

POLÍTICAS DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS IMPACTOS EM MATO GROSSO/BRASIL

Kleber Aparecido da Silva¹
Helenice Joviano Roque-Faria²

RESUMO

Dentre os diversos assuntos sobre a educação brasileira e que se espraiam na atualidade, a formação docente constitui tema recorrente nas agendas públicas e coloca em cena os atores sociais professores(as), conseqüentemente os(as) alunos(as). Se observarmos os programas emergidos na atualidade, verifica-se a preocupação em instrumentalizar, qualificar, sobretudo aprofundar os conhecimentos dos professores da educação básica - Ensino Fundamental - conforme Portaria 260 do Centro de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES/2011). O discurso marcado e evidenciado nas avaliações aplicadas, por exemplo as Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio, constituem-se como instrumentos estabelecidos para medir a qualificação dos estudantes, concomitantemente a atuação do professor, em contexto de sala de aula. Assim, este trabalho discute as ações governamentais formativas, especificamente em contexto mato-grossense, a partir dos questionamentos: a) De que forma as políticas formativas ressoam na compreensão e prática dos formadores? b) A proposta de (trans)formação, inicial e contínua, provoca (re) posicionamento nas práticas pedagógicas? Para responder os questionamentos, utilizamo-nos do instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada, realizada com 02 (dois) formadores da região norte de Mato Grosso (MT), envolvidos na (trans)formação inicial e contínua, com o intuito de compreender a reflexão destes participantes sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa) e o Programa de Formação em Letras

¹ Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada - Língua Estrangeira) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - São José do Rio Preto). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É professor adjunto 3 do curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua - PBSL) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e da Universidade Aberta do Brasil - UnB. É professor e orientador do curso de pós-graduação (Mestrado/Doutorado/Pós-Doutorado) em Linguística (PPGL) da UnB e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br.

² Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-Cáceres). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio Doce em Língua Portuguesa/Inglesa (1998) e Universidade do Federal de Mato Grosso -Língua Espanhola (2011). Atualmente, atua na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop-MT). E-mail: henicefariaj@gmail.com.

(PROFLETRAS/Sinop-MT). Atentos ao engajamento do Estado e aos desafios da docência no século XXI, evidenciamos, pelo discurso do formador, apontamentos sobre o processo formativo, intrínseco na construção da identidade tanto do aluno como do professor. Para isso, pautamo-nos na literatura de caráter etnográfico e crítico da linguagem, como Roque-Faria (2014), Silva (2014, 2013); Santos (2014, 2016), para citar alguns, e apontamos a necessidade de dialogar sobre as políticas formativas e entender seus reflexos nas práticas sociais de sala de aula (SILVA e ROQUE-FARIA, 2017).

Palavras-chave: Políticas de (trans)formação, Língua Portuguesa, Mato Grosso.

Introdução

Este artigo busca compreender o processo formativo e a construção das identidades profissionais docentes, representadas no século XXI, para o Ensino de Língua Portuguesa no contexto do estado de Mato Grosso (MT). Reconhecemos, *a priori*, que a educação brasileira enfrenta diferentes desafios propostos pelo mundo contemporâneo, os quais afetam, profundamente, as relações sociais, as práticas de linguagem, mormente, as identidades profissionais.

Assim, consideramos importante refletir o esforço governamental em provocar o (re)posicionamento dos profissionais, atuantes tanto na Formação Inicial (FI) quanto na Formação Contínua (FC), construir abordagens linguísticas, teóricas e metodológicas que (re)estruturam o pensamento e as ações educativas dos sujeitos envolvidos neste *continuum*.

As mudanças e a velocidade dos avanços tecnológicos impostos na atualidade também exigem desconstruir o simétrico processo, até então “invariante”, para flexibilizar as relações de trabalho e a profissionalização docente, traçar novos *designs* que gerenciem a formação humana com qualidade, igualdade e equidade social e reconhecer que os valores culturais devem ser significativos aos professores/as (MORIN, 2011).

Nesse sentido, preocupados e engajados com o processo formativo, seus desafios, suas implicações e, principalmente, seus reflexos em sala de aula, empreendemos uma análise das propostas interventivas, nesse espaço, instrumento de investigação: os documentos que regem a formação no espaço situado, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (CEFAPRO), as políticas públicas nacionais, o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede (PROFLETRAS) e o Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa), bem como o discurso de 02 (dois) formadores da região norte de Mato Grosso envolvidos na (trans)formação inicial e contínua para compreender as perspectivas dos participantes frente às políticas formativas.

Propostas de (trans)formação: CEFAPRO, PIBID e PROFLETRAS

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

Os volumosos trabalhos científicos de secretarias federais, estaduais e municipais e Instituições de Ensino Superior (IES) concentram-se, individualmente e/ou coletivamente, consensos ou dissensos e sinalizam a necessidade de articular teoria e prática e a valorização do espaço/tempo da formação docente (FD) em diversos contextos.

O novo panorama visa atender os rumos das aprendizagens que o mundo contemporâneo dispõe. Dessa forma, os estudos sobre a Formação Docente (FD) crescem, desde a década de 1990, em decorrência das transformações sociais, da expansão da educação básica e das novas teorias linguísticas que impactam (impactaram) a vida dos docentes e desencadeou (desencadearam) acentuadas e aceleradas investigações sobre a identidade e o trabalho da classe (TARDIF e LESSARD, 2005; GATTI, 2009).

A partir daí, (re)pensar e (re)avaliar tornou-se mote e figura, nas agendas públicas governamentais brasileiras, o “compromisso” em construir e instituir um novo pensamento social, histórico, cultural e ideológico.

Para além, a centralidade das avaliações, providas pelas políticas brasileiras, têm, nos resultados dos instrumentos que medem a capacidade leitora e escritora dos alunos(as) brasileiros, a exemplo, a Provinha Brasil, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), um “[...] objeto para o desenvolvimento institucional de sistemas, redes e organizações de ensino, políticas e programas educacionais”, pontuado em Silva e Peres (2016, p. 32), o que acaba por endossar a

criação de diversos programas formativos e perspectiva refletir, diretamente, nas práticas dos sujeitos letradores.

Entretanto, cabe considerar sobre as condições dadas para a consecução das políticas públicas formativas, o empenho para torná-las permanentes, a concretização de ações significativas que estabeleçam melhor interlocução entre alunos(as) e professores(as) e interfiram no espaço sala de aula.

Em Mato Grosso (MT), a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT), desde 1997, estabelece as diretrizes que norteiam a capacitação e a formação dos professores e atribui, aos CEFAPROs, a construção do espaço dialógico no interior das unidades escolares e aliam-se ao que considera que o Chão Formativo é o “lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino”.

Regido pela Superintendência de Educação Básica (SUEB) e subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), o CEFAPRO é o órgão formador que executa a Política Educacional respaldado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual (Art. 60 do Decreto n.º 807/2017), e regimenta as Coordenadorias de Ensino Fundamental (CEF) e Ensino Médio (CEM), ligados ao Núcleo de Elaboração de conteúdos da Avaliação da Educação Básica, ao Núcleo de Educação Integral e ao Núcleo de Projetos Educativos.

Ao apontar, como pressuposto, a educação docente como permanente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010, 2012), estabelece, em cada unidade escolar, um facilitador de formação.

O agente facilitador deve ser professor da educação básica, eleito por seus pares na função de coordenador e passa a acumular tal função, neste trabalho entendido como Mediador Formador (MF). Para a consecução do Projeto de Formação, o MF engaja-se na perspectiva colaborativa com os CEFAPROs e estabelece, em seu espaço, as “amizades críticas” (DAY, 2001). Dentre tantas funções, observar as dificuldades, os desafios, as realidades, o MF tem a função de elaborar um plano anual que corresponda às 80 horas de atualização proposta pelo estado, tarefa que será desenvolvida com seus pares.

Aos CEFAPROs repousa o compromisso por assegurar o direito de formação dos professores da educação básica em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3) e a Resolução n.º

02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Capítulo I, Art. 1.º, § 1.º; Capítulo VII, Art. 19).

Regidos pelo Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), documento elaborado e reformulado, anualmente, pela Seduc e que regulamenta a formação contínua, seis fases norteiam a formação:

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

O que se tem visto é que as parcerias, com diversos segmentos, fortalecem o processo formativo, pois o fazer docente problematizado, constantemente, pode indicar como atender realidades locais de linguagem. Reservamos a próxima seção para evidenciar algumas parcerias com o governo federal, através das universidades públicas, especificamente a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – *Campus* de Sinop/MT) experiências ocorridas na região norte do estado.

Entre o Inicial e o Contínuo

Dentre tantas políticas públicas para a educação brasileira, ressaltamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa) e o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede (PROFLETRAS), que em parceria com as universidades executam as ofertas formativas do governo federal.

O PIBID³ e o PROFLETRAS⁴ são ações do Ministério da Educação (MEC) e, gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES) propõem aprofundar o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica, projetar os(as) alunos(as) bolsistas pesquisadores(as) para se tornarem mais reflexivos(as) em suas práticas e contribuir para equalizar os níveis de letramentos dos(das) alunos(as) (GATTI, 2010, 2011, 2014; ABRUCIO, 2016; SANTOS, 2014, 2016; ROQUE-FARIA e SILVA, 2019; SILVA 2013, 2015).

Tais autores afirmam que, para atuar no contexto dinâmico e volátil das linguagens, a formação deve assumir primazia e (re)posicionar os professores a partir dos conhecimentos adquiridos na Universidade consoante à realidade local (ROQUE-FARIA e SILVA, 2016; ROQUE-FARIA e PRECIOSO, 2016).

A tentativa também é de minimizar o hiato entre as instâncias formativas (Universidade e Educação Básica, doravante EB), ao elaborar e ao desenvolver novos modos de atuação e de ampliação do capital humano, cultural e social dos participantes, tendo em vista as constantes transformações pelas quais a sociedade passa.

Demarca-se o CEFAPRO como órgão formador da EB, o PIBID e o PROFLETRAS como frentes formativas federais, que, implementadas recentemente, regulam o aperfeiçoamento dos licenciandos e dos licenciados em Letras nas redes públicas e privadas no país⁵.

O modelo propugnado configura-se o CEFAPRO investido para a formação dos atores e das atrizes que atuam na educação básica em MT, o PIBID voltado à formação inicial, enquanto o PROFLETRAS à formação contínua, *stricto sensu*.

³Conforme Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, o PIBID tem sua base legal na Lei n.º 9.394/1996, na Lei 12.796/2013 e no Decreto n.º 7.219/2010, e, como fim maior, fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O texto pode ser acessado na íntegra em: www.capes.gov.br.

⁴Consoante Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, que pode ser acessada em: www.capes.gov.br.

⁵Mato Grosso (MT) é um dos maiores produtores de grãos do mundo, logo um estado de grande potencial econômico, financeiro, social e humano. Entretanto, se considerar sua extensão territorial, há poucas frentes formativas em nível *stricto sensu* na área de Letras e Linguística. Este é um dos fatores que contribui para a estagnação e interrupção formativa, e centraliza os esforços dos CEFAPROS no processo de formação contínua dos atuantes da EB. Desta forma, reduz-se as condições de qualificação daqueles que ensinam Língua Portuguesa e suas literaturas.

Decerto essas frentes visam instrumentalizar os professores e “olhar” o Chão Formativo (ROQUE-FARIA, 2014) como espaço articulador e alinhador dos saberes universitários às reais práticas de sala de aula.

O discurso de ampliação do conhecimento, visualizado como marca subjetiva dos direitos e das garantias fundamentais de formação, ditos respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, fundamental a todas as modalidades de ensino, previsto no capítulo IV, artigo 43, informa a finalidade da educação superior, a qual destacamos:

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

Assim, a implementação e a consolidação do PIBID e do PROFLETRAS buscam garantir o direito universal atrelado à mobilidade social para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e da qualificação para o trabalho docente; e, beneficiando-nos das palavras de Gimenez (2016, p. 103-106), esses programas procuram romper com as noções centralizadas no individual para valorizar a coletividade, “condição essencial para a superação da preparação divorciada dos problemas práticos enfrentados no dia a dia das escolas”.

A portaria que regulamenta o programa de FI⁶, implementado na UNEMAT/Sinop (MT), desde 2009, aponta os seguintes objetivos em seu Art. 4º:

- I – **incentivar a formação** de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – **contribuir para a valorização** do magistério;
- III – **eleva a qualidade da formação inicial** de professores nos cursos de licenciatura, **promovendo a integração entre educação superior e educação básica;**
- IV – **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação,** proporcionando-lhes **oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas**

⁶ Este documento pode ser acessado integralmente em: CAPES.PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>.

docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – **incentivar escolas públicas de educação básica**, mobilizando seus **professores como co-formadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – **contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes**, elevando a **qualidade das ações acadêmicas** nos cursos de licenciatura;

VII – **contribuir para que os estudantes** de licenciatura se **insiram na cultura escolar do magistério**, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 02, grifo nosso).

Observamos que a proposta da FI enuncia-se incentivo à formação, valorização à carreira docente, promoção de diálogo entre a educação básica e a universidade, convite aos professores da EB para assumir a posição de coformadores e protagonistas de suas ações. Licenciandos e licenciados envolvem-se na discursividade da formação e estabelecem colaboração entre formadores, coformadores e professores iniciantes.

D'Agostini e Garcia salientam a importância do PIBID, mas alertam que é preciso ultrapassar o pragmatismo, a instrumentalidade e evitar o imediatismo em atender o cotidiano escolar:

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

É certo que, diante dos desconfortos por que passa a educação brasileira, os paradigmas da profissionalização docente deslocam-se e geram crises nos cursos de licenciaturas. E embora os professores não possam ser tomados como atores únicos do processo, há um aspecto a se considerar: a desvalorização da profissão abrange desde a falta de incentivo salarial, às condições mínimas e confusas oferecidas para a formação contínua. O resultado visível está na baixa procura pelos cursos de licenciaturas, a não permanência nas Universidades e a desistência dos(as) alunos(as) pela não compreensão de que o conceito de formação subjaz ao entrelaçamento contínuo entre FI e FC em suas nuances, suas profundidades e suas complexidades.

O PIBID e o PROFLETRAS não deixam de ser sinais dos avanços educacionais, entretanto salientamos o contingente grande de professores sem acesso a um programa

stricto sensu e os alunos universitários à margem do PIBID, pois o número de vagas não atende à demanda social, sequer a escola de Educação Básica comportaria grande quantidade de alunos inseridos no espaço escolar.

Rocha (2015, p. 19) pontua que “[...] a docência tem se revelado uma prática complexa e movediça que exige de seus profissionais uma formação contínua associada a uma prática reflexiva, para além de um currículo meramente normativo, para estar à altura das assertivas requeridas pela realidade da sala de aula. Receamos a tendência formativa pela exiguidade de implementação, mas reconhecemos imensas interpretações difundidas no meio acadêmico, esforço notável em mapear e entender o aprender docente, em “Experiências Vivenciais⁷”, suas contribuições e interferências *in loco*.

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

Mas, Gatti (2014, p.11) sinaliza como preocupante, embora positiva, as tentativas empreendidas pelos órgãos governamentais brasileiros em universalizar o atendimento no Ensino Fundamental (EF), o que acontece apenas no final dos anos noventa. A condição de aprendizagem na escola, concomitantemente, a formação e o trabalho docente, para as escolas de Educação Básica,

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

⁷ Adotamos o termo “Experiências Vivenciais” inspirada em Tardif (2005) e Imbernón (2011). Evidenciamos que o(a) aluno(a) bolsista inserido(a) na Educação Básica vivencia experiências de aprendizagens permeadas pelas mudanças e incertezas. Em gestos dialógicos, reflete a teoria em ação, rompe com as linhas de ensino que centralizam, transmitem, individualizam e o participante aguça seu olhar de pesquisador sobre o espaço situado com criticidade (ROJO, 2009; 2012), pluralidade e qualidade docente (CONTRERAS, 2012), constituindo-se em voz ao assumir a posição de sujeito social questionador das teorias apreendidas, a ponto de relacioná-las/confrontá-las às práticas de ensino a que ele(ela) assiste.

Nesse caminho, o caráter inovador do PIBID e do PROFLETRAS e o engajamento das instâncias formativas (Universidade e Educação Básica) fomentam a mudança de problemas sociais pelas quais passam a docência, como exemplo, desvalorização do papel social docente, a superação dos entraves que permeiam as instâncias formativas e a elevação dos níveis de letramentos dos estudantes brasileiros, assunto debatido exaustivamente por pesquisadores brasileiros.

Todavia, inserir o graduando na cultura escolar, para observar e refletir sobre as mudanças dos paradigmas educacionais, e se preparar para intervir nas práticas situadas, é exercício sistemático tanto da universidade quanto da escola.

Por um lado, a EB compõe-se de um agente letrador (KLEIMAN, 2006; BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), legitimado em suas práticas diárias e, convidado ao diálogo, “abre seus compartimentos” a outrem para (re)avaliação e (re)tomada do processo formativo, pois o papel do coformador é ponte fundamental entre o prático e o teórico.

Por outro lado, os futuros agentes letradores assumem a posição de observadores das situações educacionais, os conteúdos desenvolvidos e o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, conforme (GATTI, 2014) e trazem para o debate “o fazer” assistido nas experiências vivenciais.

Reais práticas, assistidas cotidianamente no “Chão Formativo”, fortalecem e sedimentam a identidade do(a) professor(a). Tomamos os dizeres de Freire (2000, p.67) para compreensão de que, sem o entrelaçar da EB e da Universidade, não existe possibilidade de mudança, “pois a educação por si só é nada”.

Nessa arena de formação, as mazelas, as rupturas, as abstrações e as (des)ilusões, nutridas ao longo dos anos, mostram-se, exibem com proficuidade, denunciam o quanto se deve problematizar os saberes docentes. Essa é uma provocação que se espera para a consciência crítica, emancipadora, humanizadora dos(das) atores/atrizes sociais, a qual é base para uma nova cultura educacional, evocada pelo prisma dos sentidos éticos e coletivos, os quais são exigidos nos processos sociais de linguagem.

Reconhecemos o PROFLETRAS, emergente no quesito formativo, mas desdobramento das políticas governamentais que propõem o realinhamento do “aprender a aprender” igualmente, “a construção da identidade docente” e “o ressignificar do fazer” numa relação dialética.

Morin (2011, p. 29) adverte que “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.” Por isso, reafirmamos a formação enquanto *continuum* que permite problematizar o saber e o fazer em consonância com o conhecimento, como fortalecedor das relações humanas e promovedor de alteridades.

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

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

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

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

Nesse contexto, é que o PROFLETRAS surge. No sentido de reintegrar a universidade e a escola, e promover uma estrutura que acolhe formador, coformador e discentes preparados para as situações de linguagem em âmbito nacional.

A Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, Artigo 4º, alude os seguintes objetivos:

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

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

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

IV - **contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade** em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2013, p.2 - grifo nosso).

Pela materialidade discursiva, “qualificar profissionais para a prática transformadora”; “atender as demandas locais”; “promover e articular com entidades demandantes de natureza diversa”; e o “incentivo à competitividade e à produtividade”; abrem perspectivas sobre a situação formativa no país e implanta caminhos para que os sentidos produzidos sejam interrogados, dentre eles: “Entre o discurso professado e o discurso praticado, os desafios, postos pelas políticas públicas apontadas aqui, são verificáveis na prática dos atuantes da Educação Básica?” Se o século XXI desafia os(as) professores(as) aos multiletramentos, quais conhecimentos se exigem para o espaço sala de aula? Como conduzir os alunos à compreensão discursiva do mundo multiletrado e que caminhos adotar para desenvolver tais habilidades?

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

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

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

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

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

Reconhecemos que há lacuna entre Universidade e Escola Básica. Mas, os estudos críticos sinalizam um pequeno avanço, tendo em vista o estreitamento do diálogo entre formador/coformador e alunos bolsistas.

Ao partir da dimensão reflexiva, tais ações não deixam de subsidiar as ações pedagógicas e encaminham os participantes a olhar os acontecimentos de ensino como pesquisador de sua prática, situação em que os saberes profissionais se abalam, desestabilizam-se e descentralizam os conceitos e (re)reconstroem identidades.

Seja a formação inicial ou contínua, vimos que as ações do CEFAPRO, do PIBID e do PROFLETRAS reconhecem a relação intrínseca entre teoria e prática, evocam (des)construção de paradigmas e suscitam redimensionamento de práticas e de abordagens diversificadas para o manejo com a linguagem, especialmente o ensino de língua portuguesa em contexto mato-grossense.

As vozes de/em formação

Evidenciamos o esforço do Estado em prover qualificação aos profissionais graduandos e graduados em Letras no estado pesquisado. Mostramos pelos documentos orientadores e pela literatura crítica, que o Brasil esforça-se por (re)posicionar a carreira docente e valorizar o Magistério.

Por isso, nossa perspectiva de pesquisa é qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, pois parte de uma realidade social, e o instrumento utilizado é a entrevista semiestruturada, aplicada a um coordenador do PIBID (Língua Portuguesa- UNEMAT Sinop/MT) e a um coordenador do PROFLETRAS (Unidade Sinop/MT).

Aos participantes dirigimos os seguintes questionamentos: a) De que forma as políticas formativas ressoam na compreensão e prática dos formadores? b) A proposta de (trans)formação, inicial e contínua provoca (re)posicionamento e avaliação das práticas pedagógicas?

Ecoa na fala dos pesquisados a compreensão de que a formação permanente e a vivência da docência *in loco* são fatores essenciais e corroboram no processo de construção de identidade do(a) professor(a). Os Excertos 1 e 2 deixam claro a consciência dos pesquisados de que teoria e prática não são divorciados, mas requer ao formador e ao formando clareza de que o ensino de Língua Portuguesa é ponte que se estabelece para fundamentar os conhecimentos adquiridos com os conhecimentos praticados:

A nossa história de formação e colonização é bastante recente. Mas, (...) nós professores da UNEMAT, também fomos nos qualificar durante esse processo. Quando nós iniciamos o trabalho, na graduação, nós tínhamos graduação, no máximo uma especialização. **Hoje a maioria dos professores na totalidade do curso de Letras, eles são Mestres e Doutores. Então, hoje nós conseguimos aliar essa relação da pesquisa do ensino/ pesquisa na formação acadêmica. (...)** Isso que **nós conseguimos passar para os bolsistas...** eles vão para a escola, e eles acabam contribuindo, sim! Mas, dentro de uma perspectiva, de um professor pesquisador. Não aquele professor, talvez que fique se debruçando com longas leituras, longas escritas. Mas, assim...que no cotidiano da sala de aula sejam feitas de observações, de diagnósticos e que esse professor ele possa se visualizar como um professor pesquisador. (...) **a Língua, ela se faz em todos os espaços. Ela não se restringe a uma sala de aula, a normas gramaticais. Ela é viva. Ela está/circula em todos os ambientes que os nossos bolsistas frequentam.(...)** Não é uma Língua desvinculado do cotidiano. Nós estamos (!) **Eu vejo que a Linguística Aplicada, tem auxiliado muito**

em fazer com que o nosso aluno consiga, esse nosso bolsista consiga visualizar que a Língua é aplicada. (Questão 1, Participante 1, 16/04/16)

(1) (...) eu acho que o aluno bolsista ele tem regalias, vamos dizer assim, ne (~) que complementam a nossa graduação. Então, quando ele tem toda formação dele na graduação, ele tem um tipo de conhecimento que ‘tá’ sendo desenvolvido, que ‘tá’ sendo formado. Quando esse mesmo aluno passa pelo processo de formação, ele tem um tempo diferenciado, um tempo que ele atua como bolsista, que ele faz leituras diferentes, leituras que se tornam complementares. Esse aluno também tem outro tempo de formação, de troca, ele é um aluno (+) que tem grandes chance de continuar dentro do processo de formação. Então, ele sai muito mais preparado para trabalhar no mestrado, ele sai mais preparado para conseguir coisas no exterior, por exemplo, né, e fazer uma carreira de bastante sucesso. (Questão 1, Participante 2, 13/04/16)

A proximidade dos(das) graduandos(as) no espaço sala de aula e a contribuição dos formadores demonstram que tanto para o graduando quanto para o formador o ensino de LP se pauta na realidade vivenciada e assistida da Educação Básica. A avaliação e a tomada de posição do que se faz e do que pode ser feito reflete o compromisso formativo, ressaltados nos Trechos 3 e 4:

(2) O PIBID consegue fazer aquilo que a gente sempre sonhou que é a ponte entre a teoria e a prática, né? Porque a academia, a instituição de ensino superior, ela tem o desenvolvimento das teorias, e nem sempre aquele professor que está lá, enquanto supervisor do PIBID ele consegue (/) ele sai da universidade e às vezes não centraliza nessa prática. Então, com a vinda dos pibidianos, trabalho de formação feita pelas coordenações e um aluno em formação consegue perceber essa relação. O que acontece, muitas vezes o professor em sala de aula ele tem práticas excelentes das quais ele não refletiu e não teorizou, e a universidade vem com a ferramenta da teorização, aí ele consegue associar “nossa eu faço isso, porque eu penso em língua assim, eu penso cultura desse jeito. (...) o PIBID tendo essas duas vertentes que é o supervisor na escola que começa a voltar para a universidade, então ele tem essa atualização. E o pibidiano que é o aluno da graduação, ele consegue perceber essas relações possíveis. (...) ele se torna um aluno mais crítico, ele se torna um aluno que busca pela pesquisa a atualização e a inovação do seu trabalho. (Questão 2, Participante 1, 13/04/16)

(3) A minha identidade enquanto docente profissional da graduação, ela foi transformada, atualizada por meio da minha ação junto ao PROFLETRAS. (...) mexeu com a minha identidade. Então, quer dizer, de fato quem eu sou. Então, a gente consegue ver a dimensão do nosso trabalho. E aí, isso me fez refletir sobre a minha atuação na

graduação. Então falei: “E na graduação o que a gente tem feito? O que eu tenho feito enquanto docente, né?” Então **existe aí um reflexo da minha reflexão enquanto docente, da minha identidade como formadora, do meu papel social, do meu papel intelectual, do meu papel enquanto pesquisadora, enquanto docente de formadora dentro da graduação.** (...) Então, **quando agora eu preparo as minhas aulas, eu estou pensando nesse processo de atualização para que meu aluno tenha acesso a essas informações e possa pensar e atuar de forma mais condizente com os desafios da contemporaneidade.** (...) Então, **o PIBID coloca pibidianos, supervisores e coordenadores para pensar numa escola mais atualizada, mais contemporânea.** E ao mesmo tempo tentando vencer os desafios de sempre, que é fazer o menino ler, escrever, compreender, contar ... Enfim, né. (...) Então, os dois programas: **o programa PIBID e o programa PROFLETRAS, enquanto programas governamentais, procuram ter essa convergência para uma atuação na escola, né.** O quê que eu acho que é divergente, o que seria problemático: (+) no PIBID (...) a inquietude de se saber se esse programa vai continuar ou não. Então, isso gera nos alunos, nos professores uma ansiedade muito grande. (...) E no PROFLETRAS, eu acho também que os cortes, porque as turmas novas agora têm cortes então. Não são todos os alunos que recebem bolsa, né. (...) (...) E os programas, esses programas não são vistos como projetos de excelência que podem continuar. Então, isso gera bastante ansiedade e é ruim. Agora a convergência dos dois projetos de fato é muito bom, mas enquanto ensino fundamental básico. (Questão 2, Participante 2, 13/04/16)

Consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação nas ações que se empreende em/pela sala de aula reforça-nos a ideia de que a formação docente se constrói no processo ensino e prática. O (re)pensar, o (re)fazer, o (re)tomar constituem necessidade constante para ações inovadoras e inspiradoras no ensino de Língua Portuguesa. No Trecho 5, a participante reafirma que o exercício de reflexão traz responsabilidade e amplia o olhar do(a) aluno(a) em formação.

(4) Mais como momento de (...) reflexão, de (...) como fazer. Não é que antes não se tinha as mesmas práticas, tinham coisas que já eram pra ser feitas, já eram pensadas, já eram realizadas. Mas, **praticamente todas as ações são feitas na escola, ou especificamente na sala de aula, sempre vem a carga, né, do que foi estudado e do que foi proposto durante o curso.** Então, né, assim parece que na (/) foram conhecimentos adquiridos a mais, que geraram uma responsabilidade maior. Tipo assim, uma responsabilidade que você tem um conhecimento, você sabe como, então **você não vai lá apenas para cumprir um horário. Você sabe qual é a sua responsabilidade, não que isso antes não acontecia, mas agora o olhar é outro.** (Questão 1, Participante 2, 12/05/15)

(In)conclusões

Nossa reflexão pretendeu, embora incipiente, conhecer a construção das identidades profissionais, especialmente para o Ensino de Língua Portuguesa em contexto do estado de Mato Grosso (MT) e verificar se as políticas formativas no espaço pesquisado contribuem para o (re)posicionamento e (re)avaliação das práticas em sala de aula.

Reconhecemos alguns desafios que cercam a educação, dentre eles, os entraves sociopolíticos limitadores das condições que garantam a qualidade para o desenvolvimento de ações que alavanquem a educação brasileira.

Observamos os esforços do PIBID, do PROFLETRAS e da formação dada em espaço situado, CEFAPRO, os quais visam à qualificação e à instrumentalização de professores para a educação linguística de base. Mas, apontamos como insuficiente, se considerarmos a quantidade de professores formados e/ou alunos de graduação que não são contemplados, tendo em vista o número de vagas.

Salientamos, que as ações empreendidas, se executadas em continuidade e com qualidade contribuem para a (re)avaliação e o (re)posicionamento das práticas docentes, vitais no processo de (re)construção das identidades e fortalecimento dos profissionais para o enfrentamento das demandas no mundo das linguagens.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (org.). *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Decreto n.º 6.755 de 30 de janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 29/01/ 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755_2009.pdf. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases*. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27.833, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

BRASIL. MEC/Capes. *Portaria nº 096/2013a*. Brasília, 2013. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_aprovaRegulamento_PIBID-1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. MEC. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília, 2013b. disponível em: <http://www.capes.gov.br/educaçao-basica/capespibid>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. 2001.

D'AGOSTINI, Adriana; GARCIA, Adir Valdemar. *PIBID: possibilidade e limites da relação entre teoria e prática para a formação de professores*. In: GARCIA, Adir Valdemar; D'AGOSTINI, Adriana. (org.). *Reflexões sobre a formação de professores e o PIBID-UFSC*. Tubarão: Ed Copiart, 2014.

EL KADRI, Michele Salles; PICONI, Larissa; MATEUS, Elaine. *Retratos do movimento universidade-escola no interior do PIBID como prática social*. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p.105-129.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GATTI, Bernadete. *O PIBID e a Formação de Professores*. In: PINHEIRO, A. S, BOTTEGA, R. M. D. (org.) *A formação docente do PIBID-Letras no Brasil: reflexões e (com) vivências*. Campinas: Pontes Editora, 2014.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf. Acesso em 22 jan. 2017.

GATTI, Bernadete A. *Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em 22 jan. 2017.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out-dez 2010. Disponível em <http://cedes,unicamp.br>. Acesso em 22 jan. 2017.

GIMENEZ, Telma. *Aprendizagem em rede no contexto de programas de formação de professores de línguas*. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. (org.). *Tendências e desafios na formação de professores de línguas do século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, Angela B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>. Acesso em 22 jan. 2017.

MATO GROSSO. *Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer*. Portaria n.º 161, de 14 de abril de 2017. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. *Diário Oficial de Mato Grosso*, 14 de abril de 2016.

MATO GROSSO. *Orientativo Pedagógico para 2017*. Cuiabá, MT: SEDUC, 2017.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. *Desenvolvimento profissional dos professores*. In: *FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de Professores*. Aprendizagem Profissional e ação docente. Porto: Porto editora, 2009.

ROCHA, Claudio César Torquato. *Saberes da Docência Aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de sociologia*. Jundiá: Paço Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos*. In: *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. *(Des)encontros na formação docente na/para a EJA: reflexões sobre o curso de Letras, o PIBID e o Projeto Sala de Educador*. Dissertação

(Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UNEMAT, Cáceres, 2014. Versão impressa e eletrônica. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2014/helenice_joviano_roque_de_faria.pdf. Último acesso em: 10 jan. 2019.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano Roque; SILVA, Kleber Aparecido. *Análise enunciativa sobre a formação docente* In: KAPITANGO-A-SAMBA, K. Kya (org.). *Residência e Desenvolvimento Profissional Docente*. Curitiba: Editora CRV, 2019.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano e PRECIOSO, Adriana Lins. *As políticas de formação docente em contexto de Mato Grosso: PIBID e PROFLETRAS*. In: *Políticas de ensino-aprendizagem: enfoques nos objetos e na formação docente*. SÁ, Rubens Lacerda de; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MORAES, Elkerlane Martins de Araujo (org.). Campinas: SP, Pontes, 2016.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; BARBOSA, Keila Núbia de Jesus. *Políticas públicas e a educação linguística no Brasil. XVII Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafíos. Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latino-americano*. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. 15, 16 y 17 de octubre, 2014. 383 – 396

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; SILVA, Albina Pereira de Pinho. *Tornar-se professor formador do CEFAPRO: quem eu quero ser? quem querem que eu seja?* *Acta Semiótica et Linguística*, v. 19, p. 21-38, 2014.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; SANTOS, Luzia Aparecida Oliva. *Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado Profletras*. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 257-284, jul./dez. 2016.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. *Unidades Mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas*. *Letras & Letras*, Uberlândia, vol. 32, n. 2, p. 16-45, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35127/19941>,

SILVA, Kleber Aparecido; GOMES, Dionei M. *A (trans)formação de formadores e professores de língua no âmbito do PIBID (Letras) na UnB: perspectivas e desafios*. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele S.; SILVA, Kleber Aparecido (org.). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas: pontes Editores, 2013.

SILVA, F. D. S.; PERES, T. F. C. *Avaliações externas e suas implicações no trabalho docente*. In: FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SILVA, Paula Junqueira da; PERES, Thalita F de Carvalho (org.). *Formação de Professores e Demandas Educacionais: PNE, Inclusão, Estágio e PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TENREIRO, Maria Odete Vieira; GÓES, Graciete Tozetto. *Impactos de um programa de iniciação à docência: a voz dos coordenadores do PIBID/UEPG*. In: TENREIRO, Maria Odete Vieira; GOÉS, Graciete Tozetto. (org.) *Universidade e educação básica: parceria necessária na formação de professores*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015. p.13-32.

POLICIES OF TEACHER EDUCATION AND THEIR IMPACT IN MATO GROSSO/BRAZIL

ABSTRACT

Among many issues due to the Brazilian education that have been spread nowadays, the (trans)formation and teaching evaluation have made an ongoing theme in the public agendas putting on the spot the so called social actors – the teachers as well as the students. One has observed that the programs have presented ways to instrumentalize, qualify, and also to increase basic teacher’s knowledge – Elementary School – “due to the many phonological, morphological, syntactic and semantic-pragmatic language system; [...] in accordance with the ordinance 260 of the “Centro de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior” (CAPES/2011), which was a remarkable speech and evidenced on the evaluation that have been applied to the students in/on the National Olympics of Portuguese Language, the Brazilian Test, National High School Examination, which are tools to quantify the students’ qualification, as well as the teachers’ performance, in the classroom basis. Thus, this study argues about the formative governmental actions in the context from Mato Grosso, starting with the following questions: a) In which perspective formative policies resound in the comprehension and in the practice of the trainers? b) The aim of the (trans)formation, no matter if initial and continuous causes a (re) positionment and evaluation in the pedagogical practices? We have used a kind of research instrument, which is the semi-structured interview, that was applied for two teachers from the Midwest region – who were involved in the initial (trans)formation as well as in the continuous one, to understand the reflexivity of those participants about the “Institutional Program of Initial Scholarship of Teaching” (PIBID/Portuguese Language), the Formative Program in Letras (PROFLETRAS/Sinop/MT). Eager to the of the state and also the teaching challenges in the XXI century, we are going to emphasize through the teaching discourse, some characteristics about the formative and evaluative process, intrinsic in the identity constructions in both teacher and student based on the literature of ethnographical character and critical of the language as Silva and Roque-Faria (2017), Roque-Faria (2014,2016), Silva (2014, 2013); Santos (2014, 2016), just to mention some, we also point out the real necessity to dialogue about formative policies and understand its reflexes in the social practices in the classroom (SILVA and ROQUE-FARIA, 2017).

Key-words: policies of (trans)formation, teaching/learning evaluation of Portuguese language.

Recebido em 13/04/2019
Aprovado em 17/06/2019