serviço e em serviço à busca por mudanças, mesmo quando “Os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola estejam enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade” (TARDIF, 2011, p. 34).

Dito de outra forma, embora as instâncias de FI e FC não reconhecem que os saberes são construídos nas relações idiossincráticas das instituições de saberes, ambas estão intimamente ligadas no atendimento das emergências sociais.

Tardif (2011) sintetiza algumas definições dos diferentes saberes da seguinte maneira:

- a) Saberes profissionais – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação através da FI e FC. Neste caso, o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação;
- b) Saberes disciplinares – correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a sociedade, tais como eles se integram nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes;
- c) Saberes curriculares – apresentam-se nos discursos, nos objetivos, nos métodos e nos conteúdos a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
- d) Saberes experienciais – são os saberes específicos que brotam do trabalho cotidiano e do conhecimento que se adquire em contexto.

Certamente, esses e outros saberes conferem ao profissional docente o *status* de “conhecedor”, aquele que tem o domínio do programa de ensino, da disciplina e dos conteúdos a serem ministrados, ou seja, investido para o exercício do ensino/aprendizagem.

Bedin (2006) anuncia que “cada parcela da escola precisa ser olhada na sua singularidade, a partir dos sujeitos que nelas tecem a teia de sustentação.” Nessa perspectiva, centro-me para esboçar alguns fios que sustentam o cenário da EJA. Porém, não é um exercício fácil. Imbernón (2010, p. 40) sustenta a tese de que “A solução não está em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.” Consoante, não quero reduzir este trabalho à “respostas-receitas,” mas procurarei construir condições para uma nova cultura sobre o processo formativo, quiçá em consonância com as realidades educacionais do “Chão Formativo”.

À medida que construí minhas anotações no Diário de Pesquisadora, fortaleceu minha visão e direcionou-me à questões que considero, hoje, fundamentais. Novamente saliento que saí das perguntas periféricas e atentei para aquelas que são centrais, metodologia utilizada a todos os entrevistados nesse espaço.

Aos colaboradores em pré serviço, questioneei: 1) O que você considera fundamental em sua FI? 2) Em que o Projeto PIBID tem colaborado para a sua formação? 3) Quanto à FC que acontece no espaço escolar, qual(s) impressão(s) estes encontros propõe(m)?

Aos colaboradores em serviço procurei especificar os seguintes questionamentos: 1) Você pode definir o que é a EJA? 2) O que você considera fundamental para a sua atuação neste centro de educação, especificamente para o ensino de LP? 3) Quanto à FC, qual(s) impressão(s) esses encontros propõe a você professora de LP?

Passo agora à apresentação das falas dos participantes. Opto por apresentar inicialmente as falas dos colaboradores em pré-serviço e a seguir dos colaboradores em serviço.

Há um aspecto fundamental da FI encontrado em Cedrinho,

(15) A academia não nos oferece a prática... já nos finais dos semestres e nós não estamos (+) muitas vezes, preparados para entrar em sala de aula.

E quando a gente entra no projeto, como o PIBID, [ ] aí parece que abre nossas visões do que vem a ser a prática. Como dialogar essa teoria que aprendemos na academia com a prática, que é a sala de aula, realmente. As teorias, as práticas ... os conhecimentos vão sendo adquiridos conforme as passagens dos semestres, as vivências.(Cedrinho, E 01, 01/07/13)

A percepção de Cedrinho das disciplinas práticas no final dos semestres na Academia parece ser problemática. Mas, reconheço, pelo currículo do Curso de Letras que é oferecido ao aluno, uma visão geral do que é o Curso através de disciplinas fundamentais, pois só a partir dessa base, direciona-o às disciplinas específicas, especialmente aquelas voltadas à aplicação prática, tencionando projetar o aluno à visão holística das Letras.

Pode-se inferir, pelo excerto 15, a autoconfiança adquirida com a participação no PIBID. Do Vale et al (2013,p.100), afirma que “os bolsistas conferem ao PIBID muitas contribuições para a formação docente, não só no que tange à (auto)formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência[...]”. Ao ressaltar a importância de políticas públicas em incentivar a docência, a participante se mostra consciente de que a dialogização entre a teoria e a prática constitui necessidade nas práticas formativas.

A pesquisada Guarantã, considera:

(16) Bom ... além das bases teóricas que nós vemos ao longo do curso, eu acho que essa (...) que essa :: que esse contato que a gente tem, diariamente, com a sala de aula. Essas vivências em sala que é ... auxiliam bastante a gente na nossa formação, porque a gente entra em contato com o aluno, e a sala de aula... é isso.(Guarantã,E 02, 01/07/13).

Há grande cuidado da bolsista em evidenciar que o PIBID “formata” o aluno para as práticas de sala de aula. Engrandece a pesquisada que o contato com o dia a dia, as vivências de sala de aula possibilita o encontro entre instituições (universidade e escola). Conforme Gaffuri (2013, p. 159), esse encontro “envolve pessoas em diferentes momentos profissionais (professores-novatos, professor de professores, professor-colaborador e professor pesquisador) que são capazes, de acordo com seus objetivos e vontades, de transformar realidades.” Logo, o aluno bolsista tem a oportunidade de perceber como as relações entre diversas instâncias e colaboradores podem promover o “Chão Formativo” e interferir nas práticas vigentes de linguagem.

Enquanto em Cedrinho e Guarantã encontro clareza sobre a função do PIBID, a percepção de Ipê é ainda tímida:



(17) Nossa é difícil ... ah... talvez o domínio das teorias é .... e saber também por em prática essas teorias, ou complementá-las porque elas também não são completas, né. Elas ... ah... não são aplicáveis em todos os contextos, é ... o domínio mesmo. (Ipê, E 03,01/07/13)

Ipê ainda não tem construído uma definição sobre o projeto, sequer reconhece quais contribuições traz à sua formação, portanto é difícil esboçar apreciação sobre o assunto. A este respeito, Gregolin, Abreu e Salvador (2013), explicitam que

[...] nesse processo de construção de saberes, há a peculiaridade de cada sujeito, que no decorrer de seu processo de vida, pessoal e profissional, traça seus próprios caminhos e, portanto, mesmo que tenha recebido as mesmas informações e convivido com os mesmos sujeitos que outros, (re) constrói seu próprio processo de conhecimento – isso constituindo-se como um imperativo na constituição de um profissional autônomo. (GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013, p. 258).

Nessa direção, cada aluno bolsista representa seus saberes de forma bastante peculiar. O interessante é que a alteridade e a construção de conhecimento de cada participante, seja respeitada.

A participante Cerejeira evoca clareza e solidez em seu processo de formação, o que lhe assegura a ideia de que somar a FI à FC amplia sua compreensão do fazer diário docente.

(18) Ah... primeiro a base teórica, que eu acho que é a primeira parte. E depois conseguir trazer essa... essa base teórica pra campo, o que o PIBID nos possibilita. Então são essas duas coisas: é... a base teórica e depois conseguir contextualizar isso no dia a dia. (Cerejeira, E 04,01/07/13).

Para a pesquisada o PIBID é o importante movimento de recontextualização do teórico e o prático. “[...] Trazer a base teórica para o campo de atuação” infere o esforço profissional em atentar para as demandas do ensino e resignificar os conhecimentos para atender as exigências do ensino de LP mais significativo para o aluno.

Evidenciou-se, pelas falas, o impacto positivo que as políticas públicas formativas, como é o caso do PIBID, tem trazido para as escolas de educação básica. A interlocução proposta entre formadores de professores, professores de educação básica e professores iniciantes minimiza as lacunas na educação brasileira e apresenta-se como uma maneira mais democrática de formar professores. Ressaltou-se também que a FI é lugar de aquisição teórica, mas clara

está, pelos excertos, o papel da Universidade em preparar os futuros profissionais para além dos muros e barreiras e projeção para atuação docente, ao propiciar o graduando conhecer a organização do processo ensino/aprendizagem *in loco*, evitando o desinteresse pelo magistério, discutido em Gaffuri(2013).

Continuo a explorar, na segunda pergunta, a importância da formação e peço que o aluno apresente sua visão sobre o fomento que lhe propõe aprender a docência em processo de formação. Assim, questiono: em que o PIBID tem colaborado para a sua formação?

Cedrinho resume:

(19) Em tudo! Em tudo... o espaço oferece mesmo, questionar. Nós temos a formação que é dada pelos professores supervisores a professora X, a professora coordenadora X que sempre tá dando formação. Então é ótimo, é ótimo! Turbulência? Todo projeto tem. B::agunça... todo o projeto tem, mas cada um tem que aproveitar o máximo. E eu venho aproveitando a cada dia, me::smo.(Cedrinho, E 01, 01/07/13).

As palavras de Cedrinho mostram empolgação em participar do Projeto e constata ser o investimento público o espaço de questionamento e construção da docência. Registro uma interlocutora diferenciada dos demais, pois sente-se protagonista do processo formativo. Apaixonada pelo fazer docente, tem no projeto a ponte para ampliar o conhecimento e trazê-lo como projeção de futuro. Consoante Bonini(2013,p.37)

Formar um professor pluralista e respeitoso das identidades exige a construção de um gosto pelo social, pela participação coletiva como um valor essencial; não só alguém que aceita o diferente,mas que gosta das diferenças; menos quando elas são geradas por processos e estruturas opressoras. (BONINI, 2013, p. 37).

Pelas palavras de Bonini, concordo que o comprometimento e o entendimento sobre o processo formativo requer questionar os moldes vigentes para a construção de um lugar de esperança, a sala de aula, e este é um gesto de construção da identidade docente e atenção à pluralidade que é o espaço escolar.

No próximo excerto, as palavras de Garantã ressoam reticentes conjugadas com a tímida projeção docente.

(20) Ah.. ele colabora com a formação, né? (...) É ... essa formação em sala de aula, esse contato diário que a gente tem com os alunos é ... com as vivências, né ? Com esse dia a dia escolar. Vivências que(...) a gente participa na sala, no espaço escolar.(Garantã, E 02, 01/07/2013).

Observo que, mesmo com a experiência de alguns semestres no PIBID, a participante apresenta-se insegura e incerta sobre a FI. Como participante-pesquisadora do contexto compreendo o olhar da pesquisada, pois a EJA, lugar que compreendem que o ensino da LP não pode ser potencializado como nas escolas regulares, deixa o aluno-bolsista temeroso e estes encontros permitem construir a imagem (positiva e/ou negativa) da modalidade. O que se espera é que a FI seja entendida como incentivadora deste futuro docente. Acredito que articular as experiências dos professores em serviço com aqueles que estão em pré-serviço pode criar vínculos e despertar o futuro profissional para compreender, agir e transformar os contextos de ensino.

De igual modo, o interlocutor, Ipê, se apresenta desanimado. Para ele,

(21) eu acho que ... o PIBID, ainda está distante do que ele poderia ser. Pelo menos o nosso projeto. É ... eu acho (...) que nós deveríamos trabalhar com projetos, com oficinas mais nesse sentido. Eu acho ... que esse é problema hoje.(Ipê, E 03, 01/07/2013).

Compreendo Ipê com o desejo de novas experiências linguísticas e metodológicas que possam ser desenvolvidas em sala de aula. Sugere o interlocutor que é preciso novos modos de trabalho e considera a falta de inovação um problema para a atualidade. Do Vale et al(2013, p.102) observa o PIBID como

[...] projeto tem se consolidado a cada dia como um instrumento que tem trazido muitas contribuições para a formação dos bolsistas, tanto no que tange à formação destes, ao proporcionar contato direto com a sala de aula, quanto no que diz respeito às transformações nas relações entre a universidade e a escola, que permaneciam cristalizadas por visões tradicionais da formação docente.

Parece-me que o interlocutor projetou a participação no projeto a garantiria de conhecer outras perspectivas metodológicas, aplicáveis à sala de aula. Também gerou grande expectativa ao pensar o programa como canal de novas práticas. Refiro novamente a Vale et al(2013) pois estes pesquisadores salientam que “[...] os bolsistas conferem ao PIBID muitas contribuições para a formação docente, não só no que tange à (auto)formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, como também à formação continuada das supervisoras e coordenadoras do projeto. (2013,p.100).Reflito que a pressuposição de que o projeto deve caminhar em múltiplas direções é procedente pois, encaminhar o bolsista a coadunar momentos de teoria e prática em ambiência escolar é princípio basilar da ação propositiva governamental.

Em Cerejeira:

(22) Bom é ... eu acho... eu acredito que o PIBID, ele ... ele vem, é ... dar mais é ... conforto pra gente e também mais(...) como posso dizer? ... não é conforto a palavra certa é ... liberdade e confiança. Liberdade e confiança pra gente desenvolver nossos trabalhos, porque sem o PIBID... Quando a gente vai pro estágio crú, ah... sem nenhuma experiência em sala de aula, é natural que o acadêmico se sinta mais... assim acanhado em ... exercer a(...) ah... em dá aula. E com o PIBID esse acanhamento... ele meio que é ... vai se..vai se desfazendo aos poucos dentro do projeto. Quando a gente tá em sala de aula, ela já...é como se ... esse... esse medo de dá aula, já tenha sido superado. (Cerejeira, E 04, 01/07/13).

Cerejeira contempla a oportunidade de pesquisador de suas práticas. Quando se refere à liberdade e confiança, dá expressividade à importância em trazer a prática fundamentada na teoria, caminho possível para a preparação da docência. Vale ressaltar as asseverações de Bonini(2013) sobre a independência que o professor em pré serviço ou em serviço precisa construir:

Tendo uma reflexão sobre a relação teoria e prática, é importante, também, que o professor em formação seja um pesquisador da própria prática, que ele valorize essa reflexão sobre o que foi feito: o que alcançou melhor resultado, o que não funcionou, o que se poderia modificar em outra turma/ano e por que razão. A teorização da própria prática é a forma de o professor ou professora produzir um saber local, pois, agindo assim, ele legitima a escola como um lugar específico de produção de conhecimento (o que não significa, por outro lado, repita-se, a ideia de fazer ciência na escola). (BONINI, 2013, p. 38).

Ao legitimar o PSE como lugar de produção de conhecimento, lugar de (des) construção e engajamento para as transformações sociais, a pesquisada mostra-se comprometida em ser pesquisadora de suas ações para transformação local.

Para fechar o bloco de perguntas, considerei a última, como fator preponderante, a participação dos pesquisados nos encontros do PSE (2012-2013). No sentido de conhecer o entendimento dos bolsistas sobre a FC, pergunto: Quanto à FC que acontece no espaço escolar, qual(s) impressão(s) estes encontros propõe(m)?

Cedrinho é enfática:

(23) Bom...a sala do educador quando se tem temas que são favoráveis... porque digo assim? Às vezes... tem tema que é amplo, mas a gente, por ser estagiária... a gente parece que não existe naquele espaço... não condiz com aquele espaço que estamos vivenciando na escola. Então precisava ser... o tema é muito amplo (...) então precisava se especificar ... separar por áreas... ah ... com temas que sejam mais simples para nós.(Cedrinho, E 01, 07/12/13).

No excerto 23, a pesquisada enfatiza que os temas que tratam da realidade da escola tornam-se interessante. Como dispositivo argumentativo usa o questionamento e sugere que o PSE específico valoriza o profissional e evita exclusão dos professores em pré-serviço. Alerta ainda que, se nos encontros os formadores usassem a linguagem mais acessível ao público, despertaria a reflexão. Interessante, que os gestos e as expressões emitidas pela interlocutora realça sua dificuldade de compreensão da elaboração e a aplicabilidade do momento formativo. De igual modo, continua:

(24) Até que ponto nós temos que trabalhar com a sala do educador como formação? Sabe... são temas que não condizem com nós. Se é sala do educador, então vamos trabalhar com temas que correlacionam com professores (...), com as situações dos professores, com as vivências. (Cedrinho, E 01, 01/07/13)

A devolutiva à pesquisadora através de perguntas parece um mecanismo de crítica quanto o PSE como único canal de FC. Aponta a entrevistada que ampliar o processo de formação, do geral para o local pode ser positivo, no sentido de debater questões voltadas ao “Chão Formativo”.

As impressões de Guarantã realça a postura de interlocutora mais tranquila.

(25) Ah... eu acho que a sala do educador só vem a contribuir, né? Pra... pra formação. Porque na... na sala do educador, esse é momento que é ... a gente pode, é... dialogar, né?. É ... com as coisas que acontecem aqui no ambiente escolar. É um momento de reflexão, é um momento de...de busca, é ... pra possíveis é ... buscar soluções pras dificuldades, né. Que... é... a escola... é que professores encontram dia a dia sala de aula. Então esse é um momento coletivo que (...) que se busca é sempre proporcionar coisa é (...) proporcionar é... essas novas, novos olhares, e... e isso. Sempre tendo em vista, o... o aluno, né?. A formação do aluno. Mas é claro também que (...) é se preocupando com a formação do professor, do profissional da escola.(Guarantã, E 02,01/07/2013).

Volto-me à Ipê e nessa questão, sinto meu interlocutor mais atencioso quanto à formação:

(26) Ah, são momentos importantes, né?. Você tem discussões relevantes é... sobre a formação do professor, mas ... eu (...) eu... eu sinto, não sei bem se eu estou certo, mas ... os professores não levam muito a sério, esses momentos, e... não levam muito a sério, porque eu imagino, eu tenho quase certeza, que fica muito alí na discussão, na prática mesmo eles não aplicam no que eles dizem, né. Ah ... tem que fazer isso... e isso... e isso. Mas será que eles fazem mesmo?(Ipê, E 03,01/07/2013).

A desconfiança do pesquisado e o reconhecimento da importância da FC destoa das observações enunciadas por Ipê “[...] eu tenho a certeza, que fica muito alí na discussão”. Veja que nos excertos 23, 24 e 25 o momento coletivo é apontado

como positivo entretanto no excerto 26, a denúncia é de que “na prática mesmo eles não aplicam no que eles dizem”. Parto da premissa de que a FC requer reposicionamento, comprometimento dos pares, originando, assim, uma nova identidade docente.

Todas as falas dos pesquisados sugerem que as discussões são relevantes, se direcionadas às especificidades do “Chão Formativo”. A este propósito menciono Nóvoa quando afirma que “vivemos um tempo de muita inovação nas palavras e de pouca mudança na realidade concreta dos professores e da formação docente. Vivemos um tempo em que é necessário, mais do que nunca, avançar para novas experiências de formação, no terreno da escola e da ação pedagógica” (SANTOS et al, 2012, p.4).

Concordo que as propostas na escola e os temas apresentados para o PSE constitui desafio dos gestores e da equipe do CEFAPRO ao engendrar mecanismos que atenda os anseios da comunidade escolar.

Apresento a seguir as reflexões realizadas pelos participantes em serviço sem esquecer-me de que eles possuem saberes definidos. A primeira pergunta consiste em saber as impressões que os pesquisados têm sobre a escola situada: Você pode definir o que é a EJA?

Cambará, a primeira entrevistada, apresenta-se segura do “porquê fazer,” e “para quê”. Como recém-docente, suas impressões parecem claras de que na EJA o empenho pelo respeito à alteridade é fundamental e esforça-se para a inclusão dos sujeitos que estiveram à margem da escolarização.

(27) A educação de jovens e adultos é [...] uma modalidade de ensino que requer do profissional, em sala de aula, um cuidado especial, porque nós tratamos é... de diferentes... de diferentes etapas do conhecimento, onde nossos alunos já traz consigo uma... um conhecimento de mundo e de... todo período escolar que teve. E onde nós é... podemos orienta-los e fazer com que o nosso aluno consiga aproveitar um pouco mais o tempo, que ficou “pra trás,” devido o tempo, que por um motivou ou por outro, não pode continuar seu estudo.(Cambará, E 05,01/07/2013)

Concordo com Nóvoa (1995, p. 33) para quem “a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais”. Cambará expressa a valorização de seu percurso formativo e se apresenta aberta à construção de sua identidade docente.

Angelim também traz a mesma preocupação: a EJA deve ser comprometida em inserir o aluno, independente de sua condição, apontando perspectivas de futuro e qualificação.

(28) Primeiro, uma oportunidade para que os alunos possam em qualquer idade voltar a estudar. ah... outros lembrar o que já estudaram e ver... rever conhecimentos e adquirir novos conhecimentos. É uma oportunidade, de também é... pro ambiente de trabalho que a maioria deles voltam para a escola é por conhecimento profissional.(Angelim, E 06,01/07/2013).

Alves(2013,p.180), ao referir sobre os alunos da EJA no intercâmbio que se pode ter entre o conhecimento do aluno adulto e o saber escolarizado do professor, aponta que “Quando as pessoas não são habilitadas para fazer o uso da leitura e da escrita, a capacidade de compreender e invocar direitos pode ficar limitada, representando uma severa restrição: o sujeito fica impossibilitado de ler para saber o que tem condições de exigir e como fazê-lo.” Trabalhar com o aluno da EJA é compreender que a impossibilidade de gozar dos privilégios do mundo letrado o traz de volta à sala de aula. Por isso, o cuidado, a atenção dada a esse público deve levá-los a permanecerem na escola.

Itaúba corrobora com as outras participantes e retrata a heterogeneidade como constitutiva do espaço pesquisado:

(29) É uma modalidade de ensino, diferenciada, onde lidamos com diferentes tipos de alunos, em diferentes etapas, de jovens e adultos, né/. Hum... algumas dificuldades tanto quanto a frequentar a escola, quanto também no processo ensino aprendizagem... acho que é isso.(Itaúba, E 07,01/07/2013)

Novamente Alves (2013, p. 194) esclarece que “ a heterogeneidade da sala da EJA, longe de ser um aspecto negativo, é, ao contrário, muito positivo, pois enriquece e possibilita uma maior troca entre os alfabetizandos.” Apoiada nessa direção, concebo a ideia de que lidar com um público diferenciado exige do profissional enriquecer suas práticas com mecanismos centrados em atividades sociais de linguagem e que resultem no despertar do interesse dos alunos da EJA.

Amescla sente-se impelida pelo fazer da profissão e sua voz também é pela inclusão. Observa a participante que àqueles que não tiveram condições e acesso à escolarização o Estado deve oportunizar a reescrita de sua trajetória escolar.

(30) Olha... dar formação pra eles... é colaborar com eles... no aprendizado deles. Desses adultos que não tiveram oportunidade de aprender na época certa. É compreendê-los... hum... na sua trajetória ... ham ... porque a gente

sabe que a trajetória deles é diferente daquela dos alunos que frequentam normalmente dentro da idade certa. (Amescla, E 08,01/07/2013).

Todas as pesquisadas concordam ser a EJA lugar de inclusão social, logo lugar de oportunidade. As colaboradoras também reconhecem que o aluno espera encontrar nesse espaço a garantia de permanência e acessibilidade ao mundo letrado.

Tenho considerado este cenário marcado pelos saberes e quero refletir sobre as práticas de ensino de LP. Nesse caso, pergunto: o que você considera fundamental para a sua atuação neste centro de EJA, especificamente para o ensino de LP?

Na fala da professora Cambará, as marcas do compromisso e o desejo de interlocução continuam evidenciados: “... aproveitar o que o aluno traz consigo”; “transformar isso em conhecimento” e “a gente tem que ter um olhar”. Essas são enunciações que conferem à professora o *status* de observadora de suas práticas.

(31) Eu considero fundamental que o professor... vou dizer como professora que eu tenha disponibilidade, que eu tenha é... muito mais do que um conteúdo em mãos pra trabalhar, que eu seja uma pessoa aberta, a ouvir, é... para que eu possa aproveitar tudo que o nosso aluno traz consigo, e reverter isso de forma, que e transformar isso em conhecimento também, levando em consideração tudo que a gente observa dentro de sala de aula, as dificuldades. Todas... todas essa questão de anos fora de sala de aula. É muito mais só, do que só está trabalhando, a gente tem que ter um olhar é... é ... como posso dizer? (Cambará, E 05,01/07/2013).

A responsabilização na fala da pesquisada, explicita sua forma de ver a docência como tarefa de esperança. Tal fato, entretanto, não se percebe na fala de Angelim. A lacuna da FI é retomada fortemente quando alega que trabalhar com a EJA exige esforço maior do profissional. Porém, segundo a colaboradora, essa falha pode ser “resolvida” nas relações interpessoais no interior da escola.

(32) Para trabalhar com esses alunos, na verdade, a gente sai da universidade sem essa preparação. A gente adquire é... essa experiência no dia a dia, e contando com os colegas, contando com cursos, com principalmente com nossos próprios alunos, né. Eles nos... vão nos dizendo, nos... precisando... é... é aprender... o... que eles têm mais dificuldade,(...) na verdade é boa pra preparação. Mas infelizmente a gente não tem essa preparação é... é... acadêmica na verdade. Nós vamos aprendendo diariamente. (Angelim, E 06,01/07/2013).

A professora Itaúba faz questão de demarcar o lugar de labor e reconhece as desafiantes situações no ensino de LP. Para ela, considerar o período em que os alunos estiveram fora da ambiência escolar requer fazer uma educação



diferenciada, ampliar a visão do aluno em sua leitura de vida e a leitura da palavra, como quer Freire(2011,p.41) ao alertar “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.”

(33) O CEJA: é uma escola diferencia:da, onde lidamos com pesso:as de níveis... múltiplos, de escolaridade... quanto a idade, aprendizagem, né? São pessoas jovens e adultos que... ensinar a Língua Portuguesa... temos algumas... dificuldades, né? Pelo fato de termos alunos que estão há muito tempo fora de sala de aula, fora do contato escola. Algum... então apresenta alguma dificuldade pra nós.(Itaúba, E 07,01/07/2013).

Nesse sentido, Silva e Gomes(2013), reafirmam que

Em uma sociedade mediada por múltiplos meios semióticos, em que os avanços tecnológicos e midiáticos ocorrem de forma acelerada, **torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras**. Nesse sentido, é importante adotar uma abordagem multiletrada frente à linguagem e ao ensino-aprendizagem, que implica o entendimento de que a comunicação (em sala de aula) ocorre por meio da linguagem verbal, mas também por meio de som, cor, imagem, gestos e ação. (SILVA e GOMES, 2013,p.58 grifos meus)

Atender o público da EJA de forma significativa como se viu em Freire(2011), em uma abordagem multiletrada preconizado em Silva e Gomes(2013) é considerar que desvendar o mundo multisemiótico vivenciado pela sociedade aponta para o que Barros (2011), asseverou:

[...] pesquisas têm enfatizado a **necessidade de uma formação específica, que contemple, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino**. Inúmeras experiências apontam para a necessidade de se pensar a especificidade desses alunos e de se superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com crianças e adolescentes.(BARROS, 2011, p. 35).

Creio que a formação específica pode despertar o profissional ao empenho e desenvolvimento de sua função docente e melhor entendimento das complexidades da sala de aula. Também vejo a formação específica como forma de “garantir” aos alunos a superação das dificuldades na relação professor e aluno.

A professora Amescla também considera que a formação ajuda a compreender o aluno, bem como as necessidades e os limites apresentados por ele.

(34) A formação em primeiro lugar, né? Como professora deve-se ter a graduação, mas principalmente compreendê-los, compreender a cada um (...) dentro de seus limites. E pelo fato de termos salas tão heterogêneas, a

gente tem que saber trabalhar com cada um diferente, né? De forma diferente. (Amescla, E 08,01/07/2013).

O “diferente” para Amescla aponta para a consciência de que os saberes atualizados facilita a compreensão da diversidade nestes contextos. Leio a ênfase na palavra “diferente” indicando que para ensinar a LP na atualidade, há a necessidade de atualização dos saberes, pois o que está em jogo é a capacidade de abarcar a diversidade e a singularidade de cada aluno.

Nóvoa entende a atualização de saberes como fator essencial ao ensino, tendo em vista que.

A docência baseia-se sempre numa resposta contextualizada, em situação, diferente de uma sala de aula para outra, diferente de um aluno para outro. A docência é sempre um momento humano, de relação, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de respostas caso a caso. Ora, para ser capaz de estar à altura destas exigências, o professor necessita desenvolver disposições reflexivas, designadamente no diálogo com os outros colegas, que lhe permitam, no momento certo, nesse dia a dia pedagógico, responder com inteligência e tato a cada situação concreta. (SANTOS et al, 2012. p. 7).

Reflexão e diálogo são passos envidados para o desenvolvimento docente. Neste sentido, a pergunta de número 3 levanta a questão de que “olhar” para o ensino de LP na EJA depende “do que se prepara”, “para quem se prepara” e “de como se prepara” a FC para se estabelecer uma ponte que possa ligar os conhecimentos que se empreende desde a margem inicial do rio(FI) aos conhecimentos que se adquire na dispendiosa tarefa de atravessá-lo(FC). Sigo o caminho sem a pretensão de esgotar o assunto e com o desejo de contribuir aos estudiosos de Linguística e da Educação, pela amostra que, até então, tenho buscado apresentar deste “Chão Formativo”. Assim, continuo inquirindo: Quanto à FC, qual(s) impressão(s) esses encontros propõe a você, professora de LP?

(35) Os encontros... a formação continuada que nós temos, até o momento, ela é... traz sempre... traz benefícios. Tudo que a gente vê aqui é conhecimento adquirido, porém podemos ir um pouco além com relação a essa formação continuada, falando especificamente da Língua Portuguesa, que alguma coisa diferenciada pode ser feita em relação ao nosso trabalho ao... ao nosso trabalho diretamente em sala de aula. Porque a Língua Portuguesa não trabalhada só...durante a sala de Língua Portuguesa, ela é a nossa Língua Materna. Ela se faz necessária em todas as disciplinas, então... dentro do espaço de formação continuada, eu acredito que nós poderíamos ter algo que enfatizasse um pouco mais e que... a gente pudesse trazer um pouco mais pro espaço sala de aula. (Cambará, E 05,01/07/2013).

Aquisição de conhecimento é o primeiro ponto que Cambará aponta como significativo na formação. Mesmo assim, deve-se avançar no que se refere ao ensino de LP. Para ela, o ensino de língua é tão importante quanto a ressignificação em sala de aula do que se discute no PSE.

Na integração das áreas, o debate sobre temas diversos deve culminar no trabalho de interesse interdisciplinar e ações voltadas à prática de leitura e a escrita, dificuldade fulgente em sala de aula. Lamenta ainda o fato de que o exercício da leitura e a escrita ainda se restringe às aulas de LP. Entretanto, Bortoni-Ricardo indica que

[...] a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler os textos específicos a eles relacionados. Por isso, a leitura deve ser trabalhada por profissionais de todas as áreas, principalmente se considerarmos a necessidade de serem desenvolvidas estratégias específicas para a leitura de textos que abordam conteúdos específicos. (Bortoni-Ricardo, 2010, p. 51-52).

Oferecer estratégias que encaminhem às atividades interdisciplinares para a pesquisada passa pela preocupação de instigar as práticas de leitura e escrita, crucial no ensino de LP e que carece do engajamento das demais disciplinas na preparação do aluno para os novos letramentos descritos nesta pesquisa e apontados por pesquisadores como (ROJO, 2013a, 2009b), (TFOUNI, 2002), (SOARES, 2011a, 2009b, 2003c e 2002d) e (KLEIMAN, 2011a, 2007b, 2001c e 1995d).

A próxima pesquisada, professora Angelin, reconhece o PSE como momento de construção de conhecimento, porém, considera que ainda é preciso ações formativas que atendam os diversos segmentos da escola. Para ela, isto fortalece as relações e cumpre as metas e ações traçadas para o espaço formativo.

(36) [...] creio que é uma... um momento que todos os professores de todas as áreas podem estar reunidos. É... também acredito que durante o ano tivemos vários palestrantes com temas interessantes... que venham ampliar nossos conhecimentos, em várias áreas de atuação. Não só na área da Linguagem e também ah... ah ... ah ... questão da troca mesmo. Nós podemos... é um momento que nós podemos trocar conhecimentos com os colegas, não só com os professores, mas os funcionários é .... funcionários na área administrativa, apoio, técnico ... Então... é um momento que nós temos juntos. Percebo que poderia ser mais direcionada a sala de educador para as áreas, inclusive para os funcionários administrativos, técnicos e apoio. Porque eles têm reclamado muito. Porque essa... os palestrantes, todos direcionam para o educador e espaço sala de aula. Por mais que se chame "Sala de Educador" não é direcionada... é... só direcionam mais para

o educador e não para... eles não consideram os funcionários como educadores. (Angelim, E 06,01/07/2013).

A linguagem como mediadora nas reflexões sobre as práticas dos participantes revela-se como ferramenta de transformação no contexto escolar, apontado por Angelim e confirmado na fala de Itaúba:

(37) A formação continuada (...) eu acredito que tenho visto algumas propostas de trabalho. É que nós é... de diferentes áreas podemos discutir é... uma forma de estudar a parte pedagógica, né? (Itaúba, E 07,01/07/2013).

Rojó (2013, p. 77), em reflexões sobre as políticas públicas linguísticas e as privações sofridas pelos pesquisadores filiados à LA, ressalta que a grande preocupação dessa área refere-se aos problemas sociais de língua, linguagem e comunicação. E ao mostrar o compromisso de atuar politicamente no atual cenário educacional brasileiro, esclarece “[...] nossa atuação neste campo de práticas está de saída limitada por forças centrífugas. Desde que adentremos esse campo com consciência disso, nossa ação poderá ser mais estratégica.”

O desafio constitui em mostrar ao docente que desenvolver ações estratégicas em sala de aula para o ensino é uma questão política e exige inferir sobre o já estabilizado. Para Rajagopalan (2011, p. 8), “[...] um professor na sala de aula tem a necessidade de atuar politicamente sim. É seu dever enquanto cidadão atuar politicamente e inclusive pensar a respeito de como a língua deve ser[...]

Por sua vez, Amescla reforça a dialogicidade, o encontro com o outro e acentua que, se cada área de conhecimento reservasse um dia específico para tratar de assuntos que atendam o contexto situado, o PSE seria entendido como espaço solidário, e a indiferença (de funções, cargos etc) dissolveria nas/para a construção do “Chão Formativo”.

(38) [...] você se encontra com os colegas é (...) principalmente de outra área, que às vezes você não... não tem tempo de se encontrar durante a semana, durante a aula. [...] eu digo de outras áreas porque a nossa área tem um dia específico pra isso, né? Na terça-feira, a gente se encontra. Então eu vejo... que é uma forma de você se encontrar com outras áreas, com o pessoal da limpeza... é ... você ter um tempinho alí, que você pode conversar com eles. E... e.... tem temas que são muitos bons que nem... da... da última... que o professor X, nossa! Eu achei aquilo muito bom. (Amescla E 08,01/07/2013,).

Descrita a dimensão das falas e diante de tantos posicionamentos de que é preciso mudança na estrutura e na forma do PSE, teço algumas ponderações:

Primeiro, considero que a FC sem atentar para os princípios subjacentes do espaço situado torna-se insignificante e pouco contribui para a construção da identidade de seus participantes, sejam eles em formação inicial ou contínua. Veja que os documentos orientativos são claros ao considerar que “professores são também sujeitos jovens e adultos em processo de aprender[...] de aprender do que fazer pedagógico, ou seja, ressignificando suas próprias práticas, pela possibilidade de ampliar a compreensão que têm sobre elas. [...]”.(MATO GROSSO, 2012a, p. 181).

Segundo, se a proposição da EJA para Mato Grosso respalda-se no parâmetro do diálogo, por que não atingir tal padrão tendo em vista ser este o princípio fundante da linguagem?

Terceiro, não há nos documentos orientativos sugestão para a fragmentação das áreas de conhecimento, mas a indicação de que para superar os modelos dominantes do currículo um dos caminhos possíveis é “incorporar às propostas de aprendizagem do campo, o respeito às especificidades locais e as necessidades reais[...] (MATO GROSSO, 2012a, p. 185). Neste sentido, o diálogo entre as áreas proporcionará erigir um espaço em que a escola, como um todo, encontrará na FC mecanismos que possam intervir na situação local e despertará o professor em pré-serviço e em serviço a natureza da FP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados censitários apontam que o analfabetismo cresce no Brasil e as escolas públicas têm sido alvo de críticas, pois tributa-se ao professor o papel de “co-responsável” pela formação deficitária que os alunos têm recebido. Também é visível o esforço que se tem feito ao desencadear ações governamentais que enunciam-se equalizadoras para tal problemática e aponta-se que estreitar debates entre Universidade e Escola pode produzir mudanças significativas, dentre elas a formação de professores que abarque o processo inicial e contínuo.

Pautada nas contribuições da Linguística Aplicada mostrei que as interações produzidas em contexto de sala de aula andam em descompasso, no que se refere às práticas de aprender e ensinar, refletidos nas falas dos participantes e pelos documentos orientativos analisados neste trabalho.

Ao discutir os desafios educacionais salientei que para cumprir tal garantia, intensificar o diálogo entre universidade e escola é necessidade fulgente, bem como o (re) posicionamento social de seus agentes na efetivação das políticas públicas que traduzem como caminho possível e pertinente para o fazer docente na área de LP para a EJA.

O percurso metodológico realçou que as contribuições do paradigma qualitativo de cunho etnográfico alicerçam e respaldam a realidade social dos participantes e elucidam alguns significados das práticas de sala de aula, pois é a docência em LP a “mola propulsora” e desencadeadora do empreendimento de pesquisa, descrito e visualizado pelos gráficos e quadros apresentados, realçando assim, o complexo caminho entre o prático e o teórico.

Frente os questionamentos levantados , quais sejam: 1) Como acontece a FI do professor em pré-serviço para atuação no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos? 2) De que forma acontece a FC do professor para atuação no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos? 3) Que saberes acadêmicos os pesquisados no contexto EJA (re) significam no espaço dialógico das práticas

pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos? Procurei responde-los pelas análises dos dados e ficou evidente que a educação de base deve fomentar a qualificação permanente de seus docentes, de acordo com a realidade situada e de maneira específica.

Também pelos instrumentos de pesquisa utilizados, sendo eles, os documentos orientativos, o diário da pesquisadora, o questionário e as entrevistas semiestruturadas, permitiu entender a escola como “Chão Formativo”, local que materializa as ações educativas e permanentemente, confronta saberes quais sejam, docente e discente.

Na escuta dos interlocutores, das vozes emergidas, reforçou-se a ideia de que a FI e a FC na/para as práticas de ensino de LP, em contexto de EJA, não podem ser dissociadas mas, dialógicas, que elas valorizam e promovem a FP. Também este trabalho apontou que as ações propositivas e as mudanças governamentais, apresentadas nas seções 1.2;1.2.1;1.2.3 o repensar das práticas de linguagem em contexto de sala de aula, reflete a carência por “olhar” a FI e FC em consonância com a realidade social, desenvolvendo a formação docente, permanente. Entretanto, não bastam apenas o discurso propositivo se o foco não estiver nas necessidades locais, pois entre o ensejado, - formar alunos letrados, preparados para atender as demandas sociais - à resposta que se busca para as necessidades educacionais - lugar heterogêneo que exige qualificação profissional-, entrelaçar teoria e prática é fundante no processo formativo.

Em observância aos documentos orientativos triangulados com as falas dos colaboradores para o “Chão Formativo” da EJA, detectei forte reivindicação de que as relações dialógicas devem ser permanentes, pois a construção da identidade docente depende da relação que se estabelece com outrem, em equilíbrio pessoal e profissional, considerado em Nóvoa(1995), da consciência da função para anunciar ou denunciar as mazelas do sistema de ensino como preconizou Freire(2001), e a construção crítica na/pelas práticas descritas em Imbernóm(2009,2012).

Considerarei com Durigon(2013, 73,74), que embora o governo do estado de Mato Grosso invista em políticas públicas de superação dos índices de desenvolvimento por meio de mudanças do sistema de ensino, implantar as OCs sem investimento na FC para todas as áreas de conhecimento, esse é o ponto que requer reposicionamento, tendo em vista a preocupação tímida enunciada sobre a EJA. Insta dizer que o ensino de LP nesta modalidade requer novas frentes de

políticas públicas, principalmente a formação do profissional de Letras, provendo ao graduando conhecer as especificidades da modalidade de ensino e desenvolver a aptidão do letrado para atender alunos que por determinados percalços deixaram o espaço de escolarização e retornam na fase adulta, requerendo o direito subjetivo de educação, garantido pela CF/88.

A formação docente específica desenvolvida por Freire(2001), Bortoni-Ricardo(2010), Alves(2013), Barros(2011), Roque-Faria(2009, 2011, 2013) entre outros, mostrou que o comprometimento do educador consigo mesmo, com o mundo e com o outro, implica na formação político, pessoal, intelectual e contribui para intervir na realidade educacional. Nesta direção, a EJA como modalidade que se constrói nas relações interpessoais entre docentes e discentes, exige debates situados, pois a proposta do democrático e do coletivo não pode silenciar as diferenças e desigualdades percebidas, mas valorizar e realçar a real situação linguística deste público, no respeito pela alteridade e pelo despertar da educação para a vida.

Analisar o PSE, na “voz” dos pesquisados, encaminharam-me a entender que, de fato, a lacuna na FI perpetua na FC e precisa ser revista com veementes debates e práticas que reconheçam a EJA como lugar significativo, pois o desenho elaborado através das falas dos participantes, não permite reduzir ou extinguir o assunto dos debates acadêmicos. Se esta é uma política engendrada e imposta pelo Estado, ecoada na LDB e confirmada nas OCs de Mato Grosso e demais documentos internos da escola, cabe à universidade pensar quem são os sujeitos inscritos, que processos formativos devem ser elaborados para atender essa demanda e preparar os alunos graduandos, no caso em análise, o Curso de graduação em Letras, contemplar em sua matriz curricular disciplinas que estreitem o diálogo para o processo contínuo de formação.

Concordo com Bonini(2013,p.39) que o curso de Letras em sua política de formação deve elaborar disciplinas mais condizentes com a contemporaneidade. Reflito as palavras de Garcez(2013,p.221), de que a ação propositiva( PIBID) não deixa de oportunizar o contato direto dos iniciantes com professores formadores, professores em atuação, oferecendo ao “ aprendiz de professor” reconhecer as especialidades acadêmicas ao longo do currículo universitário.

Neste caminho, o contato do graduando com a escola desde a FI propicia reconhecer a diversidade, a alteridade e pelos debates e pesquisas ressignificar os



saberes acadêmicos de forma atualizada para as reais condições e experiências dos estudantes da EJA

Considero “chancela” para a FP, a FI em consonância com a FC e o envolver efetivo dos atores da EJA (professores, gestores e demais educadores), oferta devida pelo Estado aos cidadãos de direito, questão política que requer ações que comecem pelos processos formativos de seus profissionais.

Reitero que o incentivo através da política de governo(2013) como garantia aos alunos de graduação (PIBID) e a oferta do estado de Mato Grosso em qualificar os profissionais em serviço(PSE), não pode ser negligenciada mas vivenciada com criticidade, pois os professores lidam com as capacidades dos alunos, quais sejam cognitivas, atitudinais e procedimentais (que envolvem valores e comportamentos), logo elas partem das vivências e experiências mediadas pela linguagem nas relações diárias estabelecidas socioculturalmente.

Reconheço que a oferta para a EJA em Mato Grosso visa desenvolver a formação permanente para seus atuantes, embora há pontos que precisam ser debatidos, e um deles apresentado em Santos, Ramos e Pereira (2013):

[...] a escola nem sempre se alinha às ideias defendidas pela SEDUC, consoante às políticas públicas e orientações curriculares para a educação na rede estadual e, conseqüentemente, ao trabalho realizado pelas professoras formadoras. Ademais, a falta de condições para a realização de um momento produtivo nos moldes por nós defendidos também é impeditiva.(SANTOS, RAMOS e PEREIRA, 2013, p. 14).

Acredito que os entraves políticos e ideológicos sempre haverão. Mas é preciso superar essas fragilidades, instigar e integrar os docentes, em pré-serviço e em serviço, a participar das construções políticas de ensino voltadas às realidades locais.

Pareceu-me significativo que a FI para atuação no contexto específico bem como o ressignificar dos saberes anseiam por ampliação e oportunidade aos alunos, graduando em Letras, para experiência *in loco*, atentando para a assertiva de Ventromille-Castro(2013), da importância de “fomentar nos currículos e nas políticas públicas educacionais o debate acerca da pluralidade linguística.

Vale ainda ressaltar que o formato das Orientações Curriculares para Mato Grosso não está em consonância com as teorias de estudos dos novos letramentos, logo a proposta política de ensino precisa adequar-se e considerar as contingências e as características dessa modalidade, tendo como preocupação ampliar a visão do

aluno/a para atuar no mundo letrado, capital humano necessário para a contemporaneidade.

Assim, acredito que esta pesquisa contribui no âmbito da educação nacional linguística e suscitará outras investigações, tomando as palavras de Bauman(1999): “o que é novo em nossa atual situação”, e restrinjo ao campo da educação, “é o ponto de observação”. Este ponto observável enunciado em Saussure em seu Curso Geral de Linguística, coloca sempre à prova estudiosos e linguistas sobre a maneira e o lugar que se posta para ler as políticas de educação linguística e a formação que se quer permanente no Brasil, elucidados neste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eliane Maria Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em Questão. In: **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. Bortoni-Ricardo, Stella Maris; Machado, Veruska Ribeiro. São Paulo: Parábola, 2013.

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. (Organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.b

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. A Prática da Extensão e a Formação de Docente em Língua Materna: algumas (óbvias?) reflexões. In: HARMUCH, Rosana Apolônia, SALEH, Pascolaina Ballon de Oliveira (Orgs) **Estudos da Linguagem e Formação Docente: desafios contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

BARTON, D. Preface: literacy vents and literacy practices. In Barton, D; Hamilton, M.; Ivanic, R. **Words of literacy**. Clevedon: multilingual Matters Ltd, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem?** In: CONGRESSO LUSO AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, set, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>>. Acesso em: 14 dez 2012.

BARROS, Flávia Regina de. Alfabetização e letramento na Educação de Jovens Adultos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: SP, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2005.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. Decreto nº 6755 de 30 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 30 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, p.27833, 23 de dez. 1996. Disponível em <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em:06 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologi.2001. Disponível em: <[http:// www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf)> .Acesso em: 06 out de 2013. Educação e Cultura. **Parecer nº CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. In: VADE MECUM. Legislação selecionada para OAB e concursos. Coordenação Darlan Barroso, Marco Antonio de Araújo junior. 5 ed. Revista, ampliada e atualizada. São Paulo: ed. Revista dos Tribunais, 2013.

BRASIL. **Censo Escolar da educação Básica 2012- Resumo Técnico**.Brasília: INEP, 2013. Disponível em [www.educasenso.inep.gov.br](http://www.educasenso.inep.gov.br)> Acesso em 01 de novembro de 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999.

BEDIN. Sílvio Antonio. **Escola: da magia da criação – as éticas que sustentam a escola pública**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

BICUDO. Maria aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo, Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; Machado, Veruska Ribeiro. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BURNS, A. **Collaborative Action-Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

BRESSANIN, Alexandra. **O Currículo no movimento das Políticas de Ensino de Língua Portuguesa: A língua que falha, falta. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística**, 2013.

CASTRO et al. Subprojeto pibid de Língua Inglesa da UNEB/Campus X: Expecativas e possibilidades na formação de professores. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, Sp: pontes Editores, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada . Implicações Éticas e Políticas. In: **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. Luis Paulo daMoita Lopes (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAPES. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID\\_011\\_NomasGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID_011_NomasGerais.pdf) >. 2011\_NomasGerais.pdf>. 2011. Acesso em: 12 dez. 2013.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer; FIORI-SOUZA, Adriana Grade. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores supervisores do pibid. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, Sp: pontes Editores, 2013.

COELHO. Hilda Simone Henriques. Projeto de educação Continuada. Rede de Conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: Barcelos, Ana Maria Ferreira - Coelho, Hilda Simone Henriques(orgs). **Emoção, reflexões e (Trans) forma(ções) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COCORUTTO, Ailton. **Os princípios da dignidade da pessoa humana e da inclusão social**. São Paulo: SP. Malheiros Editores Ltda,2010.

COMPAGNON, Antoine.**O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CHRISTOFOLI, Maria ConceiçãoPillon. As possibilidades de leitura na EJA. In: LOCH et al. **EJA: Planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Editors) **The landscape of qualitative research: Theories and issues**. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 1998. (Book 1).

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Editors) **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 1998. (Book 3).

DURIGON, Franciele Carolina Santos. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

EL KADRI, Michele Salles; PICONI, Larissa; MATEUS, Elaine. Retratos do movimento universidade-escola no interior do pibid como prática social. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, Sp: pontes Editores, 2013.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores associados,2004.

FERREIRA, Andrea TerezaBrito. Os sabers docentes e suaspráticas. In:**Formaçãocontinuada de professores**. AndreaTerezaBrito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque,TelmaFerraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica , 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros**. Relatório Final. Junho 2011. Disponível em: <[www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos)>Acesso em: 12 dez 2013.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Revista Educação e Sociedade**, Ano I, n. 1, setembro de 1989 (p.64-70).

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19ª ed. 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCEZ, Pedro de Moraes. In: SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GEE, J. P. **Social linguist and literacies: ideology in discourses**. London: Taylor & Francis, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Maria Helena Vieira Abrahão, Ana Maria Ferreira Barcelos (Orgs). São Paulo, SP: ALAB, Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, Telma. Formação de Professores de Línguas no Brasil: avanços e desafios. In: **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Leandra Ines Santos Seganfredo/Kleber Aparecido da Silva.(Orgs) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: **Política e Políticas Linguísticas**. Nicolaides, Christine - Silva, Kleber aparecido da. - tilio, rogerio - rocha, Claudia Hilsdorf (orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

GREGOLIN, Isadora Valencise; ABREU, Ana Silvia Couto de; SALVADOR, Juliane. Escrita de portfólios e reflexões sobre a docência na área de Letras. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, Sp: pontes Editores, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lpoes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro:DP&A,2005.

HEATH, S.B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: CambrigdeUniversity Press, 1983.

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

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**.9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

IRALA. Valesca Brasil. Formação continuada: Por que ela é necessária? In: **Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada**. Valesca Brasil Irala, Silvana Silva(organizadoras). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KLEIMAN, A.B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN. Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006.



\_\_\_\_\_. **A formação do professor: perspectivas da Linguística aplicada.** Angela B. Kleiman. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LÉLIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Maurice Tardif, Claude Lessard: tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S.G e Gheidin, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2006.

LORD, Lucio. Quando a educação de adultos depende da política? Considerações a partir do estudo do movimento de educadores populares de Porto Alegre. **Revista Educação, Cultura e Sociedade.** Sinop/MT, v 2, n1, Jan/Jun de 2012( p.107-122).

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

Mc DONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teacher.** Lonfres: Arnold, 1997.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e Reflexão.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MATO GROSSO. **Política de Formação dos Profissionais da educação básica.** SEDUC/MT, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012.** SUFFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Linguagens: educação Básica.** Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Sala de Educador.** CEJA/MT. Sinop, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, F: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. "Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: Sabino, R; RIBEIRO, R.; LAZZARI LEITE BARBOSA, P; GEBRAN, R.A (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, p.19-40.

\_\_\_\_\_. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 10 – Estudos Literários 2012/02 disponível em: [http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil**. Campinas: editora UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Organização Curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: **Educação de Jovens e Adultos**. J. Paiva, I.B.Oliveira(orgs). Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PENNYCOOK Alastair. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: por uma linguística aplicada Indisciplinar. Luis Paulo da Moita Lopes (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUINTÁS, Alfonso López. A chave do ensino eficiente. In: **Formação Docente: Rupturas e possibilidades**. Antonio Joaquim Severino, Ivani Fazenda(Orgs). Campinas, SP: Papirus, 2002.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. Conversas com formadores.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. Letramento e Gêneros. In: **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Leandra Ines Santos Seganfredo/Kleber Aparecido da Silva.(Orgs) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos e a EJA: a Amazônia Mato-Grossense. In: **Leitura e Escrita na Amazônia Mato-Grossense**. Helenice Joviano Roque de Faria, Sandra Mara Mezalira, Márcia Boni e Marilda Dias(Orgs). Cáceres/MT: Ed. UNEMAT, 2011.

\_\_\_\_\_. Gêneros/textos em contexto de sala de aula. In: Licenciaturas em foco: da universidade à escola. Agnaldo Rodrigues da Silva(org). Cáceres: Ed.UNEMAT, 2011.

\_\_\_\_\_. (Re) significar a leitura e escrita na educação de Jovens e Adultos: possibilidades e perspectivas. In: **Competências na/da EJA**. Helenice Joviano Roque de Faria, Rosana Rodrigues da Silva(Orgs). Cáceres/MT: Ed. UNEMAT, 2009.

RAMOS, Rosinha de Castro Guerra. SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, Lucineide Silva. **Formação Continuada em Mato Grosso: análise dos documentos orientativos do programa/projeto Sala de Professor/educador.** Revista ACTA SEMIÓTICA. v.17, ano 36, n.1, jan./jun, 2012. p.80-105. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/15557/8897>> Acesso em: 12 dez 2013.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: **Educação de Jovens e Adultos.** J. Paiva, I.B.Oliveira(orgs). Petrópolis, RJ: DP etAlit, 2009.

PRINSLOO, M.;M BREIER (Org.) .The social uses of literacy: theory and practice in contemporary South Africa. Philadelphia: John Benjamins, 1996.

RAJAGOPALAN,Kanavillil. Política linguística:.do que.é.que.se.trata,.afinal?.Política. In: **Política e Políticas Linguísticas.** Nicolaides, Christine; Silva, Kleber aparecido da; TÍLIO, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf (orgs.) Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

ROJO, Roxane. Caminhos.para.a.LA:.política.linguística,.política.e.globalização. In: **Política e Políticas Linguísticas.** Nicolaides, Christine; Silva, Kleber aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf (orgs.). Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos. In: **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re] Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SANTOS, Leandra Ines S., RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; PEREIRA, Sara Cristina Gomes. **Educação Básica no Estado de Mato Grosso, Brasil: A construção e divulgação das Orientações Curriculares da área de Linguagens.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 59-71, jan./mar. 2013.

SANTOS, Leandra Ines S., RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Anais do X CBLA. v.2, n.1, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Leandra Ines S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** Tese de Doutorado. – UNESP - São José do Rio Preto, 2009.274 f.

\_\_\_\_\_. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2005.

SANTOS et al. FACE A FACE COM NÓVOA: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, RELEVÂNCIA SOCIAL E DESAFIOS DA PROFISSÃO DO PROFESSOR. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de EstudosLinguísticos e Literários. Edição 10 – Estudos Literários 2012/02 Disponível em: <[http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)> Acesso 12 dez 2013.

SANDER, Benno. **Educação na América Latina: Identidade e globalização.** Educação, Porto Alegre, v.31,n.2, Maio/Ago de 2008(157-165).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: **Reflexões sobre a formação de professores.** Alexandre Shigunov Neto, LizeteShizueBomuraMaciel(Orgs). Campinas, SP: Papyrus,2002.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas.** 12 ed. Revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Donald A. Shon; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Kleber Aparecido da. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais.** Leandra Ines Santos Seganfredo/Kleber Aparecido da Silva.(Orgs) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido; GOMES, Dionei Moreira. A (trans)formação de formadores e professores de língua no âmbito do pibid(Letras) na UnB: perspectivas e desafios. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes.** Campinas, Sp: pontes Editores, 2013.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: Educ.soc., Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez.2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 17/01/2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**.4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 27-45.

STREET, B.V. **What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2. Columbia, 2003. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Literacies across educational contexts: mediating Learning and Teaching*. Philadelphia: Caslon, 2005.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIFE, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, J. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Anped, Vol. 3, Jna-abr, p.5-24, São Paulo, 2000.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALE et al. Pibid de língua inglesa na UNEB campus X: algumas contribuições na formação docente. In: Mateus, Elaine - El Kadri, Michele Salles - Silva, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

VENTROMILLE-CASTRO. In: SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo.(Orgs) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

WALLACE, M. **Action-Research for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1998.