




As políticas públicas de formação inovadoras no norte de Mato Grosso/Mt, Brasil

Innovate Public Policies for Training in the North of Mato Grosso/Mt, Brasil

Las políticas públicas de formación innovadoras en el norte de Mato Grosso/Mt, Brasil


Helenice Joviano Roque de Faria

Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-4209-516X>
helenice.faria@unemat.br

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>
kleberunicamp@yahoo.com.br

Recibido: 15/05/2020

Aceptado: 13/03/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.015>

Resumo. O artigo discute as inovações propostas nas políticas públicas formativas implantadas no Brasil, especialmente, em contexto norte do estado de Mato Grosso (MT) e analisa as ações formativas para professores atuantes na área de Língua Portuguesa. Defendemos a tese de que, embora os empreendimentos propositivos de formação tenham alcance significativo na atualidade, insta refletir sobre novos modos para atuar junto às demandas educativas. Atentos ao mundo contemporâneo e conscientes de que a solidez se transforma em liquidez, reconhecemos, que o futuro professor e aqueles em atuação devem irromper as barreiras hegemônicas educacionais, construir sua identidade com protagonismo e criticidade e intervir nas práticas situadas de linguagem. Nesse sentido, o respaldo metodológico fixa nos estudos qualitativo-interpretativistas e para tal recortamos do documento que direciona a Política Educacional do Estado de Mato Grosso, a Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009, a qual dispõe sobre o Programa de Formação Nacional em Rede e a Portaria 46, de 11 de abril de 2016 e regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa) e propomos algumas questões: a) De que forma as políticas formativas interferem/contribuem para o desenvolvimento profissional docente? Pautados na Linguística Aplicada Crítica construímos algumas asseverações, dentre elas, que as ações implementadas – e que se quer permanentes – demandam maior integração e investimento público.

Palavras-chave. Formação, Pibid, ProfLetras.

Abstract. The article discusses the innovations proposed in formative public policies implemented in Brazil, especially in the northern context of the state of Mato Grosso (MT) and analyzes the training actions for teachers working in the Portuguese Language area. We defend the thesis that, although the propositional training undertakings have a significant scope nowadays, it urges reflection on new ways to act together with educational demands. Attentive to the contemporary world and aware that solidity turns into liquidity, we recognize that the future teacher and those in action must break through the hegemonic educational barriers, build their identity with protagonism and criticality and intervene in situated language practices. In this sense, the methodological support fixed in the qualitative-interpretative studies. we extracted from the document that orientates the Educational Policy of Mato Grosso State, Normative Ordinance n. 17, of December 28, 2009, which provides for the National Network Training Program and the Ordinance 46, of April 11, 2016 and regulates the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID - Portuguese Language) and we propose some questions: a) How do training policies interfere/contribute to the professional development of teachers? Based on Critical Applied Linguistics, we built some assertions, among them, that the implemented actions - and that are intended to be permanent - demand greater integration and public investment.

Keywords. Formation, Pibid, ProfLetras.

Resumen. El artículo discute las innovaciones propuestas en las políticas públicas formativas implantadas en Brasil, especialmente, en el contexto norte del estado de Mato Grosso (MT) y analiza las acciones formativas para profesores actuantes en el área de Lengua Portuguesa. Defendemos la tesis de que, aunque los emprendimientos propositivos de formación tengan alcance significativo en la actualidad, insta refletir sobre los nuevos modos para actuar junto a las demandas educativas. Atentos al mundo contemporáneo y, conscientes de que la solidez se transforma en liquidez, reconocemos que el futuro profesor es aquel que en actuación debe irrumpir las barreras hegemónicas educacionales, construir su identidad con protagonismo y criticidad e intervenir en las prácticas situadas de lenguaje. En este sentido, el respaldo metodológico fija en los estudios cualitativo-interpretativistas y para tal recortamos del documento que direcciona la Política Educacional del Estado de Mato Grosso, la Resolución Normativa n. 17, del 28 de diciembre del 2009, la cual establece sobre el Programa de Formación Nacional en Red y la Resolución 46, del 11 de abril del 2016 y regulamenta el Programa

Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID – Língua Portuguesa) y proponemos algunas interrogantes: a) ¿De qué forma las políticas formativas interfieren/contribuyen para el desenvolvimiento profesional docente? Pautados en la Lingüística Aplicada Crítica construimos algunas aserciones, entre ellas, que las acciones implementadas – y que se quiere permanentes – demandan mayor integración e inversión pública.

Palabras clave. Formación, Pibid, ProfLetras

Neste artigo buscamos compreender as políticas públicas formativas empreendidas no Brasil e a construção das identidades profissionais docentes representadas no século XXI para o Ensino de Língua Portuguesa, em contexto norte de Mato Grosso (MT). A pesquisa coaduna-se com as pesquisas do Observatório da Formação Docente- construção de identidades dos professores que contribui para a Rede Colaborativa de Investigação-Formação-Serviço sobre políticas públicas de formação e o desenvolvimiento docente no Brasil.

Inicialmente, refletimos o esforço governamental brasileiro de provocar o (re)posicionamento dos profissionais, atuantes tanto na Formação Inicial (FI) quanto na Formação Contínua (FC), e a sua luta por alargar e a construir abordagens linguísticas, teóricas e metodológicas que (re)estruem o pensamento e as ações educativas dos sujeitos envolvidos neste *continuum*.

A seguir, consideramos que a velocidade dos avanços tecnológicos impostos na atualidade exigem desconstruir o simétrico processo formativo, até então “invariante”, para flexibilizar as relações de trabalho e a profissionalização dos(das) professores(as), e traçar novos *designs* que gerenciem a formação humana com qualidade, igualdade e equidade social, reconhecendo os valores culturais como significativos aos atores/atrizes sociais (Morin, 2011).

Nesse horizonte, nosso trabalho alia-se ao processo formativo em Língua Portuguesa em que as discussões problematizadoras e bastante divulgadas pelo Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL/UnB/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lingüística Aplicada (GEPLIAS/UNEMAT/CNPq).

Esses projetos reconhecem os desafios impostos aos professores/professoras e questionam o papel social desses sujeitos produzindo pesquisas sistemáticas que abarcam o campo da formação docente, reconhecendo a imperiosa necessidade de investimento dos espaços pesquisados.

Portanto, discutir o processo de formação inicial e contínua através das políticas públicas oferecidas, especificamente em contexto norte de Mato Grosso – Sinop (MT) – reflete o compromisso social consolidado ao longo dos anos.

Alertamos também o sentido de que a qualificação e o fortalecimento da educação pública requerem empreendimentos que contribuam/interfiram na formação da identidade do profissional em Letras e instiguem pesquisas sobre as práticas, a ponto de contribuir para o atendimento das reais necessidades que se impõem frente às demandas de ensino em Língua Portuguesa no espaço estudado.

Na verdade, esperamos que os documentos que regem a formação no estado pesquisado, as portarias de Formação Inicial (PIBID) e Formação Contínua (ProfLetras), possam indicar uma proposta de práticas críticas, éticas e emancipadoras, um dos caminhos para tornar o profissional consciente e facilitador no mundo letrado.

Nessa direção, algumas tarefas se apresentam pertinentes, dentre elas:

- problematizar o “saber” e o “fazer” docente refletido no papel dos atores e atrizes que, atuantes do *locus* de formação inicial e contínua, estabelecem o diálogo entre a Educação Básica e a Educação Superior;
- verificar se as políticas públicas formativas implantadas em Mato Grosso (MT) fomentam a consciência crítica para a formação humana ensejada nos documentos que regem a educação brasileira.

Assim, o percurso traçado é apresentar, sucintamente, os documentos orientadores que regem a formação do campo situado, o PEFE (Programa Pró-Escolas Formação na Escola), as políticas públicas governamentais; o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - *Campus* de Sinop/MT), pois os discursos dos colaboradores de pesquisa serão analisados em outros trabalhos.

Entender como as enunciações governamentais, tidas como inovadoras, colaboram para restituir, aos professores formados, formadores e formandos a qualificação em caráter constante e condições para superar os índices negativos do(s) letramento(s) no Brasil e considerar de que forma estas ações propositivas são colocadas em funcionamento, interferem/desafiam e, principalmente, (re)colocam seus colaboradores em reflexividade e colaboram para a construção docente, o que constitui nosso desafio.

Na tentativa de atender os objetivos propostos, apresentamos, inicialmente as políticas formativas de maneira ampla e esforçamo-nos em considerar tais ações em seu estado de arte.

1. Políticas públicas de formação em Língua Portuguesa

Especialmente, neste século, veem-se volumosos trabalhos científicos de secretarias federais, estaduais e municipais e Instituições de Ensino Superior (IES) que concentram, individual e/ou coletivamente, consensos ou dissensos que sinalizam articular teoria e prática, reconhecer e valorizar o espaço/tempo da formação docente (FD) e seus reflexos causados em diversos contextos educativos.

Tal fato se deve às pressões populares, à expansão industrial e tecnológica e à forte exigência pelo fortalecimento do capital humano. Também, a popularização da educação e a frequente responsabilização dos/das professores/as na árdua tarefa de formar e instigar a educação linguística colocaram os atores e as atrizes sociais no centro das atenções políticas, o que alterou os projetos formativos e evidenciou a formação cidadã, ética e crítica.

Dessa maneira, o “novo panorama” visa, *a priori*, atender aos novos rumos de (des)aprendizagens tão exigidas e visualizadas no mundo contemporâneo. Por isso, os estudos sobre a Formação Docente são significativos, desde os meados da década de 1990, em decorrência das transformações sociais, da expansão da Educação Básica, das novas teorias linguísticas que impactaram a vida dos pesquisadores brasileiros e desencadeiam acentuadas investigações sobre a identidade e o trabalho da classe (Gatti, 2009; Tardif, 2012).

Para além, as avaliações providas pelas políticas brasileiras, têm, nos instrumentos que medem a capacidade leitora e escritora dos/das alunos/as, a exemplo, a Provinha Brasil, as

Olimpíadas de Língua Portuguesa, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), “[...] objeto para o desenvolvimento institucional de sistemas, redes e organizações de ensino, políticas e programas educacionais”(Silva e Peres, 2016), e endossam a criação de diversas redes formativas, refletindo diretamente nas práticas dos/das professores/as.

Estas iniciativas, visam a atender as exigências de um ensino de Língua Portuguesa contextualizado, em que a língua possa ser tratada em seu uso e os diferentes gêneros, as múltiplas semioses culturais e as variedades linguísticas possam ser valorizados, a fim de integrar as novas tecnologias à sala de aula.

2. (Re)interpretar a formação e as práticas docentes

Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT), desde 1997, estabelece as diretrizes que norteiam a capacitação e a formação dos/as professores/as e atribui, aos CEFAPROs, a elaboração e a construção do espaço dialógico no interior das unidades escolares.

Autores como Santos, Silva e Ramos (2013) apresentam a SEDUC/CEFAPROs como alicerces de FC e provedores de ações coletivas junto aos diversos órgãos, quais sejam federais, estaduais, regionais, no sentido de estimular e garantir a formação contínua aos profissionais da EB de Mato Grosso.

Aliada a Marcelo (2009), a SEDUC firma o compromisso de entender a escola como “lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino”. Assim, a Superintendência de Educação Básica (SUEB), subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), estabeleceu o CEFAPRO como o órgão formador que executa a Política Educacional com respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Art. 60, do Decreto nº 807/2017).

Ao regimentar as Coordenadorias de Ensino Fundamental (CEF) e de Ensino Médio (EM), o órgão está ligado ao Núcleo de Elaboração de Conteúdos da Avaliação da Educação Básica, ao Núcleo de Educação Integral e ao Núcleo de Projetos Educativos.

O pressuposto é a educação docente permanente que elege em cada unidade escolar um facilitador de formação que, professor da EB, eleito por seus pares para o exercício da função de coordenador, nesta pesquisa entendido como Mediador Formativo (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”. Dentre tantas atividades, o MF produz um diagnóstico com seus pares sobre as dificuldades, os desafios, as realidades e, a partir de então, traça planos, metas e organiza uma agenda que corresponda às 80 horas de atualização profissional, propostas e exigidas pelo estado.

Apenas como esclarecimento, o MF é um professor concursado, eleito anualmente por seus pares e assume a posição de auxiliador no/do processo formativo. Imbuído da função, esse sujeito busca fortalecer as bases formativas e criar ambientes colaborativos de debates para si e seus pares, por meio de grupos de estudos e acompanhamento do desenvolver pedagógico escolar.

Não diferentemente, o Professor Formador do CEFAPRO (PFC) pertence ao quadro efetivo da EB, aprovado por processo seletivo elaborado pela SEDUC/MT para atuar em área específica. Tanto PFC quanto MF interferem diretamente em anseios e necessidades locais e, consoante Imbernón (2010, p. 94), têm a missão de envolver professores num compromisso de reflexão na ação.

Os professores formadores do CEFAPRO assessoram o MF no planejamento e no desenvolvimento da agenda formativa anual, atendendo o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), documento elaborado e reformulado anualmente, que regulamenta a formação contínua.

O “olhar” do MF interfere significativamente no processo de formação, tendo em vista que, ao submeter-se às orientações do estado, e em busca de atender a si e ao outro, estabelece parcerias com outras frentes formativas e envida esforços por estudos pautados pela dialogicidade.

O que se tem visto é que as parcerias com diversos segmentos, principalmente com as Universidades, pluralizam o espaço formativo, problematizam o saber e o fazer e desafiam seus participantes a sistematizar e visualizar as realidades locais que apontam para o global.

3. Ações propositivas em Língua Portuguesa: o contexto macro e micro

Vivenciamos desafios do processo formativo em contexto mato-grossense e observamos o esforço governamental em equacionar os “fracassos educacionais” e as estratégias estabelecidas que visam o fortalecimento da identidade docente e à preparação do/a aluno/a da educação de base.

Neste sentido, é importante considerar os significados das interações pronunciadas e professadas, mas principalmente entender que, na responsividade das ações, há efeitos produzidos tanto nos futuros iniciantes quanto nos iniciados no/para o espaço sala de aula.

Por isso, destacamos, políticas públicas¹ como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa) e o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede (ProfLetras) ambos, em parceria com as universidades brasileiras, executam as ofertas formativas.

Tais Políticas Públicas, organizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e gerenciadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID² e o ProfLetras³ são proposições de estreitamento do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica.

1 Referimos às políticas públicas atentos às questões que orientam a formação para a educação linguística, especificamente a regulação e as implicações no processo de construção da identidade do profissional em Letras no estado de Mato Grosso.

2 Conforme a Portaria 046, de 11 de abril de 2016, o PIBID tem sua base legal na Lei nº 9.394/1996, na Lei nº 12.796/2013 e no Decreto nº 7.219/2010 e objetiva fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira. O texto pode ser acessado na íntegra em: www.capes.gov.br.

3 Consoante a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, o ProfLetras também se respalda na Lei nº 9.394/1996, objetiva capacitar profissionais qualificados e atender as demandas específicas, visando ao desenvolvimento nacional, regional ou local. Pode-se acessar o texto na íntegra em: www.capes.gov.br.

Uma forma de projetar os/as alunos/alunas bolsistas pesquisadores/as a desenvolver maior reflexividade em suas práticas, contribuir e melhorar os níveis de letramentos no Brasil.

Acreditamos que para atuar no contexto dinâmico e volátil das linguagens, os/as professoras podem ser (re)posicionados para, a partir dos conhecimentos construídos na Universidade, conhecer as realidades locais e atuar frente às demandas exigidas.

Outrossim, a provocação por aproximar as instâncias formativas (Universidade e Educação Básica) visa elaborar e desenvolver novos modos de atuação e de ampliação do capital humano, cultural e social dos participantes, tendo em vista as constantes transformações pelas quais passa a sociedade.

Dada a dimensão do universo temático, e a fim de conformar um estado da arte sobre o domínio formativo no Brasil, voltamo-nos para o estado de Mato Grosso. Reconhecemos o CEFAPRO como órgão formador da EB em Mato Grosso, o PIBID e o ProfLetras como frentes formativas federais, que, implementadas recentemente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), orientam o aperfeiçoamento dos licenciandos e dos licenciados em Letras nas redes públicas e privadas no estado⁴.

O CEFAPRO é o órgão responsável por formar os profissionais que atuam na Educação Básica em Mato Grosso, o PIBID oportuniza FI aos alunos graduandos em Letras, colocando-os em contato com a docência e a vivência no espaço escolar, enquanto o ProfLetras é o programa voltado à formação contínua dos professores da rede básica, em nível *stricto sensu*.

O discurso de ampliação do conhecimento e de construção de estratégias orientadas que intervenham/solucionem problemas surgidos no contexto micro constitui marca subjetiva dos direitos e das garantias fundamentais de formação, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, fundamentais a todas as modalidades de ensino, previstas no Capítulo IV, Artigo 43, salientando a finalidade da Educação Superior. Destaco as finalidades da Educação Superior previstas pela LDB:

- 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.** (Brasil, 1996, grifo meu).

⁴Mato Grosso (MT) é um dos maiores produtores de grãos do mundo, logo um estado de grande potencial econômico, financeiro, social e humano. Entretanto, se se considera sua extensão territorial, há poucas frentes formativas em nível *stricto sensu* na área de Letras e Linguística, fator que contribui para o conformismo e a estagnação formativa e centraliza os esforços dos CEFAPROs no processo de formação contínua dos atuantes da EB. Desta forma, reduzem-se as possibilidades de qualificação daqueles que ensinam Língua Portuguesa e suas literaturas.

Assim, a implementação e a consolidação do PIBID e do ProfLetras são garantias do direito universal atrelado à mobilidade social para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e da qualificação para o trabalho docente.

Beneficiamo-nos das palavras de Gimenez (2016) ao afirmar que esses programas procuram romper com as noções centralizadas no individual para valorizar a coletividade; “reforçam a ideia de que, no contexto escolar, seria uma condição essencial para a superação da preparação divorciada dos problemas práticos enfrentados no dia a dia das escolas” e a FC justifica-se como necessária à profissionalização docente.

A portaria que regulamenta o programa de FI⁵, implementado na UNEMAT/Sinop, desde 2009, e em desenvolvimento até a presente data, 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. **Elevar 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 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, 2, grifo meu)

Embora o documento da FI enuncie incentivar a formação, a valorização docente, a promoção do diálogo entre a EB e a universidade, os professores atuantes assumem a posição de coformadores e protagonistas de suas ações, levados à reflexividade dos saberes e especificidades do trabalho docente, tanto dos licenciandos como dos licenciados.

D’Agostin e Garcia(2014) alertam que esse é um espaço marcado por contradições e pode caracterizar-se como uma teia a enredar professores coformadores e professores iniciantes para a função à qual não estão preparados.

Para os autores, as articulações da FI ao ultrapassar o pragmatismo, a instrumentalidade evita 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-

⁵ Este documento pode ser acessado integralmente em CAPES.PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

se mais por seu caráter pragmático para a formação inicial, uma vez que está pautado em ações pontuais e experimentais nas escolas públicas.”

Ressaltamos que os professores não podem ser tomados como atores únicos do processo, pois há muitos aspectos a considerar, como por exemplo, a desvalorização da profissão, à falta de incentivo salarial, condições mínimas para a formação contínua, dentre outras.

É visível a baixa procura pelos cursos de licenciaturas, a não permanência nas Universidades e a desistência dos/as alunos/as, pois não compreendem que à formação subjaz o entrelaçamento contínuo entre FI e FC em suas nuances, suas profundidades e suas complexidades.

Assim, as chamadas nacionais e as amostras que elevam o patamar de importância do profissional docente e de sua necessária participação na construção e no desenvolvimento da pessoa humana também explicitam as críticas condições de políticas públicas que atendam a um contingente maior de futuros profissionais e profissionais em prática, discrepância entre a propositiva e a assistida.

Mesmo assim, o PIBID e o ProfLetras não deixam de sinalizar os avanços educacionais. Entretanto, salientamos o grande contingente de professores sem acesso a um programa *stricto sensu* e de universitários à margem do PIBID.

Para além, a maioria dos discentes pertencem à classe trabalhadora e estudam no período noturno. E embora o número de vagas não atenda à demanda, a escola de Educação Básica também não comportaria grande quantidade de Alunos Bolsistas Pesquisadores.

Nesse sentido, Rocha(2015) 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. (2015, p. 19)

Nesse caso, o PIBID vislumbra promover os alunos em formação acadêmica e o ProfLetras, qualificar/instrumentalizar e fortalecer os professores de Língua Portuguesa - atuantes da EB – preparando-os para atender a emergência social do mundo letrado, ecoada como fator preponderante para o desenvolvimento do país.

Receiamos a tendência formativa pela exiguidade de implementação, mas ressaltamos as interpretações difundidas no meio acadêmico e esforço por mapear e entender o aprender docente, em “Experiências Vivenciais⁶”, suas contribuições e interferências *in loco*.

⁶Adotamos o termo “Experiências Vivenciais” inspirada em Tardif (2009) e Imbernón (2011). Evidencio que o(a) aluno(a) bolsista PIBID inserido/a na Educação Básica vivencia experiências de aprendizagens permeadas por mudanças e incertezas. Em gestos dialógicos, reflete a teoria em ação, rompe com as linhas de ensino que centralizam, transmitem, individualizam e aguçam seu olhar de pesquisador sobre o espaço situado com criticidade Rojo (2009, 2012), pluralidade e qualidade docente Contreras (2012), constituindo-se voz ao assumir a posição de sujeito social questionador das teorias apreendidas, a ponto de relacioná-las/confrontá-las às práticas de ensino que ele/ela assiste.

El Kadri, Piconi, e Mateus, (2013), autoras que constroem pesquisas orientadas pela perspectiva sócio-histórico-cultural na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e têm como foco a representação docente, a partir da visão de uma formadora, mostram que relacionar universidade e escola, teoria e prática, formação inicial e contínua são ações “de um conjunto de políticas educacionais neoliberais”; e que, “no âmbito das políticas públicas recentes”, como o PIBID é, não deixa de ser um dos modos “para romper posicionamentos sociais que operam para a submissão” dos/as atores/atrizes sociais.

Nessa mesma direção, ao reconhecer que o sujeito representado nas práticas educacionais é individual, fragmentado, monológico, Gaffuri (2013) apresenta que, ultimamente, os docentes, questionados pelas transformações sociais, culturais e econômicas são convidados à mudança, a partir da compreensão de si mesmo e do outro.

Para a autora, as contradições, historicamente construídas, sobre o papel de quem constrói teorias e o lugar em que tais teorias são aplicadas, deslizam-se para a criação e a valorização de outros nichos nos quais pode “produzir e sedimentar conhecimentos”.

É Gatti (2014) quem 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. Para a autora, as condições de aprendizagem na escola

[...] 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. (2014, p. 11-12).

Nesse caminho, o caráter inovador do PIBID e o engajamento das instâncias formativas (Universidade e Educação Básica) clamam por mudanças, principalmente no que se refere à desvalorização do papel social docente, à superação dos entraves que permeiam as instâncias formativas e à elevação dos níveis de letramentos dos estudantes brasileiros, assunto já apontado e debatido exaustivamente por pesquisadores brasileiros.

Todavia, a proposta de inserir o graduando na cultura escolar para observar e considerar as mudanças dos paradigmas educacionais, e se preparar para intervir nas práticas situadas, deveria ser um exercício sistemático tanto da universidade quanto da escola.

Sem dúvida, as reais práticas assistidas cotidianamente no Chão Formativo, fortalecem e sedimentam o *design* da formação. Nos dizeres de Freire (2009), sem o entrelaçar da EB e da Universidade não existe possibilidade de mudança, “pois a educação por si só é nada”.

Nessa arena formativa, as mazelas, as rupturas, as abstrações e as (des)ilusões, nutridas ao longo dos anos exigem (re)traçar os rumos da educação linguística⁷ sobre os pilares da consciência, do diálogo, da ética e da criticidade tão bem referenciados nos objetivos do PIBID.

Acreditamos que o entrelaçar dessas forças, centradas nas experiências vivenciais interativas e dinâmicas, fortalece o espaço sala de aula e valida as proposições das políticas públicas.

Desta forma, visualizamos o PIBID como eixo de um projeto em desenvolvimento nacional, conforme Saviani (2009) e, em concordância com o dispositivo legal, reconhecemos que as ações se revestem de condições significativas para a educação de base.

4. Ações contínuas de formação na/para a Educação Básica

Vale dizer que, na consecução dos propósitos formativos, há dissensos entre pesquisadores, mas há um ponto de concordância: no presente século, intensifica-se a cobrança por coerência entre o discurso e as práticas e busca-se solucionar os problemas da educação que se arrastam e (res)surgem na história da humanidade, dado o caráter complexo, singular e heterogêneo das relações humanas.

E, embora a dialogicidade seja a aliada que se exhibe com proficuidade, denuncia-se o quanto problematizar os saberes docentes ainda é necessidade. Essa é uma provocação que se espera para a consciência crítica, emancipadora, humanizadora dos/as atores/atrizes sociais, base para uma nova cultura educacional, evocada pelo prisma dos sentidos éticos e coletivos, os quais são exigidos nos processos sociais de linguagem.

Assim como apontamos, o PIBID como política pública que assinala mudanças ao provocar/instigar a identidade docente, não me furto a reconhecer que o ProfLetras, emergente no quesito formativo, é também o desdobramento das políticas governamentais e tem, como foco centralizador, o realinhamento do “aprender a aprender” igualmente, “a construção da identidade docente” e “o ressignificar do fazer” numa relação dialética.

Visa-se a “um profissional que tenha condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2010). Nesse sentido, as tensões na arena formativa instauram-se porque ora dialogam, ora ressignificam, pois, sem o reconhecimento do profissional como sujeito que apreende conhecimentos, qualquer ação que vise estabelecer um novo pensamento social e (re)formular o paradigma educacional vigora.

Morin adverte: “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, apresenta para a educação como princípio e uma necessidade permanentes” (2011, p. 29). Por isso, reafirmamos a formação docente enquanto *continuum* que permite problematizar o saber e fortalecer as relações humanas. 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

⁷ Apoiamos em Motta-Roth e Marcuzzo (2008) quando utilizamos o termo “educação linguística”, tendo em vista que abarca a formação sistemática (escolar) e assistemática (engloba os diversos aspectos de formação, como a mídia, o trabalho, a família, os grupos sociais, etc. e passa a exigir atitudes/habilidades dos atores e das atrizes sociais ao lidar com as múltiplas formas de letramentos em contexto situado).

impõe constante revisão das teorias, das ideias e das práticas acessíveis e orientadas à formação humana. Na atual condição educacional, irrigar o pensamento para atender as demandas multidisciplinares na contemporaneidade, dependerá da relação que se estabelece com o mundo e o conhecimento que se formula sobre ele, pois

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

É pertinente lembrar que a proposição não busca simplesmente interferir no conhecimento pedagógico, científico e cultural, mas, ao articular os saberes vivenciais e ampliar os conhecimentos acadêmicos, por meio da readequação às necessidades científico-tecnológicas aplicadas à sala de aula, transcende a mera expectativa de atualização profissional aos professores.

Decerto, os baixos índices de letramentos dos alunos brasileiros, os embates constantes sobre o currículo das Universidades nas licenciaturas, as incertezas e as dúvidas, que emergem no/do espaço escolar, constituem aspectos substanciais e motivadores da proposta que tem, como requisito natural a todas as profissões, reatualização e revitalização para atuar junto às mudanças científicas e tecnológicas.

Por conseguinte, as pressões de diversos segmentos sociais, ao questionar e exigir esclarecimento sobre a ineficiência dos alunos no que se refere aos letramentos, fortalecem a ideia de que a imersão investigativa traz à tona carência de profissionais qualificados *stricto sensu*, o que corrobora a elaboração de estratégias que atentem para as indagações e os anseios empreendidos pela nação, via pesquisas científicas.

Nesse contexto, é que o ProfLetras surge: reintegrar a universidade e a escola e promover uma estrutura que “aclope” formador e professores-discentes e em ações intercambiáveis que reajam às situações de linguagem em âmbito nacional.

A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009⁸, em seu artigo 4º, alude aos seguintes objetivos:

⁸ Analisamos neste trabalho a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, a qual dispõe sobre o Mestrado Profissional como um todo, embora o reconhecimento do Profletras se dá pela portaria de nº 1.009, 10 de outubro de 2013.

- I. 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, 2009, p. 2, grifo meu).

A materialidade discursiva aponta a qualificação de profissionais versada numa prática transformadora, o atendimento às demandas locais, a promoção e a articulação com entidades demandantes de natureza diversa; e o incentivo à competitividade e à produtividade revela a preocupação com a situação formativa no país e implanta caminhos para que os sentidos sejam interrogados.

Das interrogações: “Entre o discurso professado e o discurso praticado, os desafios postos pelo ProfLetras podem ser aferidos na prática dos atuantes da Educação Básica?” Se o século XXI desafia os/as professores/as aos multiletramentos, que conhecimentos se exigem para o espaço sala de aula?

Abrucio (2016) enfatiza que as ações públicas formativas, na perspectiva processual, quando visam à qualidade e à equidade e investem no capital humano, havendo condições de gerar insumos, de monitorar e de avaliar, e de o sistema ser gerido de forma a valorizar a participação social, redundam numa amostra qualitativa processual e em bons resultados.

Santos (2016), ao traçar o perfil dos alunos-professores, ingressantes da primeira turma do ProfLetras (unidade de Sinop/MT), refletem sobre as concepções de língua, linguagem, alfabetização e letramento(s) - conceitos fundamentais que interferem nas práticas diárias do profissional de Letras -, e 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 e as questões sociais e financeiras (como a falta de fomento e de bolsas, para o grupo de profissionais que se propõe a qualificar) se mostram como entraves para o sucesso do programa.

Na investigação sobre de que maneira os fomentos PIBID, ProfLetras e CEFAPRO/MT dialogam e contribuem na/para a construção da formação permanente do profissional docente no cenário educacional básico mato-grossense, Roque de Faria (2014) reconhece que, de certa forma, há, por parte dos órgãos governamentais, interesse por garantir a FI e a FC. Entrementes, as autoras afirmam 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 deste processo.

Se o governo procura suprir a lacuna estabelecida entre Universidade e Escola Básica, apontadas em diversos estudos críticos, o ProfLetras sinaliza para o avanço esperado e desejado junto às demandas sociais, especialmente a formação no estado pesquisado.

5. Fios (in) conclusos

Apontamos, com vários pesquisadores, que as políticas públicas, tanto estadual quanto federal, intervêm, exponencialmente, na vida acadêmica, embora afetada por vários dilemas, como por exemplo, a insegurança de sua permanência.

Salientamos a importância de incentivar, de valorizar e de mobilizar meios teórico-metodológicos e práticos que despertem o interesse dos acadêmicos-bolsistas pela docência e, concomitantemente, de prover ao professor coformador condições para olhar além das desafiantes circunstâncias que envolvem o mundo letrado e para edificar suas práticas na transformação de si mesmo e do mundo que o cerca.

Observamos que a visão do professor formador, em contato com o ABPs e diretamente ligado à EB é redimensionada e desconstrói o equívoco de que a Universidade é o único local para aquisição do *background* acadêmico e, a partir daí, dissemina a consciência da identidade docente como processo (des)contínuo, (des)construído e de (des)aprendizagem.

Para nós, não há nesses encadeamentos evidências concretas e garantia de que a execução do PIBID, por si só, garanta melhorias e incentivo de formação. Mas, no conjunto das ações, embora “frouxas”, (des)contruir o discurso é um princípio, quem sabe, seminal para reflexividade. Quanto ao PROFLETRAS, entendemos que a tensão do “saber” e do “fazer” traz aos formadores e formandos um espaço de escuta, de apropriação de conhecimentos que se constrói na relação dialética entre a Educação Básica e a Educação Superior. Pela leitura dos documentos orientadores, o discurso de formação indica que o professor de LP deve perseguir o caminho de atualização permanente, fortalecer-se para as questões técnico-científicas e causar o desenvolvimento local, regional e nacional. Tal fazer confere aos professores seja em formação e/ou em atuação a apropriação e a aplicação de um cabedal de conhecimentos e os leva ao rigor científico-metodológico, tornando-se pesquisadores de suas práticas.

Referências

Abrucio, F.L. (2016). Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança. Moderna.

Brasil. MEC. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o-basica/capespibid>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Brasil. MEC/Capes. Portaria nº 096/2013a. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_aprovaRegulamentoPIBID-1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 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.

- Contreras, J. (2012). A Autonomia de professores. Cortez.
- El Kadri, M. S.; Piconi, L.; Mateus, E.. (2013). Retratos do movimento universidade-escola no interior do pibid como prática social. En: Mateus, E.; El Kadri, M. S.; Silva da, K. A. (org.) (2013). Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes. Pontes.
- Freire, P. (2009). Educação como prática da liberdade. Paz e Terra.
- Gaffuri, P. (2013). As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro. En: Mateus, E.; El Kadri, M. S.; Silva da, K. A. (org.) (2013). Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes. Pontes. p.155-176.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. (coord.) (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. UNESCO. Disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf Último acesso em: 7 jan. 2019.
- Gatti, B. A. O. (2014). Pibid e a Formação de Professores. En: Pinheiro, A. S.; Bottega, R. M. D. (org.). A formação docente do PIBID-Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências. Pontes. p. 9-13.
- Gatti, B. A. O. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010. <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>.
- Gimenez, T. (2016). Aprendizagem em rede no contexto de programas de formação de professores de línguas. Em: Celani, M. A. A.(org.). Tendências e desafios na formação de professores de línguas do século XXI. Pontes. p.113-122.
- Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. Artmed.
- Imbernón, F. (2011). Formação permanente do professorado: novas tendências. Cortez.
- Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação. Portaria n322/2016/GS/SEDUC/MT de 23 de setembro de 2016. Altera o processo de construção e execução do PEIP no ANEXO I e o cronograma de estudos e intervenção pedagógica estabelecido pela Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT. DO, MT. 23 set. 2016.
- Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. Portaria nº 161, de 14 de abril de 2016. 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. GS/SEDUC/MT. Mato Grosso/IOMAT, n. 26758, p. 1-19, 14 abr. 2016.
- Mato Grosso (2018). Orientativo Pedagógico para 2018. SEDUC.
- Motta-Roth, D.; Marcuzzo, P. (2008). Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. En: Silva da, K. A.; Alvarez, M. L.O. (org.). (2008). Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada. Pontes. p. 33-52.
- Morin, E. (2011). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez.
- Rocha, C. T. (2015). Saberes da Docência Aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de sociologia. Paço Editorial.
- Roque de Faria, H.J. (2014). (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, Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2014/helenice_joviano_roque_de_faria.pdf. Último acesso em: 10 jan. 2019.
- Santos, L.I. S.; Silva, L.; Ramos, R.C. G. (2013). Formação Continuada em Mato Grosso: Análise de Documentos Orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador.

- Santos, L. I. S. (2016). Unidades Mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. *Letras & Letras*, Uberlândia, vol 32, n. 2 jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35127/19941>. Último acesso em: 10 jan. 2019.
- Silva, F. D. S.; Peres, T. F.C. (2016) Avaliações externas e suas implicações no trabalho docente. Em Figueira- Borges, G.; Silva Junqueira da, P. ; Peres, T. F. C. (org.) (2016). *Formação de Professores e Demandas Educacionais: PNE, Inclusão, Estágio e PIBID*. Pontes.
- Tardif, M. (2009). *O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.