



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCIANA CRISTINA DA COSTA AUDI

**“EU ME SINTO RESPONSÁVEL”:**  
Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional  
(PDE) sobre a formação de professores de inglês

---

Londrina  
2010

LUCIANA CRISTINA DA COSTA AUDI

**“EU ME SINTO RESPONSÁVEL”:**

Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional  
(PDE) sobre a formação de professores de inglês

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Orientadora: Prof<sup>a</sup>.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elaine Fernandes Mateus

Londrina  
2010

LUCIANA CRISTINA DA COSTA AUDI

**“EU ME SINTO RESPONSÁVEL”:**  
Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)  
sobre a formação de professores de inglês

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Orientadora: Prof<sup>a</sup>.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina Maria Gregório  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristóvão  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Damianovic  
Universidade Federal de Pernambuco

Londrina, 16 de dezembro de 2010.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu marido, companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos Yasmin e Matheus, luz na minha vida, motivo das minhas lutas!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, inspiração e força divina em todos os meus momentos.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Elaine Mateus, pela confiança, paciência, apoio e dedicação em suas sábias e incansáveis orientações. Por permitir-me conhecer possibilidades de ser como o outro. Pela amizade e compreensão.

Ao meu marido Nagib, companheiro nas intermináveis horas de estudo, por seu amor, por acreditar em mim e pelo imensurável apoio e infinita compreensão.

Aos meus filhos, Yasmin e Matheus, pela compreensão nas minhas ausências para estudo, e pelas suas orações pelo sucesso desta pesquisa.

À minha família (pais, irmãos, cunhados e sogra), alicerce fundamental nesta tão sonhada conquista.

Às professoras doutoras Maria Adelaide de Freitas e Simone Reis, pelas preciosas contribuições.

A todos os meus amigos, pessoas encantadoras e motivadoras.

Às amigas super-poderosas: Taísa, Raquel e Juliane, pela cumplicidade nos estudos, pelo apoio e incentivo durante toda minha caminhada.

À amiga de todas as horas, “agregada da família”, pelas contribuições, por partilhar amizade, conhecimento, e sabedoria.

A todos os professores e colegas de mestrado, pelo conhecimento partilhado.

À professora doutora Denise I.B. Grassano Ortenzi, pelo apoio e incentivo.

À CAPES, pelo apoio à pesquisa.

Às queridas professoras colaboradoras nesta pesquisa, pelo carinho e confiança.

Aos colegas do grupo Aprendizagem sem Fronteiras, pelas discussões e oportunidade de (re)construir conhecimento.

E a todos aqueles que contribuíram com a realização deste trabalho.

“Despite the persistence of the problems in teacher education, there is a lack of research that attempts to understand the situation in ways that retains the complexity of learning to teach in the individual, psychological, rather than the social. Furthermore, the traditional focus on the individual, psychological, rather than the social, collective dimensions of learning to teach tend to blame individual teachers when they cannot teach in the ways we envision as possible and desirable.”

(ROTH e TOBIN 2002, p. 109)

AUDI, Luciana Cristina da Costa. **“EU ME SINTO RESPONSÁVEL”**: Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

## RESUMO

No conjunto das medidas educacionais, no campo das políticas públicas, o Governo do Estado do Paraná lançou em 2006, para início em 2007, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) para professores em serviço na rede estadual de educação. Dentre os objetivos, o Programa buscava, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, aproximar o professor em formação continuada do contexto dos seus alunos, assim como das realidades da universidade e esta daqueles. Este trabalho tem o propósito de pesquisar a aprendizagem compartilhada por alguns professores de inglês envolvidos no referido programa, por meio da análise dos impactos desse modelo de formação continuada. O foco deste estudo recai sobre um, dentre outros, objetivos do PDE, qual seja, aquele que trata da tentativa de aproximar o professor em formação continuada do contexto dos seus alunos, assim como das realidades da universidade e esta daqueles. A fim de investigar a aprendizagem desses professores que participaram do Programa, optei por realizar Rodas de Conversa em que eles se reuniam para compartilhar suas experiências de sala de aula, após o retorno à rotina escolar. A opção pelas Rodas de Conversa como metodologia de coleta de dados deu-se em função da possibilidade de que estas consistem em espaços de diálogo, nos quais as pessoas participam ativamente de discussões acerca de uma temática, de modo descontraído, espontâneo e não avaliativo. Meu propósito com isto, portanto, foi forjar possibilidades de discussões, trocas de experiências e socialização de conhecimentos sócio-historicamente produzidos nas práticas desses professores, após a experiência da formação continuada. Para responder às perguntas de pesquisa, os dados foram analisados à luz da teoria sócio-histórico-cultural (TSHC), que recentemente tem iluminado pesquisas no campo da formação de professores. Dentro desse referencial, a aprendizagem é definida neste estudo como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e de suas práticas sócio-pedagógicas. Os dados revelam que a participação no PDE foi determinante para recuperar a auto-estima do professor, e a confiança na própria capacidade como agente criador, ao (re)significar sua identidade profissional passando a estar ciente de sua atuação política.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. PDE. Rodas de Conversa. Colaboração. Identidade.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. “**EU ME SINTO RESPONSÁVEL**”: Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

## ABSTRACT

In the educational public politics field, the Government of Paraná State released in 2006, to be started in 2007, the Program of Educational Development (PED) for teachers working in the State network of Education. Among the objectives, the program tried to create a permanent dialogue between the teachers of public schools and the public Universities of Paraná State. The purpose of this study is to research the shared learning by some English teachers involved in the mentioned program in 2007 and 2008 by the analysis of this model of continued teacher education impacts. The focus of this study falls on one, among others, of the objectives of PED – the one that is related to the attempt of approximating the teacher in continuing education of the context to their students, as well as the University realities and this to those. In order to investigate the learning of these teachers that took part in the program, I chose to have some meetings called *Rodas de Conversa* - a kind of conversation in circle where people can talk face to face - in order to promote a chat where teachers would gather to share their classroom experiences, after returning to the school routine. The choice for *Rodas de Conversa* as a methodology of gathering data was due to the possibility that these meetings consist in spaces of dialogue, in which people can participate actively of debates about some themes, spontaneously, casual and not evaluative. My purpose with this, therefore, was to provide possibilities of discussion, opportunities to share experiences and socialization of knowledge socio-historically produced in these teachers practices, after their experience of continued education. To answer the research questions, the data were analyzed, according to the cultural-socio-historical theory, which has recently been broadly applied in researches in the field of teacher education. Inside this theoretical reference, learning is considered as a collaborative process of (re)meaning teachers identity and their social-pedagogical practices. The data show that the participation in the PED was determinative to recover the self-esteem of the teacher and the confidence in his/her own capacity as a creative agent, when (re)meaning his/her professional identity being aware of his/her politics performance.

Keywords: Continuing Teacher Education. PED. Rodas de Conversa. Collaboration. Identity.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
APLIEPAR	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná
IES	Instituições de Ensino Superior
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NRE	Núcleo Regional da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PO	Professora Orientadora
PP	Professora Pesquisadora
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RC	Rodas de Conversa
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TA	Teoria da Atividade
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	18
1.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM .....	23
1.2 CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE .....	27
1.3 O GRUPO DE PESQUISA APRENDIZAGEM SEM FRONTEIRAS .....	29
1.4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PDE .....	30
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	33
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	34
2.2 RIGOR CIENTÍFICO E CREDIBILIDADE DA PESQUISA.....	35
2.3 A ÉTICA NA PESQUISA.....	36
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA .....	38
2.4.1 A historicidade dos sujeitos da pesquisa.....	38
2.5 INSTRUMENTO DE COLETA.....	40
2.6 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE .....	44
<b>3. PDE: IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS IDENTIDADES DE PROFESSORAS DE INGLÊS</b> .....	46
3.1 O PDE COMO ESPAÇO DE COLABORAÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	46
3.2 A PROFESSORA QUE ARTICULA TEORIA E PRÁTICA: A PRÁXIS E A EMERGÊNCIA DA RESPONSABILIDADE SOBRE O OUTRO .....	56
3.3 A PROFESSORA QUE SE VÊ COMO PROFISSIONAL .....	69
3.4 A PROFESSORA QUE SE VÊ TRANSFORMADA .....	75
3.5 A PROFESSORA QUE APRESENTA O CUIDADO COM O OUTRO .....	82
3.6 A PROFESSORA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
<b>APÊNDICE</b> .....	105

## INTRODUÇÃO

---

O século XXI nos traz velhos dilemas e um deles, que tem sido amplamente discutido no meio acadêmico, é a melhoria da educação. O que temos vivenciado é um enorme fosso que se criou entre as universidades e as escolas. Dicotomiza-se, assim, o conhecimento entre teoria e prática, sendo as universidades, geralmente, encarregadas da produção do conhecimento teórico, por vezes distante da realidade de sala de aula, e as escolas, ambiente em que deveria se desenvolver esse conhecimento, desvinculado de sua realidade. No âmago dessa questão encontra-se a discussão para novos modelos de formação (CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S., 2003; MATEUS, 2006; MOITA-LOPES, 2006; CAINELLI, M.R. e SILVA, I.F. 2009; GIMENEZ, 2010). As universidades procuram, por meio de pesquisas e de projetos vinculados às escolas, desenvolver metodologias de aprimoramento da aprendizagem em situações de trabalho, tendo como alvo as reais necessidades das populações a que servem, numa tentativa de lidar com as complexidades da formação de professores. Estudos na área apontam para a necessidade de um novo modelo de formação inicial, onde prevaleçam relações colaborativas entre todos os envolvidos: professores-formadores, alunos-professores e professores colaboradores (GIMENEZ, 2010; MATEUS, 2009b; ORTENZI et al, 2004). Considerando que o ser humano é sócio-historicamente constituído, torna-se necessário integrar universidade e escola, de forma que sejam correspondidas as demandas da comunidade escolar. Dessa forma, ações têm sido implementadas pelas universidades: pesquisas para produção de conhecimento localmente significativo, elaboração de materiais didáticos situados ( CRISTÓVÃO e CANATO, 2008; PAIVA, 2009), ressignificação da práxis e formação de comunidades de prática (ROTH e TOBIN, 2002; MOLL e ARNOT-HOPFFER, 2005; MATEUS, 2005; CRISTÓVÃO, 2007). Nesse cenário em que ganham grande destaque os programas de formação, faz-se necessário também reconceituar os programas de formação continuada de professores para que todos os profissionais tenham as mesmas oportunidades de se tornarem agentes transformadores das comunidades em que estão inseridos e de atuar na promoção da cidadania de seus alunos.

Com relação à relevância desses programas, Rejis (2007) defende que uma educação de qualidade está ligada aos cursos de formação continuada dos

professores, principalmente por acreditar que o professor necessita atualizar-se e buscar novas perspectivas de ensino aprendizagem, sobretudo pelo fato de ele (o professor) ainda constituir-se um dos principais “recursos” no processo de ensino como é praticado em nossas escolas.

Corroborando essa idéia, Mateus (2002) postula que “o professor moderno deve se educar cotidianamente pela pesquisa e por questionamentos derivados de sua própria ação pedagógica e buscar, assim, sua autonomia e a de seus alunos”(p.12). Ou seja, tendo em vista as complexidades que permeiam os contextos educacionais da escola e da universidade, a formação continuada de professores surge como um processo ininterrupto de busca constante pela superação das dificuldades na produção do conhecimento na/para sala de aula. Portanto, ratifica-se a necessidade da formação continuada do professor, na medida em que tão-somente os cursos de formação inicial não modificam a estrutura do local de trabalho do professor, marcada pelo individualismo (LORTIE, 1975; SHULMAN, 1986; ENGESTROM, 2002).

Com uma visão de formação continuada colaborativa, McLaughlin (apud HARGREAVES, 2000, p. 165) postula que os professores aprendem melhor ao socializarem suas práticas com outros professores. Do mesmo modo que os alunos, os professores aprendem através da prática, leitura, reflexão e colaboração com outros professores, no momento em que dirigem um olhar próximo aos seus alunos e às suas produções e compartilham o que veem. Por outro lado, de acordo com Hargreaves (2000) os professores que trabalham isolados não discutem com outros professores, conseqüentemente podem não apresentar crescimento uma vez que não interagem com os outros, não discutem os objetivos curriculares, sua atuação em sala de aula, e não partilham uma aprendizagem efetiva.

No contexto atual, surgem iniciativas institucionais como a do governo do Estado do Paraná, que através da Secretaria de Estado de Educação, com o apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), lançou o *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE*. Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, em concordância com a Secretaria Estadual de Educação (SEED), além de ser um programa de formação continuada ofertado aos professores da rede estadual da Educação Básica, configura-se também como uma política para produzir progressões na carreira do professor e aprimoramento na educação. Por meio da parceria com as Instituições de Ensino Superior do Estado

(IES), o programa tem por objetivo fornecer aos professores da Educação Básica do Paraná uma oportunidade de aproximação com o ambiente acadêmico, envolvendo simultaneamente a escola pública e as IES para a construção de conhecimento numa perspectiva freireana, que “ensina-nos a articular teoria e práxis, na busca de objetivos arrojados e na ação concreta, para a transformação dos homens e do mundo, dialeticamente imbricados” (PARANÁ, 2006, p.2). O programa apresenta entre seus pressupostos, o princípio da formação colaborativa através da “criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber” (PARANÁ, 2006, p. 5).

Por tratar-se de uma proposta recente e inovadora, este tipo de formação continuada carece de estudos, pois ainda são poucas as pesquisas sobre o PDE (RAMOS, no prelo; FIORIN, 2009). Então, faz-se necessário investigar tais programas, de forma a estudar suas contribuições para a melhoria da educação no Brasil.

Meu interesse por esse campo de estudos decorre de minha trajetória como professora de língua inglesa na rede estadual de Educação Básica no Estado do Paraná. Formada em 1996, ingressei na profissão somente em 2006, quando tive contato, pela primeira vez, com o ambiente escolar. Mesmo durante o estágio supervisionado na graduação em Letras pela UEL, realizei atividades em mini-curso na empresa na qual trabalhava como secretária. Não tinha tido, portanto, vivência nesse contexto. Assim, deparei-me com inúmeras dificuldades ao retornar ao ambiente acadêmico em uma cultura já estabelecida, onde o ensino público mostrava uma realidade totalmente diferente da almejada por todo professor, com vergonhosos índices de analfabetismo, inaceitáveis taxas de evasão escolar, escolas sem infra-estrutura, bibliotecas desfalcadas, alunos sem condições de adquirir o material, sem motivação e sem interesse no aprendizado, salas superlotadas, professores tendo que trabalhar em escolas diferentes – e muitas vezes distantes-, ou seja, uma infinidade de problemas que afetam o desempenho de todo profissional em seu contexto escolar (AUDI, 2007). Inserida nesse contexto, vi-me na necessidade de procurar auxílio da universidade para buscar subsídios que me proporcionassem meios de (re)significar minha prática de sala de aula. Minha aproximação com a universidade deu-se por meio do curso de especialização em língua inglesa que fiz no ano de 2006. Foi justamente nessa ocasião, que por meio da minha orientadora da especialização, tive a oportunidade de participar do *Projeto*

*Parceria Universidade-Escola*, da Universidade Estadual de Londrina, doravante UEL.

Desde que ingressei no magistério, vinha procurando soluções para os problemas vivenciados em sala de aula, e a participação no *Projeto Parceria*, constituiu-se em formação continuada para mim, pois através do projeto tive a oportunidade de buscar soluções para alguns dos problemas que eu vivenciava em minha rotina de sala de aula. O Projeto tratava-se de uma parceria da UEL com as escolas públicas, englobando a formação inicial de professores de inglês e a contínua daqueles já em exercício, visando à preparação dos futuros profissionais, o desenvolvimento dos professores já atuantes na profissão e à melhoria na aprendizagem dos alunos da educação Básica. Compunham o *Parceria*, uma professora da instituição de ensino superior, como professora-formadora; alguns alunos da graduação em Letras-inglês – os alunos-professores; e eu, na qualidade de professora colaboradora. As nossas discussões no *Parceria* foram de grande valia, assim como as sugestões dos alunos-professores que apresentavam o que estavam estudando para que pudéssemos, juntos, planejar as aulas, vivenciando a práxis no seu mais pleno sentido. Também o apoio, no sentido de partilhar os momentos de discussões e aprendizagem; e suporte, no sentido de nos dar subsídios para concretizar as ações; da professora formadora, nos questionamentos e no gerenciamento do nosso trabalho, foram substanciais para as mudanças que pude constatar na aprendizagem dos meus alunos. Desde que ingressei nesse projeto percebi que minhas aulas tornaram-se mais dinâmicas, os alunos mais motivados e minha satisfação aumentou por sentir que estava conseguindo oferecer aulas com mais qualidade. Acredito que a participação nesse projeto, que foi de suma importância para mim como professora-colaboradora, tornou-se também ferramenta importante na formação dos alunos-professores, na medida em que ofereceu-lhes a oportunidade de socialização e sinalizou para o rompimento das barreiras entre o conhecimento teórico e prático de modo que um acabava dando suporte a outro. Com a finalização do *Projeto Parceria*, satisfeita com os resultados na minha prática e acreditando que a formação de professor deve ser continuada, busquei outro projeto no NAP/UEL. Foi nessa ocasião que tive contato com o *Projeto Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*, que se configurava num projeto de formação de professores, fundamentado na perspectiva sócio-histórico-cultural, via relação entre

a UEL e escolas públicas. O *Sem Fronteiras* era constituído por três professoras de professores (professoras formadoras), três professores novatos (alunos de graduação), um bolsista de Iniciação Científica Junior (aluno do ensino Médio na escola pública) uma professora colaboradora (professora da escola pública) e quatro professoras pesquisadoras (alunas de pós-graduação, dentre as quais me incluo), que se reuniam para planejar e discutir acerca de suas ações na escola pública onde atuavam, com uma proposta de ensino colaborativo<sup>1</sup>. Para tanto, o projeto atuava em duas frentes: na escola pública, com a participação nas aulas, sempre em grupos de três ou quatro professores numa determinada turma ao longo de todo o ano letivo, com exploração dos materiais didáticos e das estratégias criadas nos grupos de discussão; e na universidade, onde ocorriam encontros semanais para discussão do que era vivenciado na sala de aula, e leitura de textos do referencial teórico que fundamentava as ações do projeto. O *Sem Fronteiras* também forjava-se como espaço para a (re)criação de materiais didáticos e de estratégias de práticas de ensino, promovendo, desta forma, o encontro do mundo da vida com o mundo da teoria, pela aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e contínua, de modo a possibilitar transformações tanto nas relações interpessoais e nas práticas discursivas, quanto nas formas com que a escola, a comunidade e o conhecimento são conceituados pelos professores envolvidos.

Foi justamente em uma das reuniões do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras*, na qual estava discutindo a formação continuada de professores de língua inglesa com a minha orientadora, que surgiu meu interesse em pesquisar o PDE, em busca de descobrir os sentidos desse programa como formação continuada dos professores de língua inglesa.

Dada à subjetividade dos programas de formação, torna-se difícil desenvolver mecanismos para analisar o PDE em dados quantitativos, assim como para avaliar se/como ele pode afetar a prática dos professores e conseqüentemente seus alunos. Uma opção para este estudo seria, então, direcionar as lentes para a identidade daqueles que cursaram esse programa de formação continuada, uma vez que as mudanças são passíveis de serem investigadas e identificadas pelos estudos que enfocam a identidade de professor, pois o próprio trabalho de formação continuada lida com a subjetividade dos professores, dificultando apontar em pesquisas dados

---

<sup>1</sup> Segundo Mateus (no prelo, p. 3), o Ensino Colaborativo “envolve pelo menos dois professores compartilhando a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e também uns dos outros”.

que possam ranquear seus resultados. Desta forma, para investigar o primeiro Programa de Formação Continuada na modalidade PDE, vou lançar um olhar para a identidade do professor de língua inglesa que o cursou.

Pesquisas que tratam da identidade de professores (LORTIE,1975; NÓVOA, 1995; HORWITZ,1996; BEIJAARD, MEIJER e VERLOOP, 2004), chamam a atenção para a forma como nossas identidades de professores de língua estrangeira podem ser (re)significadas de acordo com as situações vivenciadas, inclusive nos programas de formação continuada. Assim, por meio do discurso<sup>2</sup> das professoras que participaram do PDE, busco, nesse estudo, levantar que impactos na formação prática dos professores e, por extensão, na vida dos alunos, têm esse programa de formação de professores. Dessa forma, a presente dissertação objetiva analisar o impacto da formação continuada, ofertada no Estado do Paraná, no processo de (re)significação de práticas e na (re)construção das identidades de alguns professores de língua inglesa da Educação Básica. Para tanto, busco, mais especificamente, investigar os sentidos<sup>3</sup> que três professoras de inglês atribuem à experiência vivida no PDE entre os anos de 2007 e 2008, as representações que fazem de suas práticas após essa experiência e as (re)constituições de suas identidades profissionais a partir delas.

Com esses intuitos, procuro responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que sentidos são atribuídos por professoras de inglês ao Programa de Formação Continuada – PDE, do qual participaram em 2007 e 2008?
- 2) De que modo a participação dessas professoras no Programa influencia/influenciou suas práticas pedagógicas?
- 3) De que modo suas identidades profissionais são (re)constituídas no processo de formação continuada?

Para melhor situar a pesquisa e responder às perguntas, inicio apresentando um panorama sobre a formação de professores e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural, algumas concepções de aprendizagem e de identidade. Darei ênfase às concepções de aprendizagem dentro da perspectiva da referida teoria, de modo a apontar algumas (re)significações dessas concepções numa abordagem mais colaborativa.

---

<sup>2</sup> Segundo Fairclough (1995), discurso é o uso da linguagem visto como uma forma de prática social.

<sup>3</sup> O conceito de sentido adotado para o presente estudo, refere-se aos modos como os sujeitos percebem-se e constroem discursivamente suas crenças, valores, expectativas e impressões acerca de suas próprias vivências.

Em um segundo momento, discorro sobre a natureza do presente estudo e o contexto no qual ele se desenvolve. Abordo questões de rigor científico e credibilidade, apresento os sujeitos, as Rodas de Conversa, que se configuraram instrumento-e-resultado na pesquisa, e o referencial metodológico de análise.

Na sequência, ajusto as lentes para alguns excertos das Rodas de Conversa, onde as professoras, ao partilhar suas memórias do PDE, expõem momentos reveladores das (re)significações geradas pelo programa de formação continuada, foco deste estudo.

Finalizo apresentando algumas considerações acerca da influência do PDE na vida das professoras que o cursaram. Diante das análises é possível constatar algumas contribuições e limitações do programa no que se refere ao seu potencial impacto sobre as práticas das professoras.

Após a realização do programa, as professoras se mostram transformadas por esta prática social, de modo que tal participação permitiu que elas percebessem os modos como as forças sociais e institucionais, tais como suas salas de aula e a escola, influenciam seu modo de agir e de pensar. Revelam-se assim as contribuições do programa no que tange à (re)significação das identidades profissionais das professoras participantes deste estudo. Por outro lado, evidenciam-se algumas limitações dessa iniciativa, no que diz respeito à efemeridade do processo e à demanda quase que imediata de resultados explícitos na qualidade da prática de sala de aula do professor.

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

---

A perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural surgiu no campo da psicologia com os trabalhos de Vygotsky, seguido por Leontiev e Luria no século XX. Para Vygotsky (1984/2003), a aprendizagem ocorre mediante a prática social entre os indivíduos e seu contexto, sendo as atividades humanas de natureza essencialmente social. O postulado de sua abordagem é que “as atividades humanas são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática” (COLE, 1996, p. 87).

A TSHC surge para abarcar as contribuições das perspectivas denominadas sócio-cultural, cultural-histórica e teoria da atividade as quais derivam dos pressupostos vygotskyanos. O foco deste trabalho recai sobre as convergências entre essas vertentes, as quais parecem direcionar-se para as relações dialéticas entre os sujeitos, contexto social, cultura e historicidade inerentes às interações humanas (ELLIS et al, 2010). Tal referencial reconhece as relações entre teoria e prática, configurando-as como instrumento e resultado em uma visão cíclica de construção do conhecimento.

Mais recentemente, a teoria sócio-histórico-cultural tem fundamentado as pesquisas no campo da formação de professores. De acordo com tal teoria a aprendizagem é considerada como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e de suas práticas sócio-pedagógicas (MATEUS, 2009b; PICONI, 2009; ORTENZI, 2007; JOHNSON, 2006; MOLL e ARNOT-HOPFFER, 2005; ENGSTRÖM et al,2002; AU, 2002; MATUSOVe HAYES, 2002; LAVE, 1996; ENGSTRÖM, 1994). Esses estudiosos apresentam em seus trabalhos análises da aprendizagem de professores em formação inicial e contínua em sua totalidade histórico-social, demonstrando como suas identidades são constituídas nas/pelas interações sociais que partilham. Alinhando-se com essa concepção, este estudo busca nesse referencial, fundamentos para discutir e analisar o impacto do PDE sobre a aprendizagem de professores de língua inglesa e, dialeticamente, sobre suas práticas pedagógicas e identidades profissionais.

No conjunto de trabalhos que abordam a formação de professores na perspectiva neo-vygotskyana, encontra-se o referencial da Teoria da Atividade (TA), proposto por Engeström (1987) e por ele definido como representante da terceira geração dos legados de Vygotsky.

Duarte (2002), em sua pesquisa, apresenta a TA como uma abordagem em potencial para pesquisas na área de educação. Atualmente, essa teoria apresenta um caráter multidisciplinar, abarcando campos como a educação, a antropologia, a sociologia do trabalho, a linguística e a filosofia, em diversos estudos de pesquisadores contemporâneos renomados. Engeström, Miettinen e Punamäki, citados em Duarte (2002, p. 289), definem o que seja Teoria da Atividade em sua coletânea *Perspectives on Activity Theory*:

Teoria da atividade é uma abordagem multidisciplinar nas ciências humanas e tem como origem a psicologia histórico-cultural iniciada por Vigotiski, Leontiev e Luria. Ela toma como sua unidade de análise o sistema da atividade coletiva orientada para o objeto e mediada por artefatos, fazendo a ponte entre o sujeito individual e a estrutura social (ENGESTRÖM, MIETTINEN e PUNAMÄKI, apud DUARTE, 2002, p.289).

Segundo Mateus, (2009a), com a popularização dos trabalhos de Vygotsky, sua tradição de estudos sobre o desenvolvimento humano vem sendo utilizada em contextos variados. Compartilhando que o sujeito é um ser social e que a aprendizagem se dá em contextos sociais, estudiosos contemporâneos têm dado continuidade aos estudos Vygotskyanos da Teoria da Atividade, conceituando-a de acordo com suas orientações epistemológicas. Enquanto as teorias Sócio-Histórico e Sócio-Histórico-Cultural concentram-se nas relações sociais do indivíduo, a Teoria da Atividade, por exemplo, vai focar as contradições que emergem desse processo. Para melhor compreensão dessas perspectivas, Mateus (2009a) postula que:

“[...]dentre aqueles que explicitamente definem sua orientação a partir dos postulados da psicologia social, há os que incluem seus estudos numa tradição histórico-cultural (Cole, 1996; Engeström, 1996/2002), sociohistórico (Scribner, 1985; Newman e Holzman, 1993/2002) ou sociocultural (Wertsch, 1991; Rogoff, 1995; Scribner, 1990/1997; Wells e Claxton, 2002; Lantolf e Thorne, 2006). Estas são definições que marcam diferentes contornos e tonalidades para os quadros pintados sobre a natureza humana. ( p. 18)

Sendo assim, temos diversas tradições de estudos para variados contextos, embora todas partilhem da mesma base, ou seja, o legado Vygotskyano: o que as diferencia é o objeto de análise que se propõe a estudar.

Neste trabalho, em que lanço um olhar sobre os impactos da formação continuada (PDE), no processo de (re)significação de práticas e na (re)construção das identidades de algumas professoras que dele participaram, em sua totalidade histórico-social, entendo que o programa de formação continuada PDE, na forma como foi idealizado, pode ser compreendido à luz da Teoria Sócio-Histórico-Cultural.

A proposta do programa permite ao professor PDE ausentar-se da sala de aula, num primeiro momento, para engajar-se num programa de formação que o incentiva a pesquisar o seu próprio contexto de ensino e as relações intersubjetivas que estabelece com os seus alunos, a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa. Num segundo momento, permite ao professor regressar ao seu contexto de ensino para experienciar o material desenvolvido durante a pesquisa.

Essa tentativa de aproximar o professor do contexto do aluno na formação continuada é o que os pesquisadores Moll e Arnot-Hopffer (2005) denominam competência sócio-cultural e que está ligada à capacidade de se criar Capital Social:

[...] entendido como aquelas relações sociais que nos possibilitam acumular recursos, sejam eles materiais, sociais ou intelectuais, os quais nos permitem empregar com certos objetivos ou para influenciar certas ações ou resultados, tais como ajudar nossas crianças a obter êxito nos estudos<sup>4</sup> (p.244)

No contexto da formação continuada oportunizada pelo PDE, o capital social revela-se como a possibilidade de gerar a confiança mútua entre os participantes – professor-PDE x professor-PDE; professor-PDE x professor formador; professor-PDE x alunos – resultante da aproximação dos mundos da escola e da universidade. Esse capital social potencialmente se transforma em Capital Simbólico (BOURDIEU, 1986), recompensas de natureza subjetiva ou material, que, no caso do professor PDE, pode ser compreendido como contribuição para aprendizagem de seus alunos, promoção/elevação em seu quadro de carreira, entre outras. É

---

<sup>4</sup> Minha tradução.

partilhando desses sentidos que analiso os dados obtidos do PDE, enquanto atividade mediada por outras pessoas e artefatos, sócio-historicamente constituídos.

Tendo em vista que são as relações de ser-com-o-outro que vão gerar ambos os capitais, social e simbólico, no quadro da teoria Sócio-Histórico-Cultural, destaco a importância da atividade colaborativa como promotora das possibilidades de mudanças nos sujeitos a partir do reconhecimento de si por si mesmo e de si com o outro, pois potencializa-se neste contexto a oportunidade do indivíduo se constituir na relação com o outro, processo este que Mateus (2007) chama de alteridade.

Tendo em vista o método dialético e a visão de ciências humanas que é comum aos estudos de Bakhtin (2003) e Vygotsky (2000), vejo aqui a convergência das idéias de ambos no que se refere à linguagem; pois em suas construções teóricas há sempre uma preocupação em não dicotomizar, pelo contrário, relacionar tudo que está em movimento, forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto. Bakhtin (idem), nos apresenta uma concepção histórica e social da linguagem e Vygotsky (idem), uma psicologia historicamente fundamentada.

Segundo Freitas (1997), pela abordagem dialética, para Vygotsky haverá sempre integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, assim como para Bakhtin: enunciado e vida, falante e ouvinte, linguagem e consciência. “A língua penetra na vida das pessoas através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 1992, p. 282). Dessa forma, ambos os estudiosos compartilham de uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, que compreende o homem sócio-historicamente constituído, tendo a linguagem como mediadora das relações que estabelecem entre si; ou seja, seus estudos convergem para a centralidade na linguagem para a constituição e compreensão da consciência humana.

Tendo em vista que “os dois autores veem pois a linguagem não apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e planejadora da ação” (FREITAS, 1997, p. 324), e considerando que na atividade colaborativa a linguagem é um elemento-chave, evoco Bakhtin (2003), que aborda o discurso como expressão do pensamento, dialógico por si só, para tratar os discursos dos sujeitos desta pesquisa.

Uma vez que, em minha análise, os dados coletados apresentaram elementos que apontavam para a aprendizagem das professoras que participaram do PDE,

acredito ser pertinente falar, na sequência, de diferentes concepções de aprendizagem.

Existem vários estudos dentro da perspectiva sócio histórico cultural, os quais indicam as contribuições desta abordagem para a ressignificação do processo de formação de professores, enfocando a dialeticidade nas relações entre os indivíduos. Dentre eles, destaco os trabalhos de Cristóvão et al (2006), Piconi (2009), Szundy (2009), Lave (1996) e Johnson (2006) .

O trabalho de Cristóvão et al (2006) traça um paralelo entre as iniciativas brasileiras e norte-americanas nos programas que visam integrar a formação inicial e continuada de professores por meio da parceria entre universidades e escolas. As autoras apontam que em ambos os cenários, ocorrem vantagens e desvantagens no modelo de formação que preza pela relação dialética entre as esferas da Educação Básica e Superior de ensino, revelando assim a necessidade de haver, no contexto brasileiro, maior engajamento dos profissionais e instituições nessa relação.

Ainda no contexto nacional, Piconi (2009) aborda a construção dos currículos de formação de professores e da Educação Básica que ocorrem de modos entrelaçados em um contexto de colaboração entre universidade e escola. A experiência analisada pela autora, parte de uma iniciativa de um curso de formação inicial de professores em busca de uma maior coerência entre os aspectos teóricos e práticos deste processo. Além de atuar na formação inicial, a intervenção também possibilita ações no campo da formação continuada de professores, pois congrega professores novatos, professores formadores e professores colaboradores da escola pública na busca pela construção do conhecimento localmente situado.

Szundi (2009) discorre sobre um trabalho desenvolvido especificamente no âmbito da formação continuada. Trabalhando com um grupo de professores de uma escola de idiomas, a autora analisa uma intervenção realizada com o intuito de criar possibilidades para a construção de significados “sobre a prática em colaboração com um pesquisador externo” (p.87). O encontro da professora-pesquisadora com as professoras colaboradoras da escola permitiu que os conflitos instaurados nesse contexto pudessem ser revelados como oportunidade de (co)construir conhecimento tido como teórico – conceitos da teoria vygotskyana – com suas próprias práticas de sala de aula – por meio da observação de suas aulas registradas em vídeo. Essa pesquisa aponta para a relevância da aproximação entre universidade e escola, como propiciadora de conhecimento que integra teoria e prática.

No cenário internacional, Lave (1996) em sua pesquisa apresenta a perspectiva teórica de aprendizagem como prática social em um contexto específico, ao investigar como se dá a aprendizagem de alfaiates numa comunidade na Libéria, oeste da África. Em seu contexto de pesquisa, os aprendizes de alfaiates passam um período acompanhando os “mestres-costureiros” para aprender o ofício de costurar calças. Para essa estudiosa a aprendizagem se dá na participação e na (re)significação da identidade do indivíduo nas práticas às quais ele está envolvido.

Também as contribuições de Johnson (2006) são relevantes ao pontuar questões-chaves relacionadas à virada sócio-cultural no cenário internacional de formação de professores de segunda língua. A autora pontua o desafio de se formar professores reconhecendo a necessidade de mudanças nos contextos sóciopolítico e socioeconômico, discutindo questões relacionadas à práxis, à legitimidade das formas de conhecimento dos professores e à formação situada de professores de segunda língua.

Especificamente para este trabalho, no qual investigo os impactos de um programa de formação continuada na prática de professores, abordo alguns conceitos de aprendizagem tratados pelos autores que se inserem na TSHC e que considero relevantes para a compreensão dos sentidos atribuídos ao PDE pelas professoras que dele participaram.

## 1.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Vygotsky (1984/2003), conforme apontado anteriormente, buscava compreender as atividades humanas as quais, segundo ele, são de natureza essencialmente social. Dessa maneira, buscava entender de que forma os indivíduos aprendem em processos mediados. Para esse estudioso, aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente ligados dentro do conceito de interiorização/exteriorização, expressado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP. Por ZDP entende-se a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e aquilo que

realiza com o auxílio de um par mais experiente (nível de desenvolvimento potencial):

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 1984/ 2003, p. 111).

O legado de Vygotsky continua envolvendo pesquisadores de diversas áreas, que deram continuidade aos seus estudos. Na atualidade, Engeström (1987), por exemplo, faz uso da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, ampliando alguns de seus conceitos enquanto desenvolve estudos complementares, como o da Aprendizagem Expansiva, a qual trata de processos nos quais a aprendizagem está em devir através da colaboração entre os sujeitos.

Vadeboncoeur (1997), por sua vez, partilha do pensamento vygotksyano de que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem referência ao contexto social, que é mediado por artefatos produzidos historicamente, como, por exemplo, a linguagem. A autora evidencia o conceito sócio-histórico como aquele que trata o indivíduo contextualizado, embutido numa sociedade e formado através de um relacionamento dialético com seu contexto cultural.

Compartilho dessa perspectiva de que o ser humano é constituído sócio-historicamente, numa formação social onde indivíduos se engajam e interagem uns com os outros, vivenciando constantes transformações sociais à medida que se transforma e é transformado no espaço em que vive.

As teorias cognitivistas, centradas primeiramente no indivíduo, têm a formação sócio-histórica como pano de fundo, e concebem a aprendizagem antes e acima de tudo como um processo mental interno. Tais teorias estão imbricadas num processo de dicotomizar os indivíduos e suas práticas, reforçando as diferenças individuais, com noções de melhor e pior, formal e informal, maior e menor aprendizagem, criando oposições entre conceitos de teoria e prática, ensino e aprendizagem, além de comparações entre esses paradigmas e grupos de indivíduos (LAVE,1996).

Contrapondo-se a tais teorias, Lave (idem) – no já mencionado estudo da comunidade de alfaiates - postula que é necessária uma reconsideração de

aprendizagem como um fenômeno psicossocial, mais coletivo do que individual, que conceitua a aprendizagem como processo histórico, dialético e de participação em práticas socialmente situadas. Nesse contexto, o que ocorre é que os novatos aprendem na interação entre indivíduos que desempenham papéis diferentes e vão sendo envolvidos gradativamente nas práticas da comunidade. Dessa forma, aprendem muito mais do que a arte de costurar. Esses aprendizes não se limitam a reproduzir práticas; eles aprendem lições complexas como as regras de divisão do trabalho e diferenças sociais em suas comunidades; aprendem a negociar, aprendem a viver. São práticas informais através das quais a aprendizagem ocorre, considerando que a aprendizagem é um aspecto de participação transformadora em comunidades de prática e não apenas a reprodução de conceitos ou práticas. O que segundo Lave (1996) configura-se no conceito de *apprenticeship*, em que a reprodução é sempre criativa e a aprendizagem se dá na prática social, na mudança, na transformação, no aprender com o outro.

Sendo assim, neste estudo, concordo com as considerações de Lave, (1996), que visualiza a aprendizagem como esse envolvimento nas ações negociadas no interior de suas comunidades, ao lançar um olhar mais atento sobre a aprendizagem das professoras PDE.

Engeström (2002) também compartilha dessa concepção ao contrapor-la a concepções de aprendizagem tradicionais, cartesianas e individualistas, que conceituam a aprendizagem como um processo mental centrado no indivíduo, apresentando uma abordagem mais colaborativa, de uma de suas pesquisas, baseada na teoria da atividade sócio-histórico-cultural.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural - TASHC, como mencionado anteriormente, compreende a natureza social do ser humano, e entende que é por meio das interações interpessoais que o indivíduo aprende.

Diante dessas concepções de aprendizagem, tomo aqui a aprendizagem de professores como um processo dialético de transformação e participação na sua comunidade de prática.

A palavra transformação pode muitas vezes remeter ao sentido de mudança. Desta forma, faz-se necessário discutir também o processo de mudança; pois vivemos num mundo globalizado onde as coisas evoluem muito rápido, na maioria das vezes instantaneamente, ao toque de um “click”. Inseridos nesse ambiente virtual, muitas vezes, esperamos que em nossas vidas as mudanças também sejam

imediatas. Mas, diferentemente das “máquinas”, o ser humano, por ser sócio-historicamente situado, é mais complexo, pois ao interagir com o meio é transformado por ele ao mesmo tempo em que o transforma, o que de certa forma apresenta um ritmo diferente de transformação. O intervalo de “tempo real” entre o desejo de mudança e as evidências da mesma provavelmente não será o mesmo para todos. Cada indivíduo, ao desejar a mudança, terá que gerenciar um processo bastante subjetivo, que inclui sua historicidade, sua interação com o meio, suas emoções, enfim uma multiplicidade de fatores que precisam ser gerenciados para que as mudanças sejam perceptíveis.

Corroborando com essa idéia de complexidade no processo de mudanças, Freitas et al (2002) ao se referirem à mudança, postulam que:

Vista até há pouco tempo como possível de ser realizada da noite para o dia e de modo radical num processo de substituição que permitiria que o sujeito se transformasse em um novo homem que se despojará completamente do velho homem que incorporava, a mudança, na verdade, implica um processo multifacetado e altamente complexo, que apresenta ritmos diferenciados, geralmente muito mais lentos do que velozes, em determinados segmentos como o educacional, por exemplo. (FREITAS et al, 2002, p.56)

As autoras (idem) também levantam questionamentos que se referem ao próprio conceito de mudança, se o mesmo é entendido como substituição ou interação; com relação ao ritmo da mudança, comparada aos avanços tecnológicos, que as mudanças nos indivíduos demandam mais tempo do que o esperado; ao nível da mudança, por exemplo, se pode ser percebida na ação ou apenas no discurso. Elas apresentam uma discussão sobre os elementos que envolvem o processo de mudança e seus estágios, o que justifica a complexidade e morosidade de todo o processo.

Já Barcelos (2007) apresenta uma revisão bibliográfica de teóricos que discutem vários tipos de mudança, onde alguns postulam que as mudanças podem ocorrer no campo da subjetividade, o que quer dizer que pode não significar modificação de comportamento; afirmam que “a mudança pode não ser uma maneira diferente de ensinar, mas de pensar sobre o ensino” (WOODS, 1996, apud BARCELOS, 2007, p. 116). Ao passo que outros postulam que esse processo deve envolver “alterações nas concepções e no comportamento” (BARCELOS, 2007, p. 116). Dentre os autores, ele cita Simão et al (2005), que corroboram com o conceito

de mudança como um processo moroso, “que inclui novas formas de pensar e de entender a prática” (SIMÃO et al, 2005, apud BARCELOS, 2007, p. 116) e relacionam mudança à aprendizagem ao afirmar que a primeira é resultado da segunda. Portanto no presente estudo, considero as palavras transformação e mudança como termos intercambiáveis referentes aos mesmos sentidos. Isso posto, retomo a questão levantada por Freitas et al (2002), não seria o próprio desejo de mudar sua prática já uma mudança? Nesse caso, o desejo de mudar poderia ser entendido como novas formas de pensar a prática.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE

Ao discorrer sobre formas de aprender e de ver-se transformado, percebe-se que a aprendizagem pode estar intimamente ligada a questões de identidade. A identidade é algo que desenvolvemos durante toda nossa vida (BEIJAARD, MEIJER; VERLOOP, 2004). Por essa concepção, entendo que a identidade do professor não é estanque. Ela pode ser (re)constituída ao longo da história do sujeito, das vivências que o constituem, ou seja, de sua interação sócio-histórica. Na visão de Nogueira e Sousa (2003), a identidade ganha significado nos confrontos que o sujeito tem consigo mesmo e também com o outro, reconhecendo essa diferença entre ambos no cerne de uma sociedade onde pontuam desigualdades sociais, dentro de um jogo de poder.

Nesta pesquisa, filio-me, portanto, ao conceito de identidade na concepção de Cooper e Olson (1996), citado nas pesquisas de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), em que ela é concebida como multifacetada, podendo ser influenciada por fatores históricos, sociais, psicológicos e culturais. Acrescento meu entendimento de identidade como um conjunto de papéis sociais que vão se reorganizando na medida em que o sujeito se posiciona socialmente; fruto da ação do indivíduo com sua cultura e com as pessoas com as quais ele se relaciona, assim como com suas experiências vivenciadas em diferentes contextos sócio-histórico-culturais, que influencia e é influenciada por esses contextos. De acordo com essa compreensão, pretendo explorar a identidade de professores de língua inglesa que participaram do primeiro Programa de Desenvolvimento Educacional em 2007/2008.

Durante a fase de categorização dos dados, percebi que esta investigação nos conduz aos modos como as professoras (re)significam suas identidades no processo de participação no PDE, parte do contexto no qual constroem também significados e sentidos de si e do outro.

Vale ressaltar que, mesmo partindo do pressuposto de que as identidades são fluidas e dinâmicas, é condição do pesquisador lançar seu olhar em busca de um acabamento que visa à produção do conhecimento na área (AMORIM, 2001). Assim, o estancamento do processo não deve levar a supor que as identidades sejam fixas e tampouco estáticas.

No bojo das pesquisas que tratam a identidade de professor, trabalhos como o de Lortie (1975), Nóvoa (1995), Bohn (2005), pontuam a importância da identidade na atuação dos profissionais de línguas.

O clássico estudo de Lortie (1975) pontua os processos de socialização profissional como fator marcante na construção da identidade do professor. Ademais, ele aponta para a influência de percepções prévias ao ingresso na carreira docente como aspecto relevante no processo identitário do professor.

No cenário internacional, destaco os estudos do autor português Nóvoa (1995). Ao analisar a formação da identidade profissional, através de um estudo de caso, ele investiga quatro professores que escreveram suas próprias histórias e assim puderam rever suas práticas. Esse autor postula que a identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se na interação.

Já no contexto brasileiro, Bohn (2005) discute a construção social da identidade profissional de professor de línguas, ao examinar a produção de sentidos pelos futuros professores em relação às suas identidades profissionais. Busca compreender como se dá esse processo, a partir da visão de que isso ocorra em função “da discursividade das vozes que ecoam em torno do aluno” (BOHN, 2005, p. 97).

Isso posto, entendo que os programas de formação de professores têm forte influência na identidade profissional, pois “formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (NÓVOA, 1995, p.115).

### 1.3 O GRUPO DE PESQUISA *APRENDIZAGEM SEM FRONTEIRAS*

Este estudo insere-se em um grupo de pesquisa intitulado *Aprendizagem sem Fronteiras: Linguagem, Ética e Formação de Professores*. Originado do *Projeto Aprendizagem sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores*, esse grupo tinha o objetivo de promover a aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e contínua, de forma a possibilitar transformações nas relações interpessoais e nas práticas discursivas, assim como nas formas como a escola, a comunidade e o conhecimento são conceituados pelos professores envolvidos. O Grupo de Pesquisa atua no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e tem como foco a análise de práticas de ensino-aprendizagem em diferentes contextos sócio-histórico-culturais, nos quais os professores atuam em distintos níveis de escolarização, embasados no ensino colaborativo entre professores formadores, professores novatos, professores colaboradores e professores pesquisadores. Seus principais objetivos são: problematizar as relações de poder presentes nestas práticas, examinar criticamente as linguagens que as medeiam/re-produzem, criar espaços democráticos de transformação de si, com o outro, e propor estratégias e diretrizes para a formação de professores.

Nessa visão de aprendizagem colaborativa, de possibilidades de ser/aprender com o outro, lanço neste estudo, um olhar para o PDE por ser uma iniciativa que (re)aproxima os professores de escola pública do ambiente acadêmico, possibilitando formar comunidades de prática, que Gimenez (2010) define como local onde os indivíduos partilham seus interesses, suas histórias de ensino e suas crenças, na busca de construir conhecimento, e (re) construir suas identidades, e assim novos sentidos para a própria profissão.

#### 1.4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PDE

O Programa de Formação Continuada PDE, foi idealizado a partir de reuniões entre os gestores públicos do Estado do Paraná e o Sindicato dos Professores, com o intuito de atender às necessidades de ajustes no plano de carreira dos professores (ascensão) e oferecer uma formação continuada aos professores da rede estadual de Educação Básica, garantindo melhorias na qualidade do ensino público.

De acordo com a Resolução 1905/2007, da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2009), o PDE consiste em um programa de formação em serviço de professores, em parceria com a Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI – e as Universidades Estaduais e Federais do Paraná.

Seus idealizadores postulam que o PDE configura-se como um novo modelo de formação continuada para professores, exclusivo do Estado do Paraná. É realizado de forma presencial e semipresencial, sendo o modelo presencial realizado nas Instituições de Ensino Superior (doravante IES) estaduais e federais do Estado do Paraná, e a semipresencial, por meio de uma plataforma virtual de aprendizagem denominada *Moodle*<sup>5</sup>, que proporciona um contato do professor PDE com seus colegas professores da mesma disciplina na rede pública de ensino.

Publicado em 14 de março de 2005, o Decreto número 4482 vem regulamentar o PDE e dar encaminhamentos para o ingresso dos professores da Educação Básica no programa (PARANÁ, 2005). Dessa forma, foi realizado no final de 2006 o primeiro concurso para ingresso no PDE, com início previsto para março de 2007. No total, foram ofertadas 1200 vagas, distribuídas entre as 17 áreas de conhecimento, de acordo com o currículo estadual paranaense, às quais poderiam concorrer apenas professores da rede estadual de Educação Básica que já estivessem na Classe 11, Nível II do Plano de Carreira, de acordo com a tabela de vencimentos dos professores da rede pública estadual da educação Básica. Esta tabela apresenta 3 níveis para avanço vertical e 11 classes para avanço horizontal para que o professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM), após cumprir o

---

<sup>5</sup> Moodle: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Sistema ou ambiente virtual de aprendizagem.

período de estágio probatório de três anos e atingir a estabilidade no cargo para o qual foi nomeado, possa iniciar sua promoção e progressão na carreira. Para a progressão horizontal, o professor é medido por meio da avaliação de desempenho e títulos de formação ou qualificação profissional. Na avaliação de desempenho, observa-se a produtividade, pontualidade, assiduidade e participação do professor no exercício de sua função, com pontuação máxima de 40 créditos, que equivale a 15,00 pontos. A pontuação máxima para os títulos de formação ou qualificação é de 30,00 pontos. Cada 15,00 pontos equivale à progressão de uma classe. Assim, o professor que alcançar 45,00 pontos pode conseguir promoção de três classes a cada dois anos.

No avanço vertical, para a promoção do nível I para o nível II, o professor deve apresentar certificado de especialização Lato Sensu na área da educação. A passagem do nível II para o nível III ocorre mediante certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Ratifico então, que somente professores do Nível II, Classe 11, podem participar do processo seletivo para ingresso no PDE, ou seja, professores que já estão atuando há aproximadamente dez anos na profissão.

O processo de seleção constava de prova escrita de caráter eliminatório e avaliação de títulos de caráter classificatório. Apesar das restrições (i.e.: para participar dessa seleção os professores precisavam estar na rede há pelo menos 10 anos), houve elevado número de inscritos, concorreram neste primeiro processo um total de 9705 professores (FIORIN, 2009).

O ponto forte desse programa de formação foi seu objetivo de fortalecer a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. No PDE a formação se dá através de um plano de trabalho elaborado pelo professor PDE numa atividade colaborativa com um professor orientador de uma IES. O plano de trabalho compõe-se da proposta de estudo a ser desenvolvida ao longo dos dois anos de participação prevista no programa, da elaboração de materiais didáticos para uso no contexto do próprio professor, e da orientação de grupos de trabalho em rede na plataforma *Moodle*, feita pelo professor PDE aos demais professores da rede pública.

Segundo o documento síntese do PDE (PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.13), o professor “é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente.” Essa concepção

justifica e pontua a importância dos trabalhos desenvolvidos na plataforma *Moodle*, como forma de compartilhar com os outros professores da rede estadual de Educação Básica o conhecimento gerado no programa PDE.

Dessa forma, na tentativa de disseminar o conhecimento experienciado pelos professores participantes do PDE a todos outros professores da rede Estadual de Educação Básica que não tiveram a oportunidade de participar diretamente do programa, é que, simultaneamente, os professores inscritos no PDE, partilham textos, questionamentos e, assim, o conhecimento gerado no programa, por meio da plataforma *Moodle*.

Segundo o próprio documento da Secretaria Estadual de Educação (2007, p.7), o PDE foi idealizado:

Por acreditarmos que um fator determinante para a compreensão e transformação do quadro das desigualdades sociais é a educação, em sua forma pedagógica, a um só tempo, crítica, realista e utópica, implementamos o PDE, criando novas condições de Formação Continuada em Rede, para que os saberes, produzidos historicamente e socialmente, por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas de nosso Estado (PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, 2007, p.7).

Diante desse histórico sobre o programa PDE, e olhando para a totalidade do contexto educacional que vivenciamos, o qual carece de iniciativas e políticas públicas que visem uma formação contínua dos profissionais da educação, pontua-se a relevância desta pesquisa, como tentativa de socializar os sentidos de um programa de formação continuada inédito oferecido aos professores das escolas públicas do Paraná, a partir da visão daqueles que dele participaram nessa condição.

## 2. METODOLOGIA

---

Este capítulo discorre sobre a natureza da pesquisa e o contexto no qual ela se desenvolve. Apresenta também os instrumentos de coleta e procedimentos para análise dos dados, bem como o referencial metodológico de análise.

Tendo em vista que a perspectiva sócio-histórica trata os indivíduos como “sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, M. T., 2002, p. 22), vejo aqui a convergência desta pesquisa numa abordagem sócio-histórica, que tenta compreender as professoras-PDE e suas relações, integrando fatores individuais-sociais (FREITAS, M. T. 2002), com a etnografia, como uma abordagem por meio da qual o pesquisador consegue se inserir na comunidade onde ocorre a investigação e lançar um olhar para onde estão os sujeitos, pois “o enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social” (FREITAS, M. T., 2002, p. 29). É justamente a etnografia adotada sob um referencial teórico sócio-histórico-cultural que vai me permitir fazer interpretações que são apenas um recorte do meu olhar de pesquisadora, que não é isento, pois estando lá vai sendo influenciado da mesma forma que influencia o outro, porque a partir da interação entre as pessoas que estão ali, onde é possível ao pesquisador coletar os dados e a partir disso produzir conhecimento científico, e aos sujeitos a partir da colaboração ali gerada, produzir sentidos e (re)significações para suas próprias identidades, gerando conhecimento significativo para suas práticas.

## 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Cohen, Manion e Morrison (1994) descrevem pesquisa qualitativa como um tipo de investigação caracterizada pela sua subjetividade e envolvimento do pesquisador e também pelo seu foco na interpretação e compreensão dos dados ao buscar fazer sentido dessa forma da ação humana.

Este trabalho, portanto, é de natureza qualitativa de cunho etnográfico, pois se trata de uma investigação que objetiva “compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas [...] dentro de um contexto social específico” (TELLES, 2002 p. 102), a partir de seu próprio ponto de vista.

Com suas raízes na antropologia, a etnografia tem como característica a preocupação em descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural das pessoas ou de um grupo de pessoas (LAZARATON, 2003, p. 3; TELLES, 2002, p. 103).

Segundo Eisenhart (2001), a visão convencional de metodologia etnográfica entende a cultura dependendo de um pesquisador atento que compreende a vida dos outros, assistindo-os, ouvindo-os e participando com eles. É nesse contexto que desenvolvo minha pesquisa, juntamente com as professoras-PDE, digo ‘com’ as professoras, no sentido de estar junto, de modo que formamos uma comunidade de prática em nossos encontros, onde não há hierarquia, e agora num olhar retrospectivo sobre a formação continuada da qual participaram, elas partilham as discussões e aprendizagens adquiridas em nossas Rodas de Conversa, que serão melhor detalhadas na seção 2.5.

Pesquisa *com*, segundo Cameron et al (1992), trata-se de uma pesquisa de caráter emancipatório, sem a distinção de pesquisador e pesquisado. Amplia-se em um contexto em que não há posição de domínio, o que existe é uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, de forma que o pesquisador torna-se parte do processo investigativo.

As autoras (idem) apresentam três tipos de pesquisa a saber: *pesquisa sobre*, tem um caráter positivista, não interessa ao pesquisador se os resultados da pesquisa contribuem para o contexto pesquisado; *pesquisa para*, trata-se da pesquisa que serve para dar voz a uma comunidade, porém deriva de muitas

prescrições do que deveria acontecer; *pesquisa com*, refere-se a um tipo de pesquisa em que não há distinção de posicionamento entre pesquisador e pesquisado, onde os sujeitos se envolvem ativamente na pesquisa numa posição de alteridade.

Neste estudo, optei em utilizar do conceito de *pesquisa com*, na perspectiva de Cameron et al (1992), por entender que em nossos encontros, nas Rodas de Conversa, não havia o propósito primeiro e final de apenas coletar dados, pois logo no primeiro encontro senti que para as professoras-sujeito havia um outro objetivo.

## 2.2 RIGOR CIENTÍFICO E CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Para conferir credibilidade e garantir o rigor científico, dentro dos preceitos da pesquisa de natureza qualitativa, este estudo buscou dar voz às diferentes subjetividades das professoras participantes da pesquisa. E, acima de tudo, tratou-se de uma tentativa de se forjar um espaço de aprendizado mais do que investigação. Configurando-se num trabalho em que se pretendia ser instrumento e resultado à medida que provocava momentos de aprendizagem e buscava olhar para como isso se caracterizava.

Estudiosos tradicionais como Cohen, Manion e Morrison (1994), postulam que o conceito de validade para uma pesquisa qualitativa pode ser definido por meio da honestidade, riqueza e extensão dos dados que se pretende alcançar.

Considerando que o conceito de validade na pesquisa em ciências humanas ganha uma dimensão complexa devido à subjetividade inerente a este tipo de estudo, pode-se afirmar que o rigor científico desse tipo de pesquisa é diferenciado da pesquisa experimental, com seus conteúdos de validade e confiabilidade.

No presente estudo, busco a validade da pesquisa através de ações com a intenção de promover a autonomia, emancipação e liberdade dos participantes. Essa promoção dá-se a partir da criação de espaços em que os indivíduos possam posicionar-se espontaneamente, tendo suas vozes valorizadas a fim de que esta pesquisa seja norteadada a partir desses posicionamentos. Dessa forma, será possível alcançar o que é denominado pesquisa como instrumento-e-resultado, (VYGOTSKY,

2000), onde este estudioso define método como algo a ser praticado, e dentro dessa perspectiva não concebe instrumento ‘para’ obter resultados, uma vez que, para ele é, ‘simultaneamente, pré-requisito e produto’.

### 2.3 A ÉTICA NA PESQUISA

O pesquisador Christians (2006), apresenta seu conceito de ética formal, que diz respeito à liberdade humana. Ele inclui como condições necessárias a concordância dos sujeitos em participar voluntariamente da pesquisa e que essa concordância deve advir de informações claras e completas sobre a natureza da pesquisa e o método de coleta e análise dos dados. Esse estudioso aborda também a importância do cuidado com o anonimato dos participantes. Christians (2006), evoca Julia Wood (1994), que trata o cuidar do outro, quando diz que “uma noção independente do eu ampara a ética do cuidar, na qual agimos confortavelmente de modo independente ao mesmo tempo em que agimos cooperativamente (...) no relacionamento com os outros” (apud CHRISTIANS, 2006, p. 151).

Tomando por base esse conceito de ética, providenciei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>6</sup>, com informações sobre os objetivos da pesquisa, instrumentos para coleta e análise de dados, preservação do anonimato dos participantes, retorno da análise dos dados e a livre decisão de participar da pesquisa, bem como a liberdade para dela se retirar a qualquer momento.

Já no primeiro encontro, as participantes da pesquisa receberam tal instrumento para ser preenchido e assinado por aqueles que concordassem dela participar.

Mateus (no prelo, p.2), em seu estudo, postula que essas “dimensões da ética formal buscam regulamentar a relação pesquisador-pesquisado”. A autora aponta também pesquisadores da linguística aplicada que tratam o conceito de ética mediado “por questões de poder, conhecimento, agentividade, identidade ou controle (CAMERON et. al., 1992; MOITA LOPES, 1996; KRAMER, 2002; CELANI, 2005; CAVALCANTI, 2006, por exemplo)” (apud MATEUS, no prelo, p. 2).

---

<sup>6</sup> Vide Apêndice.

Mateus (no prelo) segue apontando algumas discussões acerca da (re)conceituação de ética além daquela formal, apresenta a ética como prática social, onde prevalece a valorização do ser com o outro, ao compartilhar dilemas vivenciados no trabalho colaborativo do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* em uma comunidade de prática. Nela co-atuavam dois professores-novatos (da graduação), um professor de professores (da instituição de ensino superior) e uma professora colaboradora (da escola pública), na tentativa de gerenciar os dilemas e visualizá-los como oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. Ela analisa a ética como prática social sob três aspectos. O primeiro refere-se aos conflitos provenientes do que ela denomina trabalho não-indiferente, que trata das normas e valores culturais; o segundo, da criação de capital social, que diz respeito à forma como os participantes interagem e gerenciam as questões de poder que influem no equilíbrio entre seus interesses comuns e individuais; e o terceiro, trata da forma de ser-com-o-outro.

Tomando esses três aspectos da ética como prática social, considero que o presente estudo não se deteve apenas no conceito formal de ética de Christians (2006), buscou-se aqui também romper com os modelos de pesquisa já existentes, ao ir além, ao ocupar-se do cuidado com o outro levando em consideração os sujeitos da pesquisa, suas historicidades e subjetividades; ouvindo e participando com eles, transformando nosso espaço de investigação também numa oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos; ao dar voz às professoras-PDE e romper com as tradicionais relações de poder e dicotomia atribuída entre pesquisador X pesquisado, permitindo vivenciar nas Rodas de conversa momentos outros que não aqueles de coleta de dados, mas de compartilhamento de experiências, de disseminação do conhecimento construído no PDE e ali muitas vezes (re)significado, como veremos no decorrer das análises no capítulo 3.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Embora o convite tenha sido feito a todas as dezesseis professoras de língua inglesa do Núcleo Regional de Educação de Londrina que participaram da primeira turma do PDE, integraram as Rodas de Conversa, além da professora pesquisadora - também autora deste trabalho - e sua professora orientadora, três professoras da rede pública, doravante professoras-PDE. As demais professoras convidadas declinaram por motivos particulares diversos.

Atendendo ao conceito formal de ética e cuidado com o outro, no intuito de preservar o anonimato solicitado pelas professoras-PDE, utilizo de pseudônimos para as professoras participantes, e as abreviações PP para professora pesquisadora, e PO para professora orientadora.

### 2.4.1 A Historicidade das Professoras-PDE

Para conhecer um pouco melhor cada professora-PDE que participou deste trabalho, no início da pesquisa, enviei às professoras um e-mail com algumas questões de foro pessoal, como idade, há quanto tempo trabalha na rede estadual de Educação Básica, escola(s) onde trabalha, se apenas na rede pública ou em instituições privadas também, qual(ais) o(s) curso(s) de formação que participou nos últimos cinco anos, se voltou a atuar em sala de aula ou algum cargo após o PDE entre outras, que me permitiram conhecer seus históricos e apresentá-los a seguir.

As professoras que participaram deste estudo são todas professoras que atuam há mais de 10 anos na Educação Básica, estão fixas nas escolas onde atuam. As três professoras declararam que o PDE não foi o primeiro programa de formação continuada do qual participaram; apesar disso é possível perceber nas Rodas de Conversa, que no início do PDE, elas ainda pareciam desejar “receitas prontas”; mas que saíram do programa transformadas. Veremos, logo mais no capítulo 3, que as análises apresentam excertos de depoimentos que demonstram a tessitura dessa transformação (i.e. “mas gente eu vou dormir 1 hora, 2 horas da

manhã, **eu tô conseguindo, nunca consegui fazer isso. [...]** já nem tô mais passando no quadro, então eu tenho uma impressora [...]", Roda de Conversa 2 - T153).

A professora-PDE Aline tem idade entre quarenta e cinquenta anos, é formada há mais de vinte anos e trabalha como professora da rede estadual de Educação Básica há 19 anos. Atualmente leciona língua inglesa apenas na rede pública. Divide sua carga horária de 40 horas entre duas escolas estaduais localizadas no centro de Londrina, a maior delas atende alunos oriundos de todos os bairros da periferia da cidade. Após terminar o PDE, ela retornou à sua função de professora em sala de aula, com a mesma carga horária e nas mesmas escolas. Nos últimos cinco anos, além do PDE, Aline participou de diversos cursos de capacitação ofertados pela SEED, e também do curso *Novas Tecnologias e Formação Continuada para Professores*, ofertado pela Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná - APLIEPAR em conjunto com o British Council. Este ano está participando como professora colaboradora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID<sup>7</sup>.

As professoras Amanda e Érica moram e atuam em outros municípios.

Amanda tem idade entre quarenta e cinquenta anos. Trabalha apenas na rede pública e atualmente está trabalhando numa única escola na cidade de Apucarana, e também retornou diretamente para a sala de aula após o PDE. Ela trabalha de manhã e à noite. De manhã, com o ensino fundamental II e à noite, com o ensino médio. Em diversos momentos, nas Rodas de Conversa ela declarou que, após o PDE, sentiu-se transformada e passa muitas horas durante a noite preparando atividades para seus alunos. A professora Amanda leciona há mais de 10 anos na rede estadual de educação Básica. Sempre participou dos cursos de formação continuada ofertados pelo governo do Estado.

Érica é a mais nova das três, tem entre trinta e quarenta anos de idade. Ela trabalha as 40 horas divididas em dois turnos e em duas escolas na cidade de Cambé. Em uma delas, a maior, que está localizada no centro da cidade, ensina

---

<sup>7</sup>Segundo consulta ao site da CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)), em 05.11.2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, trata-se de uma iniciativa do governo Federal para valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciaturas. Um dos seus objetivos é elevar a qualidade da formação inicial, e permitir a inserção dos estudantes de graduação no cotidiano das escolas públicas, promovendo dessa forma, a integração entre as universidades e as escolas públicas.

inglês para alunos do ensino fundamental II; e na outra leciona língua portuguesa para alunas do ensino médio, no curso de magistério. Ela atua na rede estadual de Educação Básica há aproximadamente 13 anos. No PDE, desenvolveu pesquisa na área de ensino de língua inglesa através do gênero histórias em quadrinhos para seus alunos da 6ª série do ensino fundamental II. A professora Érica já havia concluído curso de mestrado antes de entrar no PDE, e nos últimos cinco anos participou de diversos cursos de formação continuada, dentre eles: Semana da Educação/2008; Spech/2008; Selesigno/2008; Semana da Educação/2009; Gênero e diversidade na escola/2009. Após concluir o PDE, ela voltou a lecionar nas duas escolas onde já dava aulas antes de ausentar-se para participar do programa. Atualmente ela viaja por toda a região compartilhando seus trabalhos da formação continuada com os outros professores de língua inglesa da rede estadual de Educação Básica, a convite do Núcleo Regional de Educação de Londrina.

## 2.5 INSTRUMENTO DE COLETA

Buscando compreender a (re)significação das identidades profissionais das professoras investigadas, as Rodas de Conversa constituíram-se instrumento utilizado para a coleta dos dados, sendo que a análise se dá a partir de sete delas. Nesta pesquisa, realizo um estudo a partir dos dados coletados durante sete Rodas de Conversa com três professoras de língua inglesa que participaram da primeira turma do PDE, onde busco compreender a (re) significação das identidades profissionais dessas professoras.

Dessa forma, propus a realização de Rodas de Conversa com as professoras, visando a oportunizar uma coleta de dados espontânea, sem artifícios. Roda de Conversa, aqui, pode ser configurada como uma atividade mediada por outras pessoas e artefatos sócio-historicamente constituídos, considerando-se que, segundo Vygotsky (2000), o conhecimento é construído na inter-relação das pessoas. É portanto, no cenário criado pelas/nas Rodas de Conversa, que se visualiza a atividade aqui analisada, fruto da inter-relação das professoras de inglês - sujeitos da pesquisa - que participaram da primeira turma do PDE.

Rodas de Conversa consistem em espaços de diálogo, onde as pessoas participam ativamente de discussões acerca de uma temática. Estes espaços propiciam discussões, trocas de experiências e socialização de conhecimentos. Neles os sujeitos podem se expressar espontaneamente, ouvir aos outros e a si mesmos. Neste estudo, as Rodas de Conversa, doravante RC, constituem o que Vygotsky (2000) define como instrumento-e-resultado, ou seja, numa relação dialética aquilo que se produz não está dissociado daquilo que mediou a produção. Isso porque as RC constituem-se simultaneamente como espaços de formação de professores, posto que possibilitam compartilhar experiências e dilemas da prática, ao mesmo tempo em que se configuram como instrumento de coleta de dados neste trabalho.

As visões mais tradicionais tentam dicotomizar instrumento e resultado, mas os estudos Vygotskyanos, pontuam que não se separa aquilo que é simultaneamente pré-requisito e produto nas pesquisas que levam em conta a historicidade dos indivíduos, que ao “produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, M.T., 2002, p.22). Nessa visão dialética, instrumento-e-resultado, situa-se no desenvolvimento e transformações ocorridas nas RC.

Foram gravadas em vídeo sete RC realizadas com as professoras PDE, no período de agosto a dezembro de 2009, em uma das salas do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina (NAP/UEL). Essa sala era equipada com TV/DVD e cadeiras dispostas ao redor de uma mesa. Para conforto e descontração das participantes, eram servidos petiscos durante tais sessões, já que culturalmente eles se prestam a tais objetivos, além de aproximarem mais as pessoas. Todas as gravações foram transcritas para as análises posteriores sobre os espaços das RC, as quais concentraram as reflexões em torno do que foi vivenciado pelas professoras com o PDE.

Nossa primeira RC aconteceu no dia 21 de agosto de 2009, quando, na qualidade de professora pesquisadora, justifiquei a escolha do instrumento “Rodas de Conversa” por se tratar de uma maneira de coletar as impressões das professoras sobre o PDE da forma mais natural possível, aproximando-a do desenvolvimento de uma conversa informal, e que não pretendia tecer perguntas do tipo entrevista às participantes, pois esperava depoimentos originais dos sentidos que elas tinham sobre o programa. Participaram desse encontro, as professoras-

PDE, Aline e Amanda, PP e PO. A temática desse primeiro encontro foi justamente sobre o impacto do PDE 2007/2008 na vida das professoras que dele participaram.

Em 25 de setembro de 2009, realizamos a segunda RC. O propósito do encontro era discutir o PDE como instrumento de mudanças para as práticas das professoras após participarem dele. Eu havia solicitado no encontro anterior que trouxessem, descrita em papel, uma aula que tivesse sido desenvolvida há pouco tempo, que considerassem mais interessante, para que pudéssemos discutir em nossa Roda de Conversa. Também neste encontro participaram as duas professoras-PDE, Aline e Amanda, além da PP e PO.

O terceiro encontro ocorreu em 23 de outubro de 2009. A temática dessa RC, foi a aproximação escola x universidade, com discussão sobre os conceitos que as professoras aprenderam no PDE e como isso influencia no trabalho delas. Eu selecionei uma cena do filme *Escritores da Liberdade*, que assistimos juntas, com o intuito de deixá-las mais à vontade para tecer comparações, falar de suas próprias aulas, enfim, eu esperava ouvir um pouco mais das aulas dessas professoras após participação no PDE. Participaram desta RC, as professoras-PDE Aline, Amanda e Érica, e a PP.

Na quarta RC, que aconteceu no dia 27 de novembro de 2009, o tema foi satisfação profissional x PDE. Então, juntamente com os petiscos, apresentei uma cestinha com alguns questionamentos sobre a satisfação com a profissão, se houve mais ou menos encantamento após participarem do PDE, para que elas se servissem das questões e discutissem com as colegas, durante nosso encontro. O meu intuito era que elas falassem um pouco de como se viam antes do PDE e como se veem hoje, que imagens elas têm de si, como professoras, nos diferentes momentos de suas carreiras. Nesse encontro, as professoras trouxeram seus trabalhos para conclusão do PDE e apresentaram para as colegas a pesquisa que fizeram e o material produzido. Participaram desse encontro as professoras Aline, Amanda e Érica, e a PP.

No dia 4 de dezembro, em nossa quinta RC, repetimos a ideia de servir temas para discussão. A temática desse encontro foi o ensino colaborativo no PDE, sendo meu objetivo discutir os trabalhos que as professoras-PDE desenvolveram durante o Programa, as dúvidas que tiveram, como as resolveram, se ocorreu o ensino colaborativo, e de que formas isso influenciou a prática delas. Nesse encontro participaram as professoras Aline, Amanda e Érica, e a PP.

Na sexta RC, que aconteceu no dia 11 de dezembro, a temática do encontro voltou ao ensino colaborativo. Apresentei uma aula, gravada em vídeo, do projeto *Aprendizagem sem Fronteiras* em uma escola pública, com o intuito de que as professoras se sentissem mais à vontade para compartilharem suas próprias aulas após participarem do PDE. Participaram desse encontro as três professoras-PDE Aline, Amanda e Érica, a PP, e duas alunas-professoras do projeto, Brenda e Maria, convidadas para partilharem suas experiências de ensino colaborativo na escola em que o projeto atua.

Em 18 de dezembro, realizamos nossa sétima RC. A temática foi justamente a (re)significação profissional. Como esta seria provavelmente nossa última reunião, preparei papelotes, na tentativa de captar os sentidos do PDE para essas professoras, com os seguintes temas: PDE x Preparação de aulas; PDE x Língua inglesa na sala de aula; PDE x Motivação; PDE x Envolvimento na comunidade escolar; PDE x Memórias; PDE x Atividades desenvolvidas ao longo desses dois anos de estudo. Participaram desta RC, as três professoras-PDE, Aline, Amanda e Érica, e a PP.

Para melhor visualização dos dados referentes aos encontros, apresento abaixo um quadro que sintetiza as descrições acerca das RC apresentadas.

RC	DATA	PARTICIPANTES	TEMÁTICA	DESENCADEADORES DE DISCUSSÃO/ REFLEXÃO
1ª	21.08.2009	Aline, Amanda, PP e PO	Impactos do PDE	(re)conhecendo-se
2ª	25.09.2009	Aline, Amanda, PP e PO	PDE como instrumento de mudança	Aula selecionada
3ª	23.10.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	Aproximação Escola – Universidade	Filme
4ª	27.11.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	Satisfação Profissional x PDE	Cestinha com questionamentos
5ª	04.12.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	Ensino Colaborativo no PDE	Temas para discussão
6ª	11.12.2009	Aline, Amanda, Érica, PP e convidadas do Projeto: Brenda e Maria	Ensino Colaborativo	Aula apresentada pelo Projeto Aprendizagem sem Fronteiras
7ª	18.12.2009	Aline, Amanda, Érica e PP	(re)significação profissional	Papelotes com temas para discussão

Quadro1: Visualização das RC

## 2.6 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE

Nesta seção, apresento a análise dos dados, à luz dos pressupostos da Análise de Conteúdo, doravante AC, conforme descrita por Baldin (1977), por tratar-se de um método que permite uma pré-categorização dos dados a serem analisados de acordo com aquilo que se espera procurar.

Os temas para as categorias de análise foram apontados de acordo com suas recorrências nos discursos das professoras, de forma que um decorre do outro, e serão apontados mais adiante, ainda nesta seção.

Considerando que a atividade humana é eminentemente mediada pela linguagem, objeto e instrumento da ação do professor (VYGOTSKY, 2000), utilizo a análise de conteúdo, atendo-me às escolhas lexicais constituintes das falas das professoras-PDE para categorizar e analisar os dados.

De acordo com Baldin (1977), os principais aspectos da metodologia da AC são: a escolha dos objetivos específicos que possam nortear a análise; a realização de uma leitura criteriosa antes da realização da análise; uma pré-análise, e finalmente a categorização dos elementos para a análise.

Dessa forma, primeiramente elenquei os objetivos específicos para nortearem minha análise. Tais objetivos se constituem na busca por evidências da contribuição da formação continuada na modalidade PDE para a prática pedagógica do professor de língua inglesa, e para a (re)constituição de sua identidade profissional, assim como também elementos que evidenciem a construção de sentidos desse processo de formação para o professor de língua inglesa. Em seguida, efetuei uma leitura analítica dos dados, para então criar as categorias de análise de acordo com os temas mais recorrentes nas falas das professoras ao discutirem suas participações no programa PDE. Dada esta pré-análise, de acordo com as falas recorrentes das professoras, tematizei os dados em: aprendizagem, articulação teoria-prática, profissionalização, autoconfiança, cuidado com o outro e produção de conhecimento. Na sequência, criei, então, as seis categorias de análise que

respondem às perguntas de pesquisa<sup>8</sup>, e que constituem os títulos das subseções do capítulo da apresentação e discussão dos dados.

A primeira categoria intitulada “O PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa”, retrata a visão que as professoras têm desse programa de formação continuada; a segunda, “A professora que articula teoria e prática: A práxis da emergência da responsabilidade sobre o outro”, discute a articulação teoria x prática e o cuidado com o outro na representação das professoras; a terceira, “A professora que se vê como profissional”, vai analisar a (re)significação profissional das professoras-PDE; a quarta, “A professora que se vê transformada”, analisa a forma como as professoras se veem após terem participado do PDE; a quinta, “A professora que apresenta o cuidado com o outro”, analisa as formas como a (re)significação dos alunos vão levar também à (re)significação das identidades das professoras; e a sexta, “A professora como produtora de conhecimento” analisa as (re)significações das identidades de professoras confiantes, comprometidas e com isso produtoras de materiais mais significativos dentro de suas realidades.

Nas análises, utilizo a abreviação RC, para Rodas de Conversa, seguida da numeração referente a cada encontro (RC1, RC2, RC3 e assim sucessivamente). E para melhor organizar as falas das professoras-PDE, organizo-as em turnos numerados, também abreviados, por exemplo, turno 124 = T124.

---

<sup>8</sup> 1) Que sentidos são atribuídos por professoras de inglês, ao Programa de formação continuada – PDE, do qual participaram em 2007 e 2008?  
2) De que modo a participação destas professoras no Programa influencia/influenciou suas práticas pedagógicas?  
3) De que modo suas identidades profissionais são (re)constituídas no processo de formação continuada?

### 3. PDE: IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS IDENTIDADES DE PROFESSORAS DE INGLÊS

---

No decorrer deste capítulo, organizo as análises de forma a responder às minhas perguntas de pesquisa, e que me possibilite investigar a tessitura que nos leve à compreensão dos sentidos atribuídos ao PDE, uma vez que essa compreensão é que conduzirá às possíveis (re)significações vivenciadas pelas professoras-PDE, que participaram da primeira turma desse programa de formação continuada.

Considerando que o professor PDE é um ser social e que a aprendizagem se dá em contextos sociais, as análises apresentadas nas categorias seguintes são significativas frente aos propósitos deste estudo, à medida que revelam as contribuições que esse programa trouxe mais especificamente para as (re)significações das identidades das professoras-PDE, fortalecendo a compreensão de que a identidade não é estanque e que se reconstitui, à medida que também constitui a identidade do outro.

Tomando a primeira pergunta de pesquisa que se refere aos sentidos atribuídos pelas professoras ao PDE, criei uma categoria para análise, que sugere o *O PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa*.

#### 3.1 O PDE COMO ESPAÇO DE COLABORAÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para discutir o programa PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa, dirijo um olhar para além daquele de estrutura pedagógica, tomo, aqui, a aprendizagem segundo a definição de Mateus (2009b, p.62), na qual “aprendizagem se define em práticas interpessoais, mediadas por contextos culturais e conhecimentos localmente significativos e pela negociação de identidades compartilhadas”.

Dessa forma, a vivência que tiveram no PDE, os contextos sociais de sala de aula dessas professoras, as (re)significações que passaram a ter do aluno, e de suas identidades são elementos indissociáveis e se ligam ao conceito de aprendizagem aqui adotado.

Os excertos abaixo vão mostrar elementos que dão indícios de que houve aprendizagem e transformação com o PDE. Transformações interpessoais que envolvem a valorização do aluno e o ensino colaborativo.

No discurso da professora Érica, T128, RC 5, essa visão do programa como um espaço de colaboração para aprendizagem significativa é explicitada quando ela fala sobre a produção do *Folhas*<sup>9</sup>, “*eu achava que eu não era capaz de fazer o Folhas...todo mundo junto...isso foi muito importante*”. O emprego do verbo ‘achar’ no pretérito imperfeito (*achava*), indica algo que se prolongou no seu passado, mas que teve fim; ou seja, pode-se constatar que no PDE, com o auxílio das colegas, Érica passa a se ver capaz de produzir conhecimento. É também marcante a forma como ela se refere à colaboração ao utilizar a expressão ‘todo mundo junto’. Esse discurso evidencia também uma possível influência na identidade da professora-PDE, corroborando a colaboração como princípio que toma “as interações como mutuamente constitutivas das subjetividades e identidades dos sujeitos” (MATEUS, 2009b, p. 62).

Conforme se nota nos excertos abaixo, o PDE parece permitir a (re)significação também das concepções de conhecimento das professoras-PDE, que antes não se viam capazes de produzir o *Folhas* e passam a se ver capazes de tal atividade, por exemplo no turno 124, na fala da professora Érica, “*e depois eu consegui enxergar que a gente fez esse tipo de ensino colaborativo no PDE*”, o emprego do adjunto adverbial de tempo ‘depois’ denota essa (re)significação de suas concepções de conhecimento. Ao mesmo tempo em que valoriza o ser-com-o-outro dentro do programa: “*A gente lia junto, a gente discutia, então não era sozinho, só sozinho*”, a repetição do vocábulo ‘sozinho’, parece enfatizar o reconhecimento da necessidade de construir com-o-outro. Roth e Tobin (2002) discorrem sobre ensino colaborativo como espaço para aprendizagem participatória e emancipadora, só possível quando um se coloca no lugar do outro.

---

<sup>9</sup> “São produções de conteúdos disciplinares, realizadas pelos próprios docentes da rede estadual de ensino paranaense, em conformidade com os princípios políticos-pedagógicos da SEED [...] voltadas para o trabalho com o aluno[...]” (PARANÁ, 2006, p. 13)

A própria professora Érica expressa no turno 124, reconhecer o PDE como espaço de colaboração: “*eu acho que esse tipo de estudo colaborativo ajuda bastante*”. Também a professora Amanda legitima essa colocação da Érica ao reafirmar, no turno 131, a colaboração no PDE.

Excerto 1, RC 5:

T124. Porf<sup>a</sup>. Érica: [...] **e depois eu consegui enxergar que a gente fez esse tipo de ensino colaborativo no PDE. A gente lia junto, a gente discutia, então não era sozinho, só sozinho.** A gente aprendeu muito, claro, quando a gente focava no nosso trabalho que era a individualidade, tudo bem, a gente procurava e tal. Mas nos grupos diários a gente estudava junto. Então, **eu acho que esse tipo de estudo colaborativo ajuda bastante.**

T125. Porf<sup>a</sup>. Aline: Quer mais colaborativo que uma ajudando a outra?

[...]

T128. Porf<sup>a</sup>. Érica: **Eu achava que eu não era capaz de fazer o Folhas.** Então, acho que **todo mundo junto**: “ ah , é assim que faz, é daquele outro jeito que faz”, acho que **isso foi muito importante.**

T129. Porf<sup>a</sup>. Aline: Para aprender. É isso

T130. Porf<sup>a</sup>. Érica: É, que foi benéfica para o seu aprendizado

T131. Porf<sup>a</sup>. Amanda: O ensino colaborativo realmente esteve bem presente.

Ao discutir sobre aprendizagem, as professoras argumentam que mudaram suas concepções, tanto no que concerne à aprendizagem do aluno – “ *eu também achava que ele não sabia*” (T241) - quanto à sua própria aprendizagem no programa PDE - “*estamos sempre aprendendo*” (T242). Assim, no excerto 2 abaixo, é possível visualizar os impactos do PDE nas práticas pedagógicas das professoras, orientadas pelas concepções que passam a ter dos alunos.

É interessante notar que o emprego do adjunto adverbial de tempo ‘agora’ revela que pode ter havido impacto significativo nas práticas pedagógicas dessas professoras após participarem do PDE, práticas estas orientadas pelas concepções que elas passam a ter dos alunos. Isso vem corroborar com as pesquisas de Engestrom et al. (2002), que discutem as mudanças nas práticas pedagógicas a partir da (re)conceitualização que se faz dos alunos. Visualizando a identidade construída sócio-historicamente na relação com o outro, pode-se dizer que ela está diretamente ligada à aprendizagem, pois um dos modos de se conceituar a própria aprendizagem dá-se pela (re)significação da identidade. No excerto abaixo, o

discurso das professoras também demonstra a (re)significação da identidade profissional pela nova percepção que passam a ter do aluno.

Excerto 2, RC 5:

T241. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Eu também achava que ele não sabia** (risos). Eu **falava**, “a sua obrigação é saber porque você está estudando”. “claro que você sabe!” agora eu já, e eles ficam todo cheio. “então, eu estou te entendendo e você? Estou. Então você sabe falar português”. **Agora** eu estou tendo enfoque da comunicação porque toda vida se você falar errado, está errado, não sabe falar. A gente dá muita ênfase a erros gramaticais, ortográfico, essas coisas, porque é mais visível de detectar. “Onde já se viu trocar um s pelo z, não sabe nem escrever!” A pessoa tem idéia, tem raciocínio até crítico, mas não sabe escrever. Mas então, a comunicação não é só isso. Então, **é interessante que a gente está aprendendo**.  
T242. Prof<sup>a</sup>. Erica: Ainda bem, **estamos sempre aprendendo**.

O emprego dos verbos no pretérito imperfeito, na fala da professora Amanda ‘*achava, falava, sabia*’ (T241), pode demonstrar a (re)significação de suas concepções acerca de seu trabalho, ao diferenciar o que era antes de sua participação no PDE, do que é hoje. Também a utilização do marcador temporal “*agora*” (T241) é bastante recorrente nas falas das professoras durante as RC e evidencia esta mudança; assim como a utilização do tempo presente contínuo “*é interessante que a gente está aprendendo*” no turno 241 e “*estamos sempre aprendendo*” no turno 242, indica essa continuidade da ação de aprender.

Ao fazerem uma avaliação sobre o PDE, as professoras-PDE demonstram uma avaliação positiva e interesse em continuar se aperfeiçoando. Assinalo no turno 296 da Roda de Conversa 5, no excerto 3 a seguir, o distanciamento que as professoras-PDE estabelecem entre o modo de pesquisar da academia, “*you que está fazendo mestrado[...]é uma coisa pessoal*” e o formato do PDE, o qual valorizam como espaço proporcionador de conhecimento relevante à vivência da escola, “*O PDE não, é um conhecimento prático*” (T296); conhecimento este que elas parecem perceber como algo que não é pessoal e nem teórico, mas uma inter-relação teoria-prática, em forma de práxis, “*porque ele sai do chão da escola e volta pro chão da escola*”. Além do mais, esse distanciamento que elas provocam do mestrado, conforme discurso da professora Érica, sinaliza que elas tiveram aumento

de conhecimento e o põem em prática, evidenciado em sua expressão: “ *como a gente viu no PDE*” (T 296).

Também na voz da professora Érica, no excerto 3 a seguir, o PDE que é tomado por muitos como meio para deixar a sala de aula “*Não é só pelos 100% de licença não*” (T296), parece ser (re)significado nos detalhes do seu discurso, que expressam que elas tiveram um aumento de conhecimento, ao (re)significar seus conceitos de que uma aprendizagem significativa pode ocorrer ao se criarem novas formas de pensar na sua comunidade de prática: “*Ele (o PDE) abre os horizontes da gente*” (T296).

Excerto 3, RC 5:

T296. Prof<sup>a</sup>. Erica: **Você que está fazendo mestrado**, percebe. É uma **coisa pessoal**. Aumenta os conhecimentos, mas não consegue por aquilo em prática como a gente viu no PDE. Eu sempre me perguntam até hoje, vale a pena fazer quem não fez? Eu falo vale! **Não é só pelos 100% de licença não**. Foi uma grande coisa? Foi, mas não só por isso não. **Ele abre os horizontes da gente**. Coisa que um mestrado, um doutorado, ele abre, mas é pessoal. É um conhecimento muito mais abrangente. **O PDE não, é um conhecimento prático**.

T297. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Eu também achei o PDE um curso muito importante **porque ele sai do chão da escola e volta pro chão da escola. É voltado mesmo pra nossa prática**, pra melhorar mesmo, enfim. Todo professor deve fazer. Isso aqui é uma coisa que se a gente quiser mesmo mudança, tem que investir no professor. **E nós fizemos o PDE e temos que continuar fazendo. Ser professor não dá pra ficar parado**.[...]

T299. Prof<sup>a</sup>. Amanda: A gente tem que acompanhar as mudanças e tudo que acontece pra conseguir formar de maneira mais adequada. Só que poderia valorizar mais, que a gente estudou bastante, se dedicou bastante. **Eu acho que o aumento foi pouco**, eu até entendo que o governo teve gastos com a gente, mas o retorno financeiro é pouco. Então, a pessoa pode até desanimar né?

T300. Prof<sup>a</sup>. Aline: É, desestimula

T301. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Se for pela valorização financeira, não compensa. Agora...

Vale ressaltar, ainda, no turno 297 da RC 5, acima, o discurso da professora Amanda no qual se evidencia a (re)significação de sua identidade de professora, como responsável por sua aprendizagem contínua: “*E nós fizemos o PDE e temos que continuar fazendo*.”.O emprego do verbo *ter*, no presente (*temos*), implica na obrigação que a professora clama para si, de continuar se aperfeiçoando. Também a

expressão: “*Ser professor não dá pra ficar parado.[...]*”, reflete o discurso da universidade, o que mostra uma evidência da sua aproximação com o mundo da teoria, era um discurso que circulava na academia, do qual agora ela se apropriou, ao se inserir nas IES. Ao se apropriar desse discurso a professora passa a se ver como responsável pela própria formação. Geralmente responsabilizamos o outro pela nossa formação, bem ou mal sucedida, e pelas condições necessárias a ela; e aqui, em momento posterior ao PDE, assume-se a própria responsabilidade.

Já no turno 299, a professora Amanda tece uma crítica ao retorno financeiro obtido, o que vem evidenciar que o motivo/sentido de se fazer o PDE deixou de ser “ganhar mais” e passou a ser “aprender com o outro” a partir das experiências que puderam ser compartilhadas.

O excerto 4 abaixo, também ilustra as (re)significações das professoras sobre as expectativas iniciais de participarem do PDE visando ao afastamento da sala de aula, não simplesmente para estudar, mas possivelmente para um tempo livre, bem como à elevação na carreira/salarial, que conseqüentemente teriam ao término do programa. Expectativas essas, que parecem ter sido modificadas no decorrer de suas participações no PDE, e são explicitadas no turno 305: “...o meu **era** um ano fora da sala de aula. Entrei assim, **mas** saí transformada”, o emprego do verbo ser no pretérito mais que perfeito (**era**), indica que deixou de ser, não é mais; já a conjunção adversativa ‘mas’ indica que houve uma re(significação) dos sentidos do PDE para essas professoras, que parecem concebê-lo também como espaço para reflexão.

Excerto 4, RC 5:

T302. Prof<sup>a</sup>. Aline: O que você pensa hoje sobre o PDE? Eu [...] todo mundo tem que fazer. É muito bom. Não é só porque, a princípio eu (risos)

T303. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Ficaria fora de sala de aula

T304. Prof<sup>a</sup>. Erica: eu me lembro uma vez a Elaine perguntou por que a gente estava fazendo o PDE. **Todo mundo respondeu elevação, 50 reais a mais.**

T305. Prof<sup>a</sup>. Aline: elevação também, mas **o meu era um ano fora da sala de aula. Entrei assim, mas saí transformada. Muito importante mesmo. Esse envolvimento que eu tenho hoje, jamais eu teria se não tivesse feito o PDE.**

Outra análise importante, também no turno 305 acima, trata-se da declaração de valorização da sua prática após ter participado do PDE, “*Esse envolvimento que eu tenho hoje, jamais eu teria se não tivesse feito o PDE*”, valorizando também sua participação no programa. Ao utilizar o advérbio ‘jamais’, a professora parece denotar uma condição *sine qua non* à sua participação no programa e às (re)significações assumidas em sua vida.

Quando, no último encontro, a conversa girava em torno das memórias deixadas pelo PDE, elas relembrou as ‘pérolas’ da aprendizagem vivenciada no programa, com um saudosismo positivo, de quem tinha sede de saber. De quem enfrentou as dificuldades, “*...dificuldades assim imensas*” (T217); venceu a vergonha pela vontade de aprender mais, “*...eu tinha que perguntar... Como é que faz isso?*” (T217), conforme ilustra o excerto 5 abaixo:

Excerto 5, RC 7:

T217. Prof<sup>a</sup>. Amanda: É. As memórias são essas mesmo e o que eu lembro muito no PDE. É, realmente, as aulas no laboratório de informática, **dificuldades assim imensas**. Que **eu não sabia**, a Cidinha tinha que ter uma paciência. Porque pra clicar um botão, **eu tinha que perguntar**: “é aqui que e clico?” “Que que eu faço agora?”. Eu não caminhava, não dava um passo. Aí, o povo que sentava perto de mim, coitados. Eles também pouco caminhavam porque eu ficava “e agora?” “**Como é que faz isso?**”.

(risos)

T218. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Eu ficava até com vergonha, mas eu tinha que aprender**

T219. Prof<sup>a</sup>. Aline: Tá certo. É isso mesmo!

T220. PP: [...] memórias são essas?

T221. Prof<sup>a</sup>. Aline: São boas. São muito boas! **Apesar das dificuldades, a gente aprendeu bastante**. Realmente, as teorias né?

T222. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **As teorias, nossa!**

T223. Prof<sup>a</sup>. Aline: Então

T224. Prof<sup>a</sup>. Érica: Textos e textos

T225. Prof<sup>a</sup>. Aline e Amanda: Éééé.

T226. Prof<sup>a</sup>. Érica: E era um pra cada semana. Não tinha tempo não!

No turno 218, a professora Amanda dá continuidade ao seu discurso de quem sente a necessidade de aprender, ao declarar o sentimento de vergonha e, logo em seguida, utilizar a conjunção adversativa ‘mas’ para afirmar sua vontade e responsabilidade em aprender, configurando o programa PDE como um espaço de aprendizagem significativa para sua vida.

O discurso da professora Aline no turno 221, vem reafirmar essa visão do PDE, pois ela utiliza a conjunção concessiva ‘Apesar das...’ para, da mesma forma, confirmar que o PDE se configurou espaço de aprendizagem significativa, fato também explicitado pela utilização do adjunto adverbial de intensidade ‘bastante’, no mesmo turno.

Em diversos momentos e diferentes encontros, a valorização da teoria, e conseqüentemente a (re)significação da práxis permeou o discurso das professoras-PDE. No turno 222, por exemplo, a professora Amanda utiliza a expressão ‘nossa’ para dar ênfase à valorização da teoria apresentada no PDE, “*As teorias, **nossa!***” .

No excerto 6, a seguir, nota-se que o discurso da professora Érica evidencia a relevância do programa PDE como espaço para reflexão, o qual decorre do distanciamento de seu contexto de ação rotineira: “*É você sair daquele ambiente. Ajuda a enxergar. Muita coisa você vê melhor quando você está fora*”. Aqui a utilização do pronome demonstrativo ‘daquele’ expressa o distanciamento de sua rotina, enquanto a conjunção ‘quando’ parece reforçar a condição de distanciamento. Já a expressão ‘Ajuda a enxergar’, pode expressar um reconhecimento de que ela passou a observar melhor sua prática.

Excerto 6, RC 5:

T306. Prof<sup>a</sup>. Erica: Eu acho que esse afastar é importante sim. Esse tempo não é só um tempo a mais pra você estudar, não é só isso. **É você sair daquele ambiente. Ajuda a enxergar. Muita coisa você vê melhor quando você está fora.** Você está envolvida naquele ambiente, todo dia a mesma coisa que você não enxerga [...]

T307. Prof<sup>a</sup>. Aline: o objetivo do PDE mesmo, ele atingiu, que era fazer o professor enxergar, se envolver, **sair da mesmice**. Eu acho que isso, conseguiu. E muitos **saíram estimulados e estão continuando** [...]

Ainda no excerto acima, no turno 307, a professora Aline pontua, em seu discurso, o PDE como um espaço de reorganização da prática pedagógica, ou seja, ao utilizar a expressão ‘sair da mesmice’, ela denota um sentido de desconforto que pode levar a uma transformação na identidade e no agir do professor. Na seqüência ela revela isso ao afirmar ‘muitos saíram estimulados e estão

continuando'. Ao utilizar o verbo 'continuar' no gerúndio, denota uma ação em construção e permanente.

Considerando que o conhecimento se dá na e pela práxis, cuja "preocupação fundamental é refletir, pensar, analisar a realidade como objetivo de transformá-la"(FRIGOTTO, 1989, p. 82), o PDE configura-se também como espaço de aprendizagem significativa, pois além de proporcionar às professoras oportunidade de distanciarem-se de suas práticas, e, assim, terem esse olhar diferente, levou essas professoras a práticas diferentes, conforme o depoimento da professora Érica, no excerto abaixo.

Excerto 7, RC 7:

T37. Profª. Érica: **Eu acho que o PDE ajudou em amadurecer isso. Saber que tem que escolher, adequar. Porque, antigamente, pegava o livro didático, ia lá mandar xerocar**

Ao utilizar o adjunto adverbial de tempo 'antigamente' a professora contrasta uma prática do passado, com sua realidade após o PDE. Valoriza a aprendizagem ao afirmar que o programa a levou a "... *saber que tem que escolher, adequar...*", quando antes do PDE ficava presa ao livro didático, "...**pegava** o livro didático, ia lá mandar xerocar"(T 37).

Essa valorização da aprendizagem permeia toda a discussão da RC7. E chamou-me a atenção, em particular o discurso das professoras expresso no excerto 8, abaixo, onde é possível visualizar o PDE como oportunidade para os novos conhecimentos as professoras passam a ter.

Excerto 8, RC 7:

T185. Profª. Erica: Tem hora que ela falava coisa que eu falava "**Gente! Eu nunca vi isso na minha vida!**". Mas você vai amadurecendo conforme vai lendo, você tem que se preparar muito.

T186. Profª. Aline: é

T189. Profª. Erica: Tempo de trabalho que a gente ficava no computador, **coisa que eu nunca fui muito fã de computador e acabei virando fã dele**, porque ou você se alia a ele, ou ele te derruba. Né? (risos)

T190. Profª. Aline: Nossa, ferramenta assim né

T191. Profª. Erica: Hoje ela é primordial

T192. Profª. Aline: Indispensável. Marcantes pra todos eu acho, esses objetos tecnológicos.

T193. PP: Primordial para o seu trabalho hoje?

T194. Prof<sup>a</sup>. Erica: Hoje? É! nossa! **Agora eu estou fazendo outro.** Aquele do gênero e diversidade! Ele é, também ele é uma parte que foi presencial, agora ele é todo à distância. Vai dar 100 horas.

T198. Prof<sup>a</sup>. Erica: É. E agora ele tem que fazer uma implementação. Onde eu fui buscar material para fazer tudo isso? Fui no *youtube* procurar vídeo, fui no vagalume para procurar letras de músicas conhecidas. Então, ali é minha fonte de pesquisa. **Hoje, a internet é minha fonte de pesquisa.** Primeiro ali, se eu não acho, aí é que eu vou procurar na biblioteca (risos). Tá na mão! É mais na mão e tal. Então foi isso que marcou as vezes em que a gente ficava no laboratório se matando para montar os cursos e tal. Foram todas horas boas, mesmos aquelas difíceis de superar, as dificuldades. Eu acho que foi muito maior.

T199. Prof<sup>a</sup>. Aline: Eu me senti exatamente assim. Nossa! Eu até perguntava para as colegas: “será que eu estou entendendo isso mesmo?!”

No turno 185, por exemplo, o discurso da professora Érica, “*Gente! Eu nunca vi isso na minha vida!*”, evidencia o acesso a novos conhecimentos, como o domínio das novas tecnologias, que as professoras tiveram durante o programa. O emprego do adjunto adverbial de negação ‘nunca’ seguido do tempo verbal no pretérito perfeito ‘vi’, evidencia algo novo, que antes do programa elas não tinham contato, e agora utilizam em seu cotidiano, conforme marcado pelo adjunto adverbial de tempo ‘hoje’, no turno 198: “**Hoje, a internet é minha fonte de pesquisa.**”; e também a (re)significação de suas práticas, “...*coisa que eu nunca fui muito fã de computador e acabei virando fã dele...*”, (T189). Essa expressão ‘acabei virando’ denota uma transformação da identidade que induz à transformações no agir. Se hoje ela gosta de estar no computador, se a internet é sua fonte de pesquisa (T198), suas aulas podem ser (re)pensadas e preparadas diferentemente da maneira que o fazia antes de participar do PDE.

Ainda desse excerto é possível destacar o turno 194, que parece pontuar o PDE também como um fator motivacional para que as professoras buscassem outros cursos de formação continuada, “*Agora eu estou fazendo outro*”. O emprego do marcador temporal ‘agora’, pela professora Érica evidencia essa motivação despertada pelo PDE.

Diante das análises acima expostas, percebe-se que as professoras conferem ao PDE diferentes sentidos, seja de espaço para reflexão; seja de espaço para (re)significação da figura do aluno, objeto do seu trabalho, e, conseqüentemente, espaço para (re)significação de suas próprias identidades a partir dessa nova visão do aluno. Mas configura-se, primordialmente, como uma das possibilidades

potencializadoras de oportunidades para aprendizagem realmente significativa nas práticas das professoras que o cursaram.

Segundo o conceito de ZDP (VYGOTSKY, 1984/2003), no qual primeiro ocorre o aprendizado e depois o desenvolvimento, é possível afirmar que essas professoras aprenderam muito no PDE, mas ainda estão em processo de desenvolvimento. De modo que podem estar no processo de se apropriar do conhecimento, internalizando, por meio de um processo colaborativo, de novas práticas e novos conceitos. Pois se observa que, no que diz respeito às práticas de sala de aula, esse processo de internalização parece ainda inacabado. Posteriormente ao processo de internalização, espera-se que, com o tempo os questionamentos desenvolvidos nas Rodas de Conversa ao longo desta pesquisa, possam vir a contribuir no processo de externalização desses conhecimentos.

Sendo assim, o ver-se diferente diante do novo, e o tentar fazer diferente, tão presente no discurso das professoras que participaram desta pesquisa, pode ser entendido como indício da aprendizagem em processo, pois compreendo que o conceito de mudança está ligado ao conceito vygotksyano de aprendizagem e desenvolvimento.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, que se refere ao modo como a participação destas professoras no PDE 2007/2008 influenciou suas próprias práticas pedagógicas, criei uma categoria relacionada à forma como elas parecem (re)significar os conceitos de teoria e prática, o que acarreta, por sua vez a (re)significação de suas práticas pedagógicas.

### 3.2 A PROFESSORA QUE ARTICULA TEORIA E PRÁTICA: A PRÁXIS E A EMERGÊNCIA DA RESPONSABILIDADE SOBRE O OUTRO

Excerto 9, RC 1:

T66. Prof<sup>a</sup>. Aline: [...] eu acho que pra mim o PDE foi essa abertura, eu **vi a razão da teoria**, eu passei a valorizar mais. Aí você começa a olhar e dizer “ah então é isso. Assim, assado” E pra mim foi muito

importante, e **daí hoje os meus olhos pro aluno são outros, eu não enxergo mais “ai meu Deus, mais um, né”**.

No excerto acima, quando a professora Aline, ao falar sobre o impacto do PDE em sua vida, afirma “*eu vi a razão da teoria*”, entendo que ela está ressignificando sua concepção de teoria, o que por consequência leva a um novo entendimento da dicotomia teoria/prática tão presente em nossas salas de aula. Compreendo que, ao mudar sua concepção de teoria, isso provavelmente irá influenciar sua concepção de prática, e essa dupla mudança deverá afetar sua identidade, isso porque, conforme discutido anteriormente, identidade e prática social, mediadas pela cultura na qual os indivíduos co-existem, constituem-se dialeticamente. Assim, transformações epistemológicas são forjadas no interior de práticas sociais coextensivas às identidades dos sujeitos envolvidos e assim reversamente, não havendo, desse modo, relação direta de causa-consequência, mas, sim, ressignificações recíprocas. O marcador temporal ‘*hoje*’, recorrente no discurso da professora Aline permite considerar a inter-relação entre sua participação no PDE, a ressignificação da relação teoria-prática e os modos como ela expressa sua identidade de professora que articula esses polos, conforme voltarei a discutir mais adiante, ao me dirigir à terceira pergunta, que diz respeito à identidade.

O provável resultado da (re)significação de teoria-prática, parece também permitir outras (re)significações. Ao afirmar “*hoje os meus olhos pro aluno são outros*”, a professora deixa de ver o aluno apenas como um número (i.e. *mais um, né*). Aline declara uma ressignificação do objeto de seu trabalho, ou seja, do próprio aluno. Engeström et al (2002) discutem que, na medida em que os professores passam a ver seus alunos de modo diferente, são capazes de projetar novas possibilidades de aprendizagem, pois a reconceituação do aluno, objeto do trabalho do professor, leva a uma reestruturação de toda atividade do professor.

No excerto 10 abaixo, é notável a preocupação para com o aluno demonstrada na fala tanto da professora Aline: “*eu me sinto responsável por ele, coisa que eu não me sentia [...]*” (turno 182), quanto da professora Amanda: “*eu me sinto também responsável. Eu sinto que eu tenho que fazer meu aluno aprender*” (turno 183), o que nos remete a um desejo próprio de transformação de suas

práticas pedagógicas, motivada pelo sentido de responsabilidade despertado pela participação no programa, conforme ilustrado abaixo.

Excerto 10, RC 1:

T180. Prof<sup>a</sup>. Aline: [...]o meu olhar pro aluno mudou. Então eu acho que é isso: eu olho ele com outros olhos, ele não é mais aquele ali, né? Está ali né, eu faço o que eu posso, mas fazer o quê?

[...]

T182. Prof<sup>a</sup>. Aline: É então, eu tenho um outro olhar, **eu me sinto responsável por ele, coisa que eu não me sentia**. Eu tenho, eu acho que nessa visão eu cresci.

T183. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Ela falou a palavra chave **responsabilidade**. Ah gente, depois do PDE, **eu me sinto também responsável. Eu sinto que eu tenho que fazer meu aluno aprender** porque está muito feia a situação.

A partir do momento que Aline declara um novo olhar sobre seu aluno - (re)significando, em contrapartida, a própria identidade - surge uma situação de proximidade. Penso que a professora passa a acreditar mais nas potencialidades do outro na figura do aluno.

Também na discussão, as professoras assumiram um sentido de responsabilidade maior em relação à atuação profissional de cada uma. No excerto 25, que analisado posteriormente, na seção 3.4, (turno 86), dessa mesma RC 1 que estamos analisando, a professora Amanda fala da sua dúvida em relação à aprendizagem dos alunos “[...] *se vão aprender ou não eu não sei*” enquanto aqui, no turno 183, analisado no excerto 10 acima, ela parece retificar a responsabilidade que sente em tornar a aprendizagem mais acessível a seus alunos: “*eu me sinto também responsável. Eu sinto que eu tenho que fazer meu aluno aprender*”, ao mesmo tempo em que apresenta a (re)significação da sua prática pedagógica.

Um outro momento que também pode evidenciar tal resultado, é o excerto 11 cuja fala da professora Amanda, no turno 153 da segunda RC, expressa que ela não tem medido esforços para fazer uma aula diferente para seus alunos:

Excerto 11, RC 2:

T153. Prof<sup>a</sup>. Amanda – Mas gente eu vou dormir 1 hora, 2 horas da manhã, **eu tô conseguindo, nunca consegui fazer isso. Primeiro B, vou levar esse exercício**, já nem tô mais passando no quadro...então eu tenho uma impressora [...]

T154. PO e Prof<sup>a</sup>. Aline – Ahh...

T155. Prof<sup>a</sup>. Amanda – É já tão querendo me bater [...]

T156. Prof<sup>a</sup>. Aline – risos

T157. Prof<sup>a</sup>. Amanda – Meu filho está querendo comprar uma a laser, então eu faço assim, o que eu estou levando de conteúdo. **Porque uma coisa eu sei, eu tenho que ensinar.** Então se eu não sei o que trabalhar, eu levo texto. Mas se eu estou trabalhando o presente simples, **eu levo exercícios pra eles completarem. Os mais variados exercícios.** Eu nem perco tempo vendo se fizeram ou não fizeram porque a oportunidade para fazer tem e para aprender também tem. É pra fazer em casa, se quiser aprender faz. Chega na outra aula eu corrijo.

Ao utilizar o marcador temporal ‘nunca’ seguido do verbo ‘conseguir’ conjugado no pretérito perfeito (T153), a professora Amanda evidencia a ressignificação de sua prática, o que antes do PDE ela não conseguia fazer, hoje se vê capaz de fazer e faz. Também em seu discurso no turno 157, ela pontua esse sentido de maior responsabilidade ao utilizar a expressão ‘tenho que ensinar’, reforçando uma identidade de “professora-agente”, que reconhece uma prática pedagógica que, embora tradicional, decorre de escolhas conscientes, feitas com base na realidade em que vive, e responsivas aos alunos que tem. Ainda que essas ações, sejam exercícios mecânicos, “*eu levo exercícios pra eles completarem. Os mais variados exercícios*” (T157), são decisões conscientes que as próprias professoras-PDE reconhecem distantes daquilo que desejariam realizar, mas são mediadas pelo sentido de responsabilidade de quem hoje vê seus alunos de modo diferente, e assim, dialeticamente se vê diferente também.

Ao comentar sobre o que aprendeu no PDE, de como está sua prática após esse programa, durante a terceira roda de conversa a professora Aline no turno 147, declara que seu relacionamento com os alunos melhorou e que realmente se sente envolvida e responsável pelo aluno. O emprego dos verbos sentir e fazer no pretérito imperfeito ‘sentia’, ‘fazia’, denota ações que aconteceram num período de tempo passado, antes de sua participação no PDE, e agora após o programa, foram ressignificadas. Ao utilizar a partícula condicional ‘se...se’, a professora declara assumir para si a responsabilidade, reafirmada ao (re)direcionar seu olhar para o aluno e buscar mudar sua prática, “*eu me envolvi mais, eu não os deixo assim tão distantes,*” (turno 147). Essa proximidade declarada, parece remeter à consciência de uma prática libertária, do agir num trabalho não-indiferente, na promoção de si-com-o-outro discutida em MATEUS, no prelo. Excerto 12, RC 3:

T147. Prof<sup>a</sup>. Aline: Isso aí tem que ter um senso assim de me envolver com os alunos, porque pra mim eu acho que eu melhorei meu relacionamento com eles, **mas eu não me sentia assim tão responsável**, eu **fazia** minha parte, eu **dô** a minha aula e estou fazendo minha parte, quer dizer, eu não posso fazer milagre, então eu estou fazendo minha parte, mas não aquele responsável de estar envolvido né? Essa coisa assim de estar ligado com o aluno, **se ele aprende eu também sou responsável, se ele não aprende eu também sou responsável**. Então nesse sentido **eu me envolvi mais, eu não os deixo assim tão distantes**, como parte de um todo[...].

Se olharmos sob a perspectiva da teoria da atividade, na estrutura do sistema de atividade humana, de Engeström (1987), percebemos que, ao ressignificar o objeto, ressignificam-se também os artefatos mediadores desta interação, assim como as regras, a partir da ação da professora, pois “o sistema é dinâmico e se relaciona com outros tantos [...] condizentes a outras atividades desenvolvidas pelos indivíduos dessa comunidade” (PASSONI, 2009, p. 172). O resultado da transformação da professora ora apresentado, parece vir de encontro com a segunda pergunta de pesquisa, pois remete aos impactos da participação das professoras-PDE, neste programa, nas suas práticas pedagógicas.

“Qualquer tentativa de ressignificar o aluno é importante para a identidade dos professores” (ENGESTRÖM; ENGESTRÖM; SUNTIO, 2002, p. 215). O aluno é objeto do trabalho do professor e quando o professor (re)significa o aluno, ele dá outro sentido ao ensinar. No pensamento vygotskyano, ao agir sobre outras coisas, o indivíduo não se limita a transformá-las, ele se transforma no processo, o que caracteriza o ser humano como agente de si mesmo. Trata-se de uma (re)significação da sua identidade ligada à identidade do aluno.

No excerto abaixo, da terceira RC, ao discutir sobre o que aprenderam com o PDE as professoras discutiram a relação teoria e prática. A fala da professora Aline no turno 141, remete à distância entre universidade e escola (“**esse povo que não dá aula vem dita a verdade pra nós**”/ “*não estão na prática, tão escrevendo e acham que sabem alguma coisa*”), problematiza a questão da dicotomia teoria-prática, (“*Porque pra mim até então a teoria era o que a maioria dos professores falavam, um monte de textos que esse povo que não dá aula vem dita a verdade pra nós, não estão na prática, tão escrevendo e acham que sabem alguma*

*coisa, então pra mim não tinha valor, então pra mim isso ficou muito claro*”). Dessa forma, pode-se constatar que quando o professor vai para a universidade, ele (re)significa essa comunidade ao se ver nela inserido. O professor passa a se sentir capaz de fazer teoria a partir de sua prática, pois ele conhece e valoriza a práxis. Quando essas professoras se colocam no lugar do outro – do professor pesquisador – ou desempenham tal papel, elas valorizam a teoria e a pesquisa: “...*porque a gente faz um trabalho mais reflexivo e pra isso nós temos que ter teoria unida à prática. Porque senão fica um trabalho sem fundamentação [...]*”. Nesse turno 146, parece haver uma (re)significação da teoria e para isso a professora Amanda clama o discurso científico para dar peso e credibilidade à sua fala de que a teoria fundamenta a prática: “*acho que na época do neoliberalismo[...]*a gente faz um trabalho mais reflexivo e pra isso nós temos que ter teoria unida a prática ” .

Excerto 13, RC 3:

T141. Prof<sup>a</sup>. Aline: no PDE, pra mim né, uma coisa que fez diferença pra mim foi valorizar a teoria. **Porque pra mim até então a teoria era o que a maioria dos professores falava, um monte de textos que esse povo que não dá aula vem dita a verdade pra nós, não estão na prática, tão escrevendo e acham que sabem alguma coisa, então pra mim não tinha valor, então pra mim isso ficou muito claro.**

T142. PP: você acha que tem relação com a prática?

T143. Prof<sup>a</sup>. Aline: então, tem relação com a prática, é o fundamento da prática

T144. Prof<sup>a</sup>. Amanda: a fundamentação

T145. Prof<sup>a</sup>. Aline: mas no início pra mim não tinha nada a ver

T146. Prof<sup>a</sup>. Amanda: a gente não dava importância mesmo porque houve um período histórico aí que, **acho que na época do neoliberalismo**. Enfim, que as teorias ficaram mesmo colocadas de lado, então esse período que a gente tá vivendo, a proposta tanto nacional como estadual, ela vem trazendo porque **a gente faz um trabalho mais reflexivo e pra isso nós temos que ter teoria unida a prática**. Porque senão fica um trabalho sem fundamentação [...].

A fala da professora Amanda no turno 146 vem demonstrar que agora é possível aliar teoria e prática – “*a proposta tanto nacional como estadual, ela vem trazendo porque a gente faz um trabalho mais reflexivo e pra isso nós temos que ter teoria unida a prática. Porque senão fica um trabalho sem fundamentação*”. Com esse discurso, a professora assume uma identidade de professora pesquisadora.

Nesse caso, a professora incorpora uma formação discursiva de quem normalmente não se vê como professor pesquisador, o que denota que sua participação no PDE permitiu que ela se apropriasse desse discurso, e ressignificasse sua identidade nessa direção. Isso pode remeter a questionamentos: Por que não se diz que o professor de línguas também pode ser pesquisador? Por que o professor tem que ser conhecido apenas como “auleiro”?

Na quarta RC, ao discutirem sobre seus projetos desenvolvidos no PDE, a professora Aline encantou-se tanto com a teoria com a qual estava tendo contato que desejou aprender mais; esse excerto é importante na revelação da identidade de professora comprometida, que deseja aprender e que busca por motivação própria: “*nossa, eu quero isso pra mim*” (T326).

Excerto 14, RC 4:

T326. Prof<sup>a</sup>. Aline: Eu fiquei, nossa, [...] tanto no PDE quando a gente foi naqueles cursos. Eu falei “**nossa, eu quero isso pra mim**”.

Foi também neste encontro que, justamente por valorizarem esses momentos de formação e estudos, as professoras solicitaram que nossas Rodas de Conversa se convertessem em um curso de extensão da Universidade para professores da Educação Básica, onde pudéssemos partilhar textos, atividades e discutir problemas relacionados à prática de sala de aula. É o que Johnson (2006) chama de *turning point*, ou seja, o momento da virada, quando se pode visualizar a transformação da atividade de pesquisa em atividade de aprendizagem, por iniciativa das professoras-PDE, o que reforça a concepção de que suas identidades são (re)significadas para identidade de professoras comprometidas com sua formação e aprendizagem continuada. A (re)significação da identidade das professoras será tratada na seção que responde a terceira pergunta desta pesquisa, mas por permear o discurso das professoras acaba sendo abordada também nas outras perguntas.

Ainda com relação à articulação teoria e prática, na quinta RC, estávamos discutindo sobre o que aprenderam no PDE, quando a professora Aline explicita que consegue, então, ver conexão entre teoria e prática, como se estivesse marcando sua concepção de práxis, o que parece levar à ressignificação da sua prática pedagógica, retomada no turno 165 abaixo:

Excerto 15, RC 5:

T159. Prof<sup>a</sup>. Aline: Eu **aprendi a valorizar a teoria e fazer conexão da prática com a teoria** porque não **tinha** muita coisa a ver a teoria com a prática, então eu aprendi isso.

T160. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Bom, eu aprendi muita coisa né. Mas realmente a questão da teoria porque nós nosso curso não **dava** importância à teoria não. E quando eu comecei a trabalhar também, teoria **era** uma coisa que era lá, sei lá pra quem.

T161. Prof<sup>a</sup>. Aline: **Era para os professores da universidade** (risos)

T162. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Nossa parte **era prática**. Se viesse um texto pra escola “ih, é só teoria, não tem nada a ver com a prática! Põe na sala de aula pra trabalhar, não sabem”.

T163. Prof<sup>a</sup>. Aline: Exatamente, é isso mesmo.

T164. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Então realmente, muitos textos eu gostava, tudo, mas era só teoria, então eu aprendi que você precisar unir teoria à prática.

T165. Prof<sup>a</sup>. Aline: **Tudo que a gente faz, está ligado a uma teoria.**

T166. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Você só pode fazer um ensino reflexivo, se você tiver uma teoria.**

T167. Prof<sup>a</sup>. Aline: Exatamente.

No excerto acima, no turno 159, o discurso destacado, remete à mudança de conceitos: em seu pronunciamento, a professora Aline ao utilizar os verbos no passado, ‘aprendi’, ‘tinha’, denota que após sua participação no PDE passou a conceber o sentido da práxis ‘*valorizar a teoria e fazer conexão da prática com a teoria*’ (T159).

No turno 161, “*Era para os professores da universidade*” parece marcar mais uma vez o distanciamento entre universidade e escola, sendo a primeira o lugar da teoria, e a segunda da prática, o que reforçava a dicotomia teoria-prática, bastante presente nas escolas e já discutida anteriormente, enquanto o emprego recorrente dos verbos nos pretéritos perfeito e mais que perfeito ‘*dava*’ e ‘*era*’ podem demonstrar que houve (re)significação da teoria.

Dessa forma, o PDE ao influenciar a (re)conceituação da teoria, proporcionou às professoras aceitar o que antes elas recusavam, o papel da teoria em suas práticas, ou seja, a revelação da práxis.

O excerto abaixo, demonstra também a influência do programa PDE na reconceituação do processo de reflexão. Por muito tempo os programas de formação focaram-se em ensinar os professores a refletir, eram pautados na racionalidade técnica, trabalhava-se com os diários, gravações de aula, onde a reflexão era tida como objeto do trabalho do professor e não como mediadora de

práticas transformadoras. Ao discutirem o modo como refletem, as professoras demonstram uma (re)conceituação da reflexão, agora vista como possibilitadora de novas práticas, quando, por exemplo a professora Aline, no turno 333, evidencia refletir em que medida seu trabalho transforma a vida dos alunos, “...*como que eu poderia trabalhar melhor aquilo que eu tenho na mão pra dar...*” (T333).

Excerto 16, RC 7:

T331. Prof<sup>a</sup>. Aline: Tem. PDE e reflexão. Ah, isso foi tudo. O que você pára pra pensar hoje. Porque o pouco que mudou na prática, isso não quer dizer que não houve reflexão. Mas, realmente, tudo que faço agora, às vezes não tenho tempo de fazer como gostaria, mas a gente pára pra pensar sim.

T332.PP: O que você reflete agora?

T333. Prof<sup>a</sup>. Aline: O **como que eu poderia trabalhar melhor aquilo que eu tenho na mão pra dar**. Se é uma coisa rápida (risos) eu poderia fazer isso, mas eu sei que eu não vou ter tempo, eu falo, pelo menos isso aqui. Pelo menos um pouquinho, que nada. Mas reflexão é uma coisa que realmente ficou. Porque eu não parava pra pensar não “ah, é isso aqui que eu vou dar amanhã? Ah, então faço isso e está bom”. Mas assim, pensando no lado crítico também.

T334. Prof<sup>a</sup>. Erica: Bem, acho que é mais ou menos o que ela falou também né. Refletir mais, **uma aula mais elaborada, com atividades, refletir mais como tratar o aluno porque**, que nem a Amanda falou, às vezes a gente falava assim, “ah, ele não vai saber mesmo”, e o meu está

T335. Prof<sup>a</sup>. Aline: (risos)

T336. Prof<sup>a</sup>. Erica: **agora a gente tenta, né. Pelo menos a gente tenta fazer uma coisa mais elaborada e tudo mais**. E também acho que nas aulas também a gente aprendeu. Antes a gente pegava os textos<sup>10</sup>, eu particularmente, não entendo mesmo, não entendia e já largava. Agora não, leio de novo, refletir sobre aquilo. Tudo bem, **está na teoria, mas o que que isso influencia no meu trabalho hoje?** O que o pessoal da SEED quer de mim? Porque agora os textos da SEED são bem melhores, né? E trazem a teoria do que a gente viu aqui.

No turno 334, acima percebe-se, no discurso da professora Érica, a eminência da reflexão como propiciadora de reconstrução social, conforme conceituada por Mateus (2007). Com a utilização do verbo no pretérito imperfeito “falava”, ela demonstra uma prática transformada, denota que agora, depois de

---

<sup>10</sup> Trata-se de textos teóricos enviados às escolas, pela SEED, no início de cada semestre, para serem discutidos entre os professores na semana pedagógica.

participar do PDE, sua postura e sua maneira de pensar, suas crenças sobre o aluno já não são mais as mesmas, antes via o aluno de uma forma, agora o vê diferente, ou seja, agora a professora valoriza o aluno. Ao refletir o modo de tratar o aluno a professora sugere a promoção da reflexão como espaço de criação do que Mateus (2009b) chama de *outros modos com-viver*, que compreende o indivíduo em sua existência com o outro.

Dessa forma, visualizo que na discussão levantada as professoras estão refletindo como trabalhar melhor o que têm na mão, o que denota que refletem para afetar suas práticas, e conseqüentemente seus alunos; ou seja a reflexão deixa de ter um fim em si mesma e passa a ser instrumento de transformação social.

Tardif (2002), ao discorrer sobre o conhecimento destaca a importância do processo reflexivo, que pode levar o professor a modificar sua prática pedagógica; pois envolve rever suas crenças, valores, conhecimentos e saberes. Corroborando essa idéia de que esse processo pode levar o professor a (re)organizar suas teorias e analisar suas ações, recriando constantemente sua prática pedagógica, as professoras PDE demonstraram em sua discussão que, após a participação no programa, percebem-se transformadas. No turno 336, por exemplo, o marcador temporal 'agora', denota que, depois do PDE, as professoras assumem uma (re)significação de suas práticas, " *agora a gente tenta..*"; e um pouco mais adiante, no mesmo turno, essa transformação aparece articulada ao conceito de agentividade, " *fazer uma coisa mais elaborada...*" ou seja, as professoras percebem-se agentes de mudanças, consolidando a reflexão como ação transformadora de suas práticas pedagógicas.

O excerto abaixo, além de revelar o sentido do PDE como espaço para reflexão que prescinde da unidade teoria-prática, revela também identidade de professoras responsáveis por sua própria aprendizagem, que reconhecem a importância de aprimorar as práticas de ensino-aprendizagem, " *eu preciso melhorar essa aula*" (turno 168).

Excerto 17, RC 5:

T166. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Então a gente só trabalhava, só fazia a prática, ***nunca parava pra refletir***, eu acho que isso falta muito /

T167. Prof<sup>a</sup>. Erica: Por que fazer desse jeito né?

T168. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Porque se hoje eu dou uma aula e ela é uma aula terrível, eu preciso saber onde eu falhei, **eu preciso melhorar essa aula**. Então aqui não é só a prática, eu preciso encontrar argumentos pra... é a teoria. Então foi no PDE que a gente começou a estudar todas aquelas teorias.

[...]

T177. Prof<sup>a</sup>. Aline: E tem o envolvimento como eu falei. Você fala assim “quero ver na prática e tal”, mas na realidade você não está se envolvendo. **Hoje** eu me sinto assim, responsável pelo processo. **Antes** eu ficava assim

T178. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Só criticando

T179. Prof<sup>a</sup>. Aline: Só criticando. Então você tem a sua parte ali, então e a teoria me fez ver essas coisas, o PDE.

[...]

T182. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **É. E da teoria pra prática, voltando pra teoria pra comprovar.**

T183. Prof<sup>a</sup>. Aline: É.

T184. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Porque você fala o que está dando certo, o que que não tá, como que eu tenho que fazer pra lidar com aluno, com sala de aula. Todo vida **nós professores queríamos uma receita pronta e não existe**. Porque você lida com alunos, com sala.

T185. Prof<sup>a</sup>. Érica: Que são diferentes, entre eles.

T186. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Então, o que funciona aqui, não funciona lá. Então a gente aprende isso. A gente é que tem que correr atrás e

T187. PP: da teoria pra prática e da prática também né?

T188. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Isso

T189. PP: Da tua prática busca lá na teoria.

T190. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Eu acho assim, **se você vai pra prática com uma teoria, então a teoria é prática e teoria**.

T191. Prof<sup>a</sup>. Aline: É.

T192. Prof<sup>a</sup>. Érica: Você também não vai encontrar teoria 100% né? É a hora de ver que nem sempre tudo é perfeito

T193. Prof<sup>a</sup>. Aline: É lógico.

T194. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Porque também se a gente não fizer esse retorno teoria-prática e depois voltar na teoria, fica falho**. Então pra você conseguir realizar um trabalho mais

T195. Prof<sup>a</sup>. Érica: Completo

T 196. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **É, eu acho que a reflexão, ela tem que ser constante**.

T197. PP: Daquela prática você pode buscar alguma coisa na teoria e voltar também

T198. Prof<sup>a</sup>. Amanda: então, **mas eu só faço esse processo agora** porque eu tenho o suporte teoria, como ela falou. É quando vem o texto da SEED, o meu olhar já é bem mais atento. Então, realmente eu dou mais atenção. Então eu vou na teoria, **agora tem que ter a reflexão em cima da prática**.

No turno 177, acima, os marcadores temporais, ‘hoje’ e ‘antes’, mais uma vez aparecem no discurso da professora Aline, marcando a mudança no modo como as professoras-PDE se vêem hoje, diferente de antes de participar da formação continuada em questão. Já no turno 182, da mesma RC, a professora Amanda revela seu conceito de práxis, na relação ‘da’ (origem), ‘pra’ (destino), ‘voltando pra’

(indissociabilidade) compreendido em suas experiências no PDE. Na discussão levantada nesse excerto, elas explicitam a importância que existe no contexto e na produção de alternativas que nascem da experiência com os alunos para, por meio da teoria, retornar à prática que é única e para a qual não há receitas prontas. As próprias professoras explicitam isso, conforme nota-se no discurso da professora Amanda (turno 184), *‘nós professores queríamos uma receita pronta e não existe’*, o emprego do verbo querer, conjugado na primeira pessoa do plural do pretérito imperfeito traz dois aspectos importantes, o primeiro diz respeito ao uso da primeira pessoa do plural, denotando um ‘nós inclusivo’, assumindo-se parte dessa nova identidade; enquanto o segundo aspecto, do tempo verbal, está relacionado à enunciação de fatos os quais não continuarão ocorrendo no futuro. Dessa forma, as professoras-PDE explicitam a importância do contexto e da produção de alternativas que nascem da experiência com os alunos, para, por meio da teoria (conforme turno 182 *“É. E da teoria pra prática, voltando pra teoria pra comprovar.”*), retornar à prática que é única e para a qual não há receitas. Assim, considero que é possível extrair uma concepção de práxis muito rica dos discursos das professoras-PDE, uma vez que parte de professores, que, historicamente, tem conceituado esses polos (teoria-prática) antagônicos. Esse sentido do PDE como espaço para reflexão é um dos fatores de forte influência sobre as identidades profissionais, que serão discutidas nas seções 3.3 a 3.6.

A reflexão abordada nessa discussão demonstra a (re)significação que as professoras passam a ter também sobre a reflexão, os discursos das professoras-PDE, *“...a reflexão, ela **tem que ser constante**”* (T196) e *“...**agora** tem que ter a reflexão em cima da prática”* (T198), remetem à forma como essas professoras incorporam o discurso da academia sobre a necessidade de um ensino reflexivo, e também à (re)significação em suas identidades de professoras responsáveis, pois o marcador temporal ‘agora’, define essa transformação de como faziam antes e como fazem hoje, depois, do PDE.

No sexto encontro, ao discutir sobre como o PDE influenciou na postura das professoras, elas, agora, demonstram-se mais confiantes em mudar suas práticas, *“...refletiu nas minhas aulas de português também, não só nas de inglês...”* (T87).

Excerto 18, RC 6:

T87. Prof<sup>a</sup>. Érica: Pra mim é a mesma coisa, aprofundar na parte crítica além do texto. Eu achei engraçado que **refletiu nas minhas aulas de português também, não só nas de inglês**. Esse negócio de tirinha assim **eu quase nunca usava** porque lá tem livro e tal. **Agora eu faço fora do livro**, geralmente eu pego uma tirinha pra eles pensarem sobre aquilo. Eu acho que isso é influência do PDE.

T88. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Ah, outro reflexo do PDE que eu encontro na minha prática é o seguinte: eu trabalhava pouco conteúdo e ficava lá. **Agora**, o que eu trabalhei de conteúdo esse ano, vamos supor, não deu tempo de trabalhar, desenvolver o tema que eu queria, eu entro na gramática, tá, **eles** não querem que trabalhe gramática, mas se eu não tenho algo melhor preparado, eu entro na gramática, eu tenho que ensinar alguma coisa. Então, olha, o que eu trabalhei de gramática também, nossa! Questões assim, coisas que nunca tinha trabalhado, esse ano eu trabalhei. Tipo assim, à noite, no terceiro ano, trabalhei preposição, trabalhei pronome relativo, **vixi**.

Percebe-se no turno 87, que a professora Érica ao empregar a expressão ‘quase nunca usava’, denota algo que não praticava, antes do PDE, enquanto o adjunto adverbial de tempo ‘agora’ expressa a mudança de suas práticas, ao preparar um material, e ir além do livro didático, ‘*Agora eu faço fora do livro, geralmente eu pego uma tirinha pra eles pensarem sobre aquilo*’ (T87).

No turno seguinte, quando a professora Amanda fala da sua prática ‘transformada’, pode até não ser como o programa PDE pregava, mas já demonstra uma mudança, uma preocupação em fazer diferente. Embora ela reconheça que esse agir diferente ainda está distante das prescrições, quando por exemplo a professora emprega o pronome pessoal ‘eles’, ela se distancia ao se referir aos documentos prescritivos da educação, o que pode demonstrar que após o PDE as professoras já não se prendem em reproduzir prescrições, mas se veem capazes de agir de acordo com seu contexto, seus alunos que são únicos; tornando única também suas práticas. O emprego da expressão ‘vixi’ na finalização do turno 88, sinaliza a satisfação da professora por ter conseguido trabalhar mais conteúdos do que no ano anterior, uma vez que o tom de voz empregado nos discursos é, ainda, um recurso intranscrevível.

Nos excertos, até aqui apresentados, pode-se visualizar as várias formas como o PDE tem afetado diretamente as práticas pedagógicas das professoras-

PDE, pois de acordo com suas próprias representações, houve valorização da teoria, reconceituação dos processos de reflexão, e (re)significação de suas identidades, para professoras mais comprometidas com sua formação, que desejam aprender mais. Hoje elas se veem mais responsáveis, com uma prática pedagógica, que embora ainda tradicional, decorre das escolhas feitas a partir de um novo olhar para o aluno, dentro das limitações de suas realidades.

Embora as questões de identidade tenham permeado todos os discursos até aqui analisados, a (re)significação das identidades das professoras-PDE será discutida nas quatro categorias a seguir, que explicitam mais especificamente a (re)construção de suas identidades, para, assim, responder à minha terceira pergunta de pesquisa, que trata diretamente desse assunto.

As categorias serão analisadas de acordo com as visões que essas professoras passam a ter de si mesmas após participarem do programa de formação continuada PDE.

### 3.3 A PROFESSORA QUE SE VÊ COMO PROFISSIONAL

Nóvoa (1995) considera que a atuação no contexto sociopolítico é elemento constituinte das identidades profissionais e afirma que “O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (p. 116).

Ainda segundo esse autor, a identidade vai sendo desenvolvida também com a contribuição das interações estabelecidas entre o contexto profissional e os outros contextos socioculturais e políticos. Percebe-se no discurso das professoras que elas se veem como atuantes no processo político-pedagógico atual.

Nesse sentido, o discurso da Amanda, no excerto abaixo, RC 1, turno 48, apresenta uma necessidade de ruptura para com as estruturas dominantes: “*não adianta partir deles, de decretos, sei lá mais o que, se não chegar no professor não vai mudar nada...*”. E ao mesmo tempo expressa um desejo de agência docente: “*Então agora eu acho que tá tendo mais reunião, mais discussão. E o PDE mais*

*uma oportunidade assim excelente pra refletir, e de que a gente tomar consciência de que o ensino não tá bem mesmo!...” ( T 48).*

Por muito tempo e ainda hoje, para muitas pessoas, magistério é sacerdócio. Percebo que, ao afirmar “*E nós somos profissionais*” (T 48), a professora Amanda está assumindo uma identidade de profissional, contrapondo às idéias de professor como sacerdócio ou ocupação ou uma “simples prestação de serviço que é remunerado” (CELANI, 2006, p. 30). Importante destacar aqui a valorização que a professora Amanda dá à profissão ao destacar que as mudanças na educação devem partir do professor; a percepção dela, por sua participação no PDE, de que o ensino não vai bem, e que cabe também a ela - professora - mudar essa realidade: “...Que a gente tá ensinado muito pouco...”(T 48).

Excerto 19, RC 1:

T48. Prof<sup>a</sup>. Amanda: E embasamento principalmente, né? Porque falava-se em mudanças mas as mudanças ocorriam realmente, né, nas esferas mais superiores. **Agora não, agora a gente percebe, se a gente quiser mudar mesmo a educação vai ter que chegar no professor, não adianta partir deles, de decretos, sei lá mais o que, se não chegar no professor não vai mudar nada.** Só muda no papel. Nós continuávamos nossa prática antiga porque na verdade não chegava ao chão da escola. **Então agora eu acho que tá tendo mais reunião, mais discussão. E o PDE mais uma oportunidade assim excelente pra refletir, e de que a gente tomar consciência de que o ensino não tá bem mesmo! Que a gente tá ensinando muito pouco. E nós somos profissionais.**

A repetição do marcador temporal ‘agora’, no discurso da professora Amanda, turno 48 acima, denota divisão entre o antes e o depois do PDE; ou seja, evidencia a forma como ela se vê transformada depois de sua participação no programa.

Já no excerto abaixo, a discussão levantada, nos remete ao posicionamento profissional assumido pelas professoras, que tecem críticas às reformas e prescrições na área educacional. No turno 13, a professora Amanda utiliza a metáfora ‘chão da escola’ para evidenciar o distanciamento entre as escolas e os órgãos prescritores da educação. “...*E toda mudança que se propõe, a gente pensa sempre assim, ah é lá de cima ...E a gente mesmo, o chão da escola, não é atingido, e se chega alguma coisa, a gente não dá importância...*”(T13). Já no turno 17 ela utiliza o marcador temporal ‘agora’, para mostrar que depois do PDE sua visão é outra, ela percebe sua contribuição na construção do currículo.

Excerto 20, RC 1:

T13. Prof<sup>a</sup>. Amanda: [...] **E toda mudança que se propõe, a gente pensa sempre assim, ah é lá de cima**, lá de cima, e no meu artigo, a Deise pediu pra que eu, é, falasse um pouco sobre inovação e mudança na educação. Aí que eu tive assim uma oportunidade melhor de ver. Que falar assim em mudança nas esferas centrais né, que fica entre o poder público e os acadêmicos. **E a gente mesmo, o chão da escola, não é atingido, e se chega alguma coisa, a gente não dá importância, fala ah isso aí vem tudo pronto.**

[...]

T17. Prof<sup>a</sup>. Amanda: E a gente, inclusive o PDE, e **agora** com a construção coletiva do currículo, né, das DCE, a gente ainda ouve muitos professores falarem ‘prá que que a gente vai fazer isso aí?’ Porque já vem pronto. **Mas eu percebo que não, que a gente tá participando, eu sinto que nossa participação**

T18. Prof<sup>a</sup>. Aline: Não porque resultado daquilo foi nós que fizemos.

T19. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Tem as nossas vozes**, né?

T20. Prof<sup>a</sup>. Aline: Com certeza **porque houve reuniões, houve tudo e aquilo que tá ali.**

T21. Prof<sup>a</sup>. Érica: **E tá voltando pra nós.**

T22. Prof<sup>a</sup>. Aline: É ué.

T23. Prof<sup>a</sup>. Érica: **A gente ta vendo.**

T24. Prof<sup>a</sup>. Aline: É aquilo lá

Pela discussão acima, percebe-se que hoje elas já assumem identidades de professoras atuantes também nas esferas políticas da educação, “*Tem as nossas vozes...*”(T19). No turno 20, a professora Aline expressa ver-se inserida nas políticas educacionais por meio de sua participação no programa PDE, “*porque houve reuniões, houve tudo e aquilo que tá ali*”. E, também, na sequência a professora Érica, complementa ao utilizar o verbo no presente contínuo, “*ta voltando pra nós*”(T21), expressando uma idéia de consequência.

No turno 23 a construção verbal ‘ta vendo’, utilizada pela professora Érica, pode denotar um reconhecimento que agora elas veem de maneira diferente de antes de sua participação no PDE; corroborando com a ideia de que somente depois de passar pelo programa é que começaram a reconhecer suas vozes presentes nos documentos.

Em nossa 7<sup>a</sup> RC, ao conversarmos sobre a (re)significação profissional promovida pelo PDE, foi possível constatar na fala das professoras, que a motivação foi um dos fatores geradores de (re)significações na vida profissional das professoras-PDE. Inclusive, neste encontro, pode-se visualizar mais um aspecto

indicativo do já discutido *turning point* deste estudo (seção 3.2). No turno 428, por exemplo, o discurso da professora Amanda expressa também sua ressignificação das RC, ou seja, o motivo de sua participação nas Rodas de Conversa, que com o desenrolar das ações do grupo que, no processo de voltar a se reunir e discutir experiências e agruras da sala de aula pós PDE, faz com que as RC deixassem de ser apenas instrumento e passassem a ser também espaços para aprendizagem, configurando-se assim, no que Vygotsky (2000) denomina instrumento-e-resultado: *“Eu acho que mudou bem o meu perfil e eu espero não me desmotivar. Por isso que talvez eu tenha que vir de lá (da cidade onde mora, há cerca de 70 km de Londrina) até aqui pra gente retomar”* (T428). O emprego da expressão ‘tenha que vir’, tem a ver também com as novas identidades das professoras que se veem, neste momento, como agentes de sua formação, não mais esperando do governo, mas propondo que juntas possam voltar a compartilhar experiências, pois a iniciativa de fazer de nossas RC espaço para compartilhar experiências partiu delas, ao solicitarem que eu oficializasse nossas RC como um Curso de Extensão.

Excerto 21, RC 7:

T428. Prof<sup>a</sup>. Amanda: ah, eu me sinto bastante motivada. **Eu acho que mudou bem o meu perfil e eu espero não me desmotivar. Por isso que talvez eu tenha que vir de lá até aqui pra gente retomar.**

T429. Prof<sup>a</sup>. Aline: ohh que bom

T430.PP: já é uma resposta né?

T431. Prof<sup>a</sup>. Amanda: [...]é importante. Eu espero continuar motivada porque a gente motivada, a gente pode fazer um trabalho melhor, senão, se a gente já entrar desmotivada, imagine os alunos? Então acho que ajudou bastante na minha motivação. Não sei até quando vai durar né?

T432. Prof<sup>a</sup>. Aline: (risos)

A (re)significação identitária das professoras perpassa todas as RC.

Em diversos momentos elas se posicionam de forma a evidenciar a influência do PDE em sua atuação profissional. No próximo excerto, por exemplo, o impacto desse programa na vida das professoras que dele participaram (re)estrutura suas identidades que antes não aceitavam a profissão. A partir da experiência obtida no programa, passaram a ter suas identidades profissionais e sociais

reconfiguradas. Dessa forma, pode-se dizer que, “a identidade social diz respeito aos aspectos do auto-conceito e imagem, baseados na sua pertença a um determinado grupo, à *tribo social*, com todo o seu quê de valorização ou desvalorização associadas” (NOGUEIRA e SOUZA, 2003, p. 234).

Ao analisar o discurso da professora Amanda, percebe-se, que no turno 217, ela demonstra, com a utilização dos verbos ‘sabia’, ‘tinha’, ‘ficava’, para descrever como se portava no decorrer das aulas durante o programa PDE, uma identidade de professora que se via limitada, e que no momento atual já não existe mais. Ao ter acesso ao conhecimento das novas tecnologias no programa, sente-se transformada, assumindo uma identidade de profissional capacitada.

Excerto 22, RC 7:

T217. Prof<sup>a</sup>. Amanda: É. As memórias são essas mesmo e o que eu lembro muito no PDE é realmente as aulas no laboratório de informática, dificuldades assim imensas. **Que eu não sabia**, a Cidinha tinha que ter uma paciência. **Porque pra clicar um botão, eu tinha que perguntar** “É aqui que e clico?” “Que que eu faço agora?”. Eu não caminhava, não dava um passo. Aí, o povo que sentava perto de mim, coitados. Eles também pouco caminhavam porque **eu ficava** “E agora?” “Como é que faz isso?”.

(risos)

T218. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Eu ficava até com vergonha, **mas eu tinha que aprender**.

[...]

T348. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Eu acho que **o PDE me ajudou a me encontrar e a me identificar como professora** porque, na verdade, quando eu fiz o curso de letras, **eu não queria dar aula nem morta, mas daí, dada à pobreza e à necessidade**.

(risos)

T349. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Tive que agarrar, **mas nunca me senti assim professora, não gostava de ser professora**. E quando a gente começou, acho que foi com a Elaine, que ela deu **sobre a identidade do professor. Então aí eu me vi naqueles textos**, a maioria nem queria ser professor de inglês

T350. Prof<sup>a</sup>. Erica: Não passou no vestibular

T351. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Aí eu falei “ai meu Deus”. Aí eu comecei a me identificar e hoje, graças a Deus, eu tenho orgulho da minha profissão, gosto de ser professora**, é isso que eu sei ser, e foi uma pena que eu não descobrir isso antes porque **eu tinha até vergonha da minha profissão. Hoje não, eu sou professora com orgulho**, não importa que eu ganhe pouco, mas eu sou professora. Enfim, mas aqueles textos. Acho que foi a Elaine mesmo!

T352. Prof<sup>a</sup>. Aline: É.

No turno 218, ao utilizar a conjunção adversativa ‘mas’ seguida da expressão ‘eu tinha que’, a professora expressa uma identidade de professora comprometida com a sua formação, “...**mas eu tinha que aprender**”.

Na sequência, a professora Amanda, no turno 348, afirma que estava na profissão por falta de opção, ao utilizar o verbo ‘ajudar’ no pretérito perfeito, “... o PDE me **ajudou a me encontrar e a me identificar...**”, denota que até aquele momento não se identificava com a profissão; o que é confirmado pela conjunção adversativa ‘mas’, “**mas daí, dada à pobreza e à necessidade**”( T348).

Já no turno 349, ao utilizar o verbo gostar no pretérito imperfeito “*não gostava de ser professora*”, denota uma linha que separa sua identidade antes e depois do PDE, convertendo a uma (re)significação de sua identidade profissional, confirmada quando ela emprega o adjunto adverbial de tempo ‘aí’, referindo-se ao momento PDE, “**aí eu me vi naqueles textos...**”( T349). E, novamente, no turno 351, a professora Amanda volta a utilizar o vocábulo ‘aí’, referindo-se ao momento PDE, e ao utilizar o vocábulo ‘hoje’, demonstra, mais uma vez, a (re)significação de sua identidade, confirmada pelo verbo ‘ter’ no tempo presente, “...e **hoje, graças a Deus, eu tenho orgulho da minha profissão...**” Nesse turno essa divisão de antes e depois do PDE fica bem marcada, porque no seu discurso a professora também utiliza os vocábulos ‘tinha’, ‘hoje’ e ‘sou’, contrastando o antes e o depois de sua participação no programa PDE, “...eu **tinha até vergonha da minha profissão. Hoje não, eu sou professora com orgulho**”. Isso confirma a relevância de cursos de formação continuada, quando vemos professores que já estão atuando há muito tempo, terem suas identidades (re)significadas de modo a reconhecer seu próprio valor. Neste turno, percebe-se que a professora consegue superar uma frustração (a falta de opção por não conseguir passar no vestibular para outros cursos, a necessidade, a pobreza, entre outros aspectos) ao convertê-la em sentimento de orgulho profissional (quando se ‘reconhece’ de fato professora). Assim, corroborando com Nóvoa (1995), vejo que a identidade de uma pessoa vai se (re)construindo na dinâmica do PDE, quando a professora, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma, ao longo da sua história, vai se formando, se transformando, num processo de interação.

Já o excerto abaixo remete a uma identidade não indiferente, de professora que se importa com o outro. Na discussão levantada as professoras-PDE pontuam que apesar da profissão ser pouco valorizada, ainda é referência para os alunos,

demonstrando uma preocupação com a figura do humano no aluno (i.e. T355: “*pra que **eles** (os alunos) possam ver que vale a pena*”).

Excerto 23, RC 7:

T353. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Me ajudou a me encontrar** porque **não era** o que eu queria, **mas é o que eu sou**. Então, isso tem que ser valorizado. Com isso, me ajudou a **refletir sobre minha profissão, sobre a importância da minha profissão na vida das pessoas**. Nossa, a nossa profissão é muito importante, né? **Pra vida dos nossos alunos**

T354. Prof<sup>a</sup>. Érica: Muito pouco valorizada

T355. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Muito pouco valorizada, mas aquilo que os nossos alunos têm como referência somos nós**, muitas vezes, só nós porque às vezes eles não têm pai, não tem mãe, não tem família que sejam referência pra eles. Então, muitas vezes nós é que somos. Então, a nossa **postura exige muito da gente**, nós **temos que ter** uma vida assim, procurar porque nós somos humanos, uma vida **condizente**, enfim, coerente, **pra que eles possam ver** que vale a pena.

No turno 353, a professora Amanda ao utilizar o verbo ‘ser’ nos tempos passado e presente, denota que pode ter (re)significado sua identidade ao assumir-se professora que apresenta o cuidado com o outro, “...*não **era** o que eu queria, mas **é** o que eu sou...importância da minha profissão na vida das pessoas*”

No turno 355, a professora Amanda expressa uma (re)significação de sua identidade, na reconceitualização das relações humanas (professor-aluno) no seu contexto social, configurando a unimultiplicidade que “compreende o ser humano e em sua existência com o outro” (MATEUS, 2009b, p.62).

### 3.4 A PROFESSORA QUE SE VÊ TRANSFORMADA

Considerando a importância da autoconfiança para a atuação profissional, compartilho com o postulado de Nóvoa (1997: 33) de que “a identidade que cada um

de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais”.

Percebe-se nos seguintes excertos que as professoras sentem-se mais autoconfiantes para suas ações pedagógicas após terem cursado o PDE.

Excerto 24, RC 1:

T48. Prof<sup>a</sup>. Amanda: [...] e o PDE mais uma oportunidade assim excelente pra refletir, e de que a gente tomar consciência de que o ensino não tá bem mesmo! Que a gente tá ensinando muito pouco.  
**E nós somos profissionais.**

T49. Prof<sup>a</sup>. Aline: Exatamente porque a gente se insere, né, mais.

T50. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **dá pra gente mudar.**

T51. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **A gente tem que mudar!**

T52. Prof<sup>a</sup>. Érica: Porque no princípio você fala assim: ah tá ruim, mas o que eu posso fazer? Eu sou sozinha

T53. Prof<sup>a</sup>. Aline: Exatamente, é!

T54. Prof<sup>a</sup>. Érica: Não posso fazer nada!

T55. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Isso.

T56. Prof<sup>a</sup>. Aline: É.

T57. Prof<sup>a</sup>. Érica: **E agora não, agora a gente vê que a gente pode.** Né?

T58. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Que a gente tem que. Né?

T59. Prof<sup>a</sup>. Érica: **A gente tem capacidade de mudar.**

T60. Prof<sup>a</sup>. Aline: Nesse sentido é que o PDE foi muito importante mesmo! Bom, eu vou falar por mim, né [...]

Nos excertos acima, as marcações em itálico destacam como está fortemente marcada uma identidade de professora autoconfiante no discurso das três professoras PDE (i.e. turnos 48-60, “*E nós somos profissionais*”; “*dá pra gente mudar*”; “*A gente tem que mudar*”; “*E agora não, agora a gente vê que a gente pode*”; “*A gente tem capacidade de mudar*”).

O discurso dessas professoras nos remete ao postulado de Nóvoa (1995, p.16) sobre o processo identitário: “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

No excerto seguinte, a utilização da expressão ‘*agora eu to mandando ver*’, denota autoconfiança adquirida pela professora Amanda.

Excerto 25, RC 1:

T86. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Sim, não aprenderam nem o passado quanto mais, **agora eu tô mandando ver.** Já trabalhei o passado em algumas turmas porque o ano passado já trabalharam, segundo ano né? Entrei o primeiro já viu o passado, o segundo ano o passado.

Se vão aprender ou não eu não sei, mas pelo menos eles **vão ter a noção de que existe isso na língua inglesa.**

Nesse excerto, é possível uma leitura de uma professora que se vê confiante em sua capacidade de atuação, tendo sua identidade ressignificada após sua participação no PDE, pela utilização do marcador temporal 'agora': '**agora eu tô mandando ver**'; e da construção verbal no futuro, o que denota que de agora em diante sua prática será diferente, '**vão ter a noção e que existe isso na língua inglesa**'.

O excerto 26, abaixo, foi extraído da nossa segunda RC, quando estávamos discutindo as mudanças. É possível notar que as professoras se vêem transformadas, talvez não ainda como seria o esperado de acordo com os objetivos do PDE, mas hoje elas se veem com suas identidades transformadas. O discurso da professora Amanda evidencia essa transformação; pois demonstra que elas estão mais envolvidas com a profissão, não medem esforços para realizar um trabalho diferenciado como ilustra a discussão levantada nos turnos 147 a 152, a seguir.

Excerto 26, RC 2:

T147. Prof<sup>a</sup>. Amanda – Não. É que eu **mudei assim**, a minha maneira. Eu **mudei bastante**, só que a minha maneira. **Eu tô trabalhando muito mais.**

T148. Prof<sup>a</sup>. Aline – Ah...

T149. Prof<sup>a</sup>. Amanda – **Eu tô conseguindo fazer uma coisa. Mas eu tô me realizando.**

T150.PF – Ai que bom!

T151. Prof<sup>a</sup>. Amanda – Eu não sei se eu vou chegar muito tempo, mas morrer a gente vai mesmo.

rsrsr

T152. Prof<sup>a</sup>. Amanda – Mas gente, **eu vou dormir 1 hora, 2 horas da manhã. Eu tô conseguindo, nunca consegui fazer isso.**

Primeiro B vou levar esse exercício, já nem tô mais passando no quadro, então eu tenho uma impressora

T153.PF e Prof Aline – ah...

T154. Prof<sup>a</sup>. Amanda – É, já tão querendo me bater. Por isso que o marido foi embora.

rsrsrs

T155. Prof<sup>a</sup>. Amanda – Meu filho está querendo comprar uma a laser. Então eu faço assim, o que eu estou levando de conteúdo. Porque uma coisa eu sei, **eu tenho que ensinar.** Então, se eu não sei trabalhar, eu levo texto. Mas eu estou trabalhando o presente simples, eu levo exercícios pra eles completarem. Os mais variados exercícios, eu nem perco tempo vendo se fizeram ou não fizeram, porque a oportunidade para fazer tem e para aprender também tem.

É pra fazer em casa, se quiser aprender faz, chega na outra aula eu corrijo.

Ao utilizar o tempo verbal pretérito perfeito nas construções, ‘mudei assim’, ‘mudei bastante’, a professora Amanda assume que hoje já não é mais a mesma. Ela tem uma nova identidade profissional, “*Eu tô trabalhando muito mais*”, “*Eu tô conseguindo fazer uma coisa*”, uma identidade de professora mais comprometida e também realizada por seu envolvimento com a profissão, “*eu tô me realizando*” (T 147). O gerúndio empregado nessas falas (‘trabalhando’, ‘realizando’) denota que essa transformação não foi efêmera, que não se acabou com o término de sua participação no programa PDE; mas que tem continuidade em sua vida. O seu comprometimento é reafirmado nos turnos 152 e 155, “*eu vou dormir 1 hora, 2 horas da manhã*”, “*Eu tô conseguindo, nunca consegui fazer isso*”. Ao utilizar o verbo ‘ter’, para expressar uma obrigação, “*eu tenho que ensinar*”, ela assume a identidade de professora responsável e comprometida com o ensino.

Na discussão abaixo, as professoras-PDE comparam a maneira de pensar ao entrarem no programa e a forma como pensam hoje. Assume-se aqui, uma identidade de professor emancipado, que não se coloca na posição passiva daquele que apenas “ouve”, mas no lugar daquele que leva ‘um outro olhar’. E, certamente, um outro professor. Elas estão falando que depois do PDE elas assumem outra posição diante do discurso acadêmico, sacralizado e hegemônico, que permite hoje “ver” de outro modo aquilo que antes elas somente “ouviam”. As ‘Semanas Pedagógicas’ e os ‘Cursos de sábado’ passam a fazer sentido em suas vidas. O emprego dos verbos no passado nos turnos 169 e 172, ‘*falava*’, ‘*era*’, marca bem essa ruptura com o profissional de antes e de depois do PDE.

Excerto 27, RC 5:

T169. Prof<sup>a</sup>. Aline: O que que a gente sempre **falava** destes cursos de sábado<sup>11</sup>? Ai, esse **monte de texto** aqui. Pra quê? É **só teoria**.

T170. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Só ler

T171. Prof<sup>a</sup>. Aline: Ah, faz uma negócio escrito e manda pra lá e pronto

T172. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Ah, no papel **era** tudo bonito, **era** tudo lindo, mas sabe?

---

<sup>11</sup> Ao falar “cursos de sábado” a professora-PDE se refere a um tipo de formação oferecido pela SEED, com encontros temáticos, realizados uma vez por mês, aos sábados, durante um semestre.

T173. Prof<sup>a</sup>. Aline: A gente **queria uma coisa prática** pra levar pra sala de aula e não esse monte de texto.

T174. Prof<sup>a</sup>. Amanda: E eu vejo que ainda tem muito isso presente nos professores por isso que eu acho **que todos devem fazer o PDE** e fazer [...] porque quando tem semana pedagógica, então você ouve, já **os professores PDE já levam um outro olhar**

T175. Prof<sup>a</sup>. Aline: **Uma outra visão agora**

T176. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Aí os outros falam assim “é, mas eles escrevem isso porque não estão na sala de aula. No papel é muito bonito, põe aí trabalhando”. Está certo, a realidade, ela é árdua, ela é dura, mas que a teoria, eu acho, ajuda!

[...]

T181. Prof<sup>a</sup>. Erica: Bem, eu acho que o que elas falaram é o básico né? A teoria veio pra um suporte pra prática. **E a gente queria uma coisa prática**. Por que que não dão receitas prontas? Eu acho que eu aprendi isso, **se eu quero uma mudança** na minha prática, **eu vou ter que mudar**. É lendo, é discutindo, é procurando, é pesquisando.

T182. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **É e na teoria pra prática, voltando pra teoria pra comprovar**

T183. Prof<sup>a</sup>. Aline: É

T184. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Porque você fala o que está dando certo, o que que não tá, como que eu tenho que fazer pra **lidar com aluno, com sala de aula**. Todo vida **nós professores queríamos** uma receita pronta e não existe. Porque **você lida com alunos, com sala**.

T185. Prof<sup>a</sup>. Erica: Que **são diferentes, entre eles**

T186. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Então, o que funciona aqui, não funciona lá. Então a gente aprende isso. A gente é que tem que correr atrás e

T187. PP: Da teoria pra prática e da prática também né?

O tempo passado utilizado pela professora Érica no turno 181, “*E a gente queria uma coisa prática*”, marca uma posição de professor prático que buscava por ‘receitas prontas’, contrapondo-se a uma identidade presente, “*se eu quero uma mudança*”, de quem deixa de ser consumidor, que ficava esperando que outros lhe dessem receitas prontas, para ser agente, produtor de transformação, “*eu vou ter que mudar*”. Essa expressão ‘*ter que mudar*’, expressa um desejo tão forte que chega a soar quase que como uma obrigação.

Nos turnos 182 a 187 a discussão nos remete ao conceito de práxis transformadora, “*é na teoria pra prática, voltando pra teoria*”, que as professoras-PDE passam a ter após sua participação no programa, elas passam a valorizar mais a figura do outro ao reconfigurar seu objeto de trabalho, reconhecendo a figura humana e sua historicidade em seu objeto de trabalho, “*você lida com alunos, com sala*”, “*que são diferentes, entre eles*”.

Na última RC, ao discutir sobre suas próprias aulas depois do PDE, percebi que as professoras-PDE demonstraram um envolvimento maior com os alunos. O ser-com-o-outro permeia a discussão do excerto abaixo, onde as professoras parecem ter suas identidades (re)significadas a partir da preocupação maior com o aluno.

Excerto 28, RC 7:

T98. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Eu acho que melhorou. Eu fiquei bem mais realizada, no profissional.** E, eu acho também que os alunos sabe? Às vezes eles começam a reclamar, mas eles reclamam porque eles querem mesmo.

T99. Prof<sup>a</sup>. Erica: É gostoso reclamar

T100. Prof<sup>a</sup>. Aline: Faz parte

T101. Prof<sup>a</sup>. Amanda: É. Eu lembro que eu puxei bastante, ainda falei, “nossa, esse ano com a gripe” e olha que muita aula não foi dada porque no dia de sábado não ia ninguém. Mas eu consegui passar bastante apesar de ter tido pouca aula. **E eu percebo que eles também gostaram. Foi bom, graças a Deus. Não sei se foi só o PDE** ou toda uma caminhada.

T102. Prof<sup>a</sup>. Aline: A gota d’água também (risos)

T103. Prof<sup>a</sup>. Amanda: É. Eu **estava me aposentando, agora que eu estou aprendendo a dar aula.**

Ao comentar sobre a mudança em sua prática, “*Eu acho que **melhorou***”, a professora Amanda, no turno 98, utiliza os verbos no pretérito perfeito, “*Eu **fiquei bem mais realizada, no profissional***”, denotando a (re)significação de sua identidade profissional a partir de sua participação no PDE. Essa (re)significação dá-se a partir do momento em que a professora dirige um olhar mais aproximado para seus alunos, “*E eu **percebo** que eles também gostaram*”(T101). Ao utilizar o vocábulo ‘percebo’, ela expressa que hoje se importa com o outro, e isso se confirma na sequência da sua fala, no mesmo turno, quando ela avalia positivamente o fato dos alunos terem gostado, “***Foi bom, graças a Deus.***”

Ao utilizar o adjunto adverbial ‘só’, “*Não sei se foi **só o PDE, ou toda uma caminhada***” (T101), a professora confirma o programa PDE como um fator marcante, e ressalva que outros eventos no decorrer de sua carreira podem configurar-se também constituintes de sua identidade; o que vem corroborar com o postulado de Nóvoa (1995), sobre a influência das interações sociais na identidade profissional.

No turno 103, o discurso da professora Amanda as expressões ‘estava’, ‘agora’, ‘estou aprendendo’, podem expressar essa transformação, “*É. Eu estava me aposentando, **agora** que eu **estou aprendendo** a dar aula*”. O marcador temporal ‘agora’ sinaliza que depois do PDE ela se vê transformada, que apesar de já estar no final de sua carreira profissional, no momento da aposentadoria, se vê aprendiz do seu ofício.

A visão que as próprias professoras-PDE tinham de si após a participação no programa foi discutida na RC 4, quando a temática desse encontro era satisfação profissional. No excerto abaixo, é possível visualizar o impacto do PDE nas identidades dessas professoras pelo depoimento da professora Aline.

Excerto 29, RC 4:

T212. PP: A Aline falou que logo no início, que depois do PDE você se aproximou mais da instituição escola em si, não só do aluno

T213. Prof<sup>a</sup>. Aline: É

T214. PP: Como que você se vê mais próxima assim? Como que é essa proximidade da instituição?

T215. Prof<sup>a</sup>. Aline: **Eu procuro saber mais o que está acontecendo dentro da escola.** Porque antes pra mim era assim: ‘eu vou lá, dou minha aula, faço o que a diretora pede’. **Mas muitas coisas a floraram**, assim: “Mas porque que acontece isso aqui e não acontece isso aqui?” [...] Só que assim, eu vi umas coisas acontecerem, **eu não ligava, porque essa coisas não vinham ao olhos, mas depois eu comecei a ver as coisas** assim “ué, mas que que é isso?” **Aí comecei dar meus pitacos.** Aí muita gente andou falando assim, a Aline foi no PDE, voltou

T216. Prof<sup>a</sup>. Erica: Se achando (risos)

T217. Prof<sup>a</sup>. Aline: Ai, nem sei o termo que eles usaram. Sabe? Porque antes eu não falava nada, voltei falando alguma coisa. Então, quer dizer, ser chata ou ser cricri, alguma coisa assim

T218. Prof<sup>a</sup>. Erica: **Exigente**

T219. Prof<sup>a</sup>. Aline: Eu falei assim “**é, voltei menos boba também**” porque sabe? Abria a boca e metia a boca mesmo. [...]

T220. PP: Você acha que seria autonomia?

T221. Prof<sup>a</sup>. Aline: É, talvez sim

No turno 215, o emprego do verbo procurar no presente já indica que hoje a professora Aline tem uma postura diferente do momento anterior ao PDE. O emprego da conjunção adversativa ‘mas’, “***Mas muitas coisas a floraram***”, “***mas depois eu comecei a ver as coisas***” confirma essa alteração do antes e depois do PDE. Ao utilizar a conjunção ‘aí’ a professora Aline denota perceber que a partir do PDE se tornou mais questionadora, mais consciente da necessidade de se envolver

na comunidade escolar, “**Aí comecei dar meus pitacos**”. O ver-se transformada pode ser percebido com a colocação da professora Érica, no turno 218, que usa do adjetivo ‘exigente’ para qualificar a postura da colega após o PDE. Também a própria professora Aline, declara ver-se transformada no turno 219, “*é, voltei **menos boba também***”.

### 3.5 A PROFESSORA QUE APRESENTA O CUIDADO COM O OUTRO

Ensinar é também acreditar que não existe um sujeito pronto e acabado, e que ele está sempre se transformando no movimento das relações vivenciadas. No discurso das professoras aqui analisado, fica evidente que após terem participado do programa de formação continuada, elas reconhecem que sua visão do aluno mudou. O discurso da professora Amanda, na RC 1, T 183 do excerto abaixo, marca claramente o impacto que o PDE teve na ressignificação de sua identidade enquanto aprendiz do programa no que diz respeito ao aluno: “*Ah gente, depois do PDE, eu me sinto também responsável*”.

Excerto 30, RC1:

T182. Prof<sup>a</sup>. Aline: É então, **eu tenho um outro olhar, eu me sinto responsável por ele, coisa que eu não me sentia**. Eu tenho, eu acho que nessa visão eu cresci...

T183. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Ela falou a palavra chave responsabilidade. **Ah gente, depois do PDE, eu me sinto também responsável. Eu sinto que eu tenho que fazer meu aluno aprender** porque está muito feia a situação.

No turno 182, acima, a professora Aline reconhece a (re)significação de sua identidade ao assumir uma postura mais próxima do aluno. Os verbos ‘ter’ e ‘sentir’ no presente indicam que hoje sua conduta para com o aluno pode ser outra, “*...eu **tenho um outro olhar, eu me sinto responsável por ele**...*”.

No turno 183, os verbos no presente, ‘sinto’, ‘tenho que’ denotam que essa preocupação com o aluno deu-se em função da sua participação no PDE. Ao afirmar “*Eu **sinto que eu tenho que fazer meu aluno aprender**...*” a professora clama para si a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno, assumindo uma identidade de profissional responsável pelo outro.

Na quarta roda de conversa, ao discutirem sobre a influência do PDE na satisfação com a carreira e no envolvimento das professoras com a profissão, elas, mais uma vez, declaram uma ressignificação do aluno, ao apresentarem hoje um cuidado com o outro que antes de suas participações no programa elas desconheciam.

Excerto 31, RC 4:

T50. Prof<sup>a</sup>. Amanda: [...] **Eu me encantei mais.** [...] Eu na minha idéia, no meu, na minha realidade foi a questão da teoria. Que pra mim teoria não valia nada. **Então** eu fiz essa ligação, vi a importância. Aí eu me, me inseri no contexto, **então, hoje eu me sinto mais responsável, fiquei assim mais participante, e responsável pelo processo, porque pra mim antes não era.** Antes eu falava: vou fazer o meu, to tudo bem. Faço o meu faço certo, e o resto né, que faça sua parte e eu faço a minha. Eu não me sentia inserida no contexto, né. Eu me limitava a fazer a minha parte, né, mas depois do PDE não. **Minha visão melhorou muito! Eu me sinto inserida, né. Eu me sinto responsável também.** Eu falava: Ah, não é culpa minha não, ué ele não quer aprender o que é que eu vou fazer? Eu não vou ficar aí, né? **Mas eu vejo que eu tenho minha parcela de responsabilidade.**

[...]

T52. Prof<sup>a</sup>. Amanda: [...]sabe, **antes** eu tinha muito sentimento de culpa. [...] Mas **agora** não. [...] Eu me envolvo mais, né. Eu penso mais no aluno. Apesar de todos os, eu acho que o também o tempo, né, já deu isso pra gente também, né. Assim, **o jeito de lidar com o aluno, né. Antes eu via ele, assim: Ah meu Deus! Praticamente como meu inimigo né. Que eu tinha que aturar todo dia. Hoje não. Hoje eu, eu gosto deles.** São aqueles uns que sempre, sempre tem aqueles uns que maltratam mesmo. Mas eu gosto, da maioria deles eu gosto. **E gosto de interagir com eles, só sinto mesmo, realmente, a falta de tempo pra fazer as coisas.** É, é um X muito, muito grande. **Número de alunos dentro da sala, né, a indisciplina. Acho que é, são os entraves, né.** Mas vai ser sempre assim, né. Alguma coisa talvez possa mudar. Mas na nossa, na nossa disciplina em particular, é difícil, né porque língua estrangeira sempre está ligada a idéia de ser poucos alunos, né. Enquanto língua, né, enquanto estrutura, né.

Nos turnos acima, percebe-se a ligação entre os sentidos do PDE e as transformações que as professoras dizem sentir em suas identidades profissionais, na medida em que concebem a relação teoria-prática, ressignificam suas ações, tornado-se mais responsáveis e mais participantes. Os marcadores temporais ‘antes’ e ‘agora’, recorrentes nos excertos analisados demarcam essa causalidade PDE em suas práticas atuais.

A conjunção ‘então’ utilizada pela professora Amanda, mostra essa relação de causa-efeito, assim como também os marcadores temporais, ‘hoje’ e ‘antes’, “...**então, hoje** eu me sinto mais responsável,... porque pra mim **antes** não era”. Ao contrapor sua visão anterior ao PDE, com a atual, ela utiliza a conjunção adversativa ‘mas’ e os verbos ‘ver’ e ‘ter’ no tempo presente, que denotam à professora essa identidade de responsável pelo outro, “**Mas eu vejo** que eu **tenho** minha parcela de *responsabilidade*” (T50).

No turno 52, a professora Amanda assume a (re)significação do aluno ao afirmar que mudou seu olhar, “ **Antes** eu via ele, assim...como meu inimigo...**hoje** eu, eu **gosto deles...gosto** de interagir com eles...”. Ela apresenta esse cuidado com o outro, ao questionar o tempo que não dispõe para preparar aulas como gostaria, “**só sinto mesmo, realmente, a falta de tempo** pra fazer as coisas.” E a indisciplina gerada pelo número acentuado de alunos por turma, fatores que julga empecilhos para que sua atuação profissional seja satisfatória, “...**Número de alunos dentro da sala, né, a indisciplina. Acho que é, são os entraves, né...**”, (T52). As identidades das professoras-PDE foram (re)significadas de tal forma, que hoje, observam esses fatores negativos, número de alunos por turma, tempo insuficiente para preparação de aulas, como dificultadores em suas práticas. O tempo é o mais recorrente nos discursos das professoras e permeou todas as RC.

Assim também, na discussão levantada na RC 7, a preocupação com o tempo disponível para preparar as aulas de forma satisfatória para as professoras continua em pauta. No excerto a seguir, por exemplo, as professoras declaram que o PDE lhes capacitou para trabalhar de forma diferenciada, mas que estão tendo dificuldades para colocar em prática tudo o que vivenciaram no PDE, por limitação de tempo, dentro de uma carga horária de 40 horas semanais.

Essa preocupação com a falta de tempo para preparar suas aulas, pode ser tomada como evidência do cuidado com o aluno, que as professoras passam a ter após participarem do PDE, conforme elas discutem no excerto abaixo.

Excerto 32, RC 7:

T31. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Eu acho que **capacitou a gente para preparar aula melhor**. Eu acho que o trabalho, a gente não prepara melhor **por causa do tempo**.

T32. Prof<sup>a</sup>. Aline: **Isso você vai ter que colocar no seu trabalho porque esse tal de tempo** (risos)

T33. Prof<sup>a</sup>. Erica: As dificuldades

T34. Prof<sup>a</sup>. Amanda: É. Porque eles falam em professor pesquisador. **Eu acho que é por aí mesmo, mas pra isso precisa tempo.** “ah, eu quero trabalhar tal assunto”. Então você **tem que ter esse tempo**, checar, pesquisar, ver como é abordar, como você vai abordar isso em sala, que tipo de texto você vai levar. Então, isso tudo não é assim. Não está pronto. **De repente a gente não consegue preparar aulas melhores por causa de tempo mesmo.**

T35. Prof<sup>a</sup>. Erica: Que nem você falou, clica na internet, sai uma infinidade, pra você selecionar o que te interessa pra aquele aluno. É tempo.

T36. Prof<sup>a</sup>. Aline: É a dificuldade.

No turno 31, a professora Amanda expressa sentir essa necessidade de preparar melhor suas aulas, ao justificar, “...*a gente não prepara melhor **por causa do tempo***”. Já no turno seguinte, a professora Aline pontua a importância do tempo em sua atuação com sua construção verbal ‘vai ter que colocar’, ao se dirigir à PP, quando se refere ao fato de abordar essa problemática na pesquisa.

Com relação ao tempo, na legislação atual, no estado do Paraná, o professor tem direito a usufruir de 20% de sua carga horária, para atividades extra-classe. Esse período é conhecido como hora-atividade, a “Hora Atividade é o tempo reservado ao Professor em exercício de docência, para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.” (lei complementar nº103/2004 - Estado do Paraná). Assim sendo, as professoras teriam, em condições normais, apenas 4 aulas semanais para preparação de suas atividades (para as demais 36 aulas) e correção de atividades dos alunos também.

Percebe-se que com o PDE, as professoras tiveram suas identidades (re)significadas, sentem-se mais capazes profissionalmente, dirigem um outro olhar para o aluno, sentem-se mais responsáveis e seguras para pesquisar e preparar seus próprios materiais, mas carecem de recursos para administrar essas mudanças, e um deles é o questionado tempo. No turno 34, por exemplo, a professora Amanda concorda com o que passou a conhecer por meio de sua participação no PDE, mas pontua essa falta de tempo, “É. *Porque eles falam em professor pesquisador. Eu acho que é por aí mesmo, **mas pra isso precisa tempo***” (T 34). Essas professoras, que com o PDE, passaram a ‘ver’ o aluno de outra forma, agora se tornaram mais exigentes com suas práticas, e cobram subsídios para dar continuidade a tudo que experienciaram no programa.

Audi (2010) vem corroborar com o discurso das professoras-PDE quando tece questionamentos com relação a esse tempo que os professores tem para atualizar-se e preparar suas aulas. Segundo a autora,

Os atuais 20% de hora atividade, que correspondem a 8 horas numa carga horária de 40 horas semanais, **não são suficientes**<sup>12</sup> para um professor preparar aulas que atendam em média 8 a 12 turmas (muitas vezes de diferentes séries e escolas) e um contingente de aproximadamente 320 a 480 alunos. Grande parte dos professores da rede estadual de educação trabalha em média quarenta horas semanais, muitas vezes em diferentes e distantes escolas, acarretando falta de tempo para preparar suas aulas, seus materiais ou mesmo para pesquisar e se manterem atualizados (AUDI, 2010).

Ainda na mesma RC, a discussão continuou sobre a prática didática das professoras-PDE, conforme demonstra o excerto abaixo, elas gerenciam o tempo limitado, e dentro de suas possibilidades, afirmam preparar aulas diferentes de antes do PDE.

Excerto 33, RC 7:

T37. Prof<sup>a</sup>. Érica: **Eu acho que o PDE ajudou em amadurecer isso. Saber que tem que escolher, adequar. Porque, antigamente, pegava o livro didático, ia lá mandar xerocar /**

T38. Prof<sup>a</sup>. Amanda: É.

T39. Prof<sup>a</sup>. Erica: Mais ou menos isso. Por quê? Por causa do tempo. **Agora a gente pára, pensa mais um pouquinho**

T40. Prof<sup>a</sup>. Aline: Selecciona um pouco.

T41. Prof<sup>a</sup>. Erica: É.

T42. Prof<sup>a</sup>. Aline: É. Acho que na questão disso mesmo que a Amanda falou né? **Melhorou a questão de preparar, de pesquisar, mas sempre vai parar naquela tecla: do tempo.**

T43. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Não se faz pesquisa sem tempo.**

T44. Prof<sup>a</sup>. Aline: Aí aquela questão de, que eu sempre falo também, **melhorou a qualidade do professor, por exemplo, né? Mas se a gente não tiver o tempo devido pra preparar, a qualidade do ensino também não vai melhorar .**

---

<sup>12</sup> Grifo meu.

No turno 37, a professora Érica, ao utilizar o adjunto adverbial ‘antigamente’ denota um distanciamento de sua prática, antes de sua participação no programa PDE e a atual, o que remete a uma (re)significação de sua prática.

No turno 39, a professora Érica, ao utilizar-se do mesmo recurso da linguagem (adjunto adverbial), ‘agora’, também remete a essa (re)significação, quer dizer que hoje é diferente de antes.

Já a professora Amanda, ao justificar, “*Não se faz pesquisa sem tempo*” (T 43), parece confirmar uma identidade de professora pesquisadora, que hoje valoriza a pesquisa no ensino. A professora Aline, no turno 44, também remete a uma (re)significação de sua identidade ao afirmar, “*Mas se a gente não tiver o tempo devido pra preparar, a qualidade do ensino também não vai melhorar*”, assumindo uma identidade de professora consciente e preocupada com a qualidade do ensino, e conseqüentemente com aluno.

Verifica-se no excerto abaixo como a emergência do cuidado com o outro permeia os discursos das professoras-PDE, quando, ao discutirem sobre a preparação de aulas elas (re)significam, mais uma vez, o aluno, objeto de seu trabalho, ao mudar seu olhar, e assim transformar também suas identidades.

Excerto 34, RC 7:

T46. Prof<sup>a</sup>. Aline: É um passo? É um passo grande! **Senão a gente estava na mesma ignorância que a gente estava antes.** Porém não está tendo assim né? Não tem tempo pra trabalhar direito

T47. PP: Mas dentro deste tempo limitado do professor, vocês acham que vocês estão fazendo uma coisa diferente de antes ou não?

[...]

T50. PP: Fala uma experiência, a pergunta é preparação de aula, na sua experiência prática, refletiu como na sua preparação de aula dentro do tempo que vocês têm. Está refletindo de alguma forma?

T51. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Olha, eu acho que **depois do PDE mudou o olhar que eu tinha dos alunos.** Sempre tive assim, que os alunos eram preguiçosos, que os alunos não desenvolviam, aquilo que é de costume né? **Agora** eu sei que eu **tenho que fazer alguma coisa,** eu **preciso** fazer alguma coisa. Se não sabem nada e não tem esse interesse é porque falhou. Já assim, é porque houve falha na família, mas a escola também.

T52. Prof<sup>a</sup>. Aline: Também é.

T53. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Então eu assumi esse compromisso. **Então hoje o meu relacionamento com os alunos é bem melhor.** Eu vejo assim, o tamanho da ignorância, falta de interesse. Mas é um a pena

que a gente não conseguiu, às vezes no terceiro ano, a gente não conseguiu alcançar nosso objetivo  
 T54. Prof<sup>a</sup>. Erica: Despertar né?  
 T55. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Isso. Despertar o aluno pra adquirir cultura, pra, enfim

No turno 46 acima, a professora Aline parece assumir uma identidade de professora produtora de conhecimento. Ao utilizar o verbo ‘estar’ no pretérito imperfeito, e o adjunto adverbial de tempo ‘antes’, denota uma postura distante da que assume atualmente, “*Senão a gente **estava** na mesma ignorância que a gente **estava antes**”*”, reconfigurando sua identidade transformada após sua participação no PDE, onde aprendeu a fazer pesquisa, de forma que pode hoje ser produtora do conhecimento. Essa (re)significação das identidades das professoras-PDE dá-se também em função da (re)significação que elas passam a ter do aluno, expressada no turno 51, onde a professora Amanda utiliza o verbo ‘ter’ no pretérito imperfeito para explicitar o fato de ter mudado seu olhar para os alunos, “*depois do PDE mudou o olhar que eu **tinha** dos alunos.*” A utilização do marcador temporal ‘agora’, e dos verbos ‘ter’ e ‘precisar’ no presente, pontua a responsabilidade que a professora passa a apresentar para com o aluno, “***Agora...tenho** que fazer alguma coisa,...**preciso** fazer...*”.

Essa (re)significação das identidades das professoras, pode ser visualizada também no excerto 53, quando a professora Amanda utiliza o marcador temporal ‘hoje’ para evidenciar que após o PDE seu relacionamento com a turma é outro, “*...hoje o meu relacionamento com os alunos é melhor...*”, o que pode remeter a uma identidade de professora mais próxima de seus alunos.

No excerto abaixo, ao descrever sua prática “transformada” pela sua participação no programa PDE, a professora Amanda revela uma identidade de professora “agente”, que reconhece alterações em sua prática pedagógica, ainda que um tanto tradicionais, decorre de escolhas responsivas aos alunos e à realidade social que ela tem.

Excerto 35, RC 6:

T62. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Então, mas eu levo muito coisa assim **na impressora matricial, né?!**  
 T63. Prof<sup>a</sup>. Aline: (risos)  
 T64. Prof<sup>a</sup>. Amanda: **Fico lá a noite toda naquele tropé danado pra levar textos, atividades**

T65. Prof<sup>a</sup>. Aline: Você vê, ela se desdobra, humanamente impossível você fazer muita coisa, você gostaria, mas não dá. Com quarenta horas não dá. Se não tivesse tanta burocracia né? Escrever no livro de chamada, três, quatro vezes as notas, tudo a mesma coisa. Olha!

[...]

T115. Prof<sup>a</sup>. Aline: Eu **estou tentando fazer** [...]. A única coisa que mudei foi o ilustrar. Aí fica um pouquinho mais legal, mais colorido. Agora, receita não tem mesmo né?

No turno 62, a professora Amanda reconhece estar produzindo excercícios mecânicos, ao utilizar a partícula ‘né’, ela parece esperar consentimento das colegas “*na impressora matricial, né?! Já no turno 64 ela expressa uma (re)significação de sua identidade, ao descrever as suas práticas adotadas depois de sua participação no PDE, mediadas pelo sentido de responsabilidade de quem agora, depois do PDE vê os alunos de forma diferente e, dialeticamente, se vê diferente também. Um pouco mais adiante na conversa, a professora Aline também demonstra ter sua identidade de “agente” (re)significada após o PDE, quando usa o presente contínuo para afirmar que no momento está consciente da necessidade de fazer diferente, “Eu **estou tentando fazer**...”( T115).*

Os discursos dessas profissionais, ilustrados nos excertos desta seção, demonstram um novo olhar para si mesmas e para seus alunos, resultando numa (re)significação identitária. Isso ocorre “a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos” (NOGUEIRA e SOUZA, 2003, p.234).

### 3.6 A PROFESSORA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO

Nas falas abaixo, é marcante a percepção das professoras de que é possível aliar teoria à prática, e promover conhecimento contextualizado ao produzirem seu próprio material, bem como ao deixarem de apenas seguir o livro didático.

Excerto 36, RC 1:

T227. Prof<sup>a</sup>. Érica: Mas eu acho que dá sim. Eu acho que a gente deveria enfrentar um pouquinho o medo da ( ) e eu acho que a gente estava muito acomodada e achava que, ah vamos copiar do livro didático que tá pronto, xerocar [...]

T228. Prof<sup>a</sup>. Aline: Pra que ter mais trabalho?!

T220. Prof<sup>a</sup>. Érica: Hoje eu procuro, lá a gente não adota livro, **então todo material que eu faço sou eu que produzo[...]**

T229. Prof<sup>a</sup>. Érica: **Agora não, a gente vê que é possível fazer.**

Ao comentar sobre sua participação no PDE e sua prática de sala de aula hoje, a professora Érica expressa em seu discurso o quanto sua identidade de professora foi ressignificada. Ela afirma que hoje produz seu próprio material, de acordo com sua realidade. O vocábulo ‘*agora*’ é um marcador muito significativo, pois evidencia ser o momento presente diferente do que ocorreu no passado, indicando, portanto, transição. Nos discursos acima, é evidente a percepção da possibilidade de produzir um material autêntico, que faça mais sentido para os alunos.

Esse excerto é muito rico, pois também revela que o PDE constitui para essas professoras um espaço de transformação de si, ao expressarem uma identidade de professora que se vê como aquela com poder de transformação: “*Agora não, a gente vê que é possível fazer*” (RC 1, T 229). Esse discurso apresenta a disposição das professoras em mudar suas práticas, torná-las mais significativas para o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos.

Na quinta roda de conversa, ao discorrer sobre o que aprendeu no PDE, a professora Amanda demonstra um olhar de valorização da pesquisa, ao comentar que acha que foi uma forma benéfica para seu aprendizado no PDE:

Excerto 37, RC 5:

T111. Prof<sup>a</sup>. Amanda: [...] maneira que eu acho assim de aprender? Leitura. Através de leitura, pesquisa. ***Eu acho que foi assim, eu aprendi mesmo, foi fazendo pesquisa*** e (...): é, o que me ajudou bastante mesmo é que eu aprendi a fazer pesquisa na internet. Gente, mas eu li tanto que eu achava que nunca mais. ***Eu fiquei encantada com esse mundo de internet!*** Porque eu era ‘chucra’.

A construção verbal no discurso da professora Amanda, “*Eu acho que foi assim, eu aprendi mesmo, foi fazendo pesquisa*” e “*Eu fiquei encantada com esse mundo de internet!*” no turno 111, evidencia a valorização da pesquisa como forma de produzir conhecimento, como recurso para preparar suas aulas. Ao utilizar os verbos no passado “...**fiquei encantada...era chucra**”, a professora demonstra uma (re)significação de sua identidade, antes era ‘chucra’, hoje é outra (intelectual), professora que faz pesquisa.

Ao discutirem sobre as mudanças que se sucederam ao PDE, as professoras demonstram verem-se transformadas, ou seja, hoje fazem escolhas mais conscientes, conforme segue no excerto abaixo:

Excerto 38, RC 7:

T439. Prof<sup>a</sup>. Érica: [...] você cai na realidade, recebe aquele choque mesmo. Na hora que você está aqui, você está idealizando aquilo lá, na hora de por em prática, tem as outras [...]. Eu acho que mudou uma parte, não tudo como deveria ter sido, faço muita coisa que eu fazia antes, não consegui mudar tudo. **Teve aquela prática de aproximação com o aluno**, [...]. **O fato de você montar materiais diferenciados**, eu acho que o PDE conseguiu bastante.

T440. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Também acho. A minha prática pedagógica, graças a Deus, melhorou

T441. Prof<sup>a</sup>. Aline: Melhorou, mas não tanto assim

T442. Prof<sup>a</sup>. Amanda: Estou cobrando mais, exigindo mais.

T443.PP: Como que é isso? Eu quero saber como melhorou. Não sabia antes, nem agora (risos)

T444. Prof<sup>a</sup>. Aline: Então, **o que mudou foi trabalhar mais criticamente** e, no meu caso, trabalhar mais visualização

T445.PP: Atividades

T446. Prof<sup>a</sup>. Aline: É, então, no texto, você focar mais a parte crítica e pra não ficar só nas letras, trabalhar um pouco com imagens.

T447. Prof<sup>a</sup>. Érica: **Costumava** pegar texto, aí eles lerem, usarem o dicionário e fazer perguntas. **Hoje já não**, hoje eu já exploro imagens com o texto. **Eu evito dicionário hoje**, eu evito ao máximo. Não sei se é porque eu estou com uma faixa etária diferente, mas aí a gente [...]. Então, eu acho que é isso, a gente trabalha mais o que o autor quis dizer, que **era uma coisa que eu não pensava muito**. [...]

T448. Prof<sup>a</sup>. Aline: É

T449. Prof<sup>a</sup>. Érica: Então, **agora não**, e agora “por que foi importante você ler esse texto? Pra que?”. **Então entra a parte crítica, né**: “Foi importante você ter lido? Mudou a sua opinião em alguma coisa?” **Fazer debates...**

No turno 439, acima, percebe-se que embora estejam conscientes de que estão ainda distantes do que foi proposto no PDE, as professoras se empenham em mudar suas práticas. Isso pode ser evidenciado pela negação, seguida do verbo no futuro do pretérito, no discurso da professora Érica, “**não tudo como deveria ter sido**”, pois ela demonstra, ao utilizar o vocábulo ‘tudo’, na sequência, que pode estar em processo de (re)construção de sua identidade, pode haver algo a ser transformado para se atingir o esperado, “*faço muita coisa que eu fazia antes, não consegui mudar tudo*”. Também nesse turno, ela demonstra uma identidade de professora produtora de conhecimento significativo para seus alunos, fato que pode ser constatado pela aproximação que ela assume ter tido do aluno durante o programa PDE, o que a levou a produzir materiais significativos frente à realidade local de seus alunos, “[...]Teve aquela prática de aproximação com o aluno, [...]. O fato de você montar materiais diferenciados...” (T 439).

No turno 444, a professora Aline, ao afirmar que agora trabalha mais criticamente, demonstra uma (re)significação de sua identidade, ao (re)significar suas práticas, pois hoje se preocupa em preparar seus alunos para escolhas autônomas, para escolherem de forma mais crítica os próprios caminhos de acordo com suas oportunidades e realidades, “[...] o que mudou foi trabalhar mais criticamente...”

Essa (re)significação das práticas das professoras-PDE é visível também no turno 447, quando a professora Érica utiliza em seu discurso o verbo ‘costumar’ no pretérito imperfeito, denotando algo que aconteceu por um período de tempo (antes de sua participação no PDE), e já não acontece mais, confirmada pelo marcador temporal ‘hoje’ que denota que depois do PDE, sua prática é diferente, “*Hoje já não, hoje eu já exploro imagens com o texto. Eu evito dicionário hoje...*” . Também o verbo ‘ser’ utilizado no pretérito imperfeito confirma essa (re)significação de sua identidade pela (re)significação de suas práticas, “...era uma coisa que eu não pensava muito[...]

” (T447).

No turno 449, a utilização do marcador temporal ‘agora’ pela professora Érica também expressa esse distanciamento do que era antes de sua participação no PDE, para o depois, e o vocábulo ‘então’ remete ao momento atual, sua prática após o PDE, “...**agora não...Então entra a parte crítica né...**” (T 449).

Considerando que a identidade é fluída, percebemos nos excertos analisados nas seções 3.3 a 3.6 que os discursos das professoras-PDE, nos remetem às

(re)significações vivenciadas em suas identidades durante e após suas participações no programa PDE. Essas (re)significações influenciam suas práticas, pois hoje elas se identificam melhor com a profissão, e com isso se veem mais confiantes, mais próximas de seus alunos, e, por isso, também mais responsáveis.

Para melhor visualização das discussões levantadas neste capítulo, apresento abaixo um quadro com a síntese das análises realizadas:

<b>PDE: Impacto nas práticas pedagógicas e nas identidades de professoras de inglês</b>		
<b>Perguntas de Pesquisa</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Síntese das Análises</b>
<b>1) Que sentidos são atribuídos por professoras de inglês, ao Programa de formação continuada – PDE, do qual participaram em 2007 e 2008?</b>	O PDE como espaço de colaboração para aprendizagem significativa. A professora que articula teoria X prática.	O PDE como uma das possibilidades potencializadoras de oportunidades para aprendizagem realmente significativa das professoras que o cursaram.
<b>2) De que modo a participação destas professoras no Programa influencia/influenciou suas práticas pedagógicas?</b>	A Práxis e a emergência do cuidado com o outro.	Reconhecimento da legitimidade do outro.
<b>3) De que modo suas identidades profissionais são (re)constituídas no processo de formação continuada?</b>	A professora que se vê como profissional. A professora que se vê transformada. A professora que apresenta o cuidado com o outro. A professora que se vê produtora de conhecimento.	Identities (re)significadas. Professoras que fazem escolhas mais conscientes.

Quadro 2: Síntese das análises

Diante dos excertos analisados, vejo que as transformações nas práticas das professoras-PDE, são muitas, mas em sentidos outros, diferentes daqueles almejados pelo PDE, de professores trabalhando sob a abordagem de gêneros, desenvolvendo unidades didáticas, de acordo como que preconizam as Diretrizes do Estado. O que também não quer dizer que não existiram mudanças na prática dessas professoras, ao contrário, elas se veem transformadas, dizem terem mudado, se vêem mais comprometidas com seus alunos e afirmam que ao preparar suas aulas fazem escolhas mais conscientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Devido à carência de investigações sobre as possíveis contribuições da formação continuada para o professor, e por extensão à toda comunidade escolar, acredito que investigar os impactos do Programa de Formação Continuada-PDE, pode trazer contribuições significativas para as políticas de formação de professores.

Considerando minha experiência como professora da Educação Básica, e, atualmente, como formadora de professores, considero que iniciativas dessa natureza podem também oportunizar transformações da ação e do trabalho do próprio professor, assim como estimular a promoção de ações localmente situadas na tentativa contribuir para a reconstrução social via práticas libertárias, que se dão pela relação dialética professor x aluno.

Dessa forma, o presente trabalho pretendeu-se forjar espaços para promover discussões acerca dos impactos do Programa de Formação Continuada PDE nas (re)significações das identidades das professoras que o cursaram e conseqüentemente em suas práticas.

A primeira pergunta de pesquisa, buscou investigar quais sentidos são atribuídos a esse programa por professoras que dele participaram em sua edição inicial, nos anos de 2007 e 2008. Pelas análises dos discursos das professoras-PDE, foi possível visualizar que esse modelo de formação continuada destaca-se por sua excelência em (re)aproximar a escola pública e a universidade, ao trazer o professor de volta ao universo acadêmico, oportunizando-o tomar conhecimento das pesquisas – via leituras, discussões, participação em seminários, simpósios, e outros eventos relacionados à formação de professores –, assim como por proporcionar a essas professoras tornarem-se, também, produtoras de conhecimento localmente situado, por meio da interação com outros professores e com seus próprios alunos, já que no programa, as produções de materiais didáticos ocorrem a partir da realidade de cada professor com suas turmas. Neste caso, é possível afirmar que a pesquisa aqui apresentada apontou que as professoras-PDE conferem vários e distintos sentidos ao programa, tais como: espaço de aprendizagem significativa

para suas práticas pedagógicas; (re)significação de seus alunos; e, conseqüentemente, (re)significação de suas próprias identidades, entre outros.

A segunda pergunta tinha o propósito de discutir a influência desse programa nas práticas das professoras-PDE. Pelas análises dos excertos neste estudo, foi possível visualizar a valorização que as professoras passaram a dar à teoria, à reconceituação da reflexão na busca por práticas democráticas de reconstrução social, ao (re)significar suas identidades. Tais ações demonstram um maior comprometimento das professoras com suas próprias formações, que desejam aprender mais; que se veem mais responsáveis, e, ainda que com práticas pedagógicas tradicionais, demonstram que suas práticas decorrem de escolha feitas a partir da (re)significação do aluno, e dentro de suas realidades limitadas.

A terceira pergunta tratou do impacto do PDE na (re)definição da identidade das professoras-PDE. O discurso dessas professoras permitiu-me analisar a contribuição dada na (re)significação da identidade das professoras-PDE como fator que merece destaque. Isso porque as relações interpessoais oportunizadas pelo PDE proporcionou a formação de capital social criado entre professor e aluno, que pode levar a transformações ao oportunizar ao professor, construir-com-o-outro, afetando, dessa forma, sua agentividade.

A partir do momento que as professoras, que participam desta pesquisa, declararam um novo olhar para a figura do aluno, pode-se dizer que elas passaram a ter uma ressignificação, também, em suas identidades de professoras que hoje, após o PDE, se preocupam com o outro, e que, por isso, demonstram fazer escolhas mais condizentes com a realidade em que se inserem. Tais (re)significações das relações professor x aluno, que permeiam, aqui, os discursos das professoras, convertem-se em subsídios que podem fazer emergir capital simbólico, nesse caso, aprendizagem mais significativa para esses alunos.

Entendo que essas professoras, ao declararem ver, hoje, seus alunos com outros olhos e considerar suas historicidades, atuando como mediadoras nessa atividade, vivenciam o que Freire (2005) chama de educação como prática libertária, transformando suas realidades na construção *com-o-outro*.

Outro aspecto decisivo para se compreender que a participação no PDE foi fator importante para a (re)construção da identidade, diz respeito à recuperação da auto-estima das professoras. É possível notar que tal participação permitiu que as professoras-PDE percebessem as maneiras com que as forças sociais e

institucionais, tais como suas salas de aula e a escola, influenciam seu modo de agir e de pensar, e da mesma forma, dialeticamente essas profissionais passam a perceber suas influências sobre esses fatores.

Isso posto, os resultados, apontam para o como e o quanto esse programa institucional de formação de professores pode transformar suas identidades. Eles evidenciam que houve uma (re)significação na identidade das professoras que concluíram a primeira turma do PDE, na sua autoconfiança e na percepção de sua atuação política como, por exemplo, quando discutem sobre seu papel nas políticas públicas educacionais e os modos como se colocam diante dos documentos e diretrizes da SEED. Apontam também para uma aprendizagem significativa dentro da conceituação de *apprenticeship*, em que se valoriza principalmente a aprendizagem na interação com o outro.

Tais evidências indicam que as professoras aprenderam muito mais do que pode retratar esta pesquisa. Quando se entende que aprendizagem é participação (LAVE, 1996), as representações das professoras-PDE sobre suas práticas após participarem desse programa de formação continuada denotam aprendizagem efetiva.

Considerando todos os impactos identificados, pode-se avaliar positivamente essa ressignificação, pois tais evidências apontam para possibilidades de que iniciativas como essa, no futuro, possam refletir em mudanças também na prática almejada por essas professoras.

O PDE, de fato, parece ter mexido com conceitos cristalizados e “verdades” que essas professoras já tinham como certas há muito tempo. O que vem a evidenciar a importância da formação continuada, pois não se reconstrói conceitos de uma hora para outra. A formação continuada deveria ser mesmo contínua durante o exercício da profissão. Começando no momento em que o professor sai da graduação. Pois o professor sozinho na sala de aula pode acabar por cristalizar seus conhecimentos adquiridos na graduação. Tais aspectos remetem a alguns questionamentos acerca de como os resultados do PDE poderiam ser ampliados para essas professoras que o experienciaram.

Programas de formação continuada deveriam ser inerentes à profissão de professor, porque trabalhamos com conhecimento, o qual é essencialmente dinâmico, e não condiz com práticas estagnadas. Quando o professor - na maioria das vezes com 40 horas semanais - se vê isolado e sobrecarregado em sua

atuação na sala de aula, acaba por não ter tempo nem condições para superar essas adversidades que afetam o desenvolvimento do conhecimento, seja de língua, seja de metodologia, ou mesmo a socialização e (re)significação de conceitos.

A configuração dos programas de formação continuada da atualidade parece estar vinculada a determinados governos, associada a gestores que estão no poder por um determinado momento, e por isso, contraditoriamente aos seus nomes, deixam de fazer jus à denominação “continuada”. Vista dessa forma a formação continuada passa a ser uma intervenção isolada, que apenas revela indícios de transformação, sem ter a possibilidade de se estruturar, de fato, de maneira continuada.

No Programa de Formação Continuada-PDE, o professor permanece 2 anos em formação, e depois volta para mesma realidade na qual atuava antes: 40 horas, escolas diversas e por vezes distantes, várias turmas para completar carga horária. Esses fatores, entre outros, tornam o efeito do PDE efêmero.

Frente a isso, levanto o seguinte questionamento: como se pode criticar um professor que entra no PDE com o intuito de ficar fora da sala aula e ganhar mais, se tal iniciativa enfatiza que só o professor precisa ser mudado? Ao olhar para o modo como o programa tem se constituído, parece-me há uma legitimação das crenças que prezam pela manutenção do *status quo* da profissão, em que o professor é concebido como “peça única” na construção do conhecimento. Como que, o seu sucesso ou insucesso nas práticas de sala de aula fosse responsável exclusivo pelos resultados esperados de seus alunos. Dessa forma os programas de formação continuada precisam tomar o cuidado para não cair na armadilha da autonomia, que responsabilizam demasiadamente a figura do professor pela eficácia da educação.

O sentido de colaboração que o Programa PDE traz tem que ser assimilado adequadamente: ao inserir-se numa perspectiva sócio- histórica, os programas de formação continuada precisam ser coerentes com a visão de produção de conhecimento localmente situado. Propiciando uma experiência de aprendizagem em colaboração, e com os subsídios necessários para que essa ocorra, o PDE acena para uma realidade em devir: em que os professores tenham as práticas de pesquisa em parceria com as universidades e a disponibilidade de tempo, como princípios indissociáveis do exercício profissional do professor, no qual produzir

conhecimento com-o-outro seja imprescindível na construção de uma sociedade em que a educação possa corresponder à dinamicidade e subjetividade das relações humanas.

A formação continuada deveria auxiliar o professor a lidar com a complexidade do processo educacional. Entretanto, pelos discursos das professoras, me parece que ações como as do Programa PDE continuam sendo intervenções esporádicas. Deve-se repensar a organização do trabalho do professor como um todo, considerando que a formação continuada, por excelência, não deveria ter fim.

Diante dos fatores positivos gerados pelo PDE, criam-se expectativas de que os resultados pudessem ser outros, mas, face às dificuldades que as professoras relatam enfrentar no retorno à sua rotina de sala de aula, há que se questionar a possibilidade de se manterem a motivação e o interesse dessas profissionais diante de suas condições de trabalho. Na esteira das políticas públicas para a educação, faz-se necessário olhar para os fatores que limitam o agir do professor, e que permearam os discursos aqui analisados, no que tange à reivindicação das professoras-PDE, principalmente em relação a necessidade de uma maior carga horária fora de sala de aula para dar conta de implementar as práticas almeçadas pelo programa.

Numa visão simplista, o PDE pode parecer ser uma recompensa para aquele professor que já trabalhou horas, anos em sala de aula, mas não deveria ser prêmio e sim parte do trabalho do professor; uma política de formação que se preocupa e se compromete com a educação que se pretende para o desenvolvimento social, que leve em consideração a historicidade daqueles que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- AU, K. H. Communities of practice: engagement imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, n.3, p.222-227, May/June 2002.
- AUDI, L.C.C. *Dificuldades de uma professora de inglês no seu primeiro ano de trabalho em uma escola pública*. 2007. 106 f. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- \_\_\_\_\_. Holofotes para a educação. *Jornal Folha de Londrina*, Londrina, 16 ago. 2010. Espaço aberto, Caderno 1, p. 2.
- BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.2, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/ 2003.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*. Oxford, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.
- BOHN, H. A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*. Recife:UFPE, v.17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In Richardson, J. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258. Disponível em: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm> . Acesso em: 01 nov. 2010.
- CAINELLI, M.R.; SILVA, I.F. (Orgs) *O Estágio na Licenciatura: A Formação de Professores e a Experiência interdisciplinária na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina: Ed. UEL, 2009.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; RAMPTON, P. H. M.B.H; RICHARDSON, K. *Researching Language: Issues of Power and Method*, New York: Routledge, 1992.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2006. p.25-43.

CHRISTIANS, C.G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Org) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.141-162.

COHEN, L., MANION, L.; MORRISON, K. Validity and Reliability. In: *Research Methods in Education*, London and New York: Routledge. 4<sup>th</sup> ed, 1994.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: Moll, L. (Org) *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E.S. (Orgs) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. et. al. *O Estágio na Formação de Professores de Inglês: um espaço de parceria?* In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2007, Florianópolis. Anais... Florianópolis : UFSC, 2007. p. 337-347.

\_\_\_\_\_.; CANATO, A.P.B. O Desenvolvimento de Material Didático com Base no Interacionismo Sociodiscursivo: propostas, dificuldades, contribuições. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1. p. 1-18, 2008.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, nº 2, p. 279-301, jul/dez 2002.

EISENHART, M. Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In: Richardson, V. (Ed) *Handbook of research on teaching*. 4th Edition (PP.209-225). Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

ELLIS, V. EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (orgs). *Cultural-historical perspective on teacher education and development: learning teaching*. New York: Routledge, 2010.

ENGSTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Consulti Ou, 1987.

\_\_\_\_\_. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I. et. at., (Ed) *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. Falmer Press. 1994. p. 43-61.

ENGSTRÖM, Y.; ENGSTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can school communities learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds) *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell, 2002. p. 211-224.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse analysis: The critical study of language*. New York: Longman, 1995.

FIORIN, R. *Investigação da Proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. A.; BELICANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: vol. 39, jan/jun, 2002.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: FRADE, I. C. A. da S. et. al. (Org) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.614-632.

HARGREAVES, A. *Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Teachers and Teaching: History and Practice*, vol. 6, nº 2, 2000.

HORWITZ, E.K. Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, v.29, n.3, p. 365-372, 1996.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL QUARTERLY*, vol. 40, n.1, March 2006, p. 235-257.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, no.3, p. 149-164, 1996.

LAZARATON, A. Evaluative Criteria for Qualitative Research. In: Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research? *The modern Language Journal*, n.87, v 1, p1-12, 2003.

LORTIE, D.C. *Schoolteacher. a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL. 2002. p. 3-14.

\_\_\_\_\_. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 331f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: XIV EPLE- Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 2007, Londrina, Anais ...Londrina: APLIEPAR, 2007, p. 155-163.

\_\_\_\_\_. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Orgs) *Vygotsky: Uma (Re)Visita no Início do Século XXI*. São Paulo: Andross, 2009a. p. 17-52.

\_\_\_\_\_. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G. ; GIMENEZ, T. (Org) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009b. p. 61-78.

\_\_\_\_\_. *Ética como Prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo*. No prelo

\_\_\_\_\_.; PICONI, L.B. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas. In: FERNANDES, L. C. (Org) *Interação: Práticas de Linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 133-153.

MATUSOV, E. ; HAYES, R. Building a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: multicultural education for pre-service teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds) *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell. 2002. p. 239-251.

MOITA-LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L.P. (Org) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLL, L.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Washington, DC, v. 56, n. 3, p. 242-247, 2005.

NOGUEIRA, C.; SOUSA, J.M. Alterar o currículo: Mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*. Braga, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p. 29-41.

ORTENZI, D.I.B.G; GIMENEZ,T; CRISTOVÃO, V.L.L; FURTOSO,V.A.B; PERIN, J.O.R. Interação universidade/ escola na formação de professores de inglês: experiência brasileira e norte-americana. XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: 2004, p. 239 – 245.

ORTENZI, D.I.B.G. *A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês*. 2007. 251 f. Tese( Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PAIVA, V.L.M.O. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56

PARANÁ, Lei Complementa nº 103, de 15 de abril de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial do Paraná, Curitiba, 15 de abril de 2004, nº 6687. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/escola/legislacao.php>> Acesso em: 05 de Nov.2010

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da educação. Programa de desenvolvimento educacional – PDE: Proposta político-pedagógica, versão preliminar. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. PDE. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento síntese: versão para discussão. Curitiba, Secretaria de Estado, 2007. CD-ROM.

PARANÁ. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: <[www.pde.pr.gov.br](http://www.pde.pr.gov.br)> Acesso em: 15 jun.2009.

PASSONI, T. A inter-relação entre práticas discursivas, aprendizagem e organização das regras de participação nas aulas de língua inglesa. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ,T. (Org) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009.

PICONI, L. B. *Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: A produção do currículo em questão*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAMOS, S.G.M. *Formação continuada em rede: a experiência do PDE e suas comunidades de aprendizagem*. no prelo.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, vol. 9 n.2, p. 108-131, 2002.

REJIS, Luiz, L.S., *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, São Paulo.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n.3, 1986, p. 397-417.

SZUNDY, P. T. C. Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H., et al. *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*, São Paulo: Andross, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, J.A. “É pesquisa,é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: EDUCAT, Vol. 5, N. 2, p.91-116, jul./dez. 2002.

VADEBONCOEUR, J. A. Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. In: Virginia Richardson (Ed) *Constructivist teacher education: building new understandings*. Washington: The Falmer Press, p. 15-37, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 6ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1984/2003.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Senhores Professores:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela profa. Dra. Elaine Mateus, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo realizar coleta de dados com os professores que participaram do PDE, nos anos de 2007/2008. Meu interesse particular é analisar a contribuição da formação continuada ofertada no estado do Paraná a alguns professores sob a modalidade PDE, para a prática pedagógica do professor de língua inglesa na escola pública. Pesquisarei como ocorreu a formação continuada do professor de língua inglesa neste programa; levantarei como se deu o trabalho do professor PDE durante e depois de sua participação no programa; pretendo identificar as mudanças que aconteceram na prática do professor de língua inglesa que fez o PDE; e mapear quais são os sentidos do PDE para o professor que o concluiu. Para isso, peço sua permissão para analisar as tarefas que realizaram no PDE.

Pretendo também realizar algumas rodas de conversas, entrevistas (pessoalmente e por escrito) com algumas de vocês sobre o decorrer do PDE, como forma de reunir dados adicionais. A pesquisa requer gravar (vídeo e áudio) conversa informal e também examinar questões subjetivas enviadas por mim a vocês.

Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou acompanhamento escolar.

Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora signatária do presente documento e pela orientadora desta pesquisa (vide endereço e telefone abaixo).

As gravações em áudio da coleta de dados da pesquisa serão utilizadas com finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da última publicação de seus resultados.

Caso permita a utilização de dados da sua aprendizagem, peço assinar este documento.

Atenciosamente,

Luciana Cristina da Costa Audi  
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
R. Santo André, 36 – Jd. Champagnat – Londrina, Pr  
Tel: (43) 3357-3545  
Universidade Estadual de Londrina

**Orientadora da Pesquisa**  
Profa. Dra. Elaine Mateus  
Universidade Estadual de Londrina  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380  
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR  
Telefone: (43) 3371-4468

Eu, \_\_\_\_\_ estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo que em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da profa. Dra. Elaine Mateus.