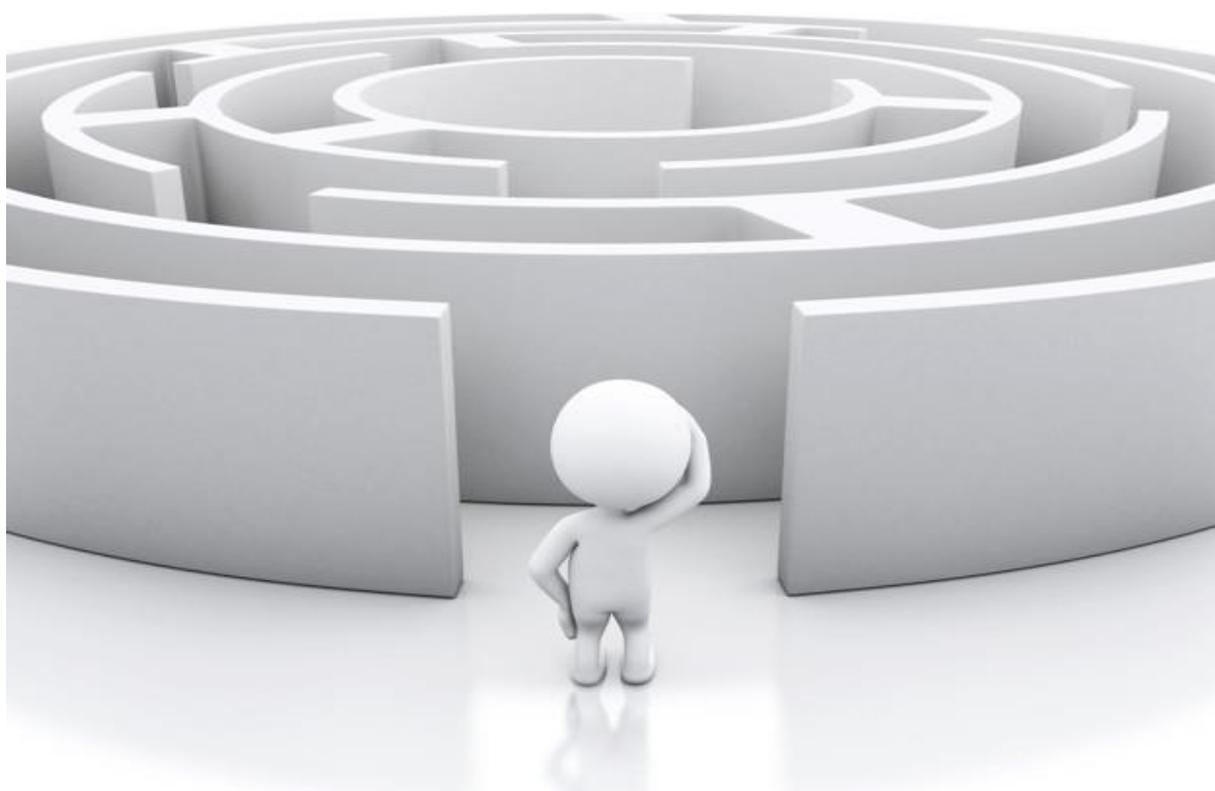




**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

ANA TÁLIA DA SILVA RAMOS



**VIVÊNCIAS E DESAFIOS DO AGIR DOCENTE: QUESTÕES PARA
FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

**JOÃO PESSOA – PB
2019**

ANA TÁLIA DA SILVA RAMOS

**VIVÊNCIAS E DESAFIOS DO AGIR DOCENTE: QUESTÕES PARA
FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA – PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R175v Ramos, Ana Tália da Silva.

Vivências e desafios do Agir docente: Questões para a formação continuada à luz do Interacionismo Sociodiscursivo / Ana Tália da Silva Ramos. - João Pessoa, 2019.

114 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística Aplicada. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Formação de Professores de Língua Inglesa. 4. Representações. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

ANA TÁLIA DA SILVA RAMOS

**VIVÊNCIAS E DESAFIOS DO AGIR DOCENTE: QUESTÕES PARA
FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

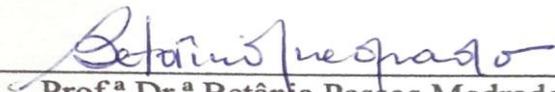
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado

João Pessoa – PB, 30 de agosto de 2019

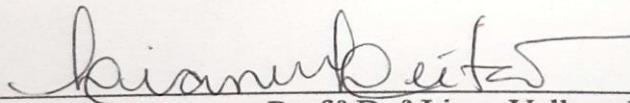
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado
(Orientadora UFPB – PROLING)



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira
(Examinadora Interna – UFPB)



Prof.^a Dr.^a Liane Velloso Leitão
(Examinadora Externa – IFPB)

Dedico este trabalho aos meus alunos, que me propiciam o despir de todas as certezas, sendo eles meu ponto de partida e de chegada impulsionando a construção e reconstrução do meu agir docente.

AGRADECIMENTOS

É um grande desafio conseguir expressar os meus agradecimentos neste espaço, mas se não se constituísse um desafio não seria parte deste trabalho. Eu gostaria de agradecer aquele que fez todas as coisas possíveis mesmo quando tudo não parecia mais ser possível, ao Senhor, minha gratidão por me lembrar de como sou dependente de sua graça e me ajudar quantas vezes foram necessárias a me reerguer e continuar.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao meu esposo Adílio, não só por acreditar e embarcar nos mais diversos sonhos, mas por fazer de tudo para que eu consiga conquistá-los. Você sempre falou que esperava a conclusão deste trabalho mais do que eu mesma, sei que foi difícil me ver tão sobrecarregada e frágil, mas toda trajetória se torna mais leve quando você vem comigo. Obrigada por tamanha dedicação, pelas orações, palavras de incentivo, e por sempre me lembrar que eu não precisava me preocupar com nada além do meu trabalho e do mestrado, pois você cuidaria de todo o resto por mim. Nem sei expressar a sorte de te ter.

Agradeço a minha família que sempre me incentivou em relação aos estudos; aos meus pais que permanecem sendo os meus maiores mestres e aos meus irmãos que são tão admiráveis no que fazem e que motivam todos os dias. À minha irmã caçula, um agradecimento especial por cuidar de minha saúde emocional na reta final deste trabalho, sendo companheira para me distrair quando necessário e me incentivando (como nós dizemos) a correr atrás do vento por mais um pouco de tempo.

Não poderia deixar de mencionar as pessoas que conheci durante o mestrado, me lembrando que sempre criamos laços que nos acompanharão, sorte a minha de ter tido vocês no tempo certo. À Geane e Adriana que compartilharam comigo tantas reflexões sobre a vida e que sempre me incentivaram como aluna menos experiente; à Alyne que foi um exemplo de comprometimento e simplicidade; à Luana, uma amiga que chegou na minha vida e se firmou como a melhor companheira de estudos que eu poderia ter, nunca medindo esforços para me ajudar nas vezes que tanto precisei de outro olhar. Obrigada pelas leituras, pelos momentos de construção do conhecimento, principalmente por ouvir meus temores durante a conclusão deste trabalho e por não me dar espaço. És presente de Deus para mim.

Agradeço imensamente a graça de ter tido a professora Dra. Betânia Medrado como minha orientadora, ela que é uma referência de docente. Observá-la falar com tanto entusiasmo sobre a formação docente me faz ter ainda mais certeza do lugar que devo ocupar. Não apenas uma profissional exemplar, Betânia nos cativa com sua vida e eu jamais vou esquecer como foi ser acompanhada por ela neste percurso. Não bastasse toda a representação que eu tinha dela,

ver seu compromisso como este trabalho foi além de qualquer expectativa que eu poderia ter sobre o papel do orientador. Professora, sem a senhora eu não estaria aqui, me sinto honrada pela sua voz presente neste texto e no meu agir docente. É com muito orgulho que lembrarei dos nossos encontros, de seu sorriso e de seu amor pelo que faz.

Sou grata pela rica experiência de ter pessoas que admiro em minha banca de qualificação e defesa. As vivências com a professora Regina Celi foram intensas na disciplina que me tirou o sono durante um semestre. Eu tinha que me sentar na primeira cadeira e não podia nem piscar muito, mas ela sempre apontava com um sorriso no rosto que apesar da complexidade da teoria sua compreensão era possível. Conhecer Liane Velloso-Leitão como orientanda mais experiente foi revigorante. Ela sempre acolheu os novos orientandos da professora Betânia com um carinho e preocupação singular. Vê-la se desenvolver e se tornar uma doutora tão competente foi encantador. Agradeço a participação em circunstâncias tão incomuns, pois mesmo diante do limite de tempo, ambas demonstraram uma leitura cuidadosa do texto, contribuindo de forma ímpar para lapidação deste trabalho.

Agradeço ao meu coletivo de trabalho da prefeitura municipal de João Pessoa, com quem partilhei tantas inquietações que resultaram neste trabalho durante as formações que participamos. Em especial a Lana e Joana colaboradoras dessa pesquisa, por possibilitarem uma compreensão de nossos desafios e experiências. Este trabalho está permeado de muitas vozes que aspiram por mais formações que nos ajudem a trilhar nossa jornada na docência.

Obrigada, a todos enfim, que colaboraram para que esse trabalho fosse possível.

*“E tudo quanto fizerdes, **fazei-o** de todo o **coração**, como para o Senhor.”*

Colossenses 3:23

RESUMO

A área de formação de professores de línguas no Brasil tem recebido produtivas contribuições intermediadas pela Linguística Aplicada e por seu diálogo com diferentes áreas de conhecimento (ALMEIDA FILHO, 1997; LEFFA, 1999; CELANI, 2003). O presente estudo trata da linguagem acerca do trabalho do professor, mais especificamente, sobre os conflitos e desafios presentes na atividade docente no contexto do ensino público regular da Paraíba. Nosso objetivo central é investigar as representações de duas professoras sobre suas vivências em formações continuadas e de que modo esse processo oferece subsídios para o enfrentamento dos desafios no seu agir docente. No que concerne à geração de dados desta pesquisa, foram eleitos dois instrumentos: o questionário, para obtenção do perfil de nossas colaboradoras e a entrevista semiestruturada que visou identificar os pontos centrais do nosso trabalho. Para a compreensão do nosso objeto de estudo, assumimos neste trabalho os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, 2004) e os estudos das Ciências do trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007, 2010). Desse modo, analisamos os textos provenientes das entrevistas que compõem o nosso *corpus*, sob a ótica das categorias de análise do quadro metodológico do ISD, os conteúdos temáticos e as modalizações. Fundamentando-nos nos resultados de nossa análise, observamos que há um distanciamento entre os projetos de formação continuada e os desafios enfrentados por nossas colaboradoras. É nesse sentido que objetivamos contribuir no delineamento de uma formação continuada, de natureza transdisciplinar, que considere o contexto específico do professor da escola pública, ao impulsionar principalmente, o fortalecimento do coletivo de trabalho para lidar com os conflitos imanentes à atividade de ensino.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Formação de Professores de Língua Inglesa. Representações.

ABSTRACT

The area of language teacher education in Brazil has received productive contributions intermediated by Applied Linguistics and its dialogue with different areas of knowledge (ALMEIDA FILHO, 1997; LEFFA, 1999; CELANI, 2003). The present study discusses the language of the teacher's work, more specifically, about the conflicts and challenges present in the teaching activity in the context of regular public education in Paraíba. Our central objective is to investigate how representations of two teachers about their experiences in continuing educations and how this process offers subsidies to face challenges in their teaching. Regarding the data generation of this research, two instruments were chosen: the questionnaire, to obtain the profile of our collaborators and the semi-structured interview that shows the central points of our work. To understand our object of study, we assume in this work the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, 2004) and the studies of Labor Sciences (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007, 2010) In this way, we analyzes the interview texts that compose our corpus, from the perspective of the analysis categories of the ISD methodological framework, the thematic contents and the modalizations. Based on the results of our analysis, we observe that there is a gap between the projects of continuous training and the challenges faced by our collaborators. In this sense, we aim to contribute to delineate in the design of a continuing education, of a transdisciplinary nature, that considers the specific context. public school teacher, by promoting mainly, the strengthening of the collective work to deal with conflicts immanent in teaching activity.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. English teacher education. Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Representação do Folhado textual	27
Figura 2: O triângulo que representa o trabalho do professor	31
Figura 3: Formação dos Professores de Inglês	44
Figura 4: A relação entre as categorias analíticas e o objetivo gera.....	56
Figura 5: Os desafios de nossas colaboradoras	83
Figura 6: As experiências em projetos de formação continuada.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalizações	28
Quadro 2: Vozes Enunciativas	29
Quadro 3: Perfil das colaboradoras da pesquisa.....	51
Quadro 4: Objetivos e questões da entrevista semiestruturada	53
Quadro 5: Contexto de geração de dados segundo parâmetros do mundo Físico	54
Quadro 6: Geração de dados segundo parâmetros do mundo Sociosubjetivo.....	54
Quadro 7: Conteúdos temáticos.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER	Grupo de pesquisa em Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CT	Conteúdo Temático
EFOPLI	Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GELIT	Grupo de Estudos e Letramento, Interação e Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDPI	Programa de Desenvolvimento para Professores de Língua Inglesa
PMJP	Prefeitura Municipal da Educação
PROLING	Programa de Pós-graduação em Linguística
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UVA	Universidade do Vale de Aracajú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOCENTE À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	20
2.1 O lugar da pesquisa na Linguística Aplicada	20
2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo e o desenvolvimento humano.....	22
2.2.1 <i>Procedimentos metodológicos do ISD</i>	25
2.3 Por uma compreensão do trabalho docente	29
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO.....	36
3.1 Breve panorama das concepções da formação continuada.....	36
3.2 A legislação da formação continuada: algumas considerações	38
3.3 Contextualizando os desafios do professor de Língua Inglesa.....	41
3.4 Avanços e desafios da formação continuada.....	45
CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DE NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
4.1 A natureza da pesquisa	48
4.2 O contexto da pesquisa.....	49
4.3 Perfil das professoras colaboradores	50
4.4 Instrumentos para geração dos dados	51
4.5 Procedimentos e categorias de análise.....	55
CAPÍTULO 5 – POR UMA COMPREENSÃO DOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: LIDANDO COM A COMPLEXIDADE DO AGIR DOCENTE.....	57
5.1 CT1 - Os desafios enfrentados pelo professor.....	58
5.2 CT2 - As experiências com o curso de formação continuada	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES.....	97

INTRODUÇÃO

O nosso país tem vivenciado inúmeros desafios na Educação, e não foi recentemente que a investigação sobre a formação do professor e a estreita relação com a sua prática pedagógica alcançou visibilidade (ALMEIDA FILHO, 1997; LEFFA, 2001; CELANI, 2002). Não apenas os estudos sobre a formação docente vêm sendo discutidos em diferentes áreas do conhecimento, como também as implementações de políticas que objetivam melhorar a qualidade da Educação no país, por meio das formações iniciais e continuadas. Essas ações se respaldam na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996; 2013) que define, no inciso III do art. 63, que as instituições devem manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além disso, as diretrizes para a formação de professores (2015), no inciso X do art. 4, compreende formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa.

Inúmeras razões podem explicitar a necessidade de uma formação continuada, tendo em vista que (a) a formação inicial não se constitui como exclusiva no desenvolvimento profissional e (b) frente aos desafios do agir docente é comum o profissional recém-formado não se sentir pronto, como as pesquisas de Dantas (2014; 2019) e Gomes (2019) demonstram. Consideramos que o contexto da formação continuada é fundamental na prática docente, por isso pretendemos lançar nosso olhar para essa temática, buscando trazer contribuições para as pesquisas, em especial na área de Linguística Aplicada, que, por sua vez, podem inspirar os programas de formação continuada ofertados aos professores de escola pública.

Concernente à formação inicial, é neste momento que o aluno tem acesso a teorias que embasam seu agir docente. Apesar de a prática do professor em formação nas universidades ainda ser limitada quando consideramos os espaços formativos, tal cenário vem apresentando mudanças com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, os estágios obrigatórios e a Residência Pedagógica. Espaços de ensino e aprendizagem que devem ser evidenciados e estimulados por toda a comunidade acadêmica, pois são neles que os professores em formação inicial poderão vivenciar os desafios da profissão, visto que é a partir da prática que a necessidade da reflexão e reconstrução do seu agir pode ser percebida, reconhecendo suas limitações e proporcionando, assim, um ambiente favorável para uma formação que seja sempre contínua.

No entanto, a realização de uma formação que auxilie o docente a desempenhar sua tarefa, pautada em um ensino atualizado e reflexivo, é um longo caminho a ser trilhado. Diante dos desafios do agir docente, Freire (1991), já apontava que a formação continuada era a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, pois acreditamos que a formação não se caracteriza como uma etapa a ser alcançada ao final de um curso, mas um processo continuamente em ação, como a própria designação pode sugerir.

Compreender o termo *formação* como um processo e não um estágio a ser alcançado, nos permite primeiramente entender que nenhum profissional está pronto. Essa compreensão pode ser bastante libertadora para o professor, haja vista que as respostas nem sempre estão dispostas e concluídas para serem apropriadas.

Desafios como saber lidar com a indisciplina, promover a inclusão dos alunos com deficiência e seguir as prescrições institucionais, por exemplo, são catalisadores de expectativas quanto à função da formação continuada no desenvolvimento profissional. Nesse cenário formativo, esta pesquisadora também assume o papel de professora em formação em busca de uma releitura do seu agir docente, cujas inquietações compartilhadas com seus pares resultaram nesta dissertação.

Assim, esta pesquisa teve como ponto de partida duas motivações. A primeira, a necessidade de refletir sobre a prática docente da própria pesquisadora, em meio aos enfrentamentos presentes na atuação como professora de Língua Inglesa – LI em escola pública municipal, na cidade de João Pessoa. A segunda, consequência da primeira, investigar questões concernentes à formação continuada de Língua Inglesa promovida pelo poder público da Paraíba. A expectativa de que os projetos de formação fossem mais do que uma discussão teórica e que pudessem de fato possibilitar o desenvolvimento profissional era um anseio conjunto de nosso coletivo de trabalho logo, a troca de experiências sobre quão significativa era a nossa participação nos cursos de formação continuada motivou esta pesquisa em busca de uma compreensão sobre o papel da formação continuada em nosso agir docente.

Entendemos que a velocidade das produções de conhecimento não corresponde ao tempo necessário para resignificação e reconstrução da prática docente. Que o tempo cronológico da investigação dos benefícios do ensino do letramento crítico, por exemplo, não corresponde ao tempo necessário para que haja uma formação no qual o professor compreenda o que é letramento crítico, e que exerça diferentes tentativas de aplicação no ensino. Deste modo, ao passo que os professores precisam encontrar soluções para questionamentos em sala de aula, não identificam nas teorias uma solução pronta e definitiva. É necessário que o professor compreenda que é a partir das tentativas embasadas teoricamente que muitos de seus

questionamentos podem ser resolvidos e, mesmo assim, estas soluções, em diferentes contextos, precisarão ser ressignificadas.

Diante das discussões acerca dos desafios enfrentados pelos professores e suas necessidades é que estudamos a voz de duas colaboradoras, ao promover uma discussão a respeito do seu contexto de ensino, suas necessidades e no papel da formação continuada, por meio das representações identificadas na materialidade das práticas discursivas. Segundo Fogaça (2011, p. 94), “[...] as representações são ideias, sentimentos, imagens mentais que se originam da interação dos indivíduos com o mundo e meio social.”

Diferentes estudos (PEREZ 2014; LIMA, 2014; LAND, 2017) apontam para a importância das representações dos professores sobre sua atividade. Essas pesquisas permitem mostrar a relação entre o entendimento do professor e sua prática docente. Assumimos que não é possível alcançar sucesso nas reformas educativas sem conhecermos como os professores compreendem e representam seu trabalho.

À vista disso, procuramos nesta pesquisa responder as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais temas emergem na fala das professoras sobre as suas vivências em formação continuada, e de que modo eles evidenciam as avaliações sobre suas experiências?
- b) De que maneira os projetos de formação oferecidos para os docentes da rede pública de ensino da Paraíba têm auxiliado as professoras nos enfrentamentos de seu agir docente?

Perante o exposto, pretendemos alcançar o objetivo geral que é investigar as representações de duas professoras de Língua Inglesa sobre suas vivências em formação continuada e de que modo a formação as tem auxiliado nos desafios de seu agir docente.

Por sua vez, esse objetivo geral se desdobra em dois objetivos específicos, quais sejam:

1. Identificar os temas que mobilizam o agir docente de duas professoras sobre suas experiências na formação continuada.
2. Analisar de que modo os projetos de formação continuada oferecidos pelo poder público da Paraíba se distanciam ou se aproximam das demandas postas pelo trabalho das professoras.

O conhecimento construído por meio do estudo oferecerá subsídios para o entendimento da situação atual da escola pública e dos professores nela inseridos, podendo, desta forma, perceber novos aspectos e analisar questões existentes neste contexto, possibilitando a reconstrução da prática docente influenciada pela reflexão crítica.

Nossa pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) considerando alternativas para a vida social. Visto que, segundo Moita Lopes (2006, p. 22), “[...] pesquisar e pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer linguística aplicada”. Assim, nosso trabalho baseia-se no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, 2004, 2007) alinhado aos estudos das Ciências do trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007, 2010).

Este estudo vincula-se às pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Letramento, Interação e Trabalho – GELIT (UFPB/CNPq) do Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, analisando o trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, que se constitui com uma das suas linhas de investigação em um diálogo com publicações acerca da formação de professores, como os trabalhos de Medrado e Pérez (2011), Dantas (2014), Leitão (2015), Freudemberger (2015), Reichman (2015), entre outros.

Diante do exposto, esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

Nesta Introdução, apresentamos a justificativa do trabalho, as perguntas de pesquisa norteadoras do estudo, o objetivo geral e os específicos e uma breve descrição sobre a estrutura da dissertação.

Em seguida, no capítulo 2, expomos o referencial teórico, delineando os pressupostos centrais no campo do Interacionismo Sociodiscursivo.

No capítulo 3, apresentamos um breve panorama das concepções da formação continuada, discorremos sobre os desafios do professor em serviço e expomos as políticas de formação continuada implementadas no Brasil.

O capítulo 4, apresenta a construção de nosso percurso metodológico, no qual esclarecemos aspectos sobre a pesquisa qualitativa, destacando o caráter interpretativista e, dissertamos, também, sobre a contextualização do trabalho com o intuito de situar o leitor. Em seguida, apresentamos a descrição de nossas colaboradoras, a geração e transcrição dos dados e as categorias de análise utilizadas.

No capítulo 5, relativo à análise, sistematizamos nossos dados em categorias temáticas, fundamentamos as discussões à luz do arcabouço teórico apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

Finalizamos o estudo com as considerações finais, que apresentam nossa compreensão sobre a análise do *corpus* relacionando-a com nossa pergunta exploratória e os objetivos da pesquisa, acrescentando nossas contribuições, assim como as limitações verificadas ao longo do processo interpretativo. Concluimos, apontando sugestões para o delineamento de uma

formação continuada significativa que possa, de fato, atender as demandas dos professores que se encontram na rede pública, atuando na Educação Básica em nosso estado. Desse modo, esperamos que as reflexões construídas a partir das vozes de duas professoras possam também contribuir com outros contextos em outros estados.

CAPÍTULO 2 - O TRABALHO DOCENTE À LUZ DO INTERACIONISMO DISCURSIVO

“Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2009 p.31).

Neste capítulo objetivamos delinear os pressupostos centrais no campo do Interacionismo Sociodiscursivo. Em seguida, discorreremos sobre a atividade docente à luz do ISD, buscando entender o ensino como trabalho e sua relação com a linguagem, alinhando-nos aos conceitos da Ergonomia e da Clínica da Atividade.

2.1 O lugar da pesquisa na Linguística Aplicada

Com o intuito de compreender melhor o terreno da Linguística Aplicada na qual nossa pesquisa está inserida, buscamos fazer uma breve retrospectiva da constituição dessa área ao longo das últimas décadas. Do seu surgimento no cenário científico ao seu status atual como componente das Ciências Sociais, a LA trouxe questionamentos sobre quais são os seus objetos de pesquisa, suas finalidades na Linguística e o papel do linguista aplicado como pesquisador. Ressaltamos em nosso texto o percurso da aplicação das teorias linguísticas, o solucionismo de problemas no ensino de línguas e a LA indisciplinar. Esse caminho para a discussão se justifica pois, como aponta Moita Lopes (2009, p.11), “[...] a LA, assim como outras áreas do conhecimento, opera de acordo com o pensamento intelectual da época”.

Portanto, é necessário definir a atuação da LA que vem expandindo seu espaço no tocante aos estudos da ciência da linguagem. No início do século XX, por volta da década de 1940, a LA surge como um desdobramento da Linguística, com ênfase na área de ensino/aprendizagem de línguas e mais tarde nos estudos de tradução. Nesta primeira fase, a LA se caracterizava como a aplicação de teorias linguísticas à descrição e ao ensino de línguas.

Em seguida, a partir dos estudos de Widdowson (1977), é que a LA se distingue de uma vertente de aplicação linguística. Nesta perspectiva, constituía-se como mediação entre a ciência linguística e o ensino de línguas, reconhecendo que teorias de outros campos de conhecimento podiam contribuir na investigação. Este entendimento abriu as portas para a interdisciplinaridade em suas pesquisas, especialmente durante as décadas de 1980 e 1990

quando ganhou reconhecimento no Brasil, principalmente a partir dos estudos de Cavalcanti (1986), Kleiman (1995), Celani (1992) e Moita Lopes (1990).

A terceira fase dos estudos da LA se desenvolveu no Brasil a partir dos anos 1990 abandonando a limitação das investigações em contextos de ensino/aprendizagem e tradução e ampliando o cenário de pesquisas em língua materna, letramento e outras disciplinas. Segundo Moita Lopes (2009, p. 18), “[...] ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”. Em se tratando dos problemas de linguagem, Rojo (2006, p. 258) afirma que “[...] não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganho às práticas sociais de seus participantes”.

Assim sendo, a Linguística Aplicada trouxe contribuições a diversos eixos de investigação como, por exemplo, das práticas de formação de professores, dos instrumentos metodológicos e, por fim, nas questões de transformação social e ética. Podemos perceber que a ênfase nas questões sociais se constitui como interesse comum entre os pesquisadores da LA contemporânea. Segundo Moita Lopes (2006, p. 90), “[...] a investigação para a LA envolve crucialmente um processo de narração ou descrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la”.

Diante das características da LA indisciplinar, Moita Lopes (2009, p. 22) afirma que “[...] é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e dar voz a quem não tem”. Como nossos dados apontam, os professores desejam ser incluídos nas discussões e temas da formação continuada, de forma que encontrem relevância no que tem sido abordado, para que não haja reflexões distantes de sua realidade. Justificamos assim os estudos das representações¹ que nossas colaboradoras têm sobre os projetos de formação oferecidas pelo Estado. É nesse contexto que evidenciamos a voz das duas docentes ao falar de suas experiências.

Ao considerar a ação do linguista aplicado como *ato político*, narrando situações contemporâneas em busca de alternativas para o futuro, entendemos a existência das abordagens da LA de forma híbrida no contexto atual.

A Linguística Aplicada é, por sua vez, muitas vezes mal compreendida no âmbito dos estudos linguísticos na própria academia, constituindo-se como campo de investigação autônomo, por vezes continua sendo interpretada com uma área subserviente à Linguística

¹ Representações explicação do conceito.

Teórica. Ao ampliar as questões de interesse e promover espaços para diálogos transdisciplinares, a LA propicia o diálogo teórico-metodológico com os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo.

2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo e o desenvolvimento humano

Para a compreensão do nosso objeto de estudo, assumimos neste trabalho os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) por entendermos a linguagem como “[...] absolutamente central para a ciência do humano e as práticas languageiras situadas (os textos) como os instrumentos principais do desenvolvimento” do indivíduo (BRONCKART, 2006, p. 10).

O Interacionismo Sociodiscursivo se constitui como uma corrente teórica desenvolvida a partir da década de 1980, tendo como seu principal precursor Jean Paul Bronckart. O quadro teórico compreende que o objeto de estudo das Ciências Humanas e Sociais engloba todas as ações relacionadas com as condições de desenvolvimento das condutas humanas, por isso o ISD não corresponde apenas a uma corrente linguística, psicológica ou uma corrente sociológica. Segundo Bronckart (1999), o quadro teórico se constitui como uma corrente da Ciência do Humano, o que justifica a grande influência das Ciências Sociais nas suas bases teóricas, a partir das contribuições de Spinoza, Habermas, Marx, Saussure, Vygostki, Volochinov, entre outros. Bronckart (2008, p. 273) esclarece que

O que chamamos de interacionismo sociodiscursivo (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes – eu diria que considera centrais – as questões da linguagem e da formação e educação.

Sendo assim, os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo surgiram inicialmente por uma preocupação didática na adaptação de modelos teóricos à realidade da sala de aula. Neste primeiro momento, os trabalhos eram voltados para a criação de sequências didáticas que atualmente se caracterizam como um dos eixos de pesquisas desenvolvidas no ISD, que investigam, entre outros, as transposições didáticas, os estudos de gêneros textuais, e avaliações de materiais didáticos. Posteriormente, os estudos objetivaram ampliar o modelo teórico e direcionar os estudos nas relações entre os textos/discursos e desenvolvimento humano, o que originou outro eixo de pesquisa que atualmente investiga as relações entre linguagem e trabalho, com ênfase nas mediações formativas, no qual encontra-se nossa pesquisa, uma vez que

observamos o desenvolvimento do trabalho docente a partir das representações sobre a formação continuada.

Bronckart (2006) explicita que essa abordagem consiste em analisar as mediações formativas por meio das quais os pré-construídos são apresentados aos indivíduos e como eles se apropriam desses aspectos. Os pré-construídos se constituem como representações sócio históricas que existem antes do nascimento de um indivíduo, e é a partir das mediações formativas que os outros expõem essas condutas aos recém-chegados ao mundo. As práticas sócio históricas podem ser apresentadas por atividades conjuntas e por trocas languageiras, das quais os indivíduos se apropriam e organizam suas produções, refigurando os acontecimentos ou ações na forma de textos/discursos, sendo esses os primeiros instrumentos do desenvolvimento humano. Segundo o quadro epistemológico, o desenvolvimento humano se realiza por meio de duas vertentes indissociáveis, o processo de socialização e o processo de formação individual.

Segundo Bronckart (1999), o estudo do ISD é, ao mesmo tempo, uma variante e um desenvolvimento do Interacionismo Social, que consiste em uma posição epistemológica que considera a historicidade do ser humano como fator importante para a compreensão das condutas humanas. O ISD adota os princípios basilares do Interacionismo Social (materialismo, monismo e evolucionismo), mas diferencia-se principalmente pela relevância da função da linguagem no desenvolvimento humano.

À vista do papel das práticas languageiras, as pesquisas deste quadro teórico dão ênfase à análise e interpretação textual, visto que os textos se constituem como a materialidade dessas práticas discursivas. Deste modo, Machado (2009, p. 48) afirma que

Assume-se o papel fundador da linguagem e principalmente da atividade discursiva no desenvolvimento humano uma vez que [...] é a linguagem que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma memória de pré-construídos sociais; é por meio de mediação, sobretudo languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos.

Considerando a importância dos estudos vygotskyanos na teoria do ISD, convém retomarmos suas principais noções teóricas, demonstrando de que modo elas são articuladas para a composição da sua base teórica. Para Vygotsky (2008), no processo de desenvolvimento da criança, o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias distintas antes que ocorra a ligação entre ambos. Em seus estudos, Vygotsky concluiu que as funções psicológicas elementares evoluem para funções psicológicas superiores, pois a criança, desde o nascimento, está imersa em um mundo social, e é a partir da interação com o

outro que este desenvolvimento ocorre. Sendo assim, de acordo com o autor (2008, p. 235), “[...] na ausência do outro o homem não se constrói”. Portanto, sua teoria se baseia neste aspecto da influência da interação desse indivíduo com outros indivíduos desse meio, e isso não se restringe apenas para as crianças, mas também para os processos na idade adulta.

Se consideramos que, no desenvolvimento do indivíduo, as interações com o outro são fundamentais, precisamos compreender que essa interação não é direta, mas sim mediada. Segundo Vygotsky (1993), a mediação é o processo em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento, este conceito é o ponto central da teoria. Isso ocorre por meio de instrumentos (mediadores externos) e signos (mediadores internos). O instrumento, por sua vez, consiste no elemento mediador que age entre o sujeito e o objeto do seu trabalho, enquanto o signo, corresponde aos instrumentos de atividade psicológica, cuja função é controlar as ações psicológicas do sujeito. À medida que os signos são internalizados, o indivíduo cria sistemas simbólicos (sistemas que organizam os signos em uma estrutura complexa). A linguagem representa o sistema simbólico elementar, ocupando um lugar fundamental na teoria.

Os estudos sobre formação docente encontraram amplo suporte no quadro teórico do ISD. Evidenciamos especificamente as pesquisas em formação continuada que investigam a noção de desenvolvimento do professor. Essa investigação perpassa a análise dos textos/discursos para a compreensão deste desenvolvimento. Leitão (2011) ressalta que a proposta teórico-metodológica defendida pelo ISD permite uma análise mais aprofundada dos textos/discursos por propiciar a investigação dos aspectos socio subjetivos por meio do linguístico. Segundo Bronckart e Machado (2004), são *nos e pelos textos* que se pode construir conhecimentos sobre a atividade docente, visto que o agir não é apreensível pela observação, mas é interpretado em textos que se constroem sócio-historicamente.

Compreender o desenvolvimento do professor em formação continuada se constitui como especificidade de nossa pesquisa. Portanto, objetivamos explicitar a noção de desenvolvimento adotada pelo Interacionismo Sociodiscursivo. O ISD possui como base, a noção de desenvolvimento proposta por Vygotsky (1987) que, a partir de seus estudos, define o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Segundo o autor,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 98).

Os estudos vygotskianos decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, ou seja, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Apoiando-se na proposição de Vygotsky, Bronckart (2013, p. 223) define o conceito de ZDP como “[...] a contradição entre a atividade solitária e a atividade mediada por outros”, estabelecendo assim o papel do conflito mediado pela linguagem no desenvolvimento humano. Cristóvão e Machado (2011, p. 53) afirmam que o desenvolvimento dos adultos ocorre por meio da “emergência de algo novo que interage com o que já existe e transforma esses elementos”.

Diante desta perspectiva, o professor permanece em constante desenvolvimento nos momentos de interação e conflito no fazer pedagógico como Freudenberg (2015, p. 63), esclarece

A evidência do desenvolvimento não pode se constituir em um aumento da capacidade de ação do indivíduo, mas remete a uma mudança em seu trabalho interpretativo que dá origem à ação. As evidências de tal processo, conforme defendido pelo ISD, somente podem ser percebidas e investigadas no âmbito de textos produzidos pelos participantes de determinada atividade.

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento dos docentes em formação continuada não corresponde a um aumento instantâneo e observável da capacidade de agir, mas numa mudança na compreensão sobre seu agir que possa possibilitar uma transformação em sua prática pedagógica.

O entendimento de como se caracteriza o desenvolvimento a partir dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, se torna central para a compreensão da resignificação das representações do professor. Diante do exposto, as evidências empíricas destas representações são observáveis a partir das investigações dos textos/discursos dos professores. Para Bronckart (1999, p. 14),

Os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas e de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social.

Bronckart (1999) sugere a realização de uma análise interpretativa que, a partir da análise no nível linguístico-discursivo, objetiva compreender a forma de agir por meio do texto. A subseção a seguir se propõe a explicitar os principais elementos constitutivos da semiologia do agir.

2.2.1 Procedimentos metodológicos do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo preconiza a análise de duas dimensões, a saber: o ambiente humano e os textos orais/escritos. O processo de análise abrange tanto a investigação do contexto das produções dos textos como a análise da arquitetura textual. Visto que só conseguimos ter acesso às representações dos professores por meio dos textos/discursos destes profissionais, faz-se necessário apresentar o conceito de texto que é compreendido pelo ISD. Segundo Bronckart (1999, p. 69), eles são “[...] produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos”.

Ao compreender que o procedimento de análise de um texto deve partir das atividades sociais às atividades de linguagem, Bronckart (1999) elaborou um método específico para a análise de textos, em que as condições de produção são preconizadas, na qual serão observados o contexto sócio-histórico e a situação de produção. Para análise das condições de produção, é necessário considerar os parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo que colaboraram para a sua constituição. Enquanto os parâmetros do mundo físico são formados pelo emissor do texto – a pessoa física que produz o texto; pelo receptor – a pessoa física que recebe; pelo lugar e o momento da produção; pelo papel social do emissor e do destinatário; pela instituição social e pelo objetivo da produção, os parâmetros do mundo sociossubjetivo compreendem a posição social do emissor na interação, ou seja, o papel atribuído ao emissor para ser considerado enunciador do texto; a posição social do receptor - qual papel é atribuído ao receptor para ser considerado destinatário de seu texto; de qual formação social a interação participa; em que esfera social está inserido e qual o objetivo da interação.

A abordagem metodológica do ISD é reconhecida como descendente, isto é, considera previamente os aspectos mais amplos que permeiam a produção textual (o contexto sócio-histórico, a situação de produção), não se restringindo à análise da materialidade textual.

Bronckart (1999) relaciona a complexidade do texto com um folhado textual que possui três níveis, respectivamente, a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A figura a seguir apresenta os níveis que compõem a proposta do autor.

Figura 1: Representação do Folhado textual



Fonte: Pereira (2010, p. 186)

Segundo Bronckart (1999), a infraestrutura geral do texto corresponde ao nível mais profundo do folhado, que é constituído pelo plano mais geral do texto que abriga o conteúdo temático, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem. É a partir da análise desta camada que podemos compreender como o ser humano articula o seu conhecimento sobre determinados temas e o representa em forma de texto.

Os mecanismos de textualização, que correspondem ao nível intermediário do folhado, têm a função de construir cadeias de unidades linguísticas que estabelecem a coerência temática do texto utilizando os mecanismos de coesão verbal e nominal, e os mecanismos de conexão, tornando possível a coesão entre os enunciados.

A camada mais superficial do folhado corresponde aos mecanismos enunciativos que se relacionam à coerência pragmática dos textos, contribuindo para o esclarecimento de posicionamentos enunciativos. Já no que se refere aos níveis de análise do folhado textual têm sido ampliados a partir dos estudos do grupo ALTER-LAEL². Os três níveis de análise foram reorganizados de modo que o nível semântico compreende as figuras interpretativas do agir;

² Grupo de pesquisa denominado Análise de Linguagem, Trabalho Educacional vinculado ao Programa Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

enquanto o nível enunciativo compreende o índice de pessoa, as vozes e as modalizações; o nível organizacional abrange o plano e a sequência global do texto, os tipos de discursos e os mecanismos de coerência e conexão. Segundo Machado e Bronckart (2009), o nível enunciativo do texto incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa geral, como marca de pessoa, de dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, dos modalizadores subjuntivos e de adjetivos.

O uso de modalizadores transmite a avaliação do enunciador acerca do que é exposto. Ou seja, é através das modalizações que o autor apresenta suas avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos a respeito do conteúdo temático. As modalizações podem ser identificadas no texto a partir dos seguintes elementos: os tempos verbais do condicional, os auxiliares de modo (querer, poder, ser necessário), os advérbios ou locuções adverbiais, e as orações impessoais. Para Bronckart (1999, p. 330), “[...] as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”.

As modalizações, de acordo com Bronckart (1999), podem ser agrupadas em quatro grupos essenciais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Modalizações

MODALIZAÇÕES	DEFINIÇÕES	EXEMPLOS
LÓGICAS	Julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc.	... e aí dava <i>com certeza</i> que ali a pesar de ser todo mundo professor naquela hora todo mundo era aluno ³
DEÔNTICAS	Avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc.	porque tava atrapalhando a aula o professor pediu gentilmente pra ele sair da sala... que <i>ele não podia fazer aquilo</i>
APRECIATIVAS	Julgamentos mais subjetivos traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.	essa formação da prefeitura foi ... por <i>demais impactante né ... e assim muito positivo</i>
PRAGMÁTICAS	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).	então <i>you tem que ... TEM que... que saber lida::r</i> ... enfim com isso ... pensar nas diferenças de cada aluno

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 327)

³ Exemplos retirados do *corpus* desta pesquisa.

As vozes, “[...] entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326), podem ser distinguidas em três tipos: 1) a voz do autor empírico, aquele que está na origem da produção textual e que comenta ou avalia o conteúdo temático; 2) as vozes sociais, ou seja, de pessoas ou instituições sociais que não são agentes dos acontecimentos, mas são mencionadas por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático; 3) as vozes de personagens, pessoas ou instituições humanizadas implicadas como agentes dos acontecimentos. Como podemos observar no quadro a seguir,

Quadro 2: Vozes Enunciativas

Vozes de personagens	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente. Segmentos de texto na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor e da voz que este põe em cena – o narrador assume, de algum modo, seu personagem. Segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical: manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena.
Vozes sociais	Vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático
Voz do autor	Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Fonte: Bronckart (1999, p. 327).

Passemos agora para uma discussão de como as Ciências do Trabalho têm contribuído para uma compreensão do trabalho do professor e, conseqüentemente, para a formação docente.

2.3 Por uma compreensão do trabalho docente

Diversas concepções de trabalho permeiam a história. As reconstituições históricas no sentido de trabalho nas sociedades ocidentais apresentam seu sentido bíblico, afirmando que o trabalho não constituía uma maldição em si. No entanto, como consequência do pecado, ele passou a ser caracterizado como sofrimento e maldição. A concepção de trabalho nas línguas românicas foi derivada de um instrumento de tortura utilizado para punição de escravos. Concepções como estas influenciam não só na construção da compreensão e análise do trabalho, como também afetam a identidade e como os profissionais enxergam a si mesmos.

A partir de como hoje a sociedade compreende o trabalho docente, gostaríamos de explicitar duas percepções comuns, a primeira compreende o trabalho docente como árduo, desvalorizado e mal remunerado. Esta concepção implica a identidade dos profissionais que se sentem desvalorizados diante de outras profissões, e inviabiliza a escolha da docência como profissão. Não é incomum professores estarem desanimados diante de um estigma como esse. A segunda percepção é a que considera a profissão docente como missão redentora, a mais nobre das profissões, que requer habilidades inatas e que ultrapassa todos os obstáculos por amor à profissão. Esta concepção do trabalho docente pode depositar sobre o professor a responsabilidade unilateral sobre o ensino/aprendizagem, e pode causar muitas frustrações durante sua atividade. Segundo Amigues (2004 p. 38),

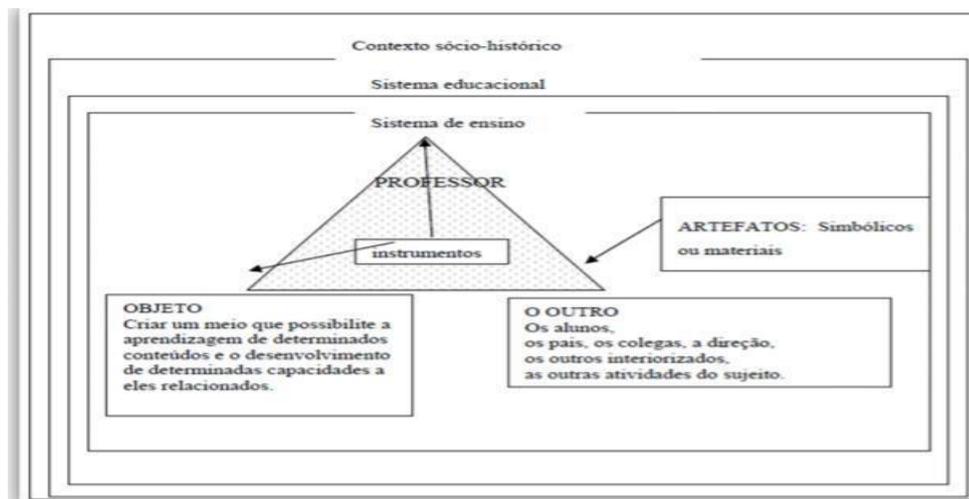
De acordo com esses pontos de vista, os valores desse trabalho não são atribuído pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele; e geralmente as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: o que é feito não corresponde ao que deveria ser feito, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar, etc. Em suma, trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer professor, que não são estudados por si mesma.

Este tema, bastante recorrente, pressupõe uma reflexão acerca do trabalho do professor e com que objetivo se observa o fazer docente.

Machado (2007), a partir de uma leitura marxista da atividade do trabalho, caracteriza o trabalho: a) como uma atividade situada, b) prefigurada pelo próprio trabalhador, c) mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, d) interacional, e) interpessoal, f) transpessoal, g) conflituosa e h) pode ser fonte para o desenvolvimento ou impedimento para novas aprendizagens. Logo, no ISD, a investigação sobre o trabalho do professor contempla toda a dimensão da atividade educacional.

Nesse sentido, com base em Clot (2007), Amigues (2004) e Bronckart (1999), Machado (2007) aponta um esquema que representa visualmente os elementos do trabalho do professor, conforme expomos a seguir na figura 2:

Figura 2 - O triângulo que representa o trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92)

O triângulo representa os elementos constituintes da prática docente, que precisam ser considerados além da dicotomia professor-aluno. Promover uma formação continuada que possibilite ao professor refletir sobre uma responsabilidade compartilhada do processo educativo se caracteriza como uma demanda necessária, identificando e compreendendo outros elementos mobilizados no agir docente.

Sendo assim, Machado (2007 p. 93) afirma que o professor deve ser compreendido a partir de seu agir em um sentido amplo. A autora explica que

[...] o trabalho docente, [...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

Percebemos assim que, o professor não se encontra isolado, mas se relaciona com um determinado contexto sócio-histórico. Como afirma Machado (2007, p. 92).

[...]o sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, se transformando em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados.

Segundo Machado (2004), só recentemente a atividade do professor passa a ser tratado como *verdadeiro trabalho*, considerando o trabalhador em todas as suas dimensões. Medrado (2011, p. 23) afirma que “[...] o ensino concebido como *trabalho* redimensiona a arquitetura da

sala de aula, incluindo aspectos, instâncias e personagens que, até pouco tempo, não eram tidos como constitutivos da atividade educacional”.

No início do século XX, a compreensão do trabalho consistia na mera execução de atividades prescritas que possibilitavam aos trabalhadores meios de sobrevivência. As pesquisas visavam a maximização e eficácia da produção. No entanto, na França, no período pós-guerra, houve uma crescente preocupação em investigar outros aspectos do trabalho, surgindo novas correntes teóricas, a saber: a Ergonomia e a Clínica da Atividade.

As Ciências do Trabalho surgem em 1980, no centro da Psicologia do Trabalho, com o objetivo de transformar as circunstâncias da atividade laboral. A Clínica da Atividade estabelece sobretudo, uma contribuição metodológica que consiste na transformação resultante da análise do próprio trabalhador. Clot (2006) explica que o viés comum entre a Clínica da Atividade e a Ergonomia é a observação da atividade e a intenção de transformá-la, adaptando-a ao homem e não o homem a ela.

Os estudos da Clínica da Atividade desenvolvidos para melhorar as condições de trabalho contestaram fortemente as concepções taylorista e fordista, que visavam à maximização da produção e do lucro através da exploração da mão-de-obra dos operários. Uma das contraposições ao taylorismo consistia na distância das prescrições detalhadas das tarefas em relação à atividade real do trabalhador. Desse modo, a Clínica da Atividade estabeleceu três conceitos centrais: o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o real da atividade.

O primeiro refere-se às regras e aos objetivos esperados para atividade. Em outras palavras, indica aquilo que deve ser feito, ou seja, as tarefas prescritas por instituições como a escola, pelos documentos oficiais, e também pelos materiais didáticos, por exemplo. Bronckart (2006) afirma que o trabalho prescrito se constitui como uma representação do que deve ser o trabalho, antes de sua realização efetiva.

A segunda noção, segundo Amigues (2004), corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferido a partir da ação concretamente realizada pelo trabalhador. Enquanto o conceito de trabalho real consiste nas atividades exercidas entre o que é prescrito e o que efetivamente é desenvolvido. Machado (2009 p. 81) afirma que “[...] o trabalho realizado é o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que foi prescrito”.

A Clínica constata, então, que há sempre uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, o conflito existente entre os dois se deve ao fato de que as situações reais

são instáveis e permeadas por variabilidades, neste sentido o trabalhador tem de adaptar o que deve ser feito às reais condições de trabalho.

Nesta perspectiva, a atividade docente compreende mais que o trabalho prescrito e realizado, é evidenciado com igual importância aquilo que não foi realizado. Clot (2006) acrescenta a esta ideia o conceito de real da atividade, que se refere à atividade do trabalhador sobre si mesmo. Ele afirma que a atividade realizada não engloba somente o que foi efetivamente realizado, mas também as possibilidades não realizadas ou impedidas de serem realizadas. Medrado (2012) destaca o real da atividade como sendo, metaforicamente, a parte submersa de *um iceberg*, o que é *invisível* aos olhos de quem observa o contexto em sala de aula.

Uma das principais contribuições da Clínica foi possibilitar a compreensão de que a atividade laboral vai além de seguir prescrições, evidenciando a invisibilidade do trabalho real. Por muito tempo o ofício do professor foi analisado sem atenção a diversos fatores externos à sala de aula que influenciavam as aulas, desde as condições físicas da escola, aspectos biológicos dos alunos, carga horária excessiva do professor etc. Seus estudos consistem na intervenção em ambientes de trabalho de modo a contribuir para o desenvolvimento do ofício. Admitindo que o desenvolvimento não é diretamente observável, são utilizados métodos indiretos de análise que consideram o diálogo como meio para desenvolver e analisá-lo. A autoconfrontação e o método da instrução ao sócia,⁴ por exemplo, são entendidos como métodos indiretos de investigação utilizados pela Clínica da Atividade que possibilitam contextos provocadores de desenvolvimento. Ela entende que apenas por meio da observação direta de um observador externo, não é possível ter acesso ao real da atividade do trabalhador. Portanto, o objetivo da abordagem Clínica da Atividade consiste em

[...] propor o desenvolvimento e seus impedimentos como seu objeto, a clínica da atividade conclui que a única maneira de concretizar seus objetivos é através da criação de contextos que provoquem esse desenvolvimento de modo a poder estudá-lo posteriormente (LIMA; BATISTA, 2016, p. 118).

Esta metodologia objetiva potencializar o diálogo sobre a atividade exercida por meio dos métodos indiretos, permitindo um deslocamento do lugar do trabalhador para observador de seu próprio trabalho, ao interpretar a sua atividade a partir de métodos indiretos de reconstrução da experiência vivida.

⁴ Para uma melhor compreensão dos métodos investigativos de autoconfrontação e instrução ao sócia indicamos a leitura dos trabalhos de Dantas (2014) e Pérez (2014) respectivamente.

Além disso, a Clínica nos propõe uma noção ampliada da situação de trabalho, por meio da qual aumenta também a rede discursiva de sua investigação, expandindo para além da sala de aula. Sendo assim, a pesquisa não se restringe apenas ao discurso do professor/aluno, mas com a ampliação dessa rede discursiva, pode-se ouvir outros sujeitos participantes e, principalmente, ressignificar o propósito de ouvi-los.

Por exemplo, podemos perceber a expansão das pesquisas sobre o trabalho docente, visto que o discurso das reuniões pedagógicas, dos encontros informais do coletivo de atividade, que outrora eram desconsiderados, também são passíveis de investigação.

Uma das divergências entre a Clínica da Atividade e as outras abordagens é o caminho inverso para investigação. Enquanto no sentido convencional as pesquisas objetivam compreender o trabalho a fim de transformá-lo, as pesquisas da Clínica intencionam promover o desenvolvimento para transformar o trabalho e só depois estudá-lo. Sendo assim, a intervenção clínica não se caracteriza de maneira externa, ela proporciona aos próprios trabalhadores analisarem e interpretarem sua atividade.

Segundo Lima e Batista (2016, p. 119), “[...] a Clínica da Atividade leva às últimas consequências a ideia de que somente o profissional conhece e possui recursos para analisar, interpretar e transformar seu ofício”. Relacionando tais conceitos com a formação docente, podemos perceber frequentemente nos discursos dos professores em formação continuada, que alguns modelos de formação não contemplam ou não compreendem o contexto sócio histórico no qual estão inseridos. Sendo assim, os estudos da Clínica cooperam com a perspectiva de que antes de prescrever o que o professor deve fazer, este modelo de formação precisa possibilitar que o profissional possa refletir e transformar seu próprio agir.

Podemos descrever o papel do clínico da atividade, pensando na relação entre formador e professor. Ainda segundo Lima e Batista (2016), o trabalhador é o verdadeiro *expert* das situações de trabalho. Sendo assim, consideramos que o professor formador pode atuar como interventor nos cursos de formação continuada criando condições favoráveis ao desenvolvimento do ofício do trabalhador. A partir dessa perspectiva, o docente constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado, desse modo, é necessário valorizar o seu saber. Nesse sentido, para Nóvoa (1997, p. 26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A característica da investigação do trabalho do professor por meio dos textos representa um outro olhar sobre os estudos acerca de tal atividade. Por muito tempo, a culpabilidade unilateral pelo déficit de aprendizagem estava sobre o professor e as pesquisas buscavam

frequentemente compreender o agir docente preocupadas com os efeitos deste agir sobre os alunos e as formações como métodos para que resoluções no âmbito da aprendizagem fossem possíveis. A responsabilização do sucesso ou fracasso da aprendizagem estava sobre o professor. É nessa linha que, Machado (2007 p. 86) afirma:

[...] passando-se a considerar o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições. Dessa forma, aquilo que poderia ser visto, em uma concepção taylorista de trabalho como “déficit” do trabalhador, o não-cumprimento integral das prescrições, passou a ser visto como elemento constitutivo da atividade do trabalho.

Ao discutir os desafios da formação docente, percebemos que os estudos sobre a formação continuada obtiveram grandes contribuições das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; CRISTOVÃO & ABREU-TARDELLI, 2009; DANTAS, 2014; FREUDENBERGER, 2015). Primeiramente, o professor passa a ser interpretado como trabalhador e não apenas em função de compreender às questões de aprendizagem. Percebemos também que a rede de investigação foi expandida de forma que as dimensões físicas, cognitivas e emocionais do professor são consideradas, possibilitando que as investigações não se restrinjam à sala de aula, mas contemplem toda a complexidade do trabalho docente. As pesquisas no âmbito das Ciências do Trabalho objetivam o desenvolvimento profissional e não enfoca julgamentos pelos erros e acertos do indivíduo. Ressaltamos também a importância e o protagonismo do docente como expertise de seu ofício, permitindo assim que ao invés de coerções externas (prescrições), o professor tenha a experiência de ressignificar sua prática.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO CONTINUADA: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire (1991, p. 32)

Neste capítulo, expomos um panorama das concepções que a formação continuada obteve nas últimas décadas. Em seguida, apresentamos a política de formação continuada de professores implementada no Brasil, tomando como eixo de análise os textos legais que pautam a formação continuada de professores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996/2013, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, resolução 02/2015). Apresentamos também uma breve discussão acerca dos desafios do professor de língua inglesa no contexto da escola pública e discutimos os avanços e desafios concernentes aos cursos de formação continuada.

3.1 Breve panorama das concepções da formação continuada

Fazendo uma breve retrospectiva da formação continuada no Brasil, podemos afirmar que o termo pelo qual conhecemos hoje foi precedido por diversas concepções. Como Almeida Filho (1997) esclarece os cursos passaram por três fases desde a década de 1970 até a primeira década dos anos 2000, sendo assim caracterizados: (a) cursos de treinamento de professores, (b) cursos de desenvolvimento de professores e (c) a autoformação de professores.

A concepção de formação continuada como treinamento baseia-se em uma modelagem de comportamento objetivando metas específicas, ancorando-se nos estudos da abordagem audiolingual que, por sua vez, fundamentava-se na abordagem behaviorista que pressupunha que a aprendizagem resultava da formação de hábitos. Desta forma, o treinamento consistia na apresentação de procedimentos aos professores que praticavam simulações em aulas demonstrativas. Ainda segundo Almeida Filho (1997), a avaliação do treinamento focalizava verificar se procedimentos recomendados haviam sido incorporados na prática de ensino.

Ao discutir sobre a compreensão do que deve ser a formação do profissional de língua estrangeira, Celani (2003 p. 20) aponta para as representações do ensino nas universidades afirmando que

Dava-se muita atenção ou a teorias de aprendizagem mal digeridas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. As próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa equivocada de que aprender a ser professor de inglês significava aprender a usar técnicas.

Leffa (1999) afirma que a natureza das recomendações metodológicas na década de 1970 indicava uma forte ênfase no contexto gramatical. O termo treinamento nos remete à ideia de repetição mecânica, apresentando uma passividade de quem é treinado. Segundo esta perspectiva, o ensino de técnicas e estratégias se sobrepõem à reflexão sobre as práticas reais de sala de aula. Logo, a concepção de treinamento para os professores partia do princípio de que o ensino das técnicas deveria ser utilizado independentemente dos contextos em que os docentes estivessem inseridos, e que seu pleno domínio resultaria no aprendizado dos alunos.

Ao entender que a atuação dos profissionais da Educação não estava alcançando um índice satisfatório surge, na década de 1980, a formação com o objetivo de aperfeiçoamento, visando corrigir possíveis falhas e fracassos na prática docente. Esta formação intencionava alcançar um modelo ideal de educação, valorizando os saberes científicos e desconsiderando os saberes cotidianos. É também na década de 1980 que desponta o conceito de reciclagem. Este termo advém de uma lógica de produção, em que os cursos eram prioritariamente rápidos com vistas a melhorar o desempenho da Educação.

Sendo assim, como o novo modelo de formação continuada objetivava obter um certo padrão de ensino e apresentava mudança, os docentes passaram a ser ouvidos sobre os empecilhos e os fracassos no processo de ensino aprendizagem a fim de corrigi-los.

Sob essa perspectiva, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 a formação continuada teve um caráter tecnicista que não considerava o contexto social e cultural no qual os docentes se encontravam. No entanto, no final da década de 1980 surgiu um movimento que visava romper com esses pensamentos, trazendo um novo olhar sobre a formação continuada:

Assim, no final da década de 80, ocorreu no Brasil um movimento dos professores em busca de ruptura aos pensamentos tecnicistas que eram predominantes naquele momento. Esse movimento provocou uma revisão nas concepções sobre formação continuada dos professores, evidenciando que seria preciso formar um profissional de educação com ampla compreensão do seu tempo, portador de uma postura crítica e positiva, que lhe possibilitasse inferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade (BRASIL, SEE/MEC, 2006).

Diante desse posicionamento, o final dessa década foi marcado por cursos de desenvolvimento de professores, em que o docente precisava refletir para compreender novos fatos ou novas explicações para as realidades já conhecidas. Almeida Filho (1997) corrobora, afirmando que essa modalidade de formação pela reflexão continuou insuficiente por não explicar o fato básico de que ele pode saber como fazer, e ainda assim não atuar profissionalmente conforme sabe. Portanto, ainda parecia existir uma lacuna a ser preenchida nos cursos de formação continuada para professores de LI e de Língua Estrangeira.

A partir dos anos de 1990, esse processo formativo passa a adotar uma abordagem teórica que defende a prática pedagógica como espaço de produção do saber, reconhecendo que o trabalho docente se constitui de “[...] um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa” (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002). Sendo assim, passou-se à valorização do pensamento reflexivo e começa ao reconhecimento dos saberes elaborados na prática.

Diante desse modelo, ocorreu uma maior valorização da prática que possibilitou repensar concepções da formação docente, viabilizando relações mais democráticas no processo de construção do conhecimento. Desta forma, possibilitou o desenvolvimento de reflexões mais próximas dos seus problemas reais dos e de seus contextos educacionais.

Contudo, destacamos que o saber prático não é suficiente para fundamentar uma perspectiva que vise compreender a multidimensionalidade do trabalho docente. O olhar excessivo sobre as questões imediatas do ensino pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática formativa pautada no praticismo.

3.2 A legislação da formação continuada: algumas considerações

A partir dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) , passam a exercer forte influência na reestruturação da educação, legislando sobre a formação continuada de professores da Educação Básica.

O PDE (2007) estabelece dois princípios norteadores da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). O primeiro consiste na valorização da identidade da educadora e do educador, enquanto o segundo compreende a valorização da experiência profissional como ponto de partida para o aprofundamento teórico, permitindo que cada um possa se tornar pesquisador, reinventando sua prática pedagógica.

Em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é instituída, e determina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES no apoio a programas de formação inicial e continuada. O documento reconhece a formação continuada como componente essencial da profissionalização, estabelecendo políticas permanentes de estímulo a ela. O artigo 3 define os objetivos da política, dentre os quais destacamos os seguintes:

- ✓ apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- ✓ promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- ✓ identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- ✓ promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

De acordo com o documento, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) deve cumprir seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

No que diz respeito ao nosso contexto de estudo, o documento afirma que o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério ocorrerá pela oferta de cursos e atividades formativas em instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

De acordo com o documento, o Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - Concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - Apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010).

A LDB define, no inciso III do art. 63, que as instituições devem manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Sobre esse assunto a LDB esclarece em seu artigo 67 que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não especifica esta formação. As possibilidades são diversas e em nosso contexto, podemos citar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, e os cursos extensionistas promovidos pelas instituições de ensino e secretarias de Educação.

O que prevê a LDB sobre a formação profissional tem grande relevância na garantia do direito ao professor de dar continuidade ao aprimoramento profissional, oferecendo licença remunerada e progressão funcional de acordo com a titulação, estimulando assim que muitos profissionais busquem cursos de aperfeiçoamento docente. No entanto, é necessário destacar que apesar da determinação destes princípios há enfrentamentos na concretização do que está prescrito pois, como podemos perceber em nossos dados, alguns professores em exercício não tiveram formações continuadas oferecidas pelo poder público aos professores de sua rede de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015) apontam sobre a complexidade da formação docente no inciso III do 3º parágrafo “a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.”

No que diz respeito ao nosso contexto, o Plano Estadual da Paraíba (2015) estabelece estratégias para garantir em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios o que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Dentre as estratégias, evidenciamos a estratégia 23.12 que possibilitou implementações importantes na formação do professor de Inglês

Incentivar a participação dos docentes que atuam no ensino de idiomas nas escolas públicas de educação básica em programa federal de concessão de bolsas de estudos para que realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

A partir dessa estratégia, algumas ações têm sido implementadas, a fim de promover a formação continuada de professores de Língua Inglesa como Língua Estrangeira. O Governo do Estado da Paraíba por meio da Lei 10.613 de 24 de dezembro de 2015, sob a gestão da Secretaria de Educação, institucionaliza o Programa de Intercâmbio Internacional “Gira Mundo”,⁵ objetivando ofertar aos professores efetivos da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba experiência de intercâmbio educacional e cultural.

Com a finalidade de promover a valorização do docente, a partir de ações de formação inicial e continuada, a Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – SEDEC/JP instituiu, por decreto municipal, no ano de 2009, o Prêmio Escola Nota 10 que consiste em uma bonificação salarial aos trabalhadores da rede, em função do cumprimento de um conjunto de ações e metas, dentre eles a frequência do professor nos cursos de formação continuada.

Diante da complexidade da formação continuada as implementações públicas visam auxiliar o professor na atuação em seu contexto de ensino, na próxima seção discutiremos acerca dos seus desafios no ensino público.

3.3 Contextualizando os desafios do professor de Língua Inglesa

O ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras há muito tempo tem sido alvo de críticas e desprestígio e muitas crenças têm sido disseminadas quanto a isso, dentre elas, a de que é impossível se aprender inglês nas escolas públicas. Nesse sentido, ainda na década de 90, Moita Lopes (1996) já discutia que o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil era vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo. Concordamos que, hoje, muitos desses mitos ainda são perpetuados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 p. 65) confirmaram, ainda na década de 90, a importância de não se limitar a essas crenças afirmando que

⁵ O Programa Gira mundo oferece Bolsas na Modalidade Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior, a Professores efetivos da Rede Estadual de Ensino da Paraíba para desenvolverem atividades na Universidade de Ciências Aplicadas de Häme (HAMK - Häme University of Applied Sciences), na cidade de Hämeenlinna, na Finlândia. <http://fapesq.rpp.br/programas/gira-mundo>.

deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola

Essas crenças persistiram ao longo dos anos e Barcelos (2013) aponta que, em 2008, sua revisão de estudos defendido em programas de pós-graduação no Brasil constatou que a maioria dos participantes dos estudos possui a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública e que o curso de idiomas é o lugar *par excellence* para se aprender essa língua.

A inclusão de uma Língua Estrangeira, doravante LE, no ensino fundamental foi uma modificação ocorrida no currículo escolar, estando assegurada na LDB (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais em suas versões PCN (1998), PCNEM (1999) e PCN+ (2000).

A atual posição que a Língua Inglesa assume nas relações internacionais é compreendida, mas ainda parece algo distante da realidade da escola pública. Esse cenário foi reconhecido pelos PCNS (BRASIL, 1998, p. 26-27) que dizem que “[...] a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de línguas estrangeiras tem sido tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas”. Muitos debates questionam a qualidade e a funcionalidade do ensino da língua estrangeira na escola pública, haja vista que as instituições públicas onde a LE encontra-se no ensino regular, percebemos que ela parece ter um papel secundário se comparada às outras disciplinas.

A nosso ver, um dos primeiros desafios do professor é compreender o que e como ensinar um idioma no ensino público. As considerações preliminares dos PCNs reconhecem as dificuldades enfrentadas pelo professor nesse contexto:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LES no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Mesmo diante de um texto da década passada, muitas das dificuldades ainda persistem na conjuntura da escola pública. O estudo “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo British Council (2015), apresenta três dos principais problemas relativos ao ensino de inglês na educação básica pública brasileira. O primeiro problema evidenciado é que as escolas públicas em sua maioria se constituem em ambientes de alta vulnerabilidade social, nos quais os alunos convivem, dentro e fora da escola, com furtos, violência e depredação de espaços físicos. Não podemos desconsiderar a influência do meio social no desenvolvimento

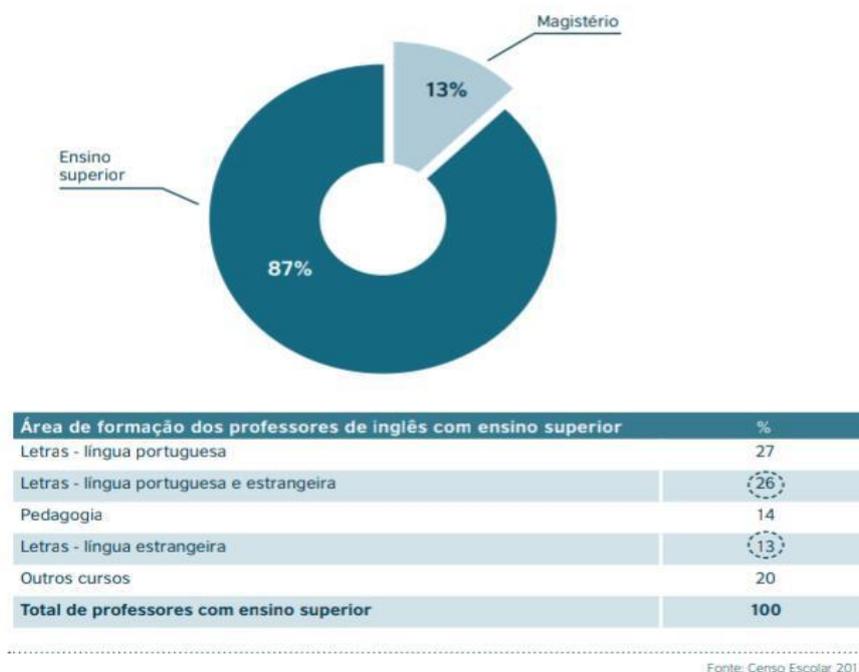
do indivíduo e do ambiente. Situações de vulnerabilidade social, às quais muitas crianças e adolescentes estão sujeitas, traz a necessidade de se considerar o impacto das condições de vida no processo educativo. Nossos dados apresentam estes desafios presentes no contexto de nossas colaboradoras (cf. capítulo 5).

O segundo problema descrito pelo relatório apresenta a existência de turmas excessivamente numerosas e heterogêneas. Esta realidade tem impacto direto no trabalho do professor, dificultando ou impossibilitando a utilização da oralidade na comunicação e práticas sociais. No Brasil, há pelo menos 11 projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional como o PL 5100/2016, cuja intenção é assegurar um número máximo de estudantes por educador e/ou classe. A recomendação do número máximo indicado em sala é de 25 alunos por professor, durante os cinco primeiros anos do ensino fundamental; e de 35, nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No entanto, conforme prevê a LDB (1996), as redes de ensino municipais e estaduais têm autonomia para estabelecer a organização e a distribuição das turmas e alunos sob sua responsabilidade.

O último problema apresentado no relatório refere-se às condições de trabalho dos professores. De acordo com os dados do documento, 27% dos professores da rede pública estavam na condição de temporários e questões como extensa jornada de trabalho e baixa remuneração também foram evidenciados. Os problemas enfrentados pelo ensino do inglês apresentados pela pesquisa são comuns a todas as disciplinas, pois se referem a dificuldades do próprio sistema público de ensino.

Ainda de acordo com a pesquisa do British Council, os professores de inglês possuem alta escolaridade para o contexto brasileiro, 87% deles possuem ensino superior. Porém, a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa. Segundo os dados, apenas 39% têm formação em língua inglesa. A formação não específica em língua inglesa pode corroborar a dificuldade que alguns professores têm com o ensino da disciplina. Como podemos observar na figura a seguir:

Figura 3- Formação dos Professores de Inglês



Fonte: British Council (2015, p. 12)

Um dos maiores enfrentamentos da Educação brasileira está relacionado justamente à formação de professores. No intuito de contribuir com tal situação, o Ministério da Educação criou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009), que visa a formação inicial em três situações: professores que ainda não têm formação superior; professores já possuem graduação, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram; e bacharéis sem licenciatura. Diante do exposto, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada. Partindo do pressuposto de que a formação do professor de línguas envolve dois tipos de conhecimento – um teórico, sobre a natureza da linguagem e um prático, sobre como lecionar, é imprescindível a conscientização, por parte dos professores e formadores de professores, de que o saber docente não é formado apenas na prática cotidiana em sala de aula, mas é também nutrido pelas teorias (PIMENTA, 2005).

Perante o exposto os docentes deparam-se com a necessidade de desenvolvimento, de modo que possam intervir em seus enfrentamentos. Dessa forma, na seção seguintes discorreremos sobre os avanços e desafios na área da formação continuada

3.4 Avanços e desafios da formação continuada

A formação continuada, compreendida como aquela que ultrapassa ou se constitui a partir da formação inicial da prática docente, segundo Nóvoa (2007), deve ser um ciclo contínuo na vida profissional, e centra-se atualmente no professor reflexivo, ou seja, que reflete, que pensa, constrói e reconstrói sua prática. O espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo a sua prática educativa.

A formação continuada é um instrumento que auxilia o professor no desenvolvimento contínuo e permanente de sua atividade. Almeida Filho (1997, p. 30), no final da década de 90, explica que

A palavra formação em português, utilizada assim como substantivo, indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Quando usada no particípio passado, contudo, como em “fulana é formada”, a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto ou acabado.

Assim, a compreensão de que ninguém está formado em um sentido absoluto deve ser a ideia inicial para que haja uma reflexão sobre a formação continuada. Neste sentido, Almeida Filho (1997) descreve que esse processo se desenvolve ao longo do tempo, diante de novos desafios e demandas o professor precisa estar em constante desenvolvimento para que possa ressignificar sua prática.

Em relação ao termo *formação continuada*, a discussão prosseguiu como descreve Leffa (2013, p. 378):

A terminologia é complicada, principalmente nos cursos de educação continuada, onde o professor já possui experiência de ensino: “curso de formação dá a ideia de formar, como se o professor fosse um ente disforme; curso de atualização tacha o professor de desatualizado; reciclagem, usado no passado, é ainda pior dando a ideia de lixo, quase como o professor fosse um resíduo que precisa de um tratamento especial para ser reutilizado.

Como vimos na seção (cf. 3.1), as terminologias descritas por Leffa (2013) caracterizam entendimentos sobre a formação continuada ao longo das últimas décadas. A formação profissional do indivíduo se constitui como um processo onde são construídos e reconstruídos os saberes da profissão (PIMENTA, 2005) por intermédio da prática e do contato com outros profissionais, o que se alinha ao pensamento de Vygotsky (2000), que afirma que a

aprendizagem humana apresenta uma natureza social específica e um processo de interação por meio do qual o indivíduo adquire os saberes daqueles que o cercam.

Segundo Pessoa (2001), não há um modelo de formação crítica de professores de línguas estrangeiras, o que se exige deles é a reflexão sobre as possibilidades e limitações de cada contexto e a busca criativa para oferecer mais oportunidades aos aprendizes por meio da mudança educacional e social. Isto é, não há um modelo pronto que possa ser aplicado em qualquer contexto, mas cada oportunidade de formação deve levar o professor a refletir sobre seu contexto tencionando ressignificar as discussões de modo que possa lhe auxiliar em sua realidade. O que os programas de formação continuada podem oferecer, segundo Celani (2009), é preparar o professor para enxergar e atuar como pesquisador de sua própria prática por meio da reflexão.

É importante ressaltar que modelos prescritivos estáticos de formação podem gerar dependência nos professores em atuação pela expectativa de uma prescrição que possa solucionar seus problemas. Como aponta Gil (2013, p. 125),

A dependência surge quando o professor prescritivo passa ‘receitas’ ou roteiros para os alunos trabalharem em sala de aula. Esse tipo de discurso, então, não vai possibilitar que o aluno-professor desenvolva uma capacidade reflexiva informada em teoria e na própria prática, e esse aluno professor vai ficar cristalizado no discurso prescritivo e não será capaz de adaptar-se a novas experiências, nem de ser criativo impossibilitando-o de mudar.

Nossos dados demonstram a expectativa de uma de nossas colaboradoras de que o formador traga a solução do problema, exemplificando assim a dependência descrita por Gil (2013).

Uma outra postura que os docentes em formação podem ter diante de suas experiências são, segundo a autora, atitudes de resistência que podem ser ocasionados por discursos prescritivos do formador.

Diante das reações possíveis dos professores na formação, Cristovão (2013, p. 364) esclarece que “[...] um modo de agir possível é a resistência em relação as propostas e/ou discursos presentes na formação. A resistência não deve ser impedida, combatida ou evitada, mas sim problematizada para que haja tomada de consciência e desenvolvimento”.

Nossos dados também apontam para discursos de resistência às propostas da formação, o que nos remete aos conflitos na relação professor formador e professor em formação (cf. cap. 5). Segundo Cristovão (2013), a resistência pode preceder o conflito, que se constitui como mola propulsora do desenvolvimento.

Considerando o papel do formador nos projetos de formação Leffa (2013, p. 378) aponta que “[...] o formador, às vezes até sem experiência de sala de aula, exerce o papel de catequizador na frente do professor, muitas vezes dono de uma experiência, que lhe é difícil descartar”. Diante dessa atribuição o autor elucida que

O formador precisa ficar invisível para o professor, despindo-se de seus parâmetros, pegando junto com ele, trocando ideias e não impondo saberes. Não basta levar o professor a refletir, é preciso também agir ao seu lado. Se isso não for feito, poderá no máximo, passar seu discurso, mas sem construir a prática.

Como nossos dados demonstram, os professores possuem poucas oportunidades de interação com docentes da mesma área, encontrar no espaço de formação não apenas colegas de profissão, mas também o professor formador, como alguém que possa viabilizar o desenvolvimento, pode tornar esta experiência mais significativa.

Apresentamos, no capítulo a seguir, o percurso metodológico da presente pesquisa.

CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DE NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

*“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”
(FREIRE, 1996, p. 32).*

Este capítulo objetiva delinear o trajeto metodológico utilizado na pesquisa, bem como os aspectos teóricos que serviram de base para este estudo. Para tanto, o capítulo está organizado em cinco seções. Inicialmente, abordamos a natureza da pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista e sua relação com nossos objetivos (4.1). Em seguida, nosso contexto de pesquisa (4.2), o perfil dos professores colaboradores (4.3), os instrumentos para geração de dados (4.4) e concluímos este percurso descrevendo os procedimentos utilizados na transcrição e análise dos dados (4.5).

4.1 A natureza da pesquisa

Os estudos sobre formação docente têm sido discutidos em diferentes áreas do conhecimento a partir de diversas perspectivas teóricas. Discutiremos a seguir alguns elementos que situam nossa pesquisa conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Segundo Flick (2004, p. 21), na pesquisa qualitativa “[...] o objeto do estudo é o fator determinante para escolha de um método”. Justificamos a escolha metodológica na qual nossa pesquisa está inserida devido à característica de nosso objetivo geral, que consiste em investigar as representações dos professores de LI acerca da formação continuada e seu impacto na reconfiguração de sua prática docente. Entendemos, então, que a abordagem qualitativa proporciona uma investigação reflexiva e interpretativa de um fenômeno, respaldando assim, a análise dos dados desta pesquisa.

Apesar de, inicialmente, a pesquisa qualitativa estar relacionada às disciplinas humanas, em especial à Antropologia e à Sociologia, Denzin e Lincon (2006, p. 16) afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas”. A justificativa da ampla aceitação da pesquisa qualitativa deriva do fato de que um fenômeno pode ser melhor compreendido em seu contexto particular, permitindo uma análise de uma perspectiva integrada.

A pesquisa qualitativa buscou superar a impessoalidade entre pesquisador e seu objeto, valorizando a interpretação em detrimento de mensuração e constatação. De tal modo, que o método qualitativo considera a relação do pesquisador com os dados como parte da produção do conhecimento. Como corrobora Flick (2004, p. 25)

a subjetividade do pesquisador, bem como aqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações etc., tornam-se dados em si mesmos.

Sendo assim, este caráter da pesquisa permite ao pesquisador fazer a interpretação dos dados gerados, de maneira que este construa sentidos e reflita sobre seu próprio agir.

4.2 O contexto da pesquisa

Com o intuito de compreender as representações de professores de inglês sobre as formações continuadas oferecidas aqueles que atuam no ensino público, identificamos os cursos ofertados nos últimos três anos aos professores de inglês da rede municipal de João Pessoa e estadual da Paraíba como critério norteador para o convite aos professores colaboradores. Dentre os cursos ofertados no período de 2016 a 2018, selecionamos dois, a saber, um oferecido pela rede municipal, e outro oferecido pela *Iowa University* em parceria com a CAPES do qual poderiam participar profissionais de redes de ensino, municipal, estadual e federal. A opção pelos cursos oferecidos pelo poder público ou em parceria se justifica pelo fato de que, segundo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, (BRASIL, 2009) a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem promover fóruns estaduais permanentes de apoio à Formação Docente, como vimos no capítulo anterior.

Os cursos para professores de Língua Inglesa da Prefeitura Municipal de João Pessoa em parceria com o consulado geral dos Estados Unidos em Recife, ocorreram nos anos de 2016/2017. No curso, as aulas foram ministradas por uma professora americana especialista em formação continuada de professores de ensino básico, cuja duração foi de seis meses, no período de março a agosto de 2016, com carga horária de 70h. O público alvo eram todos os professores de Língua Inglesa da rede municipal, com exceção daqueles que estivessem regularmente matriculados em cursos de pós-graduação e requisitassem dispensa do curso de formação continuada. Apesar de ser optativo para os docentes, constituiu-se como requisito obrigatório para o Prêmio Escola nota 10 (bonificação correspondente ao 14º salário dos servidores

municipais da educação) e possuiu quatro turmas organizadas no turno oposto ao horário de trabalho dos participantes.

O segundo, também escolhido como contexto de nossa pesquisa, denominado Programa de Desenvolvimento para Professores de Língua Inglesa – PDPI da rede pública, é oferecido pela CAPES, em parceria com a *Fullbright* e a Embaixada dos EUA. No edital de 2017 em todo o Brasil foram oferecidas 479 bolsas para um curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos EUA, entre janeiro e fevereiro de 2018, sendo as modalidades ofertadas: desenvolvimento de metodologias e aprimoramento em inglês. A seleção ofertou até 17 (dezesete) vagas por Unidade da Federação, sendo sete vagas para o curso de desenvolvimento de metodologias, e dez vagas para o curso de aprimoramento em inglês. A seleção ocorreu por meio de fases eliminatórias que consideraram a verificação da consistência documental requerida no edital e a realização de teste de proficiência.

4.3 Perfil das professoras colaboradoras

Segundo Triviños (2001), a escolha dos participantes na pesquisa qualitativa se realiza por meio de critérios. Na presente pesquisa as escolhas dos interlocutores tiveram como parâmetros norteadores, (a) a participação em um dos cursos de formação continuada oferecidos na Paraíba nos anos de 2016-2018, (b) e atuação, como professores de Língua Inglesa, no ensino público.

Nossas colaboradoras foram duas professoras de Inglês da rede pública do estado da Paraíba, participantes dos cursos descritos anteriormente e cujas identidades foram preservadas por motivos éticos. Nesse sentido, utilizamos nomes fictícios escolhidos por elas mesmas. Por conhecer as colaboradoras, o contato deu-se via convite eletrônico para, em seguida, o encaminhamento do termo de consentimento e uma breve explanação da pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro contendo um perfil das participantes, gerados a partir do questionário escrito: nome fictício, idade, experiência, contexto atual de ensino, carga horária semanal e formação continuada da qual participou.

Quadro 3: Perfil dos colaboradores da pesquisa

PROFESSOR COLABORADOR	IDADE	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	CONTEXTO ATUAL	CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO CONTINUADA
JOANA	31	10 a 15 anos	Rede Municipal	20hSemanal	PMJP EFOPLI ⁶
LANA	39	Mais de 15 anos	Rede Municipal e Estadual	40hSemanal	PDPI/PMJP EFOPLI

Fonte: Elaboração própria

Joana possui licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e Especialização *lato sensu* em Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (2013), com experiência há 13 anos nos níveis de Ensino Fundamental I e II. Atualmente atua como professora da Prefeitura Municipal de João Pessoa na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA e no ensino regular.

Lana possui graduação em Letras –Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Especialização *lato sensu* em Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (2011). Atualmente é professora efetiva do Governo do Estado da Paraíba e da Prefeitura Municipal de João Pessoa, atuando no ensino fundamental II e Ensino Médio.

4.4 Instrumentos para geração dos dados

Para a geração de dados desta pesquisa, foram eleitos dois instrumentos diferentes: o questionário semiestruturado, para obtenção do perfil do sujeito, e a entrevista semiestruturada com as professoras participantes.

Inicialmente, aplicamos um questionário (Apêndice C) com questões abertas e fechadas subdivididas em três partes, com intuito de ampliar as informações sobre a formação e a

⁶ O EFOPLI – Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa – é um programa de extensão do Centro de Ciências Humanas e Artes da Universidade Federal da Paraíba que tem como objetivo criar um espaço para o desenvolvimento profissional docente, contemplando professores de Inglês da Paraíba e alunos de Letras/Inglês. Para mais informações sobre o programa acesse a página oficial do EFOPLI no Facebook <https://www.facebook.com/efopli/>

atividade docente de nossas colaboradoras. A primeira, (1) conhecendo nosso colaborador, que nos forneceu informações pessoais como idade, sexo, pseudônimo e informações sobre sua formação; em seguida (2) identificando seu contexto de trabalho, a fim de identificar o tempo de experiência docente, quais os níveis e modalidades do ensino regular atuam, e qual o seu local de ensino; e por fim (3) descrevendo a sua experiência com a formação continuada, questionando quais foram e que tipos de atividades participou após a graduação.

Moreira e Callefe (2006) afirmam que o uso desse instrumento tem limitações, pois a ação do participante é mais descritiva do que reflexiva, podendo sugerir uma superficialidade dos dados. Também podemos mencionar as limitações que este instrumento pode apresentar já que a elaboração da pergunta é determinada pelo pesquisador, o colaborador pode não expressar algo diferente do que está no questionário e que poderia ser de extrema relevância para a pesquisa.

Diante de tais limitações e no intuito de expandir o espaço para que as colaboradoras pudessem se expressar sobre suas experiências, selecionamos também a entrevista semiestruturada, justificando em Flick (2004, pp. 143-144):

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice D, E) na interação face a face com cada colaboradora, visando explorar de maneira ampliada as práticas discursivas das participantes sobre sua experiência com relação à sua formação continuada.

Segundo Lüdke e André (1986), é importante que o roteiro tenha uma sequência lógica e psicológica dos assuntos, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo o aprofundamento das respostas dos entrevistados. A partir das orientações de Richardson (2008) sobre a realização de um roteiro consistente, procuramos criar com cada entrevistada um ambiente confortável.

Foram onze questões, sendo as seis primeiras sobre a realidade da formação docente e o contexto de trabalho de nossas colaboradoras; as questões de 7 a 9 versaram sobre as experiências das professoras com os cursos de formação continuada dos quais elas haviam participado, e as questões 10 e 11 sobre uma inversão de papéis entre as colaboradoras e o professor-formador assumindo um posicionamento crítico, ponderando que temas são

relevantes, considerando os seus ambientes de trabalho no ensino público da Paraíba. A seguir, sintetizamos as questões de roteiro referentes a cada objetivo descrito.

Quadro 4: Objetivos e questões da entrevista semiestruturada

OBJETIVOS	QUESTÕES DO ROTEIRO
Conhecer a realidade da formação docente e o contexto de trabalho de nossas colaboradoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo? 2. Desde quando atua como docente e em quais modalidades de ensino possui experiência? 3. Atualmente, em quais contextos você leciona? 4. Como você descreveria os desafios do seu trabalho como professor? 5. O que te deixa feliz em relação ao trabalho docente? 6. Que espaços te possibilitam pensar sobre sua prática?
Identificar as experiências das professoras com os cursos de formação continuada dos quais ela havia participado	<ol style="list-style-type: none"> 7. Quais projetos de formação continuada você já participou? Descreva sua experiência. 8. Das experiências que presenciou nos cursos de formação continuada, quais aspectos foram mais significativos para você? 9. Como foram escolhidos os temas para o curso de formação que você participou? Em que momentos você relacionou com sua prática
Sugerir uma inversão de papéis entre as professoras participantes de formação continuada e professor formador assumindo um posicionamento crítico.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Suponha que você está participando na elaboração de um curso de formação continuada, que formato de formação você participaria e quais sugestões de temas você elencaria? 11. Pensando em seu contexto de ensino quais as suas necessidades? E de que forma o curso de formação continuada poderia ajudá-lo (a)?

Fonte: Elaboração própria

Uma vez que as colaboradoras expressaram sua disponibilidade em participar da pesquisa, foi agendada a entrevista com data, hora e local que fossem mais convenientes para cada uma delas. No dia escolhido pelo colaborador, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE de acordo com orientações do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP⁷, com vistas a assegurar os seus direitos na participação da pesquisa.

Com base na proposta do ISD de uma análise descendente dos textos, apresentamos o *corpus* da nossa pesquisa, em quadros sobre os parâmetros do mundo físico e socio subjetivos neles representados.

⁷ Este estudo foi submetido ao CEP do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPB) no ano de 2018, sendo aprovado com parecer no 3.038.050

Segundo Machado e Bronckart (2009 p. 46), “o contexto de produção contempla o momento sócio-histórico em que os textos foram produzidos e os parâmetros que podem influenciar a organização de um texto”. Sendo assim, a situação de produção especifica se o produtor do texto se encontra em uma situação que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, local, tempo) e um conjunto de parâmetros sociossubjetivos (papel social do enunciador e destinatário, instituição social e objetivo da produção).

Quadro 5: Contexto de geração de dados, segundo parâmetros do mundo Físico

MUNDO FÍSICO	JOANA	LANA
Lugar de Produção	Sala 411 da Universidade Federal da Paraíba	Pátio do Instituto de Educação da Paraíba
Momento de Produção	27min21seg	23min58seg
Agentes Produtores	Professora de inglês, licenciada no curso de letras, colaboradora da pesquisa, individualmente com a pesquisadora.	Professora de inglês, licenciada no curso de letras, colaboradora da pesquisa, individualmente com a pesquisadora.
Interlocutor	Pesquisadora, também professora e posteriormente possíveis leitores da pesquisa.	Pesquisadora, também professora e posteriormente possíveis leitores da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6: Contexto de geração de dados segundo parâmetros do mundo Sociossubjetivo

MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	JOANA	LANA
Lugar Social da Produção	Universidade – Contexto acadêmico	Escola – local de trabalho da colaboradora
Propósito comunicativo	Refletir sobre sua prática docente e suas experiências em cursos de formação continuada. Objetivo proposto pela pesquisadora.	Refletir sobre sua prática docente e suas experiências em cursos de formação continuada. Objetivo proposto pela pesquisadora.
Papel Social dos enunciadores	Professora de inglês da rede municipal de João Pessoa em formação continuada.	Professora de inglês da rede municipal e estadual de João Pessoa em formação continuada.
Papel social dos interlocutores	Pesquisadora, colega de profissão, mestranda e possíveis leitores acadêmicos da pesquisa.	Pesquisadora, colega de profissão, mestranda e possíveis leitores acadêmicos da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

4.5 Procedimentos e categorias de análise

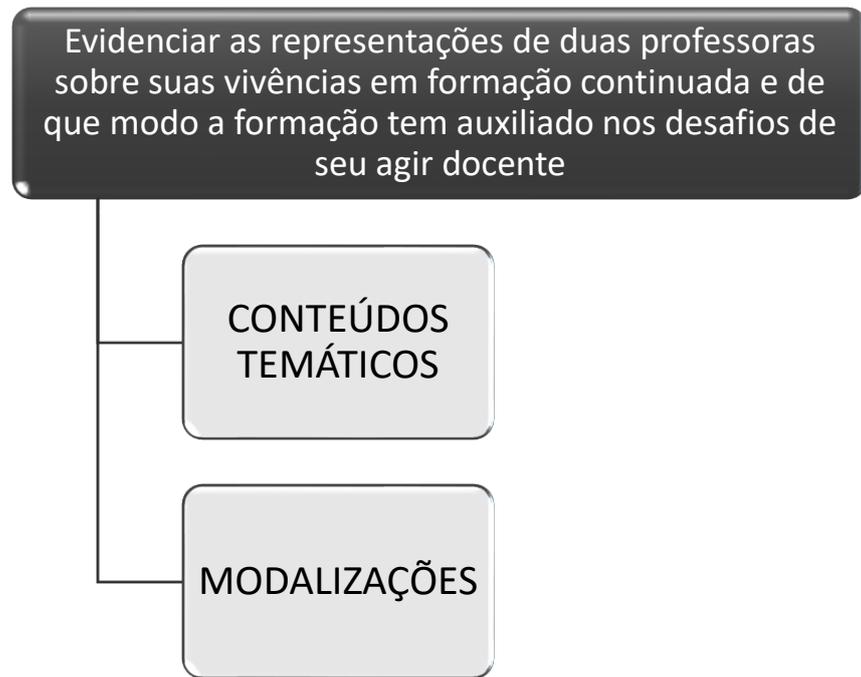
A partir da perspectiva de que o discurso é uma prática social, analisaremos as práticas discursivas das professoras/colaboradoras, de modo que essas práticas nos possibilitam uma compreensão das representações das professoras acerca da formação continuada. Analisaremos, então, os textos a partir das transcrições das entrevistas realizadas no momento de geração de dados. Com o intuito de interpretá-los, utilizaremos as categorias de análise apresentadas no quadro metodológico do ISD.

A proposta metodológica do ISD é caracterizada como uma abordagem descendente, ou seja, não corresponde apenas a uma metodologia de análise da materialidade dos textos, apesar de que eles se caracterizam como fundamentais na análise, primeiramente a abordagem metodológica considera aspectos sociais dos parâmetros do contexto sociosubjetivo que permeiam a produção textual.

Nesta pesquisa, evidenciamos a infraestrutura geral dos textos, mais precisamente o conteúdo temático. Justificamos nossa escolha analítica por considerar que a análise do conteúdo temático é uma possibilidade de acesso às representações dos professores sobre a formação continuada.

Em nossa análise, também investigamos os mecanismos enunciativos, visando interpretar as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) de nossas colaboradoras a respeito de suas experiências. Dessa forma, elencamos as modalizações para auxiliar-nos na compreensão das representações de nossas colaboradoras. Vejamos na figura a seguir como as categorias de análise escolhidas possibilitaram a discussão de nosso objetivo geral.

Figura 4 – A relação entre as categorias analíticas e o objetivo geral



Fonte: Elaboração própria.

A análise do conteúdo temático nos permitiu identificar as representações de nossas colaboradoras sobre suas vivências em formação continuada, enquanto as modalizações nos possibilitaram conhecer as avaliações e interpretações a respeito desta temática, o que nos possibilitou uma interpretação sobre a aproximação ou o distanciamento das necessidades do professor frente aos seus desafios.

Vejamos no capítulo seguinte a interpretação que fizemos das representações a partir da análise do conteúdo temático e das modalizações evidenciados nas vozes das professoras.

CAPÍTULO IV – POR UMA COMPREENSÃO DOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: LIDANDO COM A COMPLEXIDADE DO AGIR DOCENTE

*“[...] a análise do trabalho é inseparável de sua transformação [...]”
(CLOT, 2006).*

Neste capítulo, procuramos evidenciar as representações de duas professoras, sobre suas experiências com a formação continuada. Desta forma, iniciamos nossa análise observando o nível mais profundo da arquitetura textual (MACHADO e BRONCKART, 2009), por meio dos conteúdos temáticos, assim como as modalizações presentes no nível mais superficial do folhado.

Para tanto, como apresentado no capítulo metodológico, retomamos as questões de pesquisa que motivou nossa análise, a saber:

- a) Quais temas emergem na fala das professoras sobre as suas vivências em formação continuada, e de que modo eles evidenciam as avaliações sobre suas experiências?
- b) De que maneira os projetos de formação oferecidos para os docentes da rede pública de ensino da Paraíba têm auxiliado as professoras nos enfrentamentos de seus agir docente?

No âmbito do contexto sociointeracional de produção, esta pesquisa se situa no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba durante o ano de 2018, período no qual ocorreu a geração de dados. Nossas colaboradoras ocupam o lugar social de professoras de inglês do ensino regular em escola públicas, as quais chamamos de Joana e Lana, como exemplificado no capítulo anterior.

Objetivamos compreender, conforme exposto previamente, quais conteúdos temáticos e modalizações emergem na fala das nossas colaboradoras sobre suas experiências em cursos de formação continuada, e de que modo esses cursos explicitam a influência da formação em sua prática docente.

Ao analisarmos os textos gerados a partir da entrevista semiestruturada, apresentamos no quadro a seguir como os conteúdos temáticos nos possibilita alcançar os objetivos específicos da pesquisa

Quadro 7 – Conteúdos temáticos

CONTEÚDOS TÊMATICOS	OBJETIVOS DA PESQUISA
<p align="center">CT1 - OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS</p>	<p>Analisar em que medida os projetos de formação continuada oferecidos pelo poder público da Paraíba se distanciam ou se aproximam da necessidade do trabalho das professoras</p>
<p align="center">CT2- AS EXPERIÊNCIAS COM OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p>Identificar os temas que mobilizam o agir docente de duas professoras sobre suas experiências em formação continuada.</p>

Fonte: Elaboração própria

A seguir, apresentamos os resultados e a análise das representações de nossas colaboradoras, a partir dos quais discutimos e interpretamos suas vozes acerca de seu agir docente. Iniciamos, portanto, com a análise dos segmentos referentes aos desafios enfrentados pelas professoras (CT1), seguido das experiências com os cursos de Formação Continuada (CT2). As seções seguintes trarão os textos-discursos das professoras conforme os conteúdos temáticos. Seguimos também com análise dos textos-discursos das professoras conforme a sequência de conteúdos temáticos, intercalando entre os segmentos de Lana e Joana.

5.1 CT1- Os desafios enfrentados pelas professoras

Para que possamos pensar em uma formação continuada que contemple as necessidades de nossos professores, entendemos que precisamos compreender quais os principais desafios enfrentados por eles. O texto de nossas colaboradoras sobre seus desafios, estão, muitas vezes, permeados de desespero e desamparo diante da ausência de auxílio que enfrentam. Desse modo, nos segmentos que introduzem nossa análise, apontamos para as vozes das colaboradoras referente aos seus desafios. Quando perguntada em quais contextos leciona, Joana diz

Segmento 1 - Joana

atualmente eu tô num contexto assim *bem compliCAdo* numa escola pública / Não por ser uma escola pública mas... *onde a vida da sociedade que tá de fora ... influencia totalmente no nosso processo de ensino-aprendizagem ...* que é dentro da escola... *uma escola de bairro muito carente / de periferia né ... e: eu tô lá .. ((inspira)) dando minha contribuição*

A professora Joana antes de apresentar qual o nível e a modalidade da educação básica que leciona, inicia a entrevista apresentando os desafios próprios de seu contexto. Nossa colaboradora descreve as circunstâncias que vivencia usando a modalização apreciativa *bem complicado*, e apresenta fatores que, por vezes, são negligenciados como elementos influenciadores na aprendizagem. Joana enfatiza que suas dificuldades não se caracterizam simplesmente por ser uma escola pública, mas por considerar as relações em torno de uma comunidade *muito carente*. O uso do advérbio *totalmente* evidencia a crença de Joana na intrínseca ligação entre a influência do contexto social do aluno e o processo de ensino-aprendizagem e nos leva a considerar quais são esses desafios presentes em sua atividade docente. Por mais que conheçamos as dificuldades enfrentadas em comunidades carentes, somente quando nos encontramos diante destes problemas nos perguntamos como podemos agir em situações tão complexas⁸. Joana descreve a escola que leciona a partir de uma modalização apreciativa, e, com base no uso do advérbio de intensidade *muito carente*, inferimos que Joana julga seu contexto particular como mais necessitado do que outras escolas públicas, por isso a ênfase em explicar que ensina em um bairro carente, e que essas condições podem não ser frequentes em escolas de outros bairros.

A partir do segmento 1, quando Joana fala *que está lá* (na sala de aula) *dando sua contribuição*, consideramos quão difícil é atuar diante de tamanhas dificuldades sociais. E ponderamos sobre o que de fato o professor pode fazer em tais circunstâncias. Ao descrever os impedimentos, Joana se resguarda quando afirma que está dando sua contribuição, como se precisasse validar que ainda que haja essas dificuldades, ela continua tentando fazer sua parte. Ao respirar profundamente percebemos como a professora se sente impotente diante de seus desafios, talvez até cansada de lidar com esses desafios e provavelmente se questione sobre a relevância de sua contribuição.

⁸ A partir da experiência desta pesquisadora na atuação docente em comunidades, ouvimos reclamação de fome, casos de abusos e maus-tratos infantil, homicídios de familiares para exemplificar alguns dos problemas comuns nesse contexto.

Como mencionamos previamente uma das principais contribuições da Clínica da Atividade foi possibilitar a compreensão de que o trabalho vai além do que pode ser observado, evidenciando diversos fatores externos à sala de aula e que a influenciavam. Ponderar sobre o trabalho real de nossa colaboradora é considerar as situações reais instáveis e permeadas por variáveis, em que o trabalhador tem de adaptar ao que deve ser feito às reais condições de trabalho.

Com o intuito de refletir sobre esses enfrentamentos descritos por Joana, precisamos considerar a escola no contexto sócio-histórico em que está inserida, visto que a educação e a escola não podem ser compreendidas fora das relações que mantêm com a sociedade. Diante do exposto, discorreremos sobre a vulnerabilidade social, que percebemos ser um dos desafios enfrentados pela nossa colaboradora.

Julgamos necessário compreender as várias dimensões de desvantagem social e refletir sobre o impacto das condições de vida do aluno no processo educativo. Érnica e Batista (2012) realizaram uma pesquisa entre 2009 e 2011 em território classificado como sendo de alta vulnerabilidade social no município de São Paulo. A partir da observação do desempenho dos alunos, tomando por base os resultados da Prova Brasil, constataram que quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitado tende a ser o desempenho dos alunos. A evidência notada por meio de procedimentos estatísticos foi que os alunos com baixos recursos culturais familiares, que estudam em escolas de entorno mais vulnerável, obtêm desempenho pior; em contrapartida, alunos com os mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor.

Antes mesmo de ser questionada especificamente sobre seus desafios, Joana prossegue descrevendo as dificuldades enfrentadas em seu trabalho, como podemos ver no segmento abaixo

Segmento 2 - Joana

mas o alunado *é muito complicado/ é minha maior barreira* de não aceitar o idioma ... ((respira)) de: não queRER / não é que você/ não é que eles não tenham estímulo ... não é que eu não... os dê oportunidade mas eu ... eles não querem ... eles não veem importância ... vão pra escola/ não só em inglês mas em todas as disciplinas ... pra brincar pra se divertir pra sair de casa... e não dão credibilidade e ÀS vezes quando eles fazem coisas assim do tipo ... é: rasgar Livros ... cadernos... sair da sala sem a gente deixar ... *a direção ... é quase OMissa* a isso porque já se tornou um hábito rotineiro na escola ... que faz parte do cotidiANO ... o aluno sair da sala a hora que quer e voltar ... OU se ele é barrado pelo inspetor ... ele permanece na sala ... mas sem fazer nada ... E: não tem quem faça ele fazer nada...

Neste segmento, Joana começa a apresentar alguns dos enfrentamentos com os quais ela precisa lidar, problemas como desinteresse do aluno, indisciplina, ações de vandalismo e falta de auxílio da direção são descritos.

A colaboradora apresenta como sua maior dificuldade a falta de estímulo do aluno, e justifica que esta falta de interesse não se constitui como responsabilidade de um déficit em sua atuação, como ela afirma *não é que eles não tenham estímulo ... não é que eu não... os dê oportunidade*. Segundo Joana, algo parece errado com os estudantes e ela prossegue descrevendo outros elementos que possam respaldar sua afirmação de que o *alunado é muito complicado*.

O processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas a partir da interação do sujeito com o meio. O indivíduo necessita de estímulos externos e internos para que a aprendizagem ocorra. Vygostky (1991, p. 101) destaca que “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções”. Sendo assim, podemos entender por que Joana caracteriza a falta de motivação e desinteresse como seu principal desafio, e que mesmo apresentando estímulos parecem não ser suficientes. A professora sinaliza entender que a responsabilidade com o aluno deve ser compartilhada pelo coletivo de funcionários da escola. No entanto, ela descreve sua experiência com a direção escolar, caracterizando-a como *quase omissa* utilizando-se de uma modalização apreciativa.

É importante atentar que, em todo o segmento 2, há a representação negativa do *alunado difícil*, da *direção quase omissa* e do inspetor que nem sempre consegue impedir o aluno de sair da sala a hora que quer. Diante de tantos obstáculos e por se sentir sozinha neste processo, a representação de Joana aponta que ela permanece tentando cumprir seu trabalho, mas tem sido impedida. Interpretamos que neste segmento, ao citar os outros presentes na atividade docente (MACHADO, 2007), Joana parece tentar apontar outros elementos responsáveis pelo fracasso escolar em seu contexto.

Como mencionamos previamente, é importante que o professor possa refletir acerca da responsabilidade compartilhada do processo educativo, identificando e compreendendo outros elementos mobilizados no agir docente. No entanto, o professor também precisa considerar a si mesmo como participante dessa atribuição. Como Joana apresenta apenas a si mesma de forma positiva, isto pode indicar uma dificuldade de se implicar também como responsável por aquilo que é, aparentemente, negativo.

Segmento 3 - Lana

É uma atividade *extremamente desafiadora* ... porque *você tem que lidar com UNIVERSOS* diferentes ... ((barulhos externos)) né numa MESMA sala de aula ... no MESMO momento... né ... então *você tem que ... TEM que ... que saber lida::r ... enfim com isso* ... pensar nas diferenças de cada aluno... cada aluno tem seu jeito de aprender né então assim você tem que levar em consideração isso ... e: uma coisa que eu acho que que é *extremamen-te é: desafiadora é: / chama-se motivação* ... então motivar os alunos a aprender né coisas que muitas vezes eles não QUEREM ... então como é que eu vou ensinar pra quem não tá afim de aprender? né ... mas eu SEI como a adulta da história eu SEI o quanto é importante o estudo pra ele então é um desafio muito grande ... essa conscientização esse trabalho de motivação ... pra que o aluno se envolva pra que: eu traga atividades pra que ele possa / ter PRAZER que possa gerar uma atmosfera favorável ao aprendizado dele ... então eu acho que isso é extremamente desafiador

No segmento acima, a professora Lana caracteriza a atividade educacional em si como desafiadora refletindo de forma apreciativa positiva e explana algumas razões pelas quais ela a considera assim. Inicialmente, Lana avalia o papel do professor *Você tem que lidar com universos diferentes* reforçando seu posicionamento por meio de modalizações pragmáticas evidenciando sua representação dos deveres do professor na atividade docente. No texto, a professora apresenta um de seus enfrentamentos ao questionar-se *então como é que eu vou ensinar pra quem não tá a fim de aprender?* Como podemos perceber pelos dados, a falta de motivação é um tema recorrente nas discussões sobre ensino e aprendizagem. No entanto, mesmo compreendendo o desafio, a professora entende o seu papel diante da problemática e novamente avalia seu desafio como *muito grande* e se responsabiliza em promover um trabalho de conscientização, apresentando estratégias para motivar o aluno. Segundo nossa colaboradora, trazer atividades que o aluno possa ter prazer e gerar uma atmosfera favorável ao aprendizado pode ajudar a contribuir na motivação do aluno.

Percebemos que Lana se apropria do termo desafiador quatro vezes neste segmento, mas sempre o caracteriza por meio de uma modalização (*extremamente, e muito grande*) o que nos permite interpretar que ela compreende que a atividade docente não possui dificuldades comuns, mas desafios imensos. No entanto, apesar de este posicionamento estar bem marcado em sua fala, também apontamos para as modalizações pragmáticas utilizadas por ela, demonstrando assim seu compromisso com as regras sociais de um professor.

Os desafios descritos pelas nossas colaboradoras se relacionam com os dados apresentados pela pesquisa do British Council (cf. cap. 3). A professora Lana associa o problema da indisciplina como uma dificuldade que demanda um trabalho coletivo para ser superado.

Como vimos em nosso capítulo teórico, Machado (2007) apresenta o triângulo que representa visualmente os elementos do trabalho do professor, considerando o outro (os alunos, os pais, a direção). Nossas colaboradoras indicam compreender que a atividade docente não se resume apenas ao trabalho do professor, que os alunos também devem compartilhar com a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de que a indisciplina se caracteriza como um desafio tanto na pesquisa elaborada pelo British Council (2015) como nos textos de nossas colaboradoras, ela não aparece tematizada nas formações quando os professores descrevem suas experiências. Pensar em uma formação que problematize a indisciplina se caracteriza como uma demanda crucial.

Vejamos no seguimento a seguir como Joana apresenta seus enfrentamentos.

Segmento 4 - Joana

são *muitos* ... *muitos e até desesperadores* pra mim quanto professora porque ((inspira)) eu me vejo / *o meu maior desafio hoje é* porque eu sei muito ... eu acumulei *muito* conhecimento/ não que eu saiba/ eu acumulei *muito* conhecimento ... *muita experiência e: eu quase não uso* ... porque assim ... Não por falta de estrutura física/ nós temos ... e apoio dos profissionais de gestores também ...

Nossa colaboradora, quando questionada sobre seus desafios, ressalta que existem muitos enfrentados por ela. Inclusive expressa de forma categórica repetindo o uso do advérbio de intensidade *muito*, avaliando de maneira apreciativa os desafios como *desesperadores*. Dentre todos os desafios ela revela neste segmento que o maior se relaciona com a quantidade de conhecimento e experiência que possui e que quase não utiliza. A professora também explica que não é por falta de estrutura física ou apoio dos profissionais, sendo estas representações comuns do que é necessário para um bom andamento escolar. Apontamos também para o fato de que ao dizer que não há *falta de apoio professores e gestores*, ela se contraria quando no segmento 2 afirma que a direção é *quase omissa*. Joana parece reexaminar a responsabilidade diante dos desafios, diferentemente do segmento 2, ela desloca o seu olhar dos outros e reflete sobre si mesma.

Podemos perceber a inquietação da professora em entender o porquê de, apesar de seu conhecimento, estrutura física e apoio dos gestores, não tem conseguido enfrentar de forma satisfatória os desafios. O entendimento de que conhecimentos adquiridos são suficientes para serem aplicados em qualquer contexto, nos remete às concepções tecnicistas da formação continuada como a concepção de treinamento, em que o domínio das técnicas resultaria no aprendizado dos alunos, conforme discutimos no capítulo teórico (cf. cap. 3).

Outra inquietação é a responsabilização do professor no sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Esta compreensão, de fato, possibilita um olhar completamente diferente para a sua atividade. Por muito tempo, a culpabilidade unilateral pelo déficit de aprendizagem estava sobre o professor e as pesquisas sobre o trabalho do professor, frequentemente, buscavam compreender o agir docente preocupados com os efeitos desse agir sobre os alunos. A partir dos nossos dados podemos ver que diversos fatores estão impedindo um melhor andamento da atividade profissional de nossa colaboradora. Como Machado (2007, p. 94) afirma, “[...] o verdadeiro déficit não está no professor, mas nas próprias prescrições ou condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional, e, portanto, o seu desenvolvimento particular”.

Em face de seus desafios desesperadores e do uso de todos os recursos e conhecimento que possui, sem ter conseguido enfrentar seus obstáculos de forma satisfatória é compreensível a expectativa de Joana de que alguém lhe mostre um caminho possível, como ela aponta no segmento 5.

Joana prossegue reiterando as suas dificuldades fazendo menção ao adoecimento do professor:

Segmento 5 – Joana

Sendo *bem sincera* eu já arregacei muito minhas mangas pra tentar mudar essa história do ensino... eu já saí da sala quase que chorando com dor de cabeça... assim faltando ar porque eu *me esforcei muito* eu me empenhei *muito a indisciplina é muito grande eu me doei no entanto...* chegou um momento em que *eu pensei eu não vou terminar meus anos de vida de professora com pressão alta tomando remédio* por causa de um alunado que os próprios pais não se preocupam quer que a gente... crie entre aspas os filhos né? e quê que eu posso fazer?...

Neste segmento, Joana enfatiza o quanto se esforçou para que houvesse uma mudança no ensino. Ela descreve reações físicas diante de seu empenho, como choro, dor de cabeça e

falta de ar. Essas reações podem indicar características de esgotamento mental e físico, que são cada vez mais comuns no ambiente de trabalho. A maneira como o indivíduo lida com os problemas, as frustrações e as obrigações do dia a dia podem provocar um desequilíbrio emocional que levam ao esgotamento. Muitas pessoas não sabem sequer que estão passando por um processo de esgotamento, já que quando as situações de estresse e o cansaço são normalizadas, há uma considerável melhora.

Joana estava no segmento anterior olhando para si mesma, tendo em vista as marcas de pessoa que são apresentadas em sua fala, verificamos então a predominância da voz do autor (*eu*) quando ela relata sua experiência com muita franqueza, avaliando-a de forma depreciativa (*bem sincera*) e descreve todo seu esforço resultando em adoecimento. Apesar de Joana talvez não considerar a possibilidade de que já estaria enfrentando um problema de saúde, ela avalia que se continuasse assim, terminaria seus dias de professora com pressão alta e tomando remédio por causa do alunado. Podemos inferir que os sintomas descritos por ela apontam para um desgaste físico e psicológico em seu agir docente. Diante da temática, Joana utiliza-se de uma modalização pragmática *eu pensei eu não vou terminar meus anos de vida de professora com pressão alta tomando remédio* para esclarecer seu posicionamento de que seu esforço diante de tantos enfrentamentos não tem trazido resultados satisfatórios, pelo contrário, poderá ocasionar seu adoecimento. Notamos então que as representações de Joana sobre a preocupação e o esforço excessivo resultam no adoecimento do professor. A professora conclui sua fala com uma pergunta *e quê que eu posso fazer?* Inferimos duas possibilidades de compreensão, podemos interpretar como um questionamento autêntico de alguém que não sabe mais o que fazer diante de situações tão adversas, assim como ao questionar-se acerca do que pode ser feito, podemos inferir que para Joana não haveria mais nada a ser feito nesta situação.

Neste contexto, a questão do adoecimento dos professores, como resultante das suas condições de trabalho, vem sendo objeto de estudos no meio acadêmico como Batista (2010)⁹ e Fonsêca (2016)¹⁰ demonstram. Estudos evidenciam que a saúde desse profissional está comprometida, apresentando problemas de ordem física (bursites, tendinites, problemas da voz,

⁹ Na tese intitulada “Síndrome de Burnout em professores do Ensino Fundamental: Um problema de Saúde pública não percebido”, Batista (2010) apresenta que a realidade do professor da primeira fase do ensino fundamental é composta por um ambiente físico de trabalho insalubre, por uma auto-percepção da saúde negativa e pela saúde mental atingida pela Síndrome de Burnout.

¹⁰ A tese “Síndrome de burnout e qualidade de vida: estudo com professores universitários da área da saúde.” É uma pesquisa com abordagem quantitativa, realizada com 178 docentes do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e 105 do Centro de Ciências Médicas (CCM). Os resultados apontam que foram encontrados 46 (25,8%) indivíduos com sintomas de burnout no CCS e 33 (31,4%) no CCM.

problemas de pressão) e emocional (estresse, angústia, desânimo, apatia, síndrome de Burnout), entre outros que caracterizam o mal-estar docente.

Nossa colaboradora Lana também descreve problemas de saúde, os quais relaciona com as dificuldades enfrentadas em sua atividade docente, como vemos a seguir:

Segmento 6 – Lana

quando eu passei no concurso da prefeitura... e que entrei nas turmas né fundamental dois e toda minha vida eu trabalhei com ensino médio na escola Y aqui no estado então *foi muito difícil* a adaptação pra mim... é: eu *me senti muito perdida* e / e/ e: foi muito / foi / foi *um período realmente difícil* ... e: eu comecei a /a /a registrar na minha mente que eu “poxa eu passei eu tava muito bem na escola Y num sei o quê e agora... eu / eu aqui: num sei/ NUM SEI COMO LIDAR EU NÃO TÔ SABENDO COMO FAZER” e foi quando eu comecei o primeiro curso de formação ... né eu cheguei a ter um problema realmente alérgico ... né porque *eu realmente não tava sabendo lidar com aquela situação* né que foi uma alergia urticária emocional e: as coisas só começaram a mudar Ana quando eu comecei o curso de formação

A mudança no contexto de trabalho de Lana provocou diversas inquietações. E no questionário ela descreve que atuou durante dez anos em contexto de escola privada e cursos de idiomas. O contato com a escola pública trouxe novos desafios para Lana, que assim como Joana, descreve a dificuldade em conseguir resolvê-los por conta própria, como por exemplo um problema de saúde devido a questões emocionais relacionadas ao seu trabalho. É importante mencionar o papel da formação neste enfrentamento de Lana, que declara *as coisas só começaram a mudar* a partir do contato com o curso de formação. Como identificamos a recorrência da temática nos segmentos de nossas colaboradoras, compreendemos que outros profissionais da Educação podem estar vivenciando os mesmos obstáculos e que é preciso ponderar sobre questões de saúde profissional dentro das escolas e nas formações.

Para que sejam criadas estratégias de prevenção, é necessário identificar quais os fatores de risco. Para Nouroudine (2002, p. 42), “[...] estando a causa exatamente definida e os efeitos exatamente conhecidos por antecipação, pode-se determinar exatamente os meios capazes de impedir a causa de um efeito nocivo”. O autor explica que os fatores são agrupados em riscos técnicos e materiais. Vieira Júnior e Santos (2011) explicam que os fatores de risco materiais podem ser caracterizados pelo excesso de ruído em sala de aula, pelo ato de ficar muito tempo em pé, pelo desgaste da voz, entre outros. Sendo assim, ao contrário de trabalhadores em obras em que há o uso de equipamentos de proteção individual para a diminuição e prevenção de

riscos eminentes do trabalho, no que se refere ao trabalho docente os riscos são menos detectáveis e que identificamos ao analisar os textos produzidos pelas colaboradoras, a partir das perguntas da entrevista semi-estruturada.

Diante das dificuldades enfrentadas, devido ao contexto em que está inserida, Joana confessa:

Segmento 7 – Joana

também não diria que *a educação do Brasil tá perdida não... mas tá quase...* porque são poucos os profissionais que estão dispostos a dar a vida... a vida literalmente porque na minha escola... teve aluno que bateu no professor que xingou o professor e ficou por isso mesmo... sabe... bateu no professor porque tava atrapalhando a aula o *professor pediu gentilmente* pra ele sair da sala... *que ele não podia fazer aquilo* e ele disse eu vou ficar eu vou ficar... e quando *o professor foi gentilmente... pegar na mão dele* pra acompanhar ele deu um soco... e... ficou por isso mesmo... e ainda quando a diretora geral chegou pra resolver o problema... deu outro soco no professor na frente dela... então eu não tô disposta a dar a minha vida nessa realidade sabe...

No segmento 7, percebemos que a colaboradora Joana acredita que *a Educação ainda não está perdida*, posicionando-se ao afirmar, *mas tá quase*, e relaciona sua crença aos profissionais que estão dispostos a dar a vida por ela. Podemos entender, então, a representação de Joana saber do profissional da Educação como redentor, capaz de salvar a todos. A partir dessa representação, precisamos refletir sobre qual é o papel do professor. Entendemos que o professor atua no processo de ensino/aprendizagem como mediador do conhecimento, e não no papel de transmissor de informações. No entanto, observa-se que a responsabilidade de educar ainda recai sobre a escola, especialmente sobre a figura do professor.

Além disso, Joana aponta para uma problemática desafiadora em nosso contexto: a questão da violência escolar. Não é incomum presenciarmos relatos de violência nas escolas já que ela tem se agravado e assumido diversas formas de expressão. Ao descrever um caso de agressão física a um colega de trabalho, Joana usa uma modalização apreciativa para contar sobre a postura do professor, *o professor pediu gentilmente e quando o professor foi gentilmente... pegar na mão dele*. A escolha lexical para descrever a ação do professor, reiterando e enfatizando em seu tom de voz nos parece intencional, ela busca preservar a imagem de seu colega de trabalho que tocou no aluno para acompanhá-lo para fora de sala, por receio de que a atitude do professor possa ser caracterizado como abuso de autoridade.

Interpretamos que Joana considera que não há consequências para o aluno, mas há regras rígidas para o professor e por isso precisa resguardar sua fala. Ao compreender que não

há segurança no trabalho docente ela enfatiza *eu não tô disposta a dar a minha vida nessa realidade*. Reconhecemos que em situações de risco de vida, problematizar sobre a violência sofridas pelos professores é uma questão necessária¹¹.

Ainda são poucos os levantamentos de agressões sofridas pelos professores no ambiente escolar no Brasil. De acordo com Abramovay (2002), as ameaças constituem a maior variante de violência contra professores no ambiente escolar, em sua maioria motivadas por notas baixas e indisciplina em sala de aula. Em 2014, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS), coordenada, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP divulgou que 34% dos professores brasileiros atuam em escolas em que há semanalmente intimidação ou ofensa verbal entre os alunos, colocando o Brasil no topo do ranking de violência nas escolas entre os países participantes. Um estudo realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (2013), intitulado “Violência nas escolas: o olhar dos professores”, revelou que quatro em cada dez professores declararam já terem sido vítimas de algum tipo de violência em escolas do estado.

Apesar da situação preocupante, estudos quantitativos sobre violência escolar no Brasil ainda são escassos e a maior parte investiga este fenômeno entre alunos ou contra alunos.¹² É imprescindível que este tema alcance visibilidade de modo a auxiliar o professor e a escola no combate contra a violência.

A Lei nº 13.663, sancionada em maio de 2018, incluiu a promoção da cultura de paz e da não-violência nas escolas, que determina que as escolas promovam medidas de conscientização e combate de todos os tipos de violência propiciando a reflexão das ações de educadores e alunos em suas interações. Mesmo que pesquisas mostrem as dificuldades enfrentadas em ambientes escolares contra a violência, nos parece ser reducionista pensar em implementações, nas quais, mais uma vez, cabe à escola tentar reparar o problema.

Passemos agora a observar e interpretar o que Lana nos tem a dizer sobre os desafios enfrentados em sua prática docente. Mas antes, vale lembrar que Lana se insere em dois contextos distintos, na rede municipal como professora do ensino fundamental 2 e na rede estadual como professora de ensino médio.

¹¹ Segundo levantamento feito pela Globo News, o número de agressões a professores do estado de São Paulo cresceu 73% em 2018 se comparado ao ano anterior. Os dados registrados pelo Registro de Ocorrência Escolar (ROE) relata 434 agressões a professores da rede estadual em 2018.

¹² A pesquisadora presenciou alguns casos de violência contra o professor na escola da rede em que ensina, mas afirma que este tema ainda não foi contemplado nas formações oferecidas pela rede municipal das quais participou em quatro anos.

5.2 CT2 - As experiências com o curso de formação continuada

Dando continuidade à interpretação das representações acerca da formação do professor em serviço, verificamos que as suas experiências prévias estão bem presentes nas fala de nossas colaboradoras. Diante das discussões apresentadas no capítulo teórico (cf. cap. 2) sobre quem fala sobre a atividade docente, Lima e Batista (2016, p. 119) apontam que “[...] a clínica da atividade leva às últimas consequências a ideia de que somente o profissional conhece e possui recursos para analisar, interpretar e transformar seu ofício”. Por isso, assumimos que ouvir as experiências dos professores em formação continuada pode ajudar no delineamento de um curso que possa ser significativo para sua prática, pois, a partir de como o professor relata suas experiências, podemos entender suas representações sobre uma formação significativa em oposição as formações que não contemplam a realidade do professor. Assim, selecionamos trechos do *corpus* que mais evidenciam suas vivências. Iniciamos novamente pelos segmentos da entrevista com a colaboradora Joana referentes ao conteúdo temático em questão.

Segmento 8 – Joana

essa última formação a penúltima que nós tivemos com essa professora foi *basicamente* isso porque... *as outras eram mais teóricas*... como é que você daria aula com esse tema traga uma musica... quais os métodos de / de aprendizado de inglês... e isso a gente viu na graduação indo e voltando de trás pra frente... *na verdade / é / outra coisa assim que me bateu muito forte foi a solução do problema que essa professora... é / americana trouxe pra gente* se seu aluno tá assim faça assim / ela mostrava o caminho né? só que eu fiquei:... como eu falei anteriormente frustrada enquanto professora... tudo isso que eu adquiri todo esse conhecimento... não funcionou na minha realidade...

No segmento 8, nossa colaboradora revela uma representação de que as formações são consideravelmente mais teóricas e que essas reflexões sobre abordagens e metodologias já foram vistas pelos professores na graduação. Assim retomamos para a discussão da formação continuada visando atualizar conhecimentos já adquiridos. Como vimos no capítulo teórico, a concepção da formação continuada como reciclagem se caracterizava como cursos prioritariamente rápidos com vistas a melhorar o desempenho da educação. Entendemos que este conceito de reciclagem possui uma conotação de que os conhecimentos acumulados durante anos de prática pedagógica, simplesmente são considerados como ultrapassados.

Percebemos, portanto, que para Joana a formação continuada tem mais a ver com as

questões práticas da sala de aula do que com questões teóricas. Na fala de nossa colaboradora, é perceptível que há pouca reflexão prático-teórica nos momentos formativos, que parecem enfatizar discussões teóricas em detrimento de sua aplicação prática. Joana apresenta nível de insatisfação com formações predominantemente teóricas, seja pela necessidade de auxílio em questões que não conseguem ser respondidas pela teoria ou por pouca clareza da importância teórica na construção de suas práticas.

Nossa colaboradora utiliza-se de uma modalização lógica (*na verdade*) para apresentar algo significativo nesta formação para ela, que seria a solução do problema. Podemos perceber o valor de verdade atribuído à necessidade da resolução do problema, demonstrando que esse professor precisa de ajuda para resolver problemas que provavelmente não tem conseguido resolver sozinho. Como consequência disto, a professora descreve a si mesmo como frustrada, utilizando uma modalização apreciativa negativa diante do conhecimento que obteve, pelo que compreendemos aqui, adquirido na formação, não funcionou em sua realidade.

É necessário ampliarmos as discussões para que os professores assimilem que não há fórmulas prontas, nem estratégias ou métodos que sejam aplicados em qualquer contexto e traga resultados positivos. Como vimos previamente, esta compreensão de formação como treinamento ainda persiste e provoca sentimentos de frustração no professor por acreditar que há algo de errado com ele por não ter sido capaz de aplicar a técnica de forma correta. Discutir a responsabilização da aprendizagem e o deslocamento do professor como o centro do processo educativo, possibilita que o professor não se culpabilize, mas compartilhe desta responsabilidade observando os diversos fatores que estão interagindo no processo de ensino aprendizagem.

Ao descrever sobre suas experiências nos projetos de formação Joana reconhece as diferenças entre os cursos dos quais participou.

Segmento 9 - Joana

olha... as primeiras *formações mais teóricas* como eu falei *a gente não conseguia levar nada pra sala de aula...* porque era um método de ensino e a gente num ia passar pro... pra o aluno... era: *é / fulaninho de tal que disse isso isso e aquilo outro só pra nível de conhecimento nosso...* num / num tinha nada assim que:... sobre como eu falei né *o que eu gostei foi que f- / a professora trouxe pra nós a resolução do problema...* né na prática... e as outras teóricas num / num dava essa / esse leque pra gente essa chance..

Neste segmento, Joana, mais uma vez, caracteriza as primeiras formações que teve como *teóricas*, e justifica seu posicionamento ao descrever *que não conseguia* levar nada para sala de aula. Se consideramos os cursos de formação continuada como espaços para reconstrução da prática docente, participar de formações em que o professor não tem conseguido ter nenhum aproveitamento indica que os projetos não têm considerado as necessidades reais do professor.

O uso do advérbio *nada* usado enfatiza a negação de aplicabilidade do que foi discutido na formação em seu contexto. Segundo a professora, essas formações não possibilitam construir algo com o aluno e a utilização do advérbio de exclusão *só* na frase *só pra nível de conhecimento* do professor, nos permite inferir que uma formação, segundo a representação da professora, não deve ser apenas para nível de conhecimento do professor, mas deve se relacionar com o nível de conhecimento prático em seu contexto. Joana, ao avaliar os aspectos positivos de sua experiência (*o que eu gostei foi que a professora trouxe pra nós a resolução do problema*) apresenta o que foi significativo para ela. A partir de alguns segmentos de Joana, percebemos que a professora se encontra exausta em suas tentativas de atuar de forma satisfatória em seu contexto e ao perceber que seu conhecimento não tem sido suficiente, ela espera que talvez um formador com outros conhecimentos possa ajudá-la a resolver seus problemas.

Como mencionamos previamente, entendemos a expectativa da nossa colaboradora de que o outro possa apontar um caminho para seu agir. No entanto, é necessário discutir essa aspiração por uma resolução do problema que as formações podem apresentar. Como aponta Gil (2013), o discurso de um modelo ideal de formação pode gerar dependência nos professores em serviço pela expectativa de uma prescrição que possa solucionar seus problemas. Gil (2013 p. 125) esclarece que

A dependência surge quando o professor prescritivo passa ‘receitas’ ou roteiros para os alunos trabalharem em sala de aula. Esse tipo de discurso, então, não vai possibilitar que o aluno-professor desenvolva uma capacidade reflexiva informada em teoria e na própria prática, e esse aluno professor vai ficar cristalizado no discurso prescritivo e não será capaz de adaptar-se a novas experiências, nem de ser criativo impossibilitando-o de mudar.

Prosseguindo com a análise das experiências com os cursos de formação continuada, vejamos como Lana, de modo similar, apresenta um descontentamento com formações predominantemente teóricas:

Segmento 10 - Lana

eu sinto essa necessidade e os outros colegas que conversam comigo também assim ... *que a formação seja bem PRÁTICA* né voltada realmente pra nossa realidade de maneira *que a gente POSSA utilizar aquilo ali não apenas estudar um monte de teorias ou coisas que a gente até já estudou na universidade* ... foi uma das queixas lá no cursos dos Estados Unidos né ... que muitas pessoas comentavam isso... né muitos professores ... “poxa mas isso eu já vi na universidade eu quero uma coisa mais ...poxa que / que tenha um impacto que tenha um diferencial”

Se visamos que as formações contribuam com as necessidades do professor, Lana nos apresenta uma via de compreensão ao afirmar que necessita ... *que a formação seja bem prática*. As formas pronominais *nossa* e *a gente* neste segmento são utilizadas referindo-se às representações compartilhadas por seu coletivo de trabalho. Ao relatar sua expectativa de uma formação prática, Lana justifica sua necessidade por algo que *POSSA utilizar aquilo ali*. Entendemos que assim como Joana, Lana teve experiências formativas em que não conseguiu relacionar com sua prática, haja vista que muito dos conteúdos vistos nos projetos de formação já eram conhecidos pela sua experiência na graduação e indica que o diferencial seria conhecer algo novo.

Se a visão tecnicista tem sido superada e não mais compreendida nem como treinamento, nem reciclagem, mas como a constituição de processos permanente, por que os cursos oferecidos continuam evidenciando teorias e metodologias que já foram estudadas pelos professores? Possivelmente ainda há a compreensão de que mesmo que os professores tenham conhecimento de teorias e métodos, a falta de êxito dos profissionais ainda esteja sendo considerada como uma falha do uso inadequado das abordagens.

Nos segmentos 11 e 12, vejamos as representações de Joana e Lana sobre suas experiências nos cursos de formação em relação ao coletivo de trabalho.

Segmento 11 - Joana

já: quando a gente trabalhou nessa formação de / de:... de praticar mais... os temas... é: muitos ela já trazia e outros a gente combinava entre si né o quê é que a gente preferia... ela sempre trazia e pedia pra gente escolher mas deixava aberto pra suses- / sugestões... e aí num daqueles a gente tinha vários... várias experiências compartilhadas de colegas que a gente podia fazer na sala de aula tipo: / é:: eu me lembro que teve um jogo com / co::m..... com adjetivos né ali na sala de aula trabalhar *de uma maneira diferente* uma dinâmica... outro foi de u::m... uma paisagem ela levou um cartaz e pediu pra gente interagir com aquilo ali tipo assim atividades mais práticas de temas sugeridos por ela ou que a gente escolhia na hora... *e aí dava com certeza que ali a pesar de*

ser todo mundo professor naquela hora todo mundo era aluno né e daria pra gente levar pra sala de aula / adaptar à nossa realidade

Segmento 12 - Lana

o espaço da formação ... então é um momento em que você: ... *TEM...OUTRAS VISÕES* porque você *VÊ* outras pessoas compartilhando as suas experiências né então isso *acrescenta bastante* ... porque você *vê* que as tuas dificuldades não são só suas ... não só são suas dificuldades ... outros colegas vivenciam também... e coisas que eles fizeram que *DERAM* certo que de repente você não pensou ... *mas que você PODE ajustar à sua realidade né* ... e acabar fazendo e dando certo também ... então eu acho que é um momento de / de troca ... de reflexão que só acrescenta

Podemos evidenciar os aspectos que, para a colaboradora Joana, fazem uma formação mais significativa. No segmento 11, é apresentada a participação dos professores na formação. Primeiramente, ela afirma que muitos temas eram trazidos pela formadora, mas outros eram escolhidos pelos professores e era o que eles preferiam. Neste momento, percebemos quão significativa essa participação é para nossa colaboradora que se vê representada em um coletivo de trabalho. Os professores, embora em contextos diferentes, se reconhecem e reconhecem inúmeras dificuldades que só poderiam ser compreendidas por eles mesmos. Uma formação que não tem a preocupação em ouvir os participantes pode significar em uma formação que não contempla de forma satisfatória o trabalho dos profissionais. A importância das experiências compartilhadas e o coletivo de trabalho é indescritível em qualquer atividade, mas vejamos o contexto de nossas colaboradoras que mantêm carga horária mínima de 20h em sala de aula, o que corresponde a 10 turmas em uma escola. Na maioria das escolas de ensino público da Paraíba, um professor de língua estrangeira pode cumprir sua carga horária semanal em escola atuando em todas as turmas oferecidas, sendo assim, na realidade do contexto de nossas colaboradoras, é comum que elas sejam as únicas professoras de língua inglesa da escola onde atuam. Isso implica que essa troca de experiências com professores da mesma área ocorre quase que unicamente em espaços de formação.

No segmento 12, Lana evidencia suas representações acerca do espaço da formação continuada. Segundo a professora, este espaço possibilita outras visões, esclarecendo que isto ocorre pela participação de outros professores. Ela avalia a formação de forma apreciativa positiva ao afirmar que *acrescenta bastante*. De acordo com a professora este é o espaço em que os professores expressam suas dificuldades, compartilham suas experiências positivas e que refletem em como adaptar para seu contexto. Novamente, ao utilizar a modalização *só*

acrescenta, a professora evidencia que sua representação sobre a formação se caracteriza de forma positiva.

Percebemos a partir deste segmento que a ênfase da formação para a professora está no próprio coletivo de trabalho. Como já mencionado, o professor de língua estrangeira no contexto que investigamos, possui poucos ou nenhum encontro com professores da mesma disciplina na escola que atuam. Talvez por isso surjam recorrentemente considerações sobre refletir e adaptar atividades ou estratégias utilizadas por outros professores.

Retomando Vygotsky (1998), o desenvolvimento do ser humano é um processo de produção, pelo homem, da experiência histórica e cultural. A partir dessa premissa o aprendizado reside na relação com o outro. Para Bronckart (2008, p. 100)

A abordagem da clínica da atividade ocupa-se em analisar a contribuição da atividade do trabalho para a construção permanente das pessoas, corroborando com o esquema de desenvolvimento de Vygotsky ao considerar as situações de trabalho como lugares coletivos que geram, de forma contínua, zonas de desenvolvimento proximal, onde podem ser desenvolvidas múltiplas formas de aprendizagem.

Assim, por tais argumentos, consideramos a necessidade da potencialização dos espaços coletivos na formação continuada. Reiteramos nosso posicionamento da necessidade de entender a formação aliando-se ao conceito de mediação. A partir da perspectiva de mediação, enfatizamos a zona de desenvolvimento proximal, em que a interação entre o professor e outro mais experientes possibilita uma mola propulsora ao desenvolvimento.

No segmento a seguir, Lana apresenta uma experiência bastante significativa em sua formação.

Segmento 13 – Lana

... o curso de formação fornecido pela especialista nos dois anos que eu falei dois mil e quinze e dois mil e dezesseis ... o curso de formação fornecido pela especialista né ... em / em formação de professores de inglês *foi mais impactante* ... né na minha prática ... no meu dia a dia como professora ... *foi o curso que mais me fez PENSAR* ... *foi o curso que mais ... mais me fez... QUESTIONAR as coisas que eu fazia... a minha prática de forma geral* ... e: *me: abriu os horizontes assim os olhos pra outras possibilidades que eu não via* ... né em/ de trabalho com a oralidade ... de estudo centrado no / de metodologia centrada no aluno ... de atividades que / que/ que podem resgatar essa motivação que eu falei no início que é tão / que *é imprescindível né para que o aluno aprenda* ... *então foi muito impactante para mim* de todos esses / essas formações que eu citei assim ... o / essa formação da prefeitura foi ... *por demais impactante né ... e assim muito positivo ... um resultado muito positivo ... eu gostei muito*

Nossa colaboradora, neste segmento, ao falar de suas experiências com a formação continuada destaca um curso avaliando-o como *mais impactante*. Lana justifica seu posicionamento, afirmando que esta formação foi a que mais possibilitou-lhe pensar e questionar sua prática. Percebemos que a representação de Lana de uma formação significativa se relaciona à capacidade de levar o professor a refletir sobre sua própria prática. Nossa geração de dados ocorreu em 2018 e a professora consegue elencar os temas teóricos tratados nos cursos que aconteceram nos anos de 2015 e 2016. Lembrar dos temas abordados exemplifica quão significativa esta formação foi para nossa colaboradora.

Ela descreve que a motivação é fundamental para o aluno, avaliando como *imprescindível*, lembramos que no segmento 3 Lana menciona que motivar seus alunos se constitui como um de seus maiores desafios. Ao conseguir refletir sobre sua prática a partir dos temas abordados na formação com elementos que podem resgatar a motivação do aluno, ela avalia positivamente mobilizando modalizações apreciativas (*muito impactante, demais impactante, muito positivo, gostei muito*). Assumimos então, que o curso obteve impacto em seu agir, pois ela conseguiu relacionar os temas com as necessidades de seu contexto. Concluimos assim, que o curso tem relevância quando apresentado em face dos desafios reais do professor e que cabe ao mesmo refletir sobre os aspectos teóricos de modo que possibilitem uma ressignificação de sua prática.

Nessa mesma linha de raciocínio, Joana descreve suas experiências e justifica quais aspectos considera positivos.

Segmento 14 - Joana

bo:m eu participei de algu:ns né? assim... do... estado... um ano que ofereceu a formação continuada pra nós... e da prefeitura:... é: durante: cinco anos se eu não me engano... *só que um fez diferença na: / na minha história* quanto educadora... que foi... quando: nos trouxeram u:m / uma professora... especialista de universidade americana que:... interagia com a gente só em língua inglesa *isso pra mim foi muito novo... foi muito assim... 3é:... em inglês eu posso dizer exciting... foi maravilhoso né? assim... porque é: / ela entrOu no que realmente nos interessava...*

A professora Joana apresenta sua experiência com cursos de formação continuada, descrevendo que durante cinco anos um curso foi mais significativo em sua formação. Ela descreve este curso de modo positivo considerando como *muito novo, exciting e maravilhoso*. Ressaltamos a experiência de Joana como participante da formação que não pode ser

desconsiderada, mas preocupa-nos o fato de que apenas uma, entre várias foi significativa. Como Leffa (2013, p. 378) aponta, “[...] o formador, às vezes até sem experiência de sala de aula, exerce o papel de catequizador na frente do professor, muitas vezes dono de uma experiência, que lhe é difícil descartar” Diante do exposto, mais uma vez salientamos a necessidade de ouvir o professor, que é aquele que poderia melhor conhecer as necessidades de seu contexto. Desconsiderar a voz dos professores no planejamento de um projeto de formação é estar fadado a ser encarado como ineficiente por se desvincular da prática.

Neste segmento, duas situações são caracterizadas como positivas na compreensão de nossa colaboradora: a interação apenas em língua inglesa e entrar no que realmente interessava.

Como mencionado em nosso capítulo 3, os PCN já na década de 90 apresentavam os desafios do trabalho com a oralidade em contextos do ensino público. Consideramos que para Joana o uso da língua inglesa nos projetos de formação continuada, além de ser importante é motivador para o professor. A partir da escolha do termo *muito novo*, inferimos que na experiência de nossa colaboradora essa provavelmente se constitui como a primeira experiência de formação continuada em língua inglesa. Consideramos de suma relevância a prática do uso da língua pelo professor, que nem sempre tem oportunidades de utilizar a oralidade da língua estrangeira em seu cotidiano, precisamos ainda evidenciar que diante de um déficit em sua formação alguns professores não possuem proficiência no idioma e que espaços com este podem motivá-lo e possibilitar o desenvolvimento de suas competências comunicativas.

Ao ser convidada a refletir sobre os cursos de formação que havia participado, Lana expressa o seguinte pensamento:

Segmento 15 - Lana

então a / o curso de formação... com a especialista... *é foi bem interessante* o fato dela estar aqui ... né ... então ela norte-americana mas ela veio pra o nosso contexto ela visitou a minha escola ... então ela viu a realidade ... ela viu como é que as coisas acontecem aqui ... a:s as necessidades que eu tenho também né ... e / e: baseado nisso ela foi ... ela foi... moldando o curso dela a prática dela ... e foi *então extremamente positivo* porque aí eu consegui ver possibilidades que até então eu não via ... a porque não tem papel porque não tem isso ... mas aí a gente foi pensando em possibilidades que até então eu nã:o não tinha pensado ...

Ao considerar a experiência deste curso específico, Lana o caracteriza como *bem interessante*. O texto prossegue justificando seu posicionamento, com o uso da conjunção adversativa *mas* quando ela declara *então ela norte-americana mas ela veio pra o nosso*

contexto ela visitou a minha escola. Percebemos que a representação de Lana sugere que não era previsto que uma norte americana fosse ao seu contexto e visitasse sua escola. Neste momento, podemos compreender que a surpresa de Lana com a visita da formadora, se deve possivelmente a representações anteriores sobre a falta de contato do professor formador com a realidade escolar dos professores em formação continuada e parece ser aumentado pelo fato da formadora ser estrangeira e ir conhecer este contexto.

Podemos inferir que os formadores brasileiros possivelmente considerem que já conheçam a realidade do ensino público, e não se desloquem comumente para conhecer o contexto do professor. Mesmo que seja verdade, é perceptível a diferença que esta proximidade fez na representação da nossa colaboradora que caracteriza com uma modalização apreciativa *extremamente positivo*, a formadora conhecer as necessidades do professor e ir moldando seu curso. Diante do papel do formador Leffa (2013, p. 378) elucida que

O formador precisa ficar invisível para o professor, despindo-se de seus parâmetros, pegando junto com ele, trocando ideias e não impondo saberes. Não basta levar o professor a refletir, é preciso também agir ao seu lado. Se isso não for feito, poderá no máximo, passar seu discurso, mas sem construir a prática.

Consideramos que para agir ao lado do professor requer conhecer suas necessidades, percebemos essa representação quando Lana expressa, *mas aí a gente foi pensando em possibilidades que até então eu não tinha pensado.* ela altera o pronome eu para a gente, abordando, dessa maneira, que suas dificuldades antes descritas, foram ressignificadas a partir do agir conjunto com a formadora.

No segmento 16, Lana descreve a experiência em participar de uma formação continuada em um país de língua inglesa.

Segmento 16 – Lana

pronto nos Estados Unidos... por mais que seja “*pô Estados Unidos... perfeito tudo legal*” um curso né... eu tava lá por imersão então / aprendendo por imersão MAS em certos momentos a gente via... que é / aquilo ali funcionava pra AQUELA realidade mas que *aquele povo* tava dando aula mas não sabe o que é o BRASIL num sabe que na minha escola não tem nem papel... muitas vezes ... então como é que o professor de *assessment* queria que a gente tinha que ver alguns objetivos pra aquela avaliação... então se eu colocasse três objetivos ele / ele sugeria pelo menos dez questões para cada objetivo ... e a gente sabe que é *FORA de realidade* eu fazer uma prova com trinta questões para os meus alunos aqui... que isso não existe

Nossa colaboradora descreve sua experiência no curso de formação continuada oferecido na *Iowa State University* em parceria com a CAPES. Lana inicialmente apresenta sua representação do curso ao julgar que seria tudo (*perfeito, tudo legal*) justificando seu posicionamento pela experiência de imersão em um país de língua estrangeira. No entanto, utiliza-se de uma conjunção adversativa (*mas*) para descrever que havia momentos que os professores percebiam que as discussões metodológicas funcionavam no contexto de salas de aula dos Estados Unidos. A partir da análise das primeiras modalizações utilizadas pela professora, percebemos que *a priori* sua representação era que a formação nos Estados Unidos seria perfeita, podemos inferir que a professora começa a ter sua representação ressignificada ao refletir que algumas discussões não contemplavam seu contexto. Lana também se utiliza do termo *aquele povo* para descrever os formadores afirmando que eles não sabem qual o contexto educacional brasileiro. A escolha lexical *aquele povo* retrata o distanciamento que Lana sente dos professores formadores, enxergando como um povo distante que possivelmente não compreende os professores que ali estavam, apesar que poderíamos inferir a utilização do termo *aquele povo* pela diferente nacionalidade, relembramos que nos segmentos anteriores Lana descreve que a formadora a pesar de estrangeira entendia as necessidades dos professores. Sendo assim, o reconhecimento e a aproximação entre professor e formador a partir dos dados de Lana se relacionam com o envolvimento do formador com seu contexto educacional. Ainda no mesmo segmento, Lana discorre sobre os impedimentos que precisam ser considerados na elaboração de uma avaliação em que não conseguiram contemplar a sugestão do formador. A professora usa a modalização apreciativa *fora da realidade* ao especificar a orientação sobre a elaboração das avaliações.

Diante do exposto, ponderamos sobre que espaço os professores recebem nas formações para discutir possibilidades inerentes ao seu ambiente de trabalho com os formadores, bem como entender seu papel na formação. Se o professor se considera como receptor de novas técnicas e atua de forma passiva diante das reflexões apresentadas ou atua como protagonista de seu agir.

Relacionamos as representações de Lana nos segmentos 15 e 16 com o intuito de justificarmos nosso posicionamento acerca da representação de nossa colaboradora sobre os formadores em seus respectivos cursos. Lana avalia sempre de forma positiva a formação oferecida pelo consulado dos Estados Unidos. De forma panorâmica poderia levar o leitor a inferir que houvesse uma supervalorização da formadora americana em relação aos formadores brasileiros. No entanto, assumimos que diante de sua experiência na *Iowa State University* e sua descrição sobre sua experiência com os formadores, o que torna a relação professor-

formador e professor em serviço significativa para ela vai além da nacionalidade do formador, isto é, relaciona-se ao conhecimento da realidade do professor e na constituição de uma formação mais dialógica e menos transmissiva. Uma formação, por exemplo, que privilegie a análise da prática pedagógica por meio de uma metodologia por resolução de problemas.

Em nossa pesquisa propomos-nos a ouvir as experiências dos professores, e suas expectativas sobre a formação continuada, nesta perspectiva, evidenciar as expectativas dos professores em formação possibilita uma via de compreensão sobre quais as reais necessidades destes professores e como a formação continuada pode auxiliá-los. À vista disso, os segmentos 17 e 18 se referem às concepções de nossas colaboradoras a respeito de como a formação continuada pode ser mais significativa.

Ao serem requisitadas a pensarem em suas necessidades e ponderar de que forma um curso de formação poderia ajudar em seus enfrentamentos nossas colaboradoras sugerem:

Segmento 17 – Joana

o que eu queria mesmo eu acho que eu *ia me sentir assim até mais realizada* talvez num sei... era que o formador... o professor fosse pra minha sala de aula... que Ele fosse dar aula no meu lugar... e se inserisse naquele contexto social que eu estou... pra ver se ele agiria da mesma forma ou diferente porque *assim é muito fácil... assim a gente... chegar ó faça assim faça assim faça assim...* essa tarefa da certo essa outra também dá... mas e naquele contexto?... dá? e assim eu acho que hoje em dia é muito mais comum você ver um professor formador... quando você / não todos é uma exceção mas... quando você vê o pro- / o professor formador que chega com aquele olhar de hahahahaha:... você [[um- / ((risos)) / você num TÁ cumprindo o seu papel por isso os meninos não aprendem você... NÃO sabe de nada... *você é um preguiçoso... eu sinto isso muitas vezes... sabe?[[e isso...aí já mata a gente né...]]*

Segmento 18– Lana

.. uau ... eu acho que: que assim ... na minha cabeça vem um curso que que: que *fosse prático* ... que:: levasse em consideração ... é o contexto da / de ensino aqui no Brasil da língua inglesa ... e:: e que trouxesse essa / esse / sei/ num sei se alguém da áreas de psicologia *alguém que tivesse respaldo pra / e propriedade pra falar de algum desses problemas que a gente encontra na sala / de alguns alunos e que a gente não sabe lidar... não é bom?*

No segmento 17, Joana expressa suas expectativas, evidenciando principalmente o papel do professor formador, descrevendo que se sentiria *mais realizada* se o formador conhecesse seu contexto. A representação de nossa colaboradora sobre uma observação exclusivamente

externa se alinha aos estudos da Clínica da Atividade, que entende que apenas por meio da observação direta de um observador externo, não é possível acessar ao real da atividade. Joana afirma que gostaria de ver o professor formador em seu lugar pra ver se ele agiria da mesma forma ou diferente. Compreendemos que as experiências de Joana com formadores tenham sido predominantemente negativas, e inferimos que seu desejo de ver o formador em seu lugar não consiste em um desmerecimento do trabalho do formador, mas uma necessidade de entender se o problema é a sua atuação, assim como justificar diante do formador os elementos e razões do trabalho não realizado. Como percebemos, sua representação sobre o formador fica evidente quando ela descreve como se sente diante dele. Em sua representação, utiliza-se de modalizações apreciativas para relatar como ela acha que é vista pelo formador ... *você é um preguiçoso... eu sinto isso muitas vezes...* e o que isto lhe causa *ai já mata a gente né*.

Ela caracteriza o trabalho do formador que desconhece o contexto que os professores atuam e que ainda assim prescreve o que o professor deve fazer como *muito fácil*. Gil (2013) aponta que os professores em formação podem ter atitudes de resistência que são ocasionados por discursos prescritivos do formador diante de suas experiências. Assumimos que ao dizer *assim é muito fácil... chegar ó faça assim faça assim faça assim*, Joana exemplifica as atitudes de resistências diante das prescrições.

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores e a falta de auxílio na responsabilidade do ensino-aprendizagem, a formação precisa ser uma espaço que possa acolher o professor, com suas dúvidas e medos, com suas ideias e anseios, e não o último espaço que o professor deveria esperar ser julgado por aquilo que não conseguiu fazer. Assumimos então, que as contribuições da Clínica da Atividade possam auxiliar na atuação do professor formador. Faz-se necessário destacar que ao clínico da atividade convém proporcionar a discussão acerca do trabalho, suscitando análises em que o protagonista é o trabalhador. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado.

Seguindo esse raciocínio, Lana apresenta no segmento 18 o que parece ser uma conclusão de suas expectativas para os cursos de formação, explicando a necessidade de um curso prático. Diante das recorrências na fala de nossas colaboradoras sobre uma formação que favoreça a dimensão prática da atividade docente, assumimos que as formações continuamente enfatizam os mesmos elementos. Uma vez que entendemos as formações como espaços para o desenvolvimento concordamos com Cristóvão e Machado (2011, p. 53) quando afirmam que o desenvolvimento dos adultos ocorre por meio da “[...] emergência de algo novo que interage com o que já existe e transforma esses elementos.” Diante desta perspectiva, para que o

professor permaneça em constante desenvolvimento é necessário propiciar momentos constantes de interação e conflito.

Ao reconhecer dificuldades da realidade de nossos professores, como descritos nos CT1, a vulnerabilidade social, a indisciplina, a violência, com as quais não são comumente abordadas na formação inicial de nossas colaboradoras, Lana aponta para uma perspectiva viável que dialoga diretamente com as características da LA, ao propor *num sei se alguém da área de psicologia alguém que tivesse respaldo pra / e propriedade pra falar de algum desses problemas que a gente encontra na sala*. Conforme Celani (1998, p. 117) ressalta sobre a visão transdisciplinar da LA numa “colaboração de disciplinas”. Não é o bastante uma justaposição de saberes, mas necessário um envolvimento efetivo dos pesquisadores de diferentes áreas.

Assim como, o interacionismo sociodiscursivo e a clínica da atividade se dá justamente na necessidade de um diálogo entre várias disciplinas do humano na tentativa de se compreender melhor a complexidade do agir humano. Entendemos que a representação de Lana pode auxiliar-nos no delineamento de projetos de formação que seja construído pelos diferentes saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a investigar as representações de duas professoras de língua inglesa sobre suas vivências em formação continuada e de que modo a formação as tem auxiliado nos desafios de seu agir docente. Por isso investigamos as representações de duas professoras de língua inglesa da rede pública da Paraíba sobre o papel da formação continuada em seu agir docente.

Para nortear nossa análise, fundamentamo-nos em duas perspectivas teóricas: primeiro, as ideias propostas pelo quadro interacionista sociodiscursivo quanto ao estudo do agir humano em situações de trabalho, por meio da análise das práticas languageiras das participantes da pesquisa; em segundo, abordamos alguns princípios da Clínica da Atividade, quando discutimos questões relacionadas ao coletivo de trabalho, o trabalho realizado e o papel do formador como interventor do trabalho docente.

Com o intuito de compreender as representações das professoras acerca do tema, estudamos sobre as concepções que a formação continuada obteve nas últimas décadas e apresentamos as políticas nacionais de formação continuada de professores implementada no Brasil, tomando como eixo de análise alguns textos legais que pautam a formação continuada de professores, discutimos também sobre os avanços e desafios presentes na mesma.

No percurso da nossa geração de dados, utilizamos o questionário semiestruturado, para obtenção do perfil de nossas colaboradoras e a entrevista semiestruturada. Em nosso questionário, ampliamos nossas informações sobre a formação e sua atividade docente. Para nossa entrevista, elaboramos questões que pudessem auxiliar-nos a (a) entender um pouco melhor a realidade da formação docente e o contexto de trabalho de nossas colaboradoras, (b) conhecer suas experiências com os cursos de formação continuada das quais havia participado, (c) compreender de que forma as formações poderiam auxiliar as professoras de modo que contemplem suas necessidades.

Com este percurso acreditamos termos nos aproximado das respostas para nossas questões de pesquisa, para tanto, nós as retomamos a fim de sistematizar a discussão.

- a) Quais temas emergem na fala das professoras sobre as suas vivências em formação continuada, e de que modo eles evidenciam as avaliações sobre suas experiências?
- b) De que maneira os projetos de formação oferecidos para os docentes da rede pública de ensino da Paraíba têm auxiliado as professoras nos enfrentamentos de seus agir docente?

Para a análise dos dados, buscamos identificar quais os conteúdos temáticos emergem nas vozes das professoras e de que forma elas explicitam as suas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre suas vivências.

No que concerne aos conteúdos temáticos mobilizados pelas professoras, elencamos os dois mais recorrentes nas falas de nossas colaboradoras, quais sejam: os desafios enfrentados pelas professoras (CT1) e suas experiências na Formação Continuada (CT2). Na figura a seguir, apresentamos os temas que foram evidenciados no CT1:

Figura 5: Os desafios de nossas colaboradoras



Fonte: Elaboração própria

Diante da investigação dos conteúdos temáticos pudemos conhecer quais as maiores necessidades de nossas colaboradoras em seu contexto. Ao tematizar sobre a indisciplina percebemos que Lana utiliza-se com maior frequência de modalizações pragmáticas, assumindo a responsabilidade do professor diante deste enfrentamento. Enquanto Joana usa predominantemente modalizações apreciativas para expressar suas avaliações sobre o aluno, Joana também relaciona a dificuldade da indisciplina na relação com a direção da escola que também é descrita por meio de modalizações apreciativas com cunho negativo. Inferimos então que Joana julga que a responsabilidade da indisciplina é compartilhada pelo aluno e pela direção, mas não se responsabiliza diante desse desafio.

Em relação à vulnerabilidade social, a fala de Joana está permeada pela sensação de impotência diante de aspectos tão complexos. Ela utiliza-se de modalizações apreciativas demonstrando as complicações presentes em seu contexto, que nos permite ter acesso às

representações de Joana sobre o árduo contexto do ensino público, o que é verificado durante sua fala ao respirar fundo em tom de desabafo e desesperança.

Nossas duas colaboradoras discorrem sobre a temática do adoecimento do professor, com Joana fazendo uso de modalizações pragmáticas que evidenciam as suas intenções em relação ao seu agir, expressa que ela não pretende fazer parte de um quadro de profissionais que tenham adoecido por causa de sua atividade laboral. Enquanto Lana descreve que esteve doente por causa do trabalho ela vale-se de modalizações apreciativas ao narrar sobre as dificuldades que viveu neste período e usa uma modalização pragmática ao narrar sobre a sua capacidade de ação, pois foi por não conseguir agir em seu contexto de forma satisfatória que Lana adoeceu.

Referente à falta de motivação dos alunos, nossas duas colaboradoras expressam suas representações sobre a temática. Na fala de Lana nos chama a atenção o uso frequente do pronome (eu), para discutir a falta de motivação do aluno, assim como na questão da indisciplina, Lana assume sua responsabilidade como educadora em promover atividades que possibilitem o resgate da motivação do aluno. Ao passo que Joana relata que a falta de motivação dos alunos é bem mais ampla do que o desinteresse em sua disciplina. Segundo ela, aos alunos agem assim em todas as disciplinas e visam ir para escola apenas para sair de casa. Entendemos que Joana caracteriza que os problemas de seus alunos se relacionam as questões sociais, as quais ela avalia de forma apreciativa.

O tema da violência escolar emerge apenas na fala de Joana, já que em sua escola houve um caso de agressão ao professor. Joana usa modalizações apreciativas que descrevem a desesperança em que ela se encontra em relação a educação no Brasil.

Como também objetivamos identificar de que modo os cursos de formação continuada têm auxiliado os professores em relação aos seus desafios, conhecer seus enfrentamentos se constitui como uma demanda necessária. Vejamos quais os principais temas emergentes na fala de nossas colaboradoras sobre suas experiências.

Figura 6: As experiências em projetos de formação Continuada



Fonte: Elaboração Própria

Ao olharmos para o conteúdo temático, as experiências com os cursos de formação continuada, evidenciamos os temas mais recorrentes na fala das professoras. Lana e Joana relatam suas experiências valendo-se principalmente do uso de modalizações apreciativas o que nos possibilita compreender como elas julgam suas vivências. Ao se posicionarem diante dos cursos de formação em que participaram, ora atribuindo valores positivos as experiências, ora valores negativos, as professoras evidenciam quais elementos consideram fundamentais na construção de uma formação continuada significativa. Portanto, observar os conteúdos mobilizados em suas vozes nos permite compreender as expectativas de nossas colaboradoras para os projetos de formação.

Deste modo, interpretamos a partir de nossos dados que uma formação significativa compreende espaços que privilegiem as dimensões práticas da atividade docente, não se restringindo a discussões teóricas-metodológicas, as quais os professores em serviço já possuem conhecimento. Não é suficiente refletir sobre os fundamentos que ajudam o professor em sala de aula, mas problematizar possibilidades de como fazê-lo.

Em relação aos coletivos de trabalho, as duas professoras demonstram entusiasmo ao refletir sobre os momentos que compartilharam com seus colegas de profissão nos projetos de formação. A partir da experiência da pesquisadora, relembramos de experiências que vivemos juntamente com nossas colaboradoras em cursos de formação continuada, como a escolha

conjunta do livro didático que nos fortaleceu enquanto coletivo. Nesse sentido, Joana e Lana demonstram grandes expectativas que esses momentos sejam ampliados na formação.

Lana apresenta a interdisciplinaridade como viés possível para o auxílio dos professores em seus enfrentamentos, demonstrando compreender a complexidade do agir docente e da necessidade de compreender a atividade educacional em todas as suas dimensões. Nossas colaboradoras enfaticamente se posicionam a favor de um conhecimento real de seu contexto, para além de uma escuta prévia no delineamento da formação. Por último, as professoras parecem relacionar o papel do formador com o bom desenvolvimento dos projetos de formação, ao revelarem as expectativas de que o formador seja mediador do desenvolvimento profissional, não impondo saberes, mas caminhado ao lado do professor.

Julgamos respondidas as perguntas de pesquisa elaboradas para esse estudo. Concluindo nossa discussão, identificamos de fato, que há um distanciamento entre os projetos de formação continuada e os desafios enfrentados por nossas colaboradoras. Por isso, para além da análise das perguntas de nossa pesquisa, as implicações advindas deste estudo resultaram em uma proposição para o delineamento de projetos de formação continuada que contemplem as necessidades do professor em serviço. Por uma questão didática, organizamos nossas reflexões em três momentos.

Conhecer o contexto dos professores e seus desafios

Objetivando diminuir o distanciamento entre os programas de formação e as necessidades dos professores, consideramos a necessidade de conhecer com maior proximidade e critério as necessidades formativas dos professores em serviço. Não nos referimos apenas aos levantamentos de demandas em que os formadores inicialmente ouvem os professores para delinear os objetivos da formação e os conteúdos a serem abordados nos cursos, ainda que isso represente a preocupação do formador em contemplar as necessidades do professor. No entanto, assumimos que conhecer as necessidades formativas do professor é ir além desse primeiro diagnóstico.

Como percebemos a partir das representações de nossas colaboradoras, conhecer o contexto do professor é fazer-se presente em sua realidade, pisar no mesmo chão, compartilhar seus desafios e ouvir suas inquietações. Ouvir os enfrentamentos do professor não é simples e muitas vezes impressionam, pois muitas experiências são distantes da realidade dos ambientes de pesquisa. Com base em nossa experiência, afirmamos que em muitos momentos, os

professores são silenciados ou convidados a olhar sempre para aspectos positivos e tudo que possa ser feito, quer seja em reuniões pedagógicas, quer em projetos de formação.

Entendemos que a formação precisa ser um espaço onde o professor possa partilhar os conflitos inerentes ao seu contexto. O diagnóstico das necessidades dos professores não se limita ao momento inicial da formação, pelo contrário se reconfigura ao longo da formação. Nossa experiência mostra que os professores, muitas vezes, ao avaliarem os processos de formação mencionam sentimentos como o de serem usados como objetos de pesquisa e de não serem respeitados em seus interesses, por isso consideramos que estar atento à voz dos professores por meio de uma escuta compreensiva que pode auxiliar nessa perspectiva da construção de uma formação significativa.

Em alguns momentos, as necessidades dos professores podem estar também para eles, oculta. Então, de que forma os cursos de formação pode auxiliar os professores a identificarem os impedimentos dos quais eles podem não ter consciência ainda? Acreditamos que o contato com a abordagem da Clínica da Atividade, pode contribuir para uma formação que conduza o professor a desenvolver um olhar clínico sobre sua própria atividade possibilitando a compreensão e a transformação de seu agir. Nessa perspectiva, consideramos que os professores podem se beneficiar a partir dos métodos indiretos de investigação do quadro metodológico da Clínica, como a instrução ao sócia e a autoconfrontação, evidenciando a invisibilidade do trabalho real, permitindo o deslocamento de seu lugar visando favorecer o desenvolvimento do poder de agir sobre si mesmo e seu trabalho.

Compreender o desenvolvimento profissional na interação com o coletivo de trabalho.

Não temos a pretensão de presumir que os professores, após experiências significativas em formação, possam sozinhos lidar com os problemas da Educação. Pelo contrário, acreditamos que a formação continuada precisa possibilitar que o professor reflita sobre a responsabilidade compartilhada do processo educativo e, junto com os seus pares, partilhar suas experiências e reflexões ressignificando sua prática.

Quanto às experiências com o coletivo de trabalho, nossas colaboradoras referem-se a vivências de aprendizagem importantes. Como mencionamos em nossa análise, esses momentos no contexto do profissional de língua estrangeira são escassos, ocorrendo anualmente por meio das formações. Se entendemos a importância da mediação do outro como apontado em Vygotsky (1991), os momentos de formação precisam ser mais dialógicos revelando-se como espaços de escuta entre professores, que diferentemente dos modelos

tradicionais de formação, privilegie a construção do conhecimento, em vez de apenas o compartilhamento de informações teóricas.

Este estudo nos permitiu entender o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento profissional e para as suas experiências de colaboração docente na formação. No que diz respeito à articulação entre desenvolvimento profissional e a colaboração docente no contexto de trabalho, os professores são unânimes em considerar os benefícios da colaboração, expressando a necessidade de conhecer as atividades e estratégias utilizadas pelo colega. Afinal de contas, eles se reconhecem, compreendem e vivenciam os mesmos desafios.

Diante dos resultados de nossa análise reforçamos a ideia de que é iminente a necessidade de reajustar as estruturas existentes na formação em que o formador é quem compartilha o conhecimento e potencializar momentos e atividades colaborativas com vistas a um desenvolvimento profissional mais significativo.

Delinear uma formação transdisciplinar

Pensar em uma proposta transdisciplinar para o processo de formação docente nos remete a perceber a necessidade de uma formação que considere todas as dimensões do ser humano e isso significa ir além das questões teóricas. Se a inserção dos estudos interdisciplinares vem crescendo nas escolas, de forma que professor consiga dialogar com diferentes disciplinas, conceber a formação docente de forma fragmentada atua na contramão das perspectivas atuais do ensino-aprendizagem.

Os dados analisados demonstraram que os desafios docentes não estão relacionados apenas às questões metodológicas, mas às questões sociais, afetivas e psicológicas. Diante dos desafios descritos por Lana e Joana, reiteramos a necessidade de um olhar que ultrapasse a estrutura teórico-metodológica da formação docente. Nossa pesquisa revela que a dicotomia entre teoria e prática ainda é um ponto recorrente e central nas representações das professoras, que acabam por gerar angústias e apreensões em todos os envolvidos. Os professores da rede pública do estado da Paraíba participam anualmente de cursos de formação, o que nos leva a questionarmos se o que precisam, mais uma vez, é de encontros que objetivam discutir métodos e estratégias de ensino.

Assim como os estudos do ISD necessitam das Ciências Sociais para compreender o desenvolvimento humano, acreditamos que assumir a transdisciplinaridade também nos projetos de formação abrangeria de forma mais ampla as dimensões do agir docente.

Contemplando o indivíduo professor em toda as suas dimensões e proporcionando um espaço que compreenda a multidimensionalidade do seu agir.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. e RUA, M.G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português como Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.
- AMIGUES, R. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- BARCELOS, A. M. *Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades*. In: A. M. Carvalho, A. F. Gerhardt, & M. A. Amorim, **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura** (p. 153-186, 158-159). Campinas, SP: Pontes, 2013.
- BATISTA, J. V. et al. **Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB**. Revista brasileira de epidemiologia. v. 13, n. 3, Set. 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998*. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998b.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002. 144 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. v.1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: Acesso em 17 Set. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *The language system at the heart of the systems make up the human being*. In: Gouveia, Carlos; Alexandre, Marta Filipe. **Languages, metalanguages, modalities, cultures: functional and socio-discursive perspectives**. Lisboa: BonD & ILTEC. p. 65-84, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004.

CAVALCANTI, M. **A propósito de linguística aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada 7(2):5-12. 1986.

CAVALCANTI, M. *Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas*. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. p. 233-252.

CELANI, M.A.A. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?*. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A.CELANI (orgs.) **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ. pp. 15-23, 1992.

CELANI, M. A. A. *Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. *Representações de Professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma Proposta de Reconstrução*. In: MOITA LOPES, L. P. da e BASTOS, L. Cabral (orgs.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 319-338, 2002.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. *Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios*. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 55-82, 2009.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho** (2.ed.). Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fabrefactum, 2010.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *Conversa com Vera Lúcia Lopes Cristóvão*. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. *Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material*. In: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Londrina: UEL. p. 47-69, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DANTAS, R. S. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014.313f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. TESE (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOGAÇA, F.C. *Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda*. In: Cristovão, V. L.L. **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas; Pontes Editora, 2011, pp. 91-105.

FONSÊCA, Leila de Cássia Tavares da. **Síndrome de Burnout e qualidade de vida: estudo com professores universitários da área da saúde**. 2016. 92 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FREIRE, P. A. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREUDENBERGER, F. M. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GIL, G. *Conversa com Glória Gil*. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

INEP. **Pesquisa TALIS, 2014. Questionários dos diretores e professores (2012-13)**. Brasília: 2014.

KLEIMAN. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras. 1995/2001.

LAND, Simone Grams. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LEFFA, Vilson. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educar, 2001.

LEFFA, V. J. *Identidade e aprendizagem de línguas*. In: SILVA, K. A. et. al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. pp. 51-81.

LEFFA, V. J. *Conversa com Vilson J. Leffa*. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

LIMA, W.S. **Representações do trabalho docente de professores de língua portuguesa em formação**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. *O papel do expert/especialista versus clínico/intervenient em clínica da atividade – a final quem analisa a atividade de trabalho?* In BANKS-LEITE et al. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016, pp.1113-130.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R. *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. pp.77-97.

MACHADO, A. R. *Colaboração e crítica: Possíveis ações do lingüista na atividade educacional*. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs.) **Linguagem e Educação: ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MACHADO, A. R.; et al. *Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo*. In: _____. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. *(Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In: _____. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MEDRADO, Betânia Passos. *Compreensão da docência como trabalho: Reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada*. In: **Leituras do Agir docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 21-33.

MEDRADO, B. P. (Org.); PÉREZ, Mariana (Org.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011.

MEDRADO, B. P. (Org.); REICHMANN, Carla (Org.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa**. 01. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

MOITA LOPES, L.P.D. *Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública*. In: **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 63-79, 1996.

MOITA LOPES, L.P.D. *A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública*. In: **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 127-189, 1996.

MOITA LOPES, L.P.D. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P.D. *Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. pp. 11-24.

MOITA LOPES, L.P.D. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** Intercâmbio. Uma publicação de pesquisa em Linguística Aplicada. Puc- SP. 1990.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NORONHA, M. A. **Análise da pesquisa violência nas escolas: o olhar dos professores**. São Paulo. 2013. Disponível em < <http://www.apeoesp.org.br/> > acessado em 18/05/2019

NOURODINE, A. *A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho*. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 17-30.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional*. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores – Coleção Ciências da Educação**. 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PARAÍBA. **LEI Nº 10.488** de 23 de Junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado.

PARAÍBA. **LEI Nº 10.613**, de 18 de Dezembro de 2015. AUTORIA: PODER EXECUTIVO. Institui o Programa de Intercâmbio Internacional – GIRA MUNDO.

PENNYCOOK, A. *Uma Linguística Aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PÉREZ, M. **Reflexões sobre o trabalho docente: a perspectiva de uma professora de língua estrangeira**. Revista Prolíngua, João Pessoa, v. 10, n. 3, pp.67-78, 2015.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PEREIRA, R.C.M.(Org.). **Ações de Linguagem: da formação continuada à sala de aula**. 1^a ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

PESSOA, R.R. *Formação crítica de professores de línguas estrangeiras*. In: SILVA, K.A. et. alii (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares** – volume I. Campinas: Pontes, pp. 31-47, 2001.

PIMENTA, S. G .; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2008.

ROJO, R. H. R. *Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento*. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. pp. 253-276.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª PEREZ ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis* - vol. IV. **Bases Teóricas Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 2ª ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VIERA-JÚNIOR, P. R; SANTOS, E. H. **A atividade do trabalho como meio para a manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica**. In: Revista Eletrônica de Educação, v.5, n.2, 2011, pp. 160-178.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista com a colaboradora Joana

- Pesquisadora: tomara que não cheguem/ Boa tarde Joana ... primeiro tu vai me falar um pouquinho sobre tu mesma ... e a primeira pergunta é pra você falar em que instituição/ se você se formou e há quanto tempo?
- Joana: é ... oi meu nome é Joana ... e eu tô aqui pra dizer que eu tô muito feliz de tá participando de sua entrevista / e eu me formei na UVA mas eu aprendi inglês desde criança né ... de forma assim bem lúdica pra ocupar meu tempo ... e fui tomando gosto ... até que eu fiz faculdade entrei na UVA e continuei na *Wizard / Fisk* / fazendo curso de conversação ... e:: o que mais?
- P: quanto tempo tu te formou?
- J: sim/ eu me formei em quatro anos ... eu entrei em dois mil e seis e me formei em dois mil e dez
- P: uhm rum: [certo
- J: [foi em média quatro anos a quatro anos e meio
- P: desde esse tempo ... que você atua como professora ... quanto tempo tu tem experiência ... e: quais são as modalidades que tu ensina ... fundamental médio EJA
- J: eu dou aula desde dois mil e cinco no finalzinho e em setembro vai fazer doze anos ... e eu já peguei todas as faixas etárias / menos o médio assim né / infantil fundamental um dois e EJA ... [em rede pública e rede privada
- P: [certo ... [rede privada ... atualmente em qual contexto você está lecionando?
- J: atualmente eu tô num contexto assim bem complicado numa escola pública / Não por ser uma escola pública mas ... onde a vida da sociedade que tá de fora ... influencia ... totalmente no nosso processo de ensino-aprendizagem ... que é dentro da escola ... uma escola de bairro muito carente / de periferia né ... e: eu tô lá ...
- P: tá [(inspira))
- J: [dando minha contribuição
- P: e é aí assim/ a próxima pergunta tem tudo a ver com o que você já começou a descrever ... como você descreveria os desafios do seu trabalho?
- J: são muitos ... muitos e até desesperadores pra mim quanto professora porque ((inspira)) eu me vejo / o meu maior desafio hoje é porque eu sei muito ... eu acumulei muito conhecimento/ não que eu saiba/ eu acumulei muito conhecimento ... muita experiência e: eu quase não uso ... porque assim ... Não por falta de estrutura física/ nós temos ... e apoio dos profissionais de gestores também ... mas o alunado é muito complicado/ é minha maior barreira de não aceitar o idioma ... ((inspira)) de: não quer / não e que você/ não é que eles não tenham estímulo ... não é que eu não... os dê oportunidade mas eu ... eles não querem ... eles não veem importância ... vão pra escola/ não só em inglês mas em todas as disciplinas ... pra brincar pra se divertir pra sair de casa... e não dão credibilidade e ÀS vezes quando eles fazem coisas assim do tipo ... é: rasgar Livros ... cadernos... sair da sala sem a gente deixar ... a direção ... é quase OMISSA a isso porque já se tornou um hábito rotineiro na escola ... que faz parte do cotidiano ... o aluno sair da sala a hora que quer e voltar ... OU se ele é barrado pelo inspetor ... ele permanece na sala ... ((bate gentilmente na mesa)) mas sem fazer nada ... ((barulhos)) E: não tem que faça ele fazer nada... não é que eu não num seja aquela professora que chega junto que incentiva... que mostra uma coisa legal mas ele simplesmente não quer ele tá ali porque a mãe dele mandou e a escola é em tempo integral... ele quer comer e jogar bola... e é... bem difícil esse é / é o meu maior desafio... é a influência da criação da cultura que eles de fora pra dentro
- P: uhm rum... e o que te deixa feliz em relação ao teu trabalho docente?
- J: I:sh feliz... caramba olhe eu tava até comentando eu tô uma professora esses últimos anos...

P: [(((risos)))]

J: muito frustrada porque eu num / num tenho como assim... eu me sinto uma professora... a pior de todas por não conseguir fazer esse link mas... eu ainda faço o melhor que eu posso o que me alE:gra assim tirando lá do fundo do fundo é aquele u:m dói ou três alunos que você vê na sala interessado... quando você vê um aluno que olha pra você de uma maneira diferente tipo... eu quero aprender... aí você...se enche de alegria porque pelo menos um / é aquela história do beija-flor né? Numa floresta... num incêndio eu tô sendo aquela gotinha do beija-flor é isso que me alegra porque... eu sei que eu tô fazendo minha pa- / minha parte no entantO:... eu fico frustrada em contrapartida porque eu num consigo um bom resultado mas eu diria que uns cinco ou seis por cento... é o que eu consigo

P: uhm rum... que espaços ou que lugares te possibilitam pensar sobre sua prática docente?

J: como assim é:? De dar aula?

P: Sim que lugares [que momentos é que você tem oportunidade de repensar ou pensar a tua prática?

J: [A:h... rapaz... na própria sala de aula as vezes quando a sensação é terrível quando você prepara uma aula assim que você começa a explicar que você leva figura pôster qualquer outra coisa e os alunos olha e diz “Ah não quer dar aula não? Hoje é só brincadeira?”... porque pra eles aula é: copiar no quadro e no caderno e: naquele momento assim quando eu vejo que não tá fluindo... assi:m te- / várias vezes na semana eu falo / eu dô aula pras paredes porque... cê tá ali explicando interagindo e eles são copistas... né? Só copiam... não querem entender nem entendem nem querem... e você fica ali falando falando e eu fico meu deus o que é que eu to fazendo aqui... que qualidade de profissional eu estou sendo é nessa hora que:... a ficha cai / todos os dias basta você entrar numa sala desse tipo... que acontece comigo eu acho que... eu tenho seis aulas por dia num turno... se eu der uma aula proveitosa eu já consegui muita coisa... é diariamente que eu fico assim me martelando e o meu momento mais angustiante é no início do ano letivo... porque:... é você vê todo mundo reunido na reunião pedagógica... milhares de planos a ser discutidos e as melhores expectativas só que dentro de mim eu sei que aquilo é tU:do... uma farsa... que bAsta começar o primeiro dia de aula todo mundo já esqueceu de plano... já voltou aquela realidade tá todo mundo parece que tá cansado de novo ou seja... as coisas vo:ltam sempre pra mesmice... e: é muito difícil... a começar de mim né? Sendo bem sincera eu já arregacei muito minhas mangas pra tentar mudar essa história do ensino... eu já saí da sala quase que chorando com dor de cabeça... assim faltando ar porque eu me esforcei muito eu me empenhei muito a indisciplina é muito grande eu me doeí no entanto... chegou um momento em que eu pensei eu não vou terminar meus anos de vida de professora com pressão alta tomando reme:dio por causa de um alunado que os próprios pais não se preocupam quer que a gente... crie entre aspas os filhos né? e quê que eu posso fazer?... então... é o meu momento mais angustiante assim é quando / chega o início do ano que tá todo mundo tão bem intencionado mas... eu sE:i que a realidade é outra... e diariamente quando você começa que do meio pro fim da aula você sabe que aquela aula não foi nada... e pior quando você vê que seus alunos é / eles se realizam em copiar a atividade... e colocar uma resposta que tá na outra parte do caderno ou seja... nem pensar eles querem

P: uhm rum... quais projetos de formação continuada você já participou? e descreva sua experiência com eles

J: bo:m eu participei de algu:ns né? assim... do... estado... um ano que ofereceu a formação continuada pra nós... e da prefeitura:... é: durante: cinco anos se eu não me engano... só que um fez diferença na: / na minha história quanto educadora... que foi... quando: nos trouxeram u:m / uma professora... especialista de universidade americana que:... interagia com a gente só em língua inglesa isso pra mim foi muito novo... foi muito assim... é::... em inglês eu posso dizer *exciting*... foi maravilhoso né? assim... porque é: / ela entrOu no que realmente nos interessava... e o que eu nunca vou esquece:r enquanto profissional em que todas as aulas ela perguntava o que

é que os alunos estão fazendo... essa pergunta bate assim como um carimbo na minha testa toda vez que eu tô dando aula porque... muitas vezes a gente toma aquela posição de professor... dominador né? do conteúdo pra passar o conteúdo e o aluno receptor... mas a gente precisa pensar no professor enquanto mediador colocar os alunos pra... eles terem as suas próprias conclusões... pra eles desenvolverem né?... e a gente ajudar nessa forma e era isso que ela dizia que era isso quê que eles tão fazendo? eles tão falando mais? eles tão interagindo? eles tão aprendendo... né? qua- / é: / até que ponto você considera aprendizado? um aluno copiar uma coisa o aluno pintar recortar e colar... isso num é uma aula lúdica... é e ao mesmo tempo não porque se o foco é língua inglesa é / então a gente tinha que fazer com que o aluno é::... tivesse naquele contexto, né? da língua a gente tinha que inserir o aluno no contexto da língua... e fazer ele / ele: interagir fazer parte trazer a língua inglesa pra ele... e é- / essa última formação a penúltima que nós tivemos com essa professora foi basicamente isso porque... as outras eram mais teóricas... como é que você daria aula com esse tema traga uma musica... quais os métodos de / de aprendizado de inglês... e isso a gente viu na graduação indo e voltando de trás pra frente... na verdade / é / outra coisa assim que me bateu muito forte foi a solução do problema que essa professora... é / americana trouxe pra gente se seu aluno tá assim faça assim / ela mostrava o caminho né? só que eu fiquei:... como eu falei anteriormente frustrada enquanto professora... tUdo isso que eu adquiri todo esse conhecimento... não funcionou na minha realidade... porque quando você é / é: pega um aluno que ele tem o apoio dos próprios pais... de:: / de ele ter a opção de ele querer ir ou não pra escola... ele manda na vida de:le... ele diz / eles mesmo dizem pra gente... eu num respeito minha mãe eu vou respeitar a senhora? Eu não faço o que minha mãe manda eu vou fazer o que a senhora manda?... então não é uma questão de também claro que a gente sabe que a realidade não é assim ma:s... é uma experiência boa da formação é ótima maravilhosa enquanto profissional a gente adquire muito conhecimento... muita coisa que se usa agora depende da escola que você tá inserido... eu também já estive em outra escola pública que lá tudo funcionava... trabalho em grupo funcionava os alunos falavam os alunos cantavam... os alunos se empenhavam eles obedeciam cuidavam do material era maravilhoso eu acho que... isso não é uma questão assim de:... de gestor ou de / de:... instituição formadora eu acho que isso é uma questão cultural mesmo...

P: uhm rum

J: que é o que mais influencia nessa / no ensino aprendizagem

P: das experiências que você presenciou nos cursos de formação... quais aspectos foram mais significativos e aí de todas as formações que você já participou?

J: experiências / assim de / de colegas de trabalho essas coisas?

P: não as experiências na formação continuada [as formações que você participou

J: [Ah

P: quê que teve de mais significativo pra você

J: pra mim foi a prática porque essa professora mencionada como eu falei ela... ela dava a parte teórica mostrava a atividade e a gente fazia na hora né... assim ela nos ensinava... inclusive até... eu... apresentei um trabalho sobre colors e fruits... aquele né... e e:u sempre gostei muito de fazer os meninos pegar nas coisas de vivenciar né o / o conteúdo que... Isso eu aprendi de uma escola sociointeracionista que eu trabalhei que era muito de vivência e eu levei aqueles docinhos né de fruta pra eles descreverem a co:r e o nome da fruta fazer frases enfim... E: quando eu pedi pra os alunos em dupla fazerem aquilo... é: e fiquei ali na frente esperando e a professora me chamou a atenção de uma maneira assim... bem significativa ela disse você viu que a maioria deles não estavam fazendo a atividade estavam conversando então... você precisa supervisionar você precisa estar mais junto... observar de perto de fato o quê é que eles estão fazendo... isso pra mim foi assi:m... super significativo porque... quantas e quantas vezes a gente num fica na frente da sala... passa atividade e deixa os meninos fazer né... mas esse chegar junto esse incentivo... esse apoio que o aluno precisa / é até se ele... tipo falar uma frase errada a gente tá ali pra consertar...

isso assim é a experiência né de / de você fazer / ela não só mandava a gente fazer ela acompanhava de perto mesmo grupo de adultos todos trabalhos ela saia passando e fiscalizando... acho que isso foi bem proveitoso

P: E: como foram escolhidos os temas pra o curso de formação que você participou?... quais momentos assim a escolha do tema era feita e conjunto ou vinha... professor... e em que momentos você conseguiu relacionar esses temas com a sua prática?

J: temas de /de conteúdos é? [[que a gente vê lá

P: [[sim os temas que a formação continuada trabalhava

J: olha... as primeiras formações mais teóricas como eu falei a gente não conseguia levar nada pra sala de aula... porque era um método de ensino e a gente num ia passar pro... pra o aluno... era: é / fulaninho de tal que disse isso isso e aquilo outro só pra nível de conhecimento nosso... num / num tinha nada assim que:... sobre como eu falei né o que eu gostei foi que f- / a professora trouxe pra nós a resolução do problema... né na prática... e as outras teóricas num / num dava essa / esse leque pra gente essa chance... já: quando a gente trabalho nessa formação de / de:... de praticar mais... os temas... é: muitos ela já trazia e outros a gente combinava entre si né o quê é que a gente preferia... ela sempre trazia e pedia pra gente escolher mas deixava aberto pra sugestões... e aí num daqueles a gente tinha vários... várias experiências compartilhadas de colegas que a gente podia fazer na sala de aula

P: uhm rum

J: tipo: / é:: eu me lembro que teve um jogo com / co::m..... com adjetivos né ali na sala de aula trabalhar de uma maneira diferente uma dinâmica... outro foi de u::m... uma paisagem ela levou um cartaz e pediu pra gente interagir com aquilo ali tipo assim atividades mais práticas de temas sugeridos por ela ou que a gente escolhia na hora... e aí dava com certeza que ali a pesar de ser todo mundo professor naquela hora todo mundo era aluno né

P: uhm rum

J: e daria pra gente levar pra sala de aula / adaptar à nossa realidade

P: certo... nos cursos que você participou... quais tarefas eram requeridas do professor?... professor assim vocês

J: ahã

P: e como foi a sua experiência com essas tarefas

J: olha... é: as tarefas que a gente / que ela nos... né... que elas pediam pra gente fazer era muita leitura... responder questionários... sempre foi assim... até com essa professora... americana sendo que eu acho que o posicionamento dessa professora americana era saber... mais como a gente se posicionava diante daquela / das situações né... mas muita leitura muita parte teórica... que ajudava muito a gente assim abria um leque né... pra gente entender as vezes um problema ou outro do aluno... e qual foi a outra pergunta que eu até ia falar uma coisa [[que eu esqueci

P: [[é como / é como foi a sua experiência com essas tarefas

J: sim... eu sempre fui uma professora assim / eu aprendi no método tradicional... e eu gosto muito dessa parte de: / de copiar de responder... de ter que fazer.. um- / talvez isso não seja certo... ou nem todo mundo se adéque... mas eu gostava quando ela dizia tem que entregar tem que fazer tem que responder... porque o que a gente vê hoje em dia nessas escolas mais modernas é que... A:h deixa o aluno mais à vontade convide ele... que se- / que ele se sinta... atraído pelo conteúdo e eu acho que não é bem assim não funciona a parte boa que eu gostei dessas tarefas... não é que não funciona né... depende do aluno que pra mim eu gosto dessa parte da cobrança da leitura dos textos do posicionamento... Eram sempre isso você apresentar... é sei lá... um / um tema que foi dado s- / se você fosse professor na sala de aula se você tivesse agora como você apresentaria esse trabalho?... e aí eram mais essa parte de cobrança e teoria

P: uhm rum... certo... imagine que você tá participando da elaboração de um curso de formação... continuada... que formato você gostaria que esse curso tivesse e que sugestões de tema você elencaria?

J: bom a sugestão é:... era das atividades sendo praticadas na sala como... essa ultima formação me surpreendeu a princípio eu pensei que fosse mais teoria, mas era mais prática... que na verdade teoria a gente já conhece muito... ou até não alguns professores mas a gente sabe o suficiente o que falta as vezes é... uma ideia é um link com outro assunto... é: eu enquanto professora gosto muito de trabalhar... de inglês com interdisciplinaridade né... e eu já convidei professores de ciências pra participar da minha aula de educação física... é: de outras matérias que sejam convenientes né... e: eu sugeriria isso que:... as atividades fossem realizadas como a gente teve um professor... é: de / de: / de escola de idiomas que chegou mostrando uma tarefa pra nós né mas meu maior desejo que é assim... quando você é convidado pra um curso de formação e você... tá ali todo empolgado eu acho eu temo... o olhar do formador a no / ao nosso respeito... tipo... será que ele ensina mesmo? Será que presta?[[Será que ele tá fazendo o que se deve? então...

P: [[uhm rum

J: o que eu queria mesmo eu acho que eu ia me sentir assim até mais realizada talvez num sei... era que o formador... o professor fosse pra minha sala de aula... que Ele fosse dar aula no meu lugar... e se inserisse naquele contexto social que eu estou... pra ver se ele agiria da mesma forma ou diferente

P: uhm rum

J: porque assim é muito fácil... assim a gente... chegar ó faça assim faça assim faça assim... essa tarefa da certo essa outra também dá... mas e naquele contexto?... dá? e assim eu acho que hoje em dia é muito mais comum você ver um professor formador... quando você / não todos é uma exceção mas... quando você vê o pro- / o professor formador que chega com aquele olhar de hahahahaha:... você [[um- / ((risos)) / você num TÁ cumprindo o seu

P: [[((risos))

J: papel por isso os meninos não aprendem você... NÃO sabe de nada... você é um preguiçoso... eu sinto isso muitas vezes... sabe?[[e isso...

P: [[ahã

J: aí já mata a gente né... mas em outras essas ultimas graças a deus quando você vê o professor com um olhar de ajudador... de que ele quer lhe ajudar a solucionar os problemas... quando ele pede pra você apresentar uma aula... na / na / no meio do seu:... do seu co-... perdão...quando ele pede pra você apresentar uma aula no meio dos seus colegas da sua sala... e ele pausa e diz olha... é melhor corrigir assim assim se eu fosse você eu faria isso e isso eu num acho que seria nem constrangimento...[[é tão bom quando você

P: [[uhm

J: erra que tem alguém pra lhe dizer... né... onde é que você errou e o que você tem que fazer pra acertar... eu a- / eu sugeriria isso ó pessoal é: a gente vai... pedir pra vocês... o tema é livre de acordo com sua realidade pra num fugir muito da realidade num ficar uma coisa... muito superficial você escolha o tema da sua aula cotidiana... e eu gostaria de:... pontuar algumas coisas que fossem acontecendo ao longo do processo né assim... do ensino... eu acho isso proveitoso porque onde eu errava eu não erro mais... mas já tem professor que quando chega na formação professor que eu digo como eu né... já / já chega com aquela trava... sabe? aquela coisa assim de... num sei pra quê que eu to aqui... é só por causa do salário e senão eu vou perder dinheiro essa coisa toda... eu acho que isso aí já é a maior barreira

P: uhm rum

J: porque: é como eu vou citar um versículo bíblico que eu nem sei qual é mas eu sei que diz assim... olhai tudo e retende o bem... então alguma coisa de bom tem naquela formação pra você... um / assim fica muito difícil também o professor formador querer colocar algo pra os professores que eles... mesmo / é a mesma realidade que eu vivo né... você querer co- / ensinar algo pros alunos que eles não estão dispostos a / dispostos a aprender... e eu queria que fosse

dessa forma de pontuar os links... de corrigir os erros e que o professor... aluno né na formação tivesse aberto a isso

P: então... é:... a gente tá concluindo... eu queria que cê pensasse no seu contexto de ensino... e nas suas necessidades... quais são ess- / essas necessidades? E de que forma uma formação continuada poderia ajudar?

J: eita... sendo sincera bem sincera ao longo desses doze anos eu não sinto mais... muita alegria ou quase nenhuma de dar aula... eu tÔ: dando aula assim porque eu gosto de inglês eu gosto de inglês m / e: também preciso trabalhar... mas too pensando num futuro bem próximo mudar de profissão porque não foi uma experiência boa... eu entrei com muita garra com muita força com muita coragem de mudar o mundo e transformar tudo... que eu acho que esse é o sonho de todo professor quando chega na escola né... de achar que pode mudar mas quando você vai vivenciando essa realidade e ano após ano e você vai vendo que: não é uma culpa sua... é o sistema é o governo... que se você reclama pra uma pessoa que tem autoridade na escola... a / a: / a pessoa all: já tem um / um / u:m / uma certa cautela de resolver aquele problema... porque já tem alguém maior ligado pra ela que ela teme alguma coisa dele e aí vai v- / sendo aquela cadeia sabe como é que é? [[você cobra de uma autoridade que já tem rabo preso com a outra

P: [[uhm rum

J: desculpa a palavra... que já tem com a outra e com a outra ou seja o problema não resolve... o que eu tenho vivido esses anos é / é tipo assim ó a escola é e:ssa... a realidade é e:ssa... o aluno é esse... tu aceita se quiser se num quiser tu vai embora... e eu não posso me dar o luxo de ir embora a essa altura do campeonato... agora né... mas pretendo ir embora... porque:... não... é muito você investir... muito numa coisa que você não tem retorno... e você não conseguir mudar nem o mínimo possível... é você dá murro em ponta de faca... então essas formações assim são lindas são maravilhosas são ótimas... mesmo as que não são boas mas como eu falei a gente consegue reter algo de bom daquilo

P: ahã

J: só que:... não funciona... assi:m não sei se é porque:... eu não era tão frustrada assim... mas... a escola que eu estou inserida ultimamente me faz pensar assim... os alunos chegam a hora que quer... saem a hora que quer... respeitam se quiser... até aqueles que você consegue conquistar o respeito deles né... é: depende do humor... se eles te- / tão com raiva dos pais e- /ou de qualquer coisa do tipo... descarrega na gente na escola se eles chegam bonzinhos um dia quer aprender outro dia ele não quer... eles são os donos das vidas dele Isso a gente não vê muito em escola privada... até porque a educação é outra né... mas assim é muito difícil você lidar / você tomar pra si... um problema que não é seu... não é problema meu o distúrbio do filho de fulano dis- / distúrbio co- / comportamental... mas eu tenho que lidar com aquilo... eu sou empurrada a lidar com aquela situação... isso é o que mais me frustra... na profissão de... enquanto professor porque... eu queria ter só o título de professor que era transmissor de conhecimento e era muito mais fácil... mas nós somos também educadores... e:... é quase:... inválido vamos dizer assim você... tá inserido num contexto e ter obrigação né entre aspas de mudar aquela realidade... e não conseguir... então... eu num vejo assim muita:... também não diria que a educação do Brasil tá perdida não... mas tá quase... porque são poucos os profissionais que estão dispostos a dar a vi:da... a vida literalmente porque na minha escola... teve aluno que bateu no professor que xingou o professor e ficou por isso mesmo... sabe... bateu no professor porque tava atrapalhando a aula o professor pediu gentilmente pra ele sair da sa:la... que ele não podia fazer aquilo e ele disse eu vou ficar eu vou ficar... e quando o professor foi gentilmente... pegar na mão dele pra acompanhar ele deu um soco... e... ficou por isso mesmo... e ainda quando a diretora geral chegou pra resolver o problema... deu outro soco no professor na frente dela... então eu não to disposta a dar a minha vida nessa realidade sabe...

P: [[ahã

J: [[tem hora que você chega na sala... você / não quer / n-não leva em consideração o que você aprendeu... o que você deixou de aprender o esforço que você fez você num leva em consideração... que profissionais tiveram... é na sua retaguarda pra lhe dar todo suporte... você... chega com vontade de dizer quer aprender aprenda num quer saia da sala... porque é muito difícil... uma realidade dessa... você vai fazendo o seu papel como um beija-flor apagando incêndio... com uma gota e uma gota e uma gota... o que apaga:u é lucro... e na:o deixa o resto pegar fogo é tipo isso

P: muito obrigada Joana pela colaboração na pesquisa... foi ótimo ter ouvido você

J: eu é que agradeço

APÊNDICE B

Entrevista com a colaboradora Lana

Pesquisadora: é tipo / sim / já está gravando ... bom dia ((risos))

Lana: bom dia

P: A: qual a instituição que você se formou e há quanto tempo?

L: eu ... me formei na UFPB ... e:: tem algum tempo eu não sei direito o ano bem certinho ... aí meu Deus... [e o ano?

P: [(risos))

L: eu acho que foi dois mil e dois ...

P: tá

L: mas eu não sei direito não mulher... perdão

P: certo não tem problema

L: qualquer coisa eu posso / eu posso passar essa informação depois [pra você

P: [ce::rto

L: olhando o diploma

P: ((risos))

L: que vergonha

P: desde quando você atua como docente e quais as modalidades que você tem experiência?

L: i:sso... pronto ... então a minha primeira aula foi no dia três de março de mil novecentos e noventa e oito ... foi quando eu comecei foi em noventa e oito ... e aí eu comecei: i ... numa escola de inglês né no *Fisk* eu era aluna de lá ... e aí fazia ainda o *intermediate two* eu acho / Era ... e aí me chamaram pra fazer uma prova ... pra faz / pra ter uma conve:RSA fazer uma seleção e eu participei né fui influenciada pela minha mãe eu participei e: deu certo né aí eu comecei a dar aula em noventa e oito ... depois de: um tempo só na escola de inglês aí eu fui substituir uma colega numa escola chamada Madre Tereza lá nos Bancários... foi quando eu comecei em colégio né ... em escola regular ... pronto e: aí comecei em escola... particular né ... passe:i pra o CA-COC depois e aí entrei no Motiva onde eu fiquei por mais de dez anos ... e deixei o Motiva porque passe:i no concurso da prefeitura pra assumir então as ... turmas da prefeitura no turno da tarde ... aí eu tive que abrir mão do: Motiva ... eu fiquei só no Estado pela manhã e na prefeitura à tarde

P: ((ininteligível)) certo ... atualmente em quais contextos você leciona? eu acho que... [[você

L: [[é na rede ... estadual aqui pela manhã e na:: na rede: municipal à tarde

P: certo ... como você descreveria os desafios do seu trabalho como professor?

L: é DE MODO GERAL / assim é / É uma atividade extremamente desafiadora ... porque você tem que lidar com UNIVERSOS diferentes ... ((barulhos externos)) né numa MESMA sala de aula ... no MESMO momento... né ... então você tem que ...((barulho aumenta)) TEM que ... que saber lida::r ... enfim com isso ... pensar nas diferenças de cada aluno... cada aluno tem seu jeito de aprender né então assim você tem que levar em consideração isso ... e: uma coisa que eu acho que que é extremamen-te é: desafiadora é: / chama-se motivação ... então motivar os alunos a aprender né coisas que muitas vezes eles não QUEREM ... então como é que eu vou ensinar pra quem não tá afim de aprender? né ... mas eu SEI como a adulta da história eu SEI o quanto é importante o estudo pra ele então é um desafio muito grande ... essa conscientização esse trabalho de motivação ... pra que o aluno se envolva pra que: eu traga atividades pra que ele possa / ter PRAZER que possa gerar uma atmosfera favorável ao aprendizado dele ... então eu acho que isso é extremamente desafiador

P: certo ... E o que te deixa FELIZ em relação ao trabalho docente?

- L: Ah eu fico extremamente feliz com a interação com os alunos ... né ... o / o *feedback* positivo que eles me dão quando estão aprendendo ... quando estão... é: envolvidos na atividade que eu estou propondo ... né ... então isso me alegra bastante
- P: ((barulho)) certo ... que espaços ou que MOMENTOS te POSSIBILITA pensar sobre a tua prática?
- L: ... é / como professora ... e estando em sala de aula né ... sempre então a gente tá SEMPRE pensando ... eu acho que / que: é uma atividade que você tá em casa planejando aula ... então você tá SEMPRE PENSANDO né ... então você ... em alguns momentos isso pode acontecer de maneira mais intensa como no período das formações ... como no período de/ de: / de: avaliações ... de correção de avaliações ... de você avaliar “poxa como é que a turma se saiu?” então isso reflete também no meu trabalho ... “como é que eu fui? o quê que eles aprenderam? o quê não aprenderam?” e:: como eu/ retomando o que eu citei primeiro ... o espaço da formação ... então é um momento em que você: ... TEM...OUTRAS VISÕES porque você VÊ outras pessoas compartilhando as suas experiências né então isso acrescenta bastante ... porque você vê que as tuas dificuldades não são só suas ... não só são suas dificuldades ... outros colegas vivenciam também... e coisas que eles fizeram que DERAM certo que de repente você não pensou ... mas que você PODE ajustar à sua realidade né ... e aca-bar fazendo e dando certo também ... então eu acho que é um momento de / de troca ... de reflexão que só acrescenta
- P: quais foram os projetos de formação continuada que você já participou? E descreva suas experiências com eles
- L: é no estado... assim...pronto então voltando ... vamos lá porque eu comecei em escola particular ... então no Motiva eles têm sempre né ... todo ano tem o planejamento anual né no início do ano ... e nesse planejamento anual é oferecido um minicurso ... pra cada área ... né pra cada disciplina ... então é: a escola faz essa ponte de trazer alguém da universidade pra ministrar alguma coisa e acrescentar ... então COMECEI a ter esses momentos de formação no Motiva com as reuniões ... e quan-do ... passei no concurso do estado / do estado eu nunca fiz nenhuma formação ... mas passei depois na prefeitura né que eu saí do Motiva como eu já falei fiquei na prefeitura ... e na prefeitura é: eu tive a oportunidade de participar de TRÊS cursos de formação ... né em dois mil e QUINZE dois mil e DEZESSEIS com a especialista norte-americana que veio pra pra ministrar esse curso pros professores de inglês ... E: no ano de dois mil e dezessete né ano passado ... foi a equipe ... EFOPLI lá da UFPB que ministrou esse curso ... então foram os três: ... mais recentes assim da ... da prefeitura / e agora né que eu acabei de chegar dos Estados Unidos passei um mês e meio num curso de capacitação também ... né ... o chamado PDPI ... e: foi também uma / um momento de muito aprendizado e crescimento
- P: tu poderia descrever a tua experiências nesses / [[nessas formações?
- L: [[sim ... minhas experiências nessas formações ... então voltando ... de / de: modo geral ...
- P: uhm rum
- L: né ... o curso de formação fornecido pela especialista nos dois anos que eu falei dois mil e quinze e dois mil e dezesseis ... o curso de formação fornecido pela especialista né ... em / em formação de professores de inglês foi mais impactante ... né na minha prática ... no meu dia a dia como professora ... foi o curso que mais me fez PENSAR ... foi o curso que mais ... mais me fez... QUESTIONAR as coisas que eu fazia... a minha prática de forma geral ... e: me: abriu os horizontes assim os olhos pra outras possibilidades que eu não via ... né em/ de trabalho com a oralidade ... de estudo centrado no / de metodologia centrada no aluno ... de atividades que / que/ que podem resgatar essa motivação que eu falei no início que é tão / que é imprescindível né para que o aluno aprenda ... então foi muito impactante para mim de todos esses / essas / essas formações que eu citei assim ... o / essa formação da prefeitura foi ... por demais impactante né ... e assim muito positivo ... um resultado muito positivo ... eu gostei muito ... ESSA nos Estados Unidos também foi... muito boa porque foi uma oportunidade de es/ de / de

imersão ... né na cultura americana a gente teve aula de ... pela manhã ... a gente tinha aula de: ... *American culture* ... e a tarde era de: ... não no final da manhã ainda tinha *assessment* ... e a tarde era: metodologia... métodos e materiais né ... então assim foi muito bom também... foi muito positivo

P: uhm rum

L: aí não sei se eu falei que

P: não... não se preocupe ... das experiências que você presenciou no curso de formação ... o quê que foi mais significativo pra você?

L: vamos lá ... de todas essas formações?

P: uhm rum

L: eu acho que cada um / cada uma teve assim ... não só algo significativo ... mas algumas coisas foram bastante significativas em / em cada uma delas...

P: uhm rum

L: né? são / foram momentos diferentes mas assim ... TODAS de certa forma na / de maneiras ge / diferentes né ... influenciaram e trouxeram resultados positivos né ... assim eu / eu voltei dos Estados Unidos pensando muito nessa possibilidade de trabalhar mais a questão da cultura ... americana

P: [[uhm rum

L: [[né ... então foi muito interessante ve:r como é que aquele povo reage a / a determinadas situações que aqui a gente pensa diferente ... então fazer esse / esse / essa: / esse PARALELO né com a cultura ... eu acho que vai trazer ...

P: uhm rum

L: BENEFÍCIOS vai fazer com que o aluno se motive mais ... é e / e:: a formação com / com a especialista assim ME ABRIU OS OLHOS com relação a / a esse modelo de ensino centrado no aluno ... né então eu sempre ... como eu comecei em uma escola de inglês o método é participativo mas é tudo centrado no professor

P: uhm

L: então eu tô ali... eu que / que faço TUDO ... né e aí ela me fez ver que: não precisa ser assim ... e que é até mais eficaz se não for assim né que / há diferen-tes abordagens né mais que essa abordagem comunicativa e centrada no aluno ... ela traz um resultado muito positivo pra: esse aluno que hoje é DIFERENTE ... não é mais quando EU estudava né

P: uhm rum

L: então

P: como é que foram escolhidos os temas para o curso de formação que você participou? e em que momentos esses temas / você conseguiu relacionar com sua prática?

L: então a / o curso de formação... com a especialista... é foi bem interessante o fato dela estar aqui ... né ... então ela norte-americana mas ela veio pra o nosso contexto ela visitou a minha escola ... então ela viu a realidade ... ela viu como é que as coisas acontecem aqui ... a:s as necessidades que eu tenho também né ... e / e: baseado nisso ela foi ... ela foi... moldando o curso dela a prática dela ... e foi então extremamente positivo porque aí eu consegui ver possibilidades que até então eu não via ... a porque não tem papel porque não tem isso ... mas aí a gente foi pensando em possibilidades que até então eu nã:o não tinha pensado ... você pode repetir a pergunta? [porque pra cada / pra cada

P: ((risos)) pos-so

L: [[pra cada curso

P: [[é como é que esses temas foram escolhidos?

L: SIM como é que eles foram escolhidos então ela escolheu ... né Diana escolheu eu acho que os temas ... pelo que ela foi vindo aqui ... ela deve ter vindo com alguma coisa preparada dos Estados Unidos mas ela foi sentindo né quais eram as necessidades aqui então eu achei isso

muito legal ... porque não ficou uma coisa teórica abstrato uma coisa que pros Estados Unidos dá certo e pra cá não

P: [[ahã

L: [[né e acho que a mesma coisa acontece no EFOPLI... né na formação que a gente teve com o pessoal da UFPB... então eles / eles estão ... sempre muito / pelo menos pareceram estar sempre muito atentos ao que a gente está fazendo ... tanto que muitas aulas elas foram baseadas no *homework* anterior da aula anterior... porque de acordo com o nosso *feedback* com a nossa realidade as discussões que a gente ia apontando... eles iam estruturando as aulas seguintes né então... acho que / que isso tem um diferencial ENORME... porque você não se vê perdido você vê que aquilo é palpável que aquilo pode ser utilizado na tua / no teu dia a dia

P: uhm rum

L: coisa que / pronto nos Estados Unidos... por mais que seja “pô Estados Unidos... perfeito tudo legal” um curso né... eu tava lá por imersão então / aprendendo por imersão MAS em certos momentos a gente via... que é / aquilo ali funcionava pra AQUELA realidade mas que aquele povo tava dando aula mas não sabe o que é o BRASIL

P: ahã

L: num sabe que na minha escola não tem nem papel... muitas vezes ... então como é que o professor de *assessment* queria que a gente tinha que ver alguns objetivos pra aquela avaliação... então se eu colocasse três objetivos ele / ele sugeria pelo menos dez questões para cada objetivo ... e a gente sabe que é FORA de realidade eu fazer uma prova com trinta questões para os meus alunos aqui... que isso na existe

P: uhm rum

L: né... que nem / nem a possibilidade de ter o papel eu tenho... né então assim COMO colocar aquilo? então não / não cabia pra minha prática aqui no Brasil

P: tá .. hã ... nos cursos que você participou que tarefas eram requeridas do professor? ... o quê que eles pediam?

L: pra gente?

P: sim

L: como professor? ... a eles pediam pra gente ... sim pra ...

P: tinha *homework*? [[e/ é:

L: [[sim o quê que eles / então não a gente assim na sala mas a gente quanto aluno [deles

P: [i::sso

L: SIM ... A então era solicitadas algumas leituras né e:: seguidas de discussões sobre aqueles temas aquelas leituras nós fomos solicitados também a apresentar seminários a gente participou de de: de conferência de mini conferência nos Estados Unidos

P: [uhm rum

L: [então nesse dos Estados Unidos a gente tinha... que discutir TROCAR IDEIAS é pedido exatamente que a gente / em todas essas formações né que a gente coloque as nossas DIFICULDADES que a gente ... traga também o quê que a gente tem feito que tem sortido efeitos POSITIVOS porque nesse troca os professores crescem muito

P: uhm rum

L: né porque é como eu disse no início eu vejo uma coisa que “poxa eu não tive uma ideia mas que LEGAL ela fez deu certo eu posso ajustar na minha realidade” então essa troca é muito é muito... muito legal engrandece bastante

P: Agora suponha que você tá participando da ELABORAÇÃO de um curso de formação ... é: que FORMATO de formação ... você participaria? e que sugestões de temas você traria?

L: de forma BEM geral assim é:: ... eu pensaria ... é uma pergunta complexa [né assim a gente tem que:

P: [uhm rum

- L: isso aí levaria um tempo pra / pra responde:r e ter uma resposta bem legal mas enfim ... é:: de imediato o que me vem à mente é não ficar em teorias teorias e teorias ... né mas partir pra prática “o quê que eu faço?” “minha realidade é assim” “como é que eu posso melhorar isso?” ... ou tira:r é o melhor proveito ou melhor fazer o/ o máximo o melhor diante disso
- P: uhm rum
- L: né tá não adianta ficar se lamuriando “Ah eu não tenho papel” “Ah porque isso e isso falta” SIM então com o que eu TENHO o quê que eu posso fazer? então assim ... é:: essa é uma questão que eu vejo... eu sinto essa necessidade e os outros colegas que conversam comigo também assim ... que a formação seja bem PRÁTICA né voltada realmente pra nossa realidade de maneira que a gente POSSA utilizar aquilo ali não apenas estudar um monte de teorias ou coisas que a gente até já estudou na universidade ... foi uma das queixas lá no cursos dos Estados Unidos né ... que muitas pessoas comentavam isso... né muitos professores ... “poxa mas isso eu já vi na universidade eu quero uma coisa mais ...poxa que / que tenha um impacto que tenha um diferencial” [né não aquela teoria
- P: [uhm
- L: bom seria
- P: certo
- L: isso que me vem à mente primeiramente
- P: a gente tá caminhando pra última pergunta ... eu quero que você pense no seu contexto de ensino ... e me diga quais são hoje as suas necessidades
- L: ... ok ... eu... tenho a necessidade exatamente de estar constantemente motivando o meu aluno né ... pra que ele queira aprender ... eu tenho também... que:: me: me: ... num sei se é / seria a palavra me capacitar me qualificar num sei mas é / ou ter maturida / num sei mas assim ... é: lidar eu tenho que saber de alguma forma lidar com necessidades/ pessoas que têm necessidades especiais ... então é uma coisa que a gente ver muito que tem chegado nas escolas ... que está presente nas escolas ... alunos com necessidades especiais e o que fazer eu não estudei pra lidar eu não sei direito eu sei o básico sobre autismo então eu não sei [[como lidar
- P: [[alguma formação já contemplou esse tema?
- L: não que eu lembre ... ((voz baixa)) não ... não que eu lembre ... assim de imediato ... então assim SE com/ se teve esse tema ele não foi tão impactante porque eu não tô conseguindo [lembrar
- P: [uhm rum
- L: né então assim... talvez tenha tido ... talvez tenha se falado nisso mas não de uma forma que / que me acrescentou ... porque também eu não tô conseguindo nem lembrar ... né mas assim aqui mesmo na escola a gente tem uma aluna que tá/ que é cega ... então como lidar com esse menina? como fazer? isso é uma dificuldade que eu tenho que os outros professores tem também a gente não foi preparado pra isso ... então e- e- essa é uma questão né motivar os alunos lidar com essas necessidades especiais que surgem [determinados alunos
- P: [tá
- L: é:: lidar com a indisciplina ... né muitas vezes você não um apoio que/ que/ que seria o adequado na escola ... né mas eu acho que aí já entra a questão da/ da motivação também ... na indisciplina... se o aluno tá motivado ele quer prestar atenção ele quer APRENDER ele ... meio que:
- P: uhm rum
- L: que:: assim ... eu acho que vai ter um / um reflexo positivo no comportamento dele de participar da aula de enfim
- P: pensando nessas suas necessidades que forma um curso de formação pode te ajudar?
- L: ... uau ... eu acho que: que assim ... na minha cabeça vem o curso de Deyse que foi assim realmente me ajudou bastante ... ma:s no curso dela também eu não /não lembro de ter sido trabalhado ... essa questão de necessidade especial né... foi / acho que não foi ... mas um curso que que: que fosse prático ... que:: levasse em consideração ... é o contexto da / de ensino aqui

no Brasil da língua inglesa ... e:: e que trouxesse essa / esse / sei/ num sei se alguém da áreas de psicologia alguém que tivesse respaldo pra / e propriedade pra falar de algum desses problemas que a gente encontra na sala / de alguns alunos e que a gente não sabe lidar

P: uhm rum

L: não é? bom

P: alguma consideração final sobre sua experiência com as formações?

L: assim apenas a:: dizer que assim ... foi muito difícil pra mim quando eu passei na prefeitura / vou citar o estado porque como eu falei eu nunca nunca fiz formação nenhuma pelo estado mas assim ... é:: quando eu passei no concurso da prefeitura... e que entrei nas turmas né fundamental dois e toda minha vida eu trabalhei com ensino médio no Motiva aqui no estado então foi muito difícil a adaptação pra mim... é: eu me senti muito perdida e / e/ e: foi muito / foi / foi um período realmente difícil ... e: eu comecei a /a /a registrar na minha mente que eu “poxa eu passei eu tava muito bem no Motiva num sei o quê e agora... eu / eu aqui: num sei/ NUM SEI COMO LIDAR EU NÃO TÔ SABENDO COMO FAZER” e foi quando eu comecei o primeiro curso de formação ... né eu cheguei a ter um problema realmente alérgico ... né porque eu realmente não tava sabendo lidar com aquela situação né que foi uma alergia urticária emocional ... e: as coisas só começaram a mudar Ana quando eu comecei o curso de formação com Diana ... porque foi quando eu comecei a / a ver primeiro “poxa vida eu dei aula há mais de dez anos no Motiva eu dei aula no CACOC e nunca tive um curso de formação TÃO BOM ... como esse” em que como professora de inglês eu ia pra lá falar em inglês a aula era toda em inglês né então eu me senti valorizada e me senti PRIVILEGIADA por ser professora da prefeitura e TER ACESSO / poder ter acesso a um curso de tamanha qualidade

P: uhm rum

L: então foi quando eu comecei a assimilar na minha cabeça ... que assim eu digo “poxa só de eu tá nesse curso porque eu sou da prefeitura” ... então eu comecei a ver o fato de ser da prefeitura com outros olhos

P: uhm rum

L: né E TAMBÉM paralelo a isso esse curso de formação FOI me abrindo os olhos pras possibilidades que eu poderia ter com aqueles alunos ... então não tava tudo perdido não era tudo desgraça ... né tinha coisa que eu podia fazer poxa tem atividade que dá certo olha só então aquele / aquele/ foi assim e foi um divisor de águas ... eu disse a Diana antes de ela ir embora eu disse “olhe tem uma Arlane tem uma professora Arlane antes de você e tem outra depois” ... então esse curso de formação ele foi MUITO importante pra mim ... e foi MUITO bom não só pelos conteúdos pelas discussões pelos seminários pelas aulas ... mas também por esse/ esse fator pessoal

P: ahã

L: né de ter TER me aberto os olhos de uma forma que eu conse / que eu comecei a / a valorizar a / a me sentir privilegiada E:: a me ada / me adaptar melhor ... aquele novo contexto pra mim ... entendeu tanto que eu fiquei boa da alergia

P: ((risos))

L: né porque passou aquele momento de turbulência e de/ e de: de RESISTÊNCIA né da minha parte

P: entendo

L: então ... [[foi isso

P: [[Lana muito obrigada [[pela sua

L: [[que isso espero ter ajudado eu falei aí

P: ((risos))

L: fluxo da consciência ((ininteligível)) mas espero que alguma coisa tenha sido relevante pra você [considerar

P: [com certeza ... com certeza

L: tá bom
P: obrigada

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

Caro colaborador,

Este questionário visa ampliar as informações sobre sua formação e atividade docente. Agradecemos, mais uma vez, a sua pronta colaboração.

Conhecendo nosso colaborador

1. Que nome fictício você gostaria que fosse utilizado? _____
2. Sexo Feminino Masculino
3. Idade - _____

Formação Acadêmica

Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Cursando			

Conhecendo o contexto de trabalho

Há quanto tempo trabalha como professor?

- 1 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 15 anos
 Mais de 15 anos

Atualmente, você está lecionando? SIM NÃO

Caso afirmativo, onde leciona?

- Rede Municipal Rede Estadual Instituição Privada Escola de idiomas
 Rede Federal Outros

Quais os níveis e modalidades?

- Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior
 EAD EJA Educação Especial Educação Profissional

A experiência com a formação

Já participou de algum curso de formação oferecido pela rede municipal, estadual ou federal?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, quais as últimas formações que participou?

Formação _____ Ano _____

Formação _____ Ano _____

Formação _____ Ano _____

Formação _____ Ano _____

De quais atividades abaixo, você tem participado após a graduação?

() Participação de formação oferecida pela rede que trabalha.

() Apresentação de trabalhos em congressos/seminários ou workshops.

() Participação como Ouvinte em congressos/seminários ou workshops.

APÊNDICE D
ROTEIRO DA ENTREVISTA

-
- 1. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?**
 - 2. Desde quando atua como docente e em quais modalidades de ensino possui experiência?**
 - 3. Atualmente, em quais contextos você leciona?**
 - 4. Como você descreveria os desafios do seu trabalho como professor?**
 - 5. O que te deixa feliz em relação ao trabalho docente?**
 - 6. Que espaços te possibilitam pensar sobre sua prática?**
 - 7. Quais projetos de formação continuada você já participou? Descreva sua experiência.**
 - 8. Das experiências que presenciou nos cursos de formação continuada, quais aspectos foram mais significativos para você?**
 - 9. Como foram escolhidos os temas para o curso de formação que você participou? Em que momentos você relacionou com sua prática?**
 - 10. Suponha que você está participando na elaboração de um curso de formação continuada, que formato de formação você participaria e quais sugestões de temas você elencaria?**
 - 11. Pensando em seu contexto de ensino quais as suas necessidades? E de que forma o curso de formação continuada poderia ajudá-lo (a)?**
-

APÊNDICE E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo de pesquisa científica realizada por uma aluna da Universidade Federal da Paraíba intitulada: Espaços para (re)configuração da prática docente: Um olhar sobre a formação continuada. Este termo de consentimento contém informações essenciais sobre o estudo e sobre os seus direitos, de modo a facilitar suas decisões. Sua concordância e assinatura indicarão que você leu e entendeu o conteúdo deste termo, que suas dúvidas foram respondidas e que você concorda voluntariamente em participar do estudo.

A presente pesquisa se propõe a pesquisar e refletir o papel dos cursos de formações continuada oferecido no estado da Paraíba, na reconfiguração da prática docente dos professores de Língua Inglesa, investigando as representações dos professores sobre a formação. A opção por investigar esta relação neste contexto se justifica pelo fato que Tendo em vista, que (a) atualmente a ênfase das pesquisas na formação de professores têm se concentrado na formação inicial, (b) e o contexto da formação continuada é fundamental na prática docente, pretende-se voltar o olhar para formação continuada, buscando trazer contribuições para as pesquisas, em especial na área de Linguística Aplicada, que, por sua vez, podem inspirar os programas de formação continuada ofertada aos professores de escola pública.

Para tanto, você responderá a um questionário misto, ou seja, que conterà questões nas quais você fornecerá seus dados pessoais, bem como você participará de uma entrevista semiestruturada. Vale a pena ressaltar, neste momento, que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos resultados e à professora responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A investigadora principal é a Mestranda ANA TÁLIA DA SILVA RAMOS, que pode ser encontrada no seguinte telefone (83) 99602-6663 ou por meio de correio eletrônico:anatalia.sr@gmail.com.

É garantida a liberdade de interromper a participação no estudo a qualquer momento, sem que isto cause qualquer ônus a você. As informações obtidas neste estudo serão confidenciais e serão analisadas sem ser divulgada a identificação de qualquer voluntário. A divulgação dos resultados acontecerá na defesa da tese, em eventos científicos da área e por meio de artigos científicos. Não haverá despesas pessoais para o voluntário e qualquer despesa adicional será ressarcida pela pesquisadora por meio do orçamento da pesquisa.

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, na condição de professor(a) de inglês da rede pública de ensino da Paraíba, participante de cursos de formação continuada oferecido pela poder público, concordo em participar, como voluntário(a), na pesquisa da Mestranda Ana Tália da Silva Ramos, para coleta de dados para a dissertação do curso de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coloco-me à disposição para responder a questionários escritos e entrevistas. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Estou

ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Nome e assinatura do voluntário: _____