

ORIGINAL ARTICLE

Compreendendo o papel dos orientadores PDE: identidade, espaço e lugar

Denise Akemi Hibarino¹, Janice Inês Nodari²

¹ SEPT, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, Brasil.

² DELEM, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, Brasil.

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir a identidade dos professores de Inglês que atuam como orientadores no Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná e suas percepções em relação ao supracitado programa de formação continuada de professores da educação básica. A pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) articula contribuições de Norton (1997; 2013) sobre identidade e investimento, com as noções de espaço e lugar fornecidas por Tuan (2013). Das entrevistas conduzidas com os professores que são orientadores do programa foi possível perceber uma consciência acerca da limitação de sua agência, e um desconforto resultante desta constatação. Esta verificação impacta na compreensão de suas identidades e em seus lugares como formadores que estão também em formação.

PALAVRAS-CHAVE: PDE; identidade de professores de língua inglesa; espaço e lugar.

Understanding the role of the PDE advisors: identity, space and place

ABSTRACT

This paper aims at discussing the identity of English professors who are advisors in the Programa de Desenvolvimento Educacional from the state of Paraná and their perceptions regarding the aforementioned continuous teacher training program for basic education teachers. The qualitative-interpretive research (Bortoni-Ricardo, 2008) articulates contributions from Norton (1997; 2013) about identity and investment, with the notions of space and place provided by Tuan (2013). From interviews with the professors who are advisors in the program, it was possible to notice an awareness of the limitation of their agency, and a resulting discomfort from it. Such awareness impacts on the understanding of their identities and on their places as trainers who are in training as well.

KEYWORDS: PDE; identity of the English language teachers; space and place.

Corresponding Author:

DENISE AKEMI HIBARINO
<dhibarino@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no âmbito da Linguística Aplicada têm se interessado pelos estudos das tecnologias em sala de aula (Araújo & Leffa, 2015; Paiva, 2015; Braga, 2013), pelos estudos dos letramentos (Monte Mór, 2016, 2014; Duboc & Ferraz, 2011), pelas questões de gêneros textuais (Cristóvão & Nascimento, 2005; Roth, 2008), entre outros tantos desdobramentos. Apesar desses diferentes direcionamentos, Gimenez (2011) aponta como fator comum nos estudos da área o fato de os professores serem temas de investigação e, por vezes, objetos de suas pesquisas, isto é, pesquisadores de sua própria formação. Há, no entanto, ainda certa carência de estudos sobre a questão da identidade (nas acepções do termo propostas por Wenger, 1997, e Norton, 1997, 2013) dos formadores.

Como formadoras de professores de língua inglesa (LI), nossos olhares estão direcionados não só para as práticas de salas de aula em cursos de licenciatura em Letras, escolas regulares e centros de línguas, mas também para nós mesmas. Isso acontece porque acreditamos que no processo educacional, além de trans(formar)mos sujeitos e práticas, também nos transformamos nessa relação, sempre de forma dialógica, como nos ensina Bakhtin (2010).

Dessa forma, este artigo revela nosso olhar sobre a formação dos orientadores de LI no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do estado do Paraná, programa esse que será melhor explicado na sequência, resultado das atividades do grupo de pesquisa *Formação de Professores em Línguas Estrangeiras*¹ da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na condição de orientadoras de LI do PDE, buscamos compreender o processo de construção de nossa identidade juntamente com a identidade de outros orientadores — professores de instituições de ensino superior (IES) do estado — mediada pelos espaços e lugares (na perspectiva de Tuan, 2013) que ocupamos.

O foco nos professores orientadores e não nos professores orientados justifica-se, primeiramente, pela ausência de estudos voltados para a formação desses formadores (El Kadri et al., 2011). Ademais, nossa contribuição para o debate da área torna-se relevante por revelar posicionamentos/discursos voltados para a divergência (Monte Mór, 2014), ou seja, para o desconforto e a inquietação de seus papéis dentro da universidade, perceptíveis durante entrevistas cedidas a partir de um questionário semi-estruturado que foi aplicado no ano de 2015. Por mais que suas visões possam vir a reforçar o papel monopolizador da universidade, interessa-nos aqui entender as diferentes formas pelas quais os professores orientadores entrevistados reconstituem suas trajetórias e atribuem sentidos para suas experiências dentro do PDE.

A partir desta introdução, este artigo está organizado da seguinte forma: nas duas primeiras partes apresentaremos um breve apanhado sobre a estrutura e os objetivos do PDE, e as pesquisas já realizadas sobre o tema. Em seguida, explicitaremos o viés teórico que sustenta a análise das entrevistas obtidas junto a professores orientadores. Ao final, teceremos considerações sobre as potencialidades e limitações do papel dos orientadores e como

¹ Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGPs) do CNPq <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho_grupo/9811743938422612>.

esta pesquisa pode auxiliar em investigações futuras ao apontar possíveis compreensões acerca de suas atuações dentro do PDE.

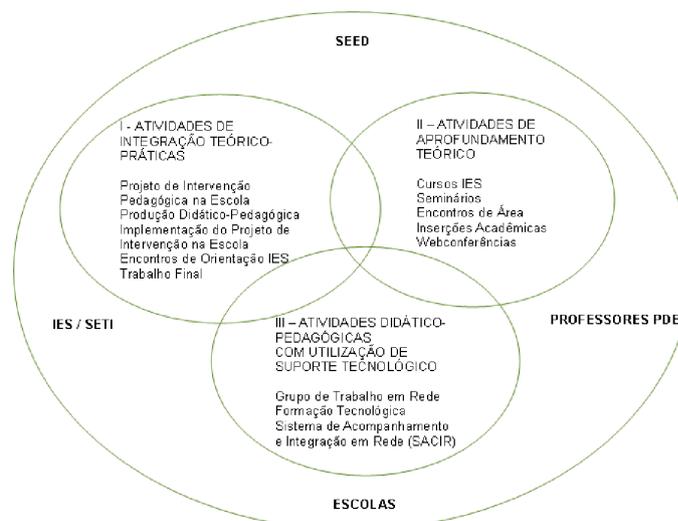
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PDE-PR

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), iniciado em 2006, se caracteriza como uma parceria entre o governo do estado do Paraná — em particular, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI e a Secretaria Estadual de Educação/SEED — e instituições públicas de ensino superior do estado (IES) e visa à formação continuada de professores da rede pública estadual, atendendo alguns dos pressupostos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (Brasil, 1996). Essa iniciativa, porém, não pode ser confundida com o PDE — Plano de Desenvolvimento da Escola², uma proposta do governo federal que objetiva a melhoria da gestão escolar.

O PDE, foco deste artigo, foi criado como parte da reformulação das políticas públicas no estado do Paraná, e implementado inicialmente pelo Decreto nº 4.482 de 14/03/05. Conforme documento síntese: “Em 2010, o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar nº 130, tornando-se uma política de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná” (Paraná, 2012, p. 02).

A estrutura organizacional do PDE, também chamada de Plano Integrado de Formação Continuada, constitui-se de três grandes eixos de atividades, sendo elas: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico, e atividades didático pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. Todas essas são realizadas ao longo do PDE que tem duração total de dois anos, ou quatro períodos semestrais. Como bem ressaltado no documento síntese, a formação continuada dos professores deve figurar em sua jornada de trabalho (Paraná, 2012).

Para uma melhor visualização das atividades desenvolvidas, e para sintetizar todas as ações previstas para cada um dos grandes eixos, trazemos o esquema presente no documento síntese:



Fonte: PDE/SEED — (Paraná, 2012).

² Para mais informações: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=176:apresentacao>>.

Para este estudo, estaremos considerando o primeiro eixo, o de atividades de integração teórico-práticas, mais especificamente os encontros de orientação que acontecem nas IES, e seus desdobramentos.

Uma das questões que sobressai na leitura do documento síntese (2012) é a definição de formação continuada como:

(...) o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual³, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar (...) (Paraná, 2012, p. 03).

Não entendemos que a formação continuada de professores ocorra apenas em estreita relação com as IES, mas entendemos a importância que essa perspectiva adquire no PDE. Parcialmente concordando com a definição proposta, acreditamos que o compartilhamento de experiências entre professores orientadores e professores orientandos é, sem dúvida, produtivo no processo de formação continuada. No entanto, o foco dessa formação continuada no PDE está somente no professor da rede pública.

O desinteresse ou apagamento do papel do professor orientador ao longo desse documento é sintomático de uma perspectiva limitada que considera os professores da rede pública os únicos sujeitos que devem ter/estar em formação continuada. Cabe ressaltar, acima de tudo, que esses professores trabalham sob orientação de outros professores das IES que, por sua vez, também estão no mesmo processo. Desconsiderar que ambos estão em formação continuada significa reforçar uma visão unilateral sobre o papel das universidades, as quais são vistas como detentoras do saber e meramente produtoras do conhecimento a ser adquirido pelos professores PDE.

Sendo assim, é a partir desta problematização que discutiremos a seguir sobre essa lacuna nas pesquisas do PDE em Língua Inglesa e a percepção dos professores orientadores sobre suas próprias atuações.

3. LACUNA(S) NAS PESQUISAS SOBRE O PDE EM LÍNGUA INGLESA

De acordo com El Kadri et al. (2011), em estudo detalhado sobre os impactos do programa desde a sua implementação em 2006, o PDE já envolveu mais de 5.000 professores da rede pública e mais de 1.000 docentes das instituições públicas (federais e estaduais) parceiras⁴, se forem consideradas todas as áreas do conhecimento. Esses números fazem parte das políticas públicas de formação de professores que compõem o cenário educacional brasileiro, que conta ainda com outros programas, como o PIBID⁵ e o PRODOCÊNCIA⁶, segundo a mesma análise.

Todavia, apesar da abrangência do PDE e da repercussão midiática positiva, as autoras (2011) deixam claro que há “(...) limitações que precisam

³ Grifo das autoras.

⁴ Em acesso ao site <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=450>>, constata-se que a turma PDE 2016 tinha cerca de 1.879 professores da rede pública de todas as áreas. Outras informações mais específicas, no entanto, não foram encontradas no mesmo site.

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Programa a ser descontinuado a partir de fevereiro de 2018.

⁶ Programa de Consolidação das Licenciaturas. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>.

ser problematizadas, como por exemplo, o fato de não romper com a questão da fragmentação, continuidade e efemeridade das propostas de formação continuada, ao não dar condições de oportunidade de desenvolvimento profissional após os dois anos do programa” (p. 136). O foco dessa crítica está voltado aos professores da rede pública que estão em permanente formação e, portanto, devem/deveriam continuar a fazer parte de outros programas de formação continuada além do PDE. Nas considerações finais do estudo em questão, as autoras vislumbram possibilidades de pesquisas e sinalizam a importância de realizar estudos que se proponham a analisar como os orientadores têm repensado suas práticas.

Em consonância com El Kadri et al. (2011), Audi (2010), ao analisar de que forma a participação no PDE promoveu a (re)significação da identidade dos professores de LI participantes de sua pesquisa de mestrado, também chama a atenção para essa lacuna. Sua pesquisa ressalta a importância da autoestima desses participantes após os dois anos de atividades previstas nos três eixos (conforme esquema da seção anterior), e as mudanças em seus olhares sobre seus próprios papéis, o papel do aluno e o da escola. É óbvio, portanto, que a transformação desses professores pode vir a trazer benefícios para a escola; contudo, a autora nos adverte para uma visão limitada de que somente esses são os únicos responsáveis pelo “sucesso ou insucesso das práticas de sala de aula” (p. 97).

Sendo assim, sua crítica nos permite problematizar o papel do orientador nesse processo. Apesar de a proposta do PDE mencionar o aspecto colaborativo da parceria entre universidade e escola, o enfoque está somente no resultado final realizado pelo professor orientado, reforçando mais uma vez uma visão unilateral do processo de formação continuada, conforme citado previamente. Duas perguntas que fizemos ao longo da leitura do documento síntese foram: quem são e qual é a importância dos professores orientadores/formadores?

Infelizmente, esses questionamentos não se restringem somente ao PDE. Conforme aponta Halu (2010), estudos voltados para os formadores de professores de línguas estrangeiras são ainda recentes, decorrentes das mudanças nos campos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos do século XXI. Como consequência dessas mudanças, houve a necessidade de uma nova formação de sujeitos com melhor preparo escolar, o que, por sua vez, exigiu “(...) um novo perfil de professor, na formação do qual o formador é peça fundamental” (p. 33).

Mais adiante, apoiada nas discussões de Cochran-Smith (2003) e Anastasiou e Pimenta (2002), Halu ressalta a quantidade de responsabilidades exigidas desses formadores na atualidade:

Do formador, docente universitário, se espera também que se posicione quanto às discussões sobre novas alternativas de certificação profissional, construa parcerias com as escolas e a comunidade, capte recursos para financiamentos de pesquisa, participe da administração universitária, cumpra as regulamentações educacionais, desenvolva currículos, se envolva nos programas de pós-graduação (Halu, 2010, p. 33).

Em meio a tantas demandas, a pesquisadora destaca que falta acompanhamento aos formadores, como políticas de apoio para sua formação

continuada. E, como Celani (2009) critica, as autoridades políticas que idealizam e implementam novos projetos nas esferas públicas pressupõem que professores e seus formadores “estão sempre capacitados a compreender o novo e pô-lo em prática sem necessidade de uma especial preparação” (Celani, 2009, p. 09).

Claro está, como formadoras de professores, que nossas atribuições vão muito além das horas em sala de aula; atribuições para as quais não fomos preparadas nem na graduação, tampouco depois dela. Esse sentimento de despreparo deve-se, em parte, segundo Kleiman (2013), à falta de uma abertura epistemológica dos programas de graduação, ou seja, aos currículos engessados e às estruturas ainda rígidas dentro da academia voltadas somente para a atuação de professores em sala de aula, desconsiderando a gama de responsabilidades fora dela.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a universidade não é a única responsável pela formação completa dos sujeitos em um curso de graduação. É preciso também reconhecer que esses sujeitos estão em constante transformação, sem identidades fixas ou permanentes, como nos orienta Hall (2006). Em outras palavras, adotamos/assumimos identidades múltiplas e em diferentes contextos, quer seja para nos integrarmos ou para reagirmos a eles. Portanto, é como se nos sentíssemos em constante deslocamento, tentando nos adequar às diferentes situações e atribuições que nos são exigidas em sala de aula e, no caso dos formadores (e mesmo de outros profissionais envolvidos no processo educacional), fora dela.

Isso posto, consideraremos o papel dos orientadores PDE/formadores, a partir dos conceitos de identidade de Norton (2013; 2015) e de lugar e espaço de Tuan (2013), explicitados na sequência.

4. A(S) IDENTIDADE(S) DO PROFESSOR ORIENTADOR PDE: SEU ESPAÇO E SEU LUGAR

Nesta seção, explicaremos os conceitos de identidade, lugar e espaço que norteiam nossa pesquisa. Vale ressaltar que não pretendemos dar conta de todas as definições para esses termos adotados na área da LA, pois excederiam o propósito do artigo.

4.1 Identidade

Considerando o aspecto multifacetado e fragmentado da identidade do sujeito (Hall, 2006), buscamos entender como a identidade é discutida no contexto de ensino-aprendizagem de LI. Para tanto, encontramos respaldo em Norton (2015), que também defende a identidade como múltipla, assim como Hall (2006), e como espaço de conflitos. Além disso, compartilhamos de sua ideia de que, enquanto “educadoras [formadoras] interessadas em identidade, linguagem e aprendizagem, também nos interessamos em língua como prática social, na qual as relações são definidas, negociadas e resistidas/enfrentadas” (McKinney & Norton, 2008, p. 193).⁷

⁷ Original: “Educators interested in identity, language, and learning are interested in language as a social practice, through which relationships are defined, negotiated, and resisted.”

Em sua perspectiva, identidade diz respeito a “(...) como uma pessoa percebe seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído no tempo e no espaço, e como a pessoa vê suas possibilidades futuras” (Norton, 1997, p. 410). Mais adiante, influenciada pela leitura de West (1992 apud Norton, 1997), Norton amplia esse conceito ao incluir que identidade também engloba os *desejos*⁸ de reconhecimento, de pertencimento e segurança (p. 410). Tais desejos não podem ser entendidos somente como algo abstrato; pelo contrário, são percebidos como recursos materiais que influenciam na forma como os indivíduos percebem o mundo e projetam seu futuro.

Ao transpormos essa noção para os sujeitos de nossa pesquisa, é possível afirmar que a identidade dos formadores é constituída pela forma como se veem dentro do contexto acadêmico-universitário e do PDE, e como suas atribuições e planos dentro do PDE fazem parte dessa identidade. A partir disso, é possível afirmar que atribuições tais como orientações presenciais e a distância, leitura dos projetos de intervenção que mais tarde serão concretizados na forma de artigo/ relato de experiência e entrega de relatórios ao final de cada etapa são constituintes dessa identidade.

O cumprimento das atribuições e a projeção de planos contribuem para o reconhecimento enquanto orientadores, pois reforçam a parceria entre universidade e escola pública, bem como lhes proporciona convicção/ autoconfiança para continuarem seus trabalhos. Se tomarmos a compreensão de Wenger (1997) de que identidade é um processo de identificação que se dá em relação a três formas de pertencimento (imaginação, engajamento e alinhamento) podemos compreender que as identidades tanto de orientandos quanto de orientadores PDE são reforçadas nesse contexto de formação continuada. Ambos os sujeitos se imaginam em determinado lugar e posição, se engajam no processo da formação continuada e se alinham às exigências do programa e às possibilidades de cada um enquanto educadores.

4.2 Espaço e lugar

As concepções do geógrafo humanista Yi-Fu Tuan (1983) sobre *espaço* e *lugar* são pertinentes para compreendermos o contexto do PDE. Conforme afirmamos anteriormente, nosso foco de interesse são os encontros de orientação que acontecem nas IES, parte das atividades de integração teórico-práticas. Primeiramente, a ida às IES implica um deslocamento físico por parte dos professores que saem das suas escolas, suas zonas de conforto, para discutir seus projetos de intervenção. Essa mudança pode causar estranhamento, dependendo da forma como esses professores percebem a universidade e atribuem significados àquele *espaço*. Assim, e com base na distinção que Tuan propõe para *espaço* e *lugar*, a universidade primeiramente pode ser concebida como *espaço*, um conceito mais abstrato e geral que pode vir a se transformar em *lugar* “(...) à medida em que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (p. 06). Na nossa compreensão, a partir do momento em que os professores PDE caracterizam o espaço universitário, por exemplo, como sendo de formação continuada, de pesquisa, acolhedor, impositivo ou centralizador, este se torna *lugar*.

⁸ Grifo das autoras.

Nesse raciocínio, para os orientadores, não há deslocamento físico, pois estão em seus ambientes de trabalho. Todavia, não é só a questão física que importa, mas a maneira como tais orientadores atribuem sentidos à universidade levando-se em consideração seu tempo de trabalho e suas atribuições. Em vista disso, a universidade também é *lugar*, pois representa familiaridade e segurança. No entanto, não é possível entender um sem o outro, uma vez que estamos sempre de forma a transformar *espaços* em *lugares* à medida que o tempo passa e novos sentidos são adicionados àqueles.

Ao trazer tais noções para os espaços da escola pública e das IES, as compreensões se complicam, mas é possível notar que o PDE serviu como *espaço* transformado em *lugar* seguro e produtivo para a reflexão do próprio formador, conforme os trechos selecionados das entrevistas revelam mais adiante, e não somente para o professor de escola pública em formação continuada.

5. IDENTIFICANDO ESPAÇO E LUGAR – METODOLOGIA E ANÁLISE DE TRECHOS DAS ENTREVISTAS

Este estudo, de caráter qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), foi realizado no ano de 2015 (presencialmente e por Skype™, em alguns casos) e contou com dois questionários (Anexos 1 e 2). Após as entrevistas, primeiramente gravadas, houve a transcrição das falas, o que possibilitou a análise que apresentaremos. As convenções de transcrição adotadas foram as mesmas da escrita convencional, acrescidas da seguinte inserção [//] para indicar pausa (Garcez, 2002). Desse modo, não seguimos um modelo pré-determinado, mas atentamos para o fato de não modificar ou corrigir eventuais erros identificados nas contribuições dos professores orientadores.

O questionário 1 (Anexo 1) teve como objetivo traçar o perfil do orientador PDE, enquanto o questionário 2 (Anexo 2) foi baseado em perguntas sobre a compreensão dos orientadores acerca do Programa e sua atuação nele. Por restrições de escopo e espaço neste texto, não faremos a apresentação de todos os dados levantados.

Aqui, daremos enfoque à questão de número 3 do questionário 2 que orientou as entrevistas e foi realizado com 09 professores orientadores de IES, qual seja: *Você acompanhou a implementação do projeto na escola? (avalie pontos positivos e negativos, se houver). Se não acompanhou, por quê?*

A escolha por tal pergunta se justifica pelo fato de termos identificado, em uma análise preliminar, a menção ao desconforto nos *espaços* ocupados pelos formadores. Foi evidente, em suas falas, a consciência da limitação de sua atuação como professor orientador, mais especificamente, suas ausências durante a implementação do projeto nas escolas. Considerando que a presença física do orientador não é obrigatória nessa etapa, e sequer é mencionada no documento síntese, há um sentimento de distância e culpa por parte deste. Esse sentimento foi constatado nas entrevistas dos 09 orientadores que trabalharam em momentos diferentes do PDE, porém, por questões de tempo e espaço, analisaremos as respostas somente de cinco entrevistados, identificados como E1, E2, E3, E4 e E5.

No trecho abaixo selecionado, E5 menciona o não-acompanhamento nas escolas durante o projeto de intervenção seguido de um sentimento de arrependimento:

“Eh... eu não acompanhei diretamente a implementação do projeto na escola. Embora tenha sido convidado algumas vezes pra ir até a escola, eu não fui... eu confesso. Eu soube da implementação através dos professores, né, através do que eles me contavam, de como tinha sido. Ahm... aparentemente, os resultados foram bons, mas eu não sei até que ponto esses relatos positivos, né... ahm... foram ... como é que se diz... coloridos ou floreados, pra causar uma boa impressão no orientador. Ahm... um dos professores me contou que organizou um festival de música, porque ele trabalhou com música em sala de aula... A outra também fez apresentação no final do semestre / Uma outra professora que trabalhou com tirinhas – professora de português – eh... convidou professores de outras áreas pra dar oficinas. Então eu acho que aparentemente movimentou a escola. Agora, teria sido diferente se eu pudesse ter acompanhado de perto, se eu pudesse ter assistido alguma aula... ou, enfim, estado mais presente.” (E5)⁹

Na identidade desse entrevistado¹⁰, está claro como *percebe* seu relacionamento com os orientandos: ausente na etapa de implementação, conforme nosso grifo, porém, interessado no andamento dos projetos. Embora E5 duvide que tais projetos estejam acontecendo de forma tão bem-sucedida, parece haver um vínculo de confiança, entre professor orientador e orientando, uma vez que esse último dispõe de maior autonomia para o desenvolvimento de sua implementação em um *lugar* que já lhe é familiar. Mesmo assim, fica evidente que não houve investimento (Norton, 2015) da parte de E5 para sair de seu *lugar* seguro e conhecido e ir até um *espaço* desconhecido (Tuan, 2013) para acompanhar o projeto de implementação.

De forma similar, E2 reforça um sentimento de culpa pela ausência durante a etapa de implementação e acompanha o trabalho dos orientados perguntando a eles sobre o andamento. Ainda, sua identidade é marcada pela forma como vê possibilidades futuras de atuação:

“Não... dá um um aperto no peito, né? A gente se sente horrível, né?... como eu procuro acompanhar essa etapa é... é perguntando mesmo é... nos encontros de orientação, querendo saber, né? [...]. Mas ir à escola é complicado mesmo porque... tem muitos professores que vêm de outras cidades// então como... não tem condições. Né?// (...) é complicado às vezes o professor tá implementando o [... na escola (...)] trabalho dele no horário que eu estou em sala de aula na UEL...eu acho que tinha que, né? ter um outro mecanismo que pudesse favorecer a nossa ida à escola.” (E2)

Depois de sugerir uma alternativa para acompanhar o trabalho nas escolas, complementa da seguinte forma:

“Fazer um mapeamento das escolas onde tem professor PDE e fazer encontros coletivos. // Entendeu?/ Porque eu acho que é... que é complicado a não ser que tivesse previsto dentro do do programa. Por outro lado, eu acho que se tivesse se isto estiver previsto possa... criar uma rejeição maior... pessoas quererem orientar PDE. Porque é uma coisa é ai eu vou ter que ir na escola. [...] Mas talvez criar um um mecanismo... o que me vem à mente agora assim com a sua pergunta foi isso talvez é... organizar encontros coletivos. É... um sábado por exemplo. Naquele sábado todos os professores PDEs estariam nas suas escolas com os orientadores é/ desenvolvendo algum

⁹ Mantivemos as transcrições da forma como foram feitas, sem efetuar correções de qualquer natureza.

¹⁰ Optamos pelos termos generalizantes “entrevistado” e “orientador”, mas enfatizamos que não atribuem, necessariamente, marcas de gênero.

tipo de oficina, atividade, alguma coisa, mas previsto talvez como uma carga horária de orientação. //Né? Poderia ser. //”

Apesar de motivos como falta de tempo¹¹, é preciso ressaltar que essas ausências não diminuem o peso do trabalho tampouco invalidam os papéis dos orientadores que reconhecem suas atribuições durante o processo. Ainda sobre a questão do espaço e lugar, para E2, os encontros de orientação na IES passam a ser o *lugar* de aproximação com o orientando porque é durante esses momentos em que ele pergunta como ocorreu ou está ocorrendo a implementação do projeto de intervenção. Para o orientador, que está em seu lugar de segurança (a universidade), a escola é igualmente lugar de segurança para o orientado, pois é onde se constitui de fato a parte prática do projeto.

Outra percepção acerca da identidade do formador transparece na entrevista de E3:

“[...] eu me ative ao papel de orientadora a distância. Eu não fui ver nada nas escolas. Eu senti um pouco também de... de ... um receio velado de de repente ter a minha presença acompanhando uma implementação. Teve um ou outro caso de convite pra ir ver a escola, mas coisa uma coisa da... A mensagem enviada era “do jeito que tá, tá bom”. Então, da mesma forma que o X, o que eu soube, soube através dos encontros de orientação, durante o segundo ano do PDE, quando os professores traziam... falavam o que eles tavam fazendo, como é que tinha sido a resposta... ahm... alguns mais felizes, alguns nem tanto; alguns enfrentando até umas situações inesperadas, como mudança de escola no meio do... do processo, e... quase que desistindo do programa em função disso. É... a maioria deles realmente sentia uma... não sei se sentia, mas trazia uma cobrança de que aquilo que fosse uma pesquisa teria que trazer somente resultados positivos. Então, era necessário às vezes conversar bastante com eles pra modificar um pouco essa expectativa e valorizar aquilo que também não dá certo, como algo produtivo. E valorizar a ponto de “não, você pode, né, você pode, você deve colocar isso no teu relato, não só as coisas legais, como as coisas que deram problemas”. Então/ foi esse tipo de acompanhamento que eu fiz.”

Ao se identificar como orientadora a distância, E3 sente que houve, por parte dos orientandos, um não-convite a estar na escola porque sua presença poderia intimidá-los. Além disso, E3 descreve seu relacionamento com os orientandos construído não só no tempo (de orientação) e espaço (da universidade), conforme definição de Norton (1997), mas em um espaço que se torna lugar: lugar de negociações de sentidos no qual os desconfortos (“*coisas que deram problemas*”) dos próprios orientandos eram discutidos. Ao direcioná-los para que considerassem que “*aquilo que não deu certo*” era igualmente produtivo ao que deu certo, E3 reconhece as imperfeições e a não-homogeneidade constituintes de nossas práticas pedagógicas que devem ser relatadas, ao invés de uniformizadas, silenciadas ou ignoradas. Sua fala mostra também seu engajamento com o projeto de implementação, e sua sugestão de alinhamento para continuação do trabalho.

¹¹ Vale ressaltar que as atividades de orientação por parte dos professores das IES são feitas como algo extra em relação às suas atividades na IES, quais sejam, aulas, projetos, GPs, orientações de alunos de graduação e, por vezes, de pós graduação.

As percepções dos entrevistados demonstram que, na condição de orientadores sem muitas explicações de como proceder junto ao PDE, constroem suas identidades na relação com os orientandos, sem roteiros e sem mapas, reforçando que há “um saber e um fazer que não estão prontos” (Monte Mór, 2011, p. 15). Em outras palavras, mesmo que houvesse alguma orientação explícita no documento síntese, as relações entre orientador e orientando não são dadas; são construídas e negociadas no lugar da universidade por meio das discussões do projeto de implementação.

Sobre o espaço e o lugar da universidade e da escola, outros entrevistados retomam a questão da hierarquia: a primeira como sendo o centro do saber, da teoria que guia/guiará a prática na segunda, a escola. No trecho da entrevista de E1, essa crítica aparece mais visível:

“É, eu acho que essa ideia do papel da universidade, entende, que a universidade vai dar esse subsídio teórico, e a universidade sabe, e o professor [*orientando*] precisa dessa formação que tá em falta, digamos assim, que ele tem uma falta, né, ele não sabe muito bem algumas coisas teóricas e tal. E ele precisa dessa teoria pra poder implementar uma prática, sabe então essa separação entre teoria e prática.”

Contudo, o ambiente da escola como lugar de prática, de segurança dos orientandos é questionado por E4. Durante as orientações na universidade, ele sente que os orientandos estão entusiasmados por colocarem em prática as teorias aprendidas e discutidas nas atividades do eixo 1, mas a aplicação não aconteceu conforme a expectativa:

“[...] foi super impressionante a... a primeira vez que eles se reuniram pra expor o projeto, os três. Três escolas diferentes. *Eles estavam empolgadíssimos, e voltaram assim como se fosse um... um balde de água fria na cabeça deles foi o que eles receberam ao tentar explicar/ ninguém estava interessado, poucos sabiam o que era/ nem a direção nem a coordenação sabiam o que era o PDE, sabe? Nem ... não abriram espaço... deram muito poucos motivos para eles tentarem engajar os outros professores...*”

Ao relatar a frustração de seus orientandos, E4 nos mostra que a escola não é necessariamente um lugar receptivo para novas propostas; é também lugar de resistência com a qual seus orientandos precisam saber lidar. Uma possível compreensão para essa observação pode estar atrelada ao fato de que a LI também não ocupa um lugar de prestígio na grade curricular das escolas.

Na reconstituição de suas trajetórias enquanto orientadores em diferentes momentos do PDE, os participantes desta pesquisa nos revelam que, por mais que não saiam de seus lugares de segurança, sentem-se, por vezes, ausentes (E5) e culpados (E2). Apesar das ausências, E3 e E4 conseguem olhar para o lugar da escola mediado pelo olhar de seus orientandos. Como transparece em seus relatos, é necessário olhar para as diferenças em seu interior.

A partir das entrevistas, pudemos observar que a identidade desses orientadores está pautada por um olhar/movimento divergente (Monte Mór, 2014), ou seja, aquele que mostra o rompimento com estruturas tradicionais e a desnaturalização de posicionamentos — a do professor orientador detentor

do saber, sempre presente e disponível a ensinar, a universidade como produtora de teorias e as escolas como aplicadoras destas.

Outra questão a ser destacada é o foco na pergunta do questionário 2 como objeto de análise. Conforme justificado previamente, a menção ao desconforto nas respostas nos despertou atenção, mas há algo tão importante quanto: o processo de reflexão dos orientadores sobre si mesmos e seu lugar no PDE, atribuição não frequente nos cursos de formação continuada e ausente dos relatórios de orientação. Evidenciamos este processo porque, segundo Halu (2011),

Questionamentos nos forçam a nos reposicionarmos, nem sempre em conforto. Falar, intervir, silenciar, apresentar, provocar — nessa prática discursiva cada uma tem seu tempo próprio, mas o tempo compartilhado ajuda a reconhecer e a lidar com as emoções, os interesses e os conflitos que surgem e abrir espaço para mudanças nas práticas e em nós como sujeitos nessas práticas (Halu, 2011, p. 39).

São espaços tornados lugares pela experiência, experiência esta que se dá pela imaginação — o pensar estar no lugar mesmo antes de estar nele, o engajamento, principalmente com a prática docente, mas também com a formação continuada de orientadores e orientandos, e o alinhamento, que possibilita que teoria e prática sejam repensadas a favor do ensino, para que ocorra investimento por parte de todos os envolvidos.

6. CONCLUSÕES

A partir das respostas dos orientadores, pudemos perceber como suas identidades são construídas e constituídas pelas relações entre os orientandos, entre o *lugar* da escola e o da universidade, entre os questionamentos de si mesmos e suas atribuições docentes. Longe de retratar uma imagem perfeita de sujeitos reprodutores do saber, satisfeitos com suas atuações, tais relações nos revelam sentimentos de ausência e arrependimento conforme análise, mas, ao mesmo tempo, reflexões sobre a hierarquia da universidade e a falta de abertura epistemológica, já aludida por Kleiman (2013).

Sobre a formação continuada, Martin & Morgan (2015) apontam a relevância de considerarmos as limitações e possibilidades de nós mesmos enquanto formadores de professores, principalmente no que e refere à desconstrução de posicionamentos centralizadores de conhecimento e ao favorecimento da agência, tanto docente quanto discente, no processo de construção de sentidos.

No que diz respeito à lacuna na área de formação de professores, eventos específicos como o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) e o Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa do Paraná (ENFOPLI), ambos realizados no ano de 2016, têm conseguido promover discussões relevantes quanto ao papel do formador. No último evento do CLAFPL do ano de 2016, por exemplo, tivemos em três dias um total de 29 simpósios que, de uma forma ou outra, enfocavam a questão do formador ou da formação docente. De forma mais específica, foram encontradas oito comunicações referentes à formação de formadores, integrantes destes simpósios. Também foi interessante notar que estas

investigações não estavam somente voltadas aos professores de inglês, mas também aos de francês, movimento que sinaliza que a preocupação com os formadores não está restrita somente a uma única língua estrangeira.

Sem desmerecer o papel do PDE enquanto política pública de formação continuada, entendemos, ao lado de Gimenez (2011) que outros programas similares como o PIBID são esforços válidos na atualidade porque

[i]niciativas como estas nos autorizam a ter esperança. Elas indicam o reconhecimento de que a formação continuada precisa estar articulada em espaços que permitam o diálogo entre sujeitos com motivações comuns. Por outro lado, formadores de professores ou aqueles que atuam nas universidades em programas de formação também têm a oportunidade de aprender coletivamente, transformando-se no processo. Para isso, é necessário que os envolvidos assumam novas compreensões do papel que lhes cabe para transformação de culturas escolares que separam ensino, pesquisa e extensão (p. 136-137).

Finalmente, deixamos aqui o questionamento de Tuan (2013) para entendermos o *lugar* dos orientadores: “Que ocasiões exigem um mapa? Talvez a ocasião mais comum seja quando se necessita transmitir eficientemente conhecimento geográfico a outra pessoa” (p. 87). Em outras palavras, a participação no PDE — e seu documento síntese — não é o mapa que leva esses orientadores ao espaço físico da escola, mas possibilita um entendimento de *lugar*, quer mediado pelo olhar dos seus orientandos, ou pela sua própria experiência enquanto possível ex-aluno(a) de escola pública ou supervisor(a) de estágio ou, meramente, como expôs E3, uma orientadora a distância que compreende o contexto escolar e ali vislumbra possibilidades futuras, como bem teoriza indiretamente E2 a partir das noções de identidade de Norton (1997; 2013). Tudo isso nos lembra que, segundo Morgan (1997)¹², no contexto educacional, a identidade não é um mapa com coordenadas fixas mas um guia no qual podemos negociá-la nos diferentes contextos aos quais pertencemos.

REFERÊNCIAS

- Araújo, Júlio & Leffa, Vilson José (Orgs.). 2016. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola.
- Audi, Luciana Cristina da Costa. 2010. “Eu me sinto responsável”: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação dos professores de inglês. *Dissertação*, Universidade Estadual de Londrina.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 2010. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2008. *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Braga, Denise Bértoli. 2013. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.

¹²No original: “Identity is not so much a map of experience – a set of fixed coordinates – as it is a guide with which ESL students negotiate their place in a new social order and, if need be, challenge it through the meaning-making activities they participate in” (Morgan, 1997, p. 431).

- Brasil. [1996] 2016. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 25 maio 2016.
- Celani, Maria Antonieta Alba. 2009. Prefácio. In João Antonio Telles (Org.). *A formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática* (p. 09-12). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Cristóvão, Vera Lúcia Lopes & Nascimento, Elvira Lopes (Orgs.). 2005. *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayguangue.
- Duboc, Ana Paula & Ferraz, Daniel Mello. 2011. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, 1, p. 19-32.
- El Kadri, Michele Salles et al. 2011. Modelo de formação continuada do PDE-PR: o diálogo necessário entre escola básica e ensino superior? *Entretextos*, 11(2), p. 121-141.
- Garcez, Pedro de Moraes. 2002. Transcrição como teoria: identificação dos falantes como atividade analítica plena. In Luiz Paulo Moita Lopes & Liliana Cabral Bastos (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares* (p. 83-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Gimenez, Telma Nunes. 2011. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. In Gisela Collischonn & Elisa Battisti (Orgs.). *Língua & Linguagem — perspectivas de investigação* (p. 125-139). Pelotas: Educat.
- Hall, Stuart. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Halu, Regina Célia. 2011. *Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná.
- Kleiman, Angela del Carmen Bustos Romero. 2013. A agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In Luiz Paulo Moita Lopes (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (p. 39-58). São Paulo: Parábola.
- Martin, Ian & Morgan, Brian. 2015. Preparing Teachers for “Unequal Englishes: The D-TEIL Experience in Cuba”. In Ruanni Tupas (Org.). *Unequal Englishes* (p. 244-264). New York: Palgrave Macmillan.
- McKinney, Carolyn & Norton, Bonny. 2008. Identity in language and literacy education. In Bernard Spolsky & Francis Hult (Orgs.). *The handbook of educational linguistics* (p. 192-205). London: Blackwell.
- Monte Mór, Walkyria. 2011. Prefácio. In Clarissa Menezes Jordão, et al. *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa (p. 11-15). Campinas, SP: Pontes.
- Monte Mór, Walkyria. 2014. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. *Polifonia*, 21(29), p. 234-253, jan.-jul. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/articleview/1940>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- Morgan, Brian. 1997. Identity and intonation: Linking dynamic processes in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31(3), p. 431-450, Autumn.
- Motta-Roth, Désirée. 2008. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, 24(2), p. 341-383.
- Norton, Bonny. 1997. Language, identity and the ownership of English. *TESOL QUARTERLY*, 31(3), p. 409-429, Autumn.
- Norton, Bonny. 2013. *Identity and Language Learning — Extending the Conversation*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny. 2015. Identity, investment, and faces of English internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, 38(4), p. 375-391.

Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. 2015. Ensino e aprendizagem de língua inglesa na era da tecnologia. In Mailce Borges Mota et al. (Org.). *Língua e Literatura na Época da Tecnologia* (p. 199-216). Florianópolis: EdUFSC.

Paraná. 2012. *Documento Síntese PDE*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba.

Wenger, Etienne. 1997. *Communities of Practice*. Cambridge: CUP.

Tuan, Yi-Fu. 2013. *Espaço e Lugar*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário: Perfil do Professor Orientador PDE

1. Qual a instituição em que trabalha?

2. Há quanto tempo vem orientando professores participantes do PDE?

3. Quantos orientandos já teve?

4. Desempenhou/desempenha outras funções junto ao PDE (coordenador, ministrante de cursos gerais ou específicos, etc.)?

5. Há quanto tempo trabalha com formação continuada de professores de línguas? Em que projetos/programas?

6. Já foi professor de escola pública? Se sim, por quanto tempo? Que disciplinas ministrou?

7. Há quanto tempo é professor universitário?

8. Já trabalhou com prática de ensino em curso de Letras? Por quanto tempo?

9. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores de línguas? Que projetos desenvolve/já desenvolveu?

10. Participa de programa de pós-graduação? Em caso positivo, há quanto tempo?

11. Já orientou projetos na pós-graduação voltados para a formação de professores de línguas?

ANEXO 2**Perguntas norteadoras da entrevista c/ professores orientadores do PDE**

1. Como foi sua experiência/atuação no PDE na área de língua inglesa? Faça um breve relato sobre isso.

2. Das diferentes formas de participação no PDE, o que você considera mais relevante para o professor PDE e por quê? (cursos oferecidos na universidade, GTR, produção do artigo, aplicação do projeto na escola, compartilhamento do projeto com colegas na escola)?

3. **Você acompanhou a implementação do projeto na escola? (avalie pontos positivos e negativos, se houver). Se não acompanhou, por quê?**

4. Que diferenças você consegue perceber em relação a sua identidade como professor/a de língua inglesa da universidade ANTES e DEPOIS do PDE? A participação no programa modificou alguma coisa na percepção que você tem de si mesma?

5. Como essas diferenças impactam ou impactaram sua forma de trabalhar com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na universidade?

6. Como você avalia a sua atuação como orientadora no PDE? Há algo que poderia ter sido diferente? Como?

7. Na sua percepção, quais os impactos que o programa tem na formação do professor, nas escolas, e na sala de aula?

Submetido: 04/06/2018

Aceito: 29/07/2018