

Prática Docente: Formação Permanente e a Produção Textual

Teaching Practice: Permanent Formation and Textual Production

● Betina Waihrich Marim Teixeira¹
Janete Maria De Conto²

RESUMO

O trabalho intitulado “Prática Docente: Formação Permanente e a Produção Textual” insere-se na linha de pesquisa Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica, do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – CTISM/UFSM. A pesquisa foi desenvolvida a fim de se compreender como ocorre a Formação Permanente para os Professores de Língua Portuguesa e em que medida essa formação contribui para a atuação docente voltada ao ensino de produção textual, em um Instituto Federal do interior do Rio Grande do Sul. Com base nessa pergunta, buscou-se investigar a concepção docente no que tange à Formação Permanente, bem como, o agir docente no que condiz ao ensino de produção textual. A metodologia da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, com estudo de caso, e os sujeitos foram os professores de Língua Portuguesa de uma instituição federal, onde atuam nos cursos Técnico em Agropecuária e Informática. Os dados possibilitaram compreender o modo como esse processo de Formação Permanente de professores de Língua Portuguesa, voltado ao ensino de produção textual, contribui para qualificar o ensino em cursos integrados na instituição.

Palavras-chave: Formação Permanente. Professores de Língua Portuguesa. Produção Textual.

1 Universidade Federal de Santa Maria – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria | betinawteixeira@hotmail.com

2 Instituto Federal Farroupilha | janete.deconto@iffarroupilha.edu.br

Prática Docente: Formação Permanente e a Produção Textual

Teaching Practice: Permanent Formation and Textual Production

ABSTRACT

The work titled “Teaching Practice: Permanent Training and Textual Production” is part of the research line Teaching Training for Vocational and Technological Education, of the Master’s Degree in Professional and Technological Education - CTISM / UFSM.. The research was developed based on the question of how the Permanent Formation for Portuguese Language Teachers occurs and to what extent this training contributes to the teaching activity directed to the teaching of textual production in a Federal Institute. Based on this question, it was sought to investigate the teaching conception regarding the permanent formation, as well as, the acting teacher in what corresponds to the teaching of textual production. The methodology of the research was based on the qualitative approach, with case study, and the subjects were Portuguese Language teachers of a Federal institution where they work in the Technical Course in Agriculture and computer course. The data made it possible to understand the way in which this process of permanent training of Portuguese language teachers, focused on the teaching of textual production, contributes to qualify teaching in integrated courses in the institution.

Keywords: Permanent Formation. Teachers of Portuguese Language. Text production.

1 Introdução

A Formação de Professores é uma atividade humana de um processo permanente, que começa na formação inicial, ampliando-se na Formação Permanente. Freire (1987) e Imbernón (2006) argumentam sobre a formação, ressaltando a necessidade dos professores acompanharem e dialogarem sobre as mudanças de modo que não fiquem estagnadas, alheias ou indiferentes às transformações cotidianas ocorridas na sociedade em geral. Ao encontro dessas perspectivas, Arroyo (2000) argumenta sobre a importância do perceber-se como sujeito/ agente das mudanças.

Com base e aprofundamento nos estudos desses pesquisadores sobre o tema, foi possível compreender que a Formação Permanente, quando bem planejada e organizada, pode ser uma proposta significativa para a ruptura de velhas práticas pedagógicas e o desencadeamento de mudanças no processo educacional, e conseqüentemente implicará na melhoria do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o tema da pesquisa é focado na Formação Permanente dos Professores de Produção Textual de um Instituto Federal, localizados no interior do Rio Grande do Sul. Ao conciliar a Formação Permanente e o ensino de Produção Textual, cabe retomar esses autores: Freire (1987), Imbernón (2006) e Arroyo (2000), que argumentam o quanto importante é a reflexão contínua da sociedade, sobre as diferentes realidades inseridas em determinados contextos, que expõe a necessidade de uma pessoa se perceber nesse meio vivido e a se conscientizar desse agir.

A partir dessa temática, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como a Formação Permanente contribui para a atuação do docente de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado numa instituição de educação básica, técnica e tecnológica.

A metodologia da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa com estudo de caso, para desenvolvê-la e gerar os dados foi aplicado um questionário para os professores de Língua Portuguesa, que ministram aulas nas turmas de ensino nível médio e modalidade integrado Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática. Metodologicamente, Moraes (2003) aborda as peculiaridades da pesquisa qualitativa, enfatizando as categorizações para análise dos dados, para facilitar a interpretação.

A investigação sobre esse tema possibilitou levantar dados e discutir resultados que poderão contribuir para incentivar a Formação Permanente dos Docentes de Produção Textual, no Contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com vistas à qualificação da aprendizagem por parte do aluno. Assim, para expor o desenvolvimento desta pesquisa, o presente texto está estruturado em cinco seções, incluindo introdução e considerações finais, com referências aos autores que serviram como contribuições teóricas e metodológicas ao longo do trabalho e que, simultaneamente, justificam a sua ênfase.

A análise e interpretação dos resultados seguiu a metodologia de pesquisa qualitativa proposta por Marconi e Lakatos (2003) e a proposição de Moraes (2003) sobre análise discursiva, buscando-se compreender a atuação do docente de Língua Portuguesa voltada ao ensino de produção textual, no ensino integrado, sob o viés da literatura elencada para embasar esta pesquisa.

2 Formação Permanente e o Trabalho Docente

A Formação Permanente de professores é um assunto de grande relevância para uma educação de qualidade. Junto à formação inicial é considerada uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. A formação inicial fornece a base para a construção do conhecimento pedagógico especializado, proporciona o conjunto de conhecimentos e experiências na área científica, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para o melhor enfrentamento da complexidade do sistema educativo, e a Formação Permanente busca qualificar o docente, para melhorar sua prática em sala

de aula.

Ao pensar em formação de professores, em um sentido geral, é preciso, antes de tudo, compreender o seu sentido no contexto educacional. Etimologicamente, a palavra “formação” vem do latim *formare*, e tem as seguintes classificações gramaticais e significados: “como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p.138). A relação do significado dessa palavra com a docência remete à ideia de que o docente precisa colocar-se em formação e em constante desenvolvimento.

Sobre esse aspecto, Leitão de Mello (1999, p. 26) argumenta que a formação:

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (*sic*), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Sendo assim, a escola desempenha um papel fundamental na sociedade e o professor tem um papel central, pois precisa estar preparado para os novos desafios, novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento. Para justificar a importância da Formação Permanente de professores tem sido, normalmente, apontada:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática (SCHNETZLER, 1996, p. 27).

No cotidiano escolar, percebe-se que algumas cenas persistem na docência e no desenvolvimento profissional dos professores, dentre elas é possível destacar a insegurança de alguns educadores que estão iniciando a carreira docente. Essas dificuldades não são sentidas somente por professores em início de carreira, mas também pelos mais experientes. É possível perceber que, depois de identificados esses dilemas, eles deverão ser tratados de forma que os educadores possam refletir sobre a sua formação. Nesse sentido, a Formação Permanente propõe desenvolver alternativas para que haja uma melhoria no sistema educacional e que aponte para a busca de alternativas que colaborem na superação dos desafios que se apresentam.

Após as percepções das lacunas deixadas na formação inicial, são de suma importância a discussão e a reflexão da Formação Permanente que irá perpassar toda a docência. Essa, quando bem planejada e organizada, poderá ser uma proposta significativa para a ruptura de velhas práticas pedagógicas e para o desencadeamento de mudanças no processo educacional, conseqüentemente, à melhoria do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o docente em exercício precisa ser crítico em relação à sua formação e atuação profissional, pois:

O exercício da crítica tem um papel formador de professores com uma visão mais alargada, conscientes das múltiplas determinações do social, das políticas e da escola enquanto instituição social, do peso do poder hegemônico. Conscientes do peso das relações sociais de produção nas relações sociais na escola, nos conteúdos, no desprestígio profissional, etc. (ARROYO, 2000, p.138).

Corroborando com a abordagem de Arroyo, sobre a criticidade do docente, Freire (2014, p.43) expõe que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Segundo o autor, nenhuma formação docente significativa pode estar dissociada do exercício da criticidade.

Imbernón também vai ao encontro desse posicionamento, ao asseverar sobre a formação do profissional da educação, em um caráter social e político, referindo-se à profissionalização docente e à Formação Permanente:

[...] a formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa (2006, p. 59).

Esse autor aborda a formação de professores em todas as etapas do processo educativo, tanto inicial como permanente, visando à criação de novas alternativas, superando problemas antigos. Em consonância a tais pressupostos, Tardif (2014, p.20) esclarece que:

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Pesquisas têm mostrado que o saber herdado da experiência escolar possui uma força que persiste ao longo do tempo. Nem mesmo a formação universitária consegue transformá-la.

Além disso, é válido ressaltar que o professor carrega consigo uma bagagem de vivências herdadas de sua subjetividade do percurso, também, enquanto discente.

A formação de professores é uma atividade humana, considerada um processo permanente que tem apenas um marco inicial definido, ou seja, ela começa com a formação inicial e é ampliada pela Formação Permanente, com tempo de duração maior que a inicial, pois se desenvolve durante toda carreira docente. Conforme Freire (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dessa maneira, a Formação Permanente dos professores¹ precisa acompanhar as mudanças, de modo que não fiquem estagnadas, alheias ou indiferentes às transformações cotidianas que ocorrem na sociedade em geral. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência.

Diante do exposto, a formação de professores está vinculada à prática do professor, possibilitando

1 Percepções expostas por esta autora no Capítulo de Livro intitulado: “Formação docente: um assunto relevante para a educação profissional e tecnológica”. In: Vantoir Roberto Brancher; Valeska Fortes de Oliveira. (Org.). Formação de Professores em Tempos de Incertezas: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 35-49.

a reflexão sobre a ação. Logo, a formação não se dá por acúmulo de conhecimento, mas por meio de um percurso que inclui leituras, conversas, compartilhamentos, aulas e trabalhos.

Portanto, a Formação Permanente de professores precisa, ainda, ser repensada e reavaliada, de forma que possa associar-se com a prática, pois a qualidade da escola depende dessa associação. De acordo com Sacristán (1999, p. 28):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

De acordo com o autor referenciado, a escola é considerada parte principal da sociedade, pois constantemente apresenta novas modificações. Com isso, o professor tem um papel fundamental de reformular e qualificar suas práticas para atender essas demandas sociais que fazem parte do contexto escolar.

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento [...] deve ensinar, por exemplo, a complexibilidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa democracia, social solidária, igualitária, intercultural e ambiental (IMBERNÓN, 2006, p.8).

A prática existe em qualquer profissão, visto que se trata de uma maneira para a execução de determinada tarefa, não sendo diferente da carreira do professor que utiliza a ação diariamente em suas atividades. No que tange à prática é preciso considerar que teoria e prática têm suas próprias características. Pimenta (2012, p.106) afirma que “a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. A prática também não fala por si mesma; teoria e prática são partes constituintes da práxis”. Comungando dessa ideia, é indispensável pensar o fazer da execução docente de forma indissociável, visto que a verdadeira formação continuada concilia a teoria e a prática.

Ainda na perspectiva de Pimenta e Ghedin (2005, p.26), entende-se que o “saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. A partir desse viés, fica claro que a teoria é fundamental, juntamente com a prática, no trabalho diário com os alunos em sala de aula.

Alarcão, ao discutir o processo de Formação Permanente dos docentes afirma que uma de suas características é ser um:

processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (2003, p.100).

Nessa perspectiva, a formação docente não se limita ao desenvolvimento de reciclagens, treinamentos baseados meramente na aquisição de habilidades de repetição, em que o discurso é engessado, estruturado com o intuito da reprodução de práticas que os professores devem seguir categoricamente para alcançar e priorizar metas pré-estabelecidas pelo sistema para alcançar resultados positivos na sua prática pedagógica.

A partir dessa compreensão, pode-se enfatizar a necessidade de discussão sobre uma nova forma de compreender a prática educativa da escola e, portanto, delineando novas funções do professor. Essa nova concepção do papel da escola e do professor apresenta-se sob uma perspectiva desafiadora ao elencar diferentes responsabilidades e atribuições; começa por deixar o professor em uma espécie de impotência profissional dada as frágeis condições de trabalho no Brasil, onde as políticas públicas educacionais não aparam e valorizam os docentes. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 64) afirma que:

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e a qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. Como consequência desta excessiva dependência da prática relativamente aos professores, o pensamento e a investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas.

Ainda, considerando essa discussão das novas demandas para a educação escolar, é preciso ressignificar as atividades pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula. Assim como é necessário considerar a dimensão política do ato pedagógico, a organização do trabalho escolar, a relação família e escola diante da mediação de conflitos presentes no cotidiano da escola.

Desse modo, a Formação Permanente constitui a produção de novos conhecimentos e compartilhamento de experiências, objetivando repensar e refazer a prática do professor de forma coletiva, rompendo com a sociedade capitalista e, com isso, emancipando os indivíduos e possibilitando a sua construção na perspectiva omnilateral.

Sobre o paradoxo que associa a formação docente e a melhoria de qualidade da educação, evidenciando as falhas das políticas e práticas que dominam o cenário da formação, Imbernón argumenta que:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (2010, p. 39).

A relação crítica sobre a prática com intenção de se conhecer e compreender as mais variadas relações conduz o docente a um processo de ação-reflexão-ação constante. Sobre esse agir-refletir-agir, Freire (1996, p.39) ressalta que “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Freire e Nogueira (1993) manifestam que a formação de educadores é um conjunto entrelaçado com o diálogo, a relação-prática, a construção do conhecimento, a democratização, com politicidade, o que pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inacabados, ou seja, uma relação dialógica tratada como propulsora da práxis pedagógica, permanente e ampla.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem da sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado a sua natureza não apenas *saber que vivia*, *mas saber que sabia*, e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 1993a, p.22-23).

Complementando a ideia, Imbernón assevera que a vivência do docente aliada com o contexto, à organização e à gestão, proporcionam poderes entre os professores, e isso condiciona a prática formativa.

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração- atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic)- ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

O professorado já teve avanço, mas a escola precisa continuar a desenvolver a cultura coletiva, baseada em um modelo de racionalidade prática para que a mudança educativa contribua verdadeiramente no desenvolvimento, e, seguindo essa lógica, Freire (1997) argumenta que a experiência permanece, porém nunca para.

Imbernón (2006) destaca na Formação Permanente do professor, a necessidade de alguns eixos de atuação: a reflexão sobre a própria prática; a troca de vivências com os colegas; o entendimento do desenvolvimento a um projeto de trabalho; o vínculo das práticas profissionais às sociais; a inserção coletiva no estabelecimento educativo.

A Formação Permanente trabalha o conceito de que o conhecimento se transforma em experimento através da prática, em um contexto específico, oferecendo assim processos relativos às metodologias de tomada de decisões, observação, estratégias, entre outras, e possibilitando ao docente criar intervenções autônomas.

Tais ocorrências oportunizam o professor a construir o sentido de cada situação, para assim, educar com compromisso científico, político, ético e moral, intervindo no quadro educativo e social em que a docência se produz. Diante disso, devem-se considerar as estratégias utilizadas, de modo a responder as necessidades de uma determinada instituição, aproximando-se da prática educativa, interferindo, assim, na qualidade de ensino. Na concepção de Sacristán (1999, p. 91):

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relação de atribuições.

Assim, é possível afirmar que o professor se faz profissional permanentemente através da prática e da reflexão sobre si mesmo, num processo contínuo de questionamentos à sua própria prática de ensino e busca de respostas para os seus questionamentos, não desvinculando a relação existente entre a teoria e prática.

3 Metodologia

Metodologicamente, a abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo com foco em estudo de caso, sendo que instrumento elaborado para possibilitar os dados foi o questionário estruturado. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.201), o questionário é “um instrumento de geração de

dados² constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os sujeitos que responderam ao questionário foram docentes de Língua Portuguesa de um Instituto Federal.

Os dados foram analisados e os resultados foram discutidos com sustentação na análise discursiva proposta por Moraes (2003), pois a mesma visa a um estudo detalhado dos significados e significantes presentes nos discursos enunciados pelos pesquisados. Para Moraes (2003, p. 196), a análise discursiva requer um rigor que “implica sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do *corpus*, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa”.

Por isso, as pesquisas qualitativas têm, cada vez mais, se utilizado de análises textuais e/ou discursivas, seja partindo de textos/discursos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas, questionários e observações. A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, pois a intenção maior é a compreensão.

Ainda, na perspectiva de Moraes (2003), uma análise de textos/discursos pode ser descrita como processo para compreensão, iniciada na desconstrução para depois, num processo de auto-organização de reconstrução, levando em consideração os dados gerados que constituem todo esse exercício de aprender, criando possibilidades para entender essas novas formas, auxiliada pelas produções textuais/discursivas dos investigados.

Para o desenvolvimento da análise dos dados e discussão dos resultados, faz-se necessário percorrer os dados obtidos através do discurso docente de Língua Portuguesa no ensino de produção textual, assim como, os trajetos formativos, a concepção e atuação docente na busca de significações para as discussões apresentadas.

Os dados gerados por meio do questionário foram, por uma questão didática, divididos em um bloco temático em que se abordou a prática docente e a produção textual.

Esse bloco foi composto por três questões, que foram analisadas de forma distinta, pois observou-se que cada sujeito fala do lugar que ocupa. Para sustentar essa concepção, recorreu-se a Landowsky (1989, p. 222), quando ele aborda a “enunciação como ato ‘pelo qual o sujeito faz ser o sentido’” e o “enunciado (discurso) como ‘objeto cujo sentido faz ser o sujeito’, dado que sujeito e discurso se acham estreitamente ligados por meio do ato enunciativo”. Nesse sentido, o trajeto formativo é único, pois está imbricado com as vivências e experiências de cada docente.

4 Prática Docente: Formação Permanente e a Produção Textual

A prática docente promove e amplia a compreensão sobre a sua complexidade e sobre os aspectos que envolvem a ação docente. Com base nessa assertiva, foi elaborado o bloco temático que possui três questões, as quais percorrem a Formação Permanente no contexto da prática docente e a produção textual, visto que a prática docente reflete-se diretamente no fazer do professor.

Assim, quando os docentes foram questionados sobre as suas opiniões pessoais a respeito da Formação Permanente dos professores de Língua Portuguesa, voltada ao ensino de produção textual, as respostas foram bem definidas. O docente A argumentou sobre a necessidade de acompanhar a evolução e respondeu que “a formação de professores deveria ser para todas as áreas, um compro-

2 A geração de dados, nesta pesquisa, compreende o conjunto de respostas dadas ao questionário pelos sujeitos que contribuíram com suas informações para o desenvolvimento da pesquisa.

misso efetivo das instituições de ensino. O professor precisa do conhecimento para acompanhar a evolução dos tempos como o uso das novas tecnologias”.

O docente B afirmou que “é importante para atualização”, pois cabe aos professores a organização da matéria e dos conteúdos a serem ministrados em suas aulas. As respostas dos docentes vão ao encontro da abordagem de Arroyo, quando ele coloca que para ensinar e aprender, o professor precisa estar preparado, se sentir respeitado e valorizado como pessoa e profissional, precisa estar e se sentir capacitado.

Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se sentem neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões. (ARROYO, 2000, p. 83).

Nesse processo, a importância que o docente tem e o que isso representa no contexto social, o empoderamento das suas ações perpassa e se reflete na sociedade, o que pode de certo modo interferir na realidade. Cabe ao docente compreender as mudanças e as incertezas que ocorrem no ambiente escolar, para que realmente entenda o mundo que o rodeia, dotando-se de conhecimentos, capacidades e atitudes para o desenvolvimento de sua prática. Com profissionais reflexivos e investigadores, é possível instigá-los à qualificação, capacitando-os a intervir nos sistemas que constituem a estrutura social e, conseqüentemente, provocando melhorias no ensino e na sociedade.

A educação é um processo de humanização, pois indica aprendizados e valores, não somente conceitos, mas consciência e conhecimento, como fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. Assim, a interdisciplinaridade traz uma possibilidade de trabalhar de forma humana e contextualizada, não isolando e fragmentando os conteúdos e as práticas educativas. É nesse desenvolvimento que os professores e a escola desempenham um papel fundamental, pois ambos se complementam. A competência do professor diz respeito a um conjunto de características que em harmonia com o tempo/espço globalizado desempenha a ação pedagógica, com princípios frente aos valores humanos e de consciência crítica.

A preocupação com a qualidade no campo educacional relaciona-se com diversos fatores, como conteúdos, atividades, materiais, métodos, dinâmicas do processo de ensinar, esses fatores entre outros, interferem na qualidade do ambiente escolar, ficando nítida a preocupação dos docentes quando questionados sobre a capacitação e formação docente. Com isso, é perceptível que o professor que se mantém em constante capacitação consegue atribuir qualidades e corresponder às expectativas geradas nas aulas, contribuindo para o melhor ensino e dando significado ao aprendizado de seus alunos.

Nos cursos integrados do Instituto Federal pesquisado, os docentes buscam estar em constantes atualizações, porém, notam-se alguns obstáculos encontrados, como a falta de debate sobre a formação, tanto a inicial como a permanente, a formação em contexto individualista. É preciso estratégias para analisar esses obstáculos e apontar sugestões, medidas para melhorar e estimular a ainda mais a qualificação, incluir a capacidade de trabalhar com o aluno as informações contidas no espaço das relações ensino/aprendizagem, a fim de corresponder às expectativas intrínsecas.

Sobre a produção textual no Ensino Médio Integrado, cabe fazer uma breve descrição, para compreender a concepção docente sobre a referida questão. Quando questionado sobre qual a sua opinião a respeito da produção textual no ensino médio integrado, o docente A afirmou que:

A ênfase da produção textual nesse nível de ensino é fundamental, pois o jovem está se encaminhando para a escolha de uma formação profissional no prosseguimento de seus

estudos. E, nessa etapa, ele deveria estar apto a produzir diferentes gêneros textuais no contexto adequado e preparado para inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

Nessa perspectiva, a resposta do docente B, é de que:

A produção textual deveria ser incentivada em todos os níveis de ensino, pois é uma atividade que necessita ser exercitada, visto que é o meio de comunicação que atinge uma amplitude maior de pessoas. É a forma de registro mais documental e que mais implica em desenvolvimento de habilidade.

Percebe-se, com isso, a preocupação de ambos os professores em relação à produção textual, pois os alunos já estão concluindo o ensino médio, e inserindo-se no mercado de trabalho, e, com isso, deveriam estar aptos e qualificados para a função a ser exercida. Também é notável a preocupação dada para prática e o exercício da escrita e da leitura, porque, através dessa prática constante, os alunos podem desenvolver as habilidades com domínio.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2004, p. 36).

Sobre a avaliação das turmas ministradas pelos docentes, no que condiz à produção textual, ambos apontam dificuldades para avaliar. O docente A asseverou que:

Nãotenho como fazer uma avaliação completa, porque assumi as aulas de Língua Portuguesa a partir do segundo semestre do ano em apenas uma turma, pelo que tenho trabalhado percebi nos textos dos alunos que eles estão bem encaminhados para a produção textual, principalmente na forma estrutural e das ideias. Embora, uma minoria, ainda apresente dificuldades ortográficas e de concordância.

Quanto a essa questão, o docente B argumenta que, “os alunos têm muita dificuldade para produção textual, devido à pouca leitura, o que dificulta a avaliação”.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) explana que algumas das dificuldades na produção textual acontecem pela falta de conhecimento dos gêneros textuais, a falta de estrutura e estratégias coesas por parte do escritor. Nessa concepção, a Formação Permanente desempenha um papel fundamental, pois traz consigo as experiências e vivências do fazer pedagógico, possibilitando ao docente refletir sobre uma forma de atenuar esta problemática, possibilitando uma aproximação entre teoria e prática para alcançar a aprendizagem do aluno. Considerando que cada um possui um tempo singular no processo de ensino e aprendizagem somado à falta de hábito de leitura, assim caracterizando a dificuldade citada pelo docente.

A avaliação que o professor faz do aluno tem um poder intrínseco, repercutindo no desempenho escolar. Inúmeros estudos já comprovaram a influência que tem a expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos, pois na sua previsão de sucesso ou fracasso escolar tende a confirmar-se. O aluno tende a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz o que reflete no seu desempenho. (SOUZA, 1994, p. 100).

Por isso, o professor deve ter conhecimentos necessários para auxiliar o aluno, trazendo subsídios que o auxiliem na escrita do texto com coerência e coesão na macro e microestrutura textual, propiciando ao aluno atividades que o auxiliem a desenvolver ou aprimorar o domínio da argumentação e da escrita.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, p. 119).

Nesse sentido, na concepção dos docentes de Língua Portuguesa, sujeitos desta pesquisa, avaliar se a Formação Permanente contribui para o aprimoramento do seu agir docente na prática ao ensino de produção textual incidiu nos seguintes questionamentos: você busca a Formação Permanente de professores na produção textual? Se a resposta for afirmativa, quais os meios? As respostas apontaram a busca pela Formação Permanente na sua área específica de conhecimento e, sempre que for possível, no ensino de produção textual, por meio de Seminários, Congressos, Cursos de Curta Duração, entre outros.

Quando os docentes foram indagados se trabalham a produção textual com seus alunos de acordo com os critérios estabelecidos pelo ENEM, o docente A responde que “não somente com os critérios exigidos pelo Enem, mas também porque não se pode fugir da realidade em que o aluno está inserido. Penso que não pode ser só nessa direção”, em contrapartida o docente B, afirma que trabalha “sim, seguindo os critérios do ENEM”.

A partir disso, é válido buscar respaldo nas palavras de Freire (1996), quando o mesmo traz uma reflexão ímpar no que se refere à leitura do mundo, não como um jogo para ser simpático ao educando, mas sim para não deslocar a visão do aluno para um conceito, mas através dessa visão direcionar o aluno através de si, compreender a escrita como algo necessário a construção de saberes. Muito do que se vivencia nos bancos escolares é um certo distanciamento da realidade do aluno, em que as críticas avaliativas desnaturalizam o aluno/escritor, classificando sua leitura de mundo em certa ou errada, porém cada uma possui uma concepção que deve ser respeitada e valorizada.

Ao analisar a ação docente, constatou-se que os sujeitos da pesquisa enfatizam a produção textual, não de forma simplista, mas sim preocupados em possibilitar o aluno condições de ampliar seus conhecimentos, como evidenciado no discurso do docente B, ao afirmar que “os alunos possuem dificuldades devido a alguns fatores sendo um deles a pouca leitura, assim o professor tenta desenvolver tais habilidades no aluno, para que o mesmo desenvolva suas competências e habilidades”.

Outro fator que cabe ressaltar é o discurso do docente A, quanto à avaliação, Weisz (2006, p. 95) enfatiza que “avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”. Observou-se, com isso, que o mesmo tem uma visão distinta, buscando uma avaliação qualitativa, “pelo que tenho trabalhado percebi nos textos dos alunos que eles estão bem encaminhados para a produção textual, principalmente na forma estrutural e das ideias”, o que demonstra um olhar direcionado com respeito para o conhecimento do aluno.

Ao professor não cabe mais a função de transmitir conhecimentos, mediante a aplicação mecânica, projetada como agente externo, e sim, o papel ativo, tanto no planejamento, como no desenvolvimento, norteado pelos princípios básicos de desenvolvimento humano, a ética; a autonomia; a responsabilidade; o respeito pelos outros e por si, princípios e deveres de cidadania e a diversidade cultural, auxiliando e interferindo na realidade vivida.

Para Pacheco (2009, p. 117), “educar é assumir a responsabilidade social, solidarizar-se eticamente. Os indivíduos são marcados pela imperfeição, geneticamente sociais e geneticamente históricos [...]”. E assim, a formação inicia-se pela reflexão de qual tipo de ser humano se quer formar.

5 Considerações Finais

Considerando-se os aspectos apresentados, entende-se que é necessário o entendimento de Formação Permanente como ação estratégica e processual, partindo do pressuposto que o professor é pesquisador de sua prática pedagógica, pois essa se reflete nas aulas. O ensino como prática reflexiva possui um significado tanto nas pesquisas como na educação, apontando valores em todos os processos do saber, além de instrumento da formação dos professores em que o ensino torna a pesquisa significativa.

Através de articulações de novas práticas de ensino, há a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino promovido na instituição. Essa percepção e o discurso dos professores de Língua Portuguesa concebeu o verdadeiro prognóstico do processo, pois durante a pesquisa salientou-se a importância das aulas de Produção Textual, caracterizada pela procura desses acadêmicos na maior inserção da busca da qualificação consciente. Com isso, esses aspectos serão significativos no perfil sócio, econômico e político daquela região, e daqueles estudantes. A concepção do processo de ensino e de aprendizagem necessita ultrapassar a relação teoria-prática, perpassando pela distinção entre o agir e o conhecimento.

Assim, é possível relacionar o ensino e a aprendizagem da produção textual a procedimentos e métodos que devem ser acompanhados de motivação, formalidade, conhecimento do assunto a ser tratado pelo escritor, conhecimento gramatical e prazer. Záboli (1999, p. 46), afirma que “Motivação é algo que leva os alunos a agirem por vontade própria. Ela inflama a imaginação, excita e põe em evidência as fontes de energia intelectual, inspira o aluno a ter vontade de agir, de progredir”.

Para isso, é imprescindível respeitar o aluno e a sua leitura de mundo, cabendo ao professor incentivar o estudante a ampliar o seu conhecimento, possibilitando e facilitando sua aprendizagem, estimulando o aluno, pois com a motivação certa, a expressão ocorrerá livre, sem medo de erros e críticas.

Os discursos enunciados pelos sujeitos da pesquisa são ricos de significados e sentidos, revelando a concepção docente sobre o processo de ensino e aprendizagem, e a importância da Formação Permanente como instrumento para transformar a prática da sala de aula. Cabe ressaltar que a intencionalidade da análise de discurso deste estudo não é de característica prescritiva, mas sim um convite à reflexão e há um agir consciente da prática docente.

Referências

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (org.) **Caminhos da profissionalização do Magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem [1929]**. Tradução de Michel Lauhud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: [S.n], 2004.

BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de (Orgs.). **Formação de Professores em Tempos de Incertezas: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016. v. 1

DONATO, E. M; Formacion. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinariedade. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993a.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANDOWSKY, E. **La sociétéréfléchie**. Paris: Seuil, 1989.

LEITÃO DE MELLO, M. T. Programas oficiais para formação de professores. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 45-60, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

PIMENTA; S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação iniciada e continuada de professores de Ciências? **Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências**. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SOUZA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ZÁBOLI, G. **Práticas de Ensino e Subsídios para a Prática Docente**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática. 1999.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.