



Ilha do Desterro: A Journal of English
Language, Literatures in English and
Cultural Studies

E-ISSN: 2175-8026

ilhadodesterro@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Gimenez, Telma; Stein, Alexandre; Aparecido Canazart, Claudinei
RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O CASO DO PDE-PR
Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural
Studies, vol. 68, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 61-74
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478347657006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O CASO DO PDE-PR

PEDAGOGICAL RECONTEXTUALIZATION AND POLICIES FOR IN-SERVICE EDUCATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS: A STUDY OF PDE-PR

Telma Gimenez^{1*}

Universidade Estadual de Londrina
Londrina, PR, BR

Alexandre Stein^{}**

Cultura Inglesa
Londrina, PR, BR

Claudinei Aparecido Canazart^{*}**

Secretaria da Educação do Paraná
Londrina, PR, BR

Resumo

A partir do conceito de recontextualização pedagógica de Bernstein (1990, 2000), neste artigo analisamos representações sobre a formação continuada empreendida no Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná – PDE-PR, em formato híbrido, que busca articular teoria/prática, ao aproximar o professor da escola do modo de produção de conhecimento na universidade. Dois conjuntos de dados foram considerados: 1) transcrição de audiogravação de grupo focal do qual participaram formadores responsáveis por atividades no referido programa; 2) narrativa retrospectiva de um professor da escola pública, coautor deste artigo e ex-participante do programa. As representações dos formadores sobre pressupostos e princípios político-pedagógicos do programa evidenciaram regras distributivas e recontextualizadoras que contribuíram para a reprodução do discurso oficial. A narrativa do professor, por sua vez, salienta aspectos positivos que resultaram em oportunidade de aprendizagem para si. As regras distributivas governantes da formação continuada e, posteriormente, da organização curricular, incidiram sobre a recontextualização pedagógica na escola, fazendo com que os conhecimentos acadêmicos sofressem transformação.

Palavras-chave: política de formação continuada, inglês, recontextualização pedagógica.

Abstract

Bernstein's (1990, 2000) theory of pedagogic device is adopted as a theoretical framework for the analysis of representations of an in-service teacher education program as part of a public policy in Brazil. The program has a hybrid format and seeks to integrate theory and practice, by bringing the schoolteacher and his/her

^{*} Telma Gimenez é Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e pesquisadora do CNPq. Suas áreas de pesquisa são a formação de professores de línguas estrangeiras, globalização, políticas educacionais e inglês como língua franca. E-mail: tgimenez@uel.br

^{**} Alexandre Stein, Mestre em Estudos da Linguagem, atua como professor de língua inglesa há 20 anos, com experiência no setor privado e no setor público como professor colaborador. Suas áreas de interesse são: formação de professores, linguística aplicada e fonética e fonologia da língua inglesa. E-mail: alexandrestein2003@yahoo.com.

^{***} Claudinei Aparecido Canazart, Mestre em Estudos da Linguagem, desde 1996 atua como professor de língua inglesa no ensino fundamental II e ensino médio da rede pública do Paraná. Interessa-se por pesquisa sobre a formação continuada de professores de línguas estrangeiras e questões identitárias. Email: claudineicanazart@yahoo.com.br

practical knowledge closer to the epistemology predominant in the university. Two sets of data were generated: 1) transcripts of the audiorecording of a focus group attended by teacher educators responsible for supervision and teaching activities within the Program; 2) a retrospective narrative of a public school teacher, co-author of this article and former participant of the Program. The representations of trainers on political-pedagogical assumptions and principles of the program showed distributive and recontextualizing rules that contributed to the reproduction of the official discourse. The teacher's narrative, in turn, stresses positive aspects that resulted in learning opportunity for himself. The distributive rules of continuing education and, later, of the curricular organization, governed the pedagogical recontextualization in the school, resulting in transformations of academic knowledge.

Keywords: in-service teacher education policy, English, pedagogical recontextualization.

Introdução

A formação de professores tomada como estratégia governamental, em nível nacional, para melhoria dos índices educacionais em nosso país, tem posto em movimento uma série de programas que, sob a coordenação da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, buscam qualificar os profissionais já atuantes ou em processo de formação inicial.² Essas iniciativas, articuladas com políticas gestadas em âmbito transnacional, ganham força especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, e da Política Nacional de Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica, em 2009.

De acordo com o Relatório referente ao período 2009-2013, elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES (DEB),³ esses programas compartilham propósitos, ao se apoiarem em eixos que valorizam a integração entre o ensino superior e a educação básica:

Em 2013, a DEB buscou fortalecer seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. O sucesso dessa política, [...], certamente contribuirá para a valorização dos professores da educação básica e de suas instituições formadoras e para a melhoria da educação básica brasileira – condição não única, mas estruturante para a construção de um país verdadeiramente democrático, inclusivo e social e economicamente desenvolvido. Os eixos comuns a essa política são (a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a

integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido. (BRASIL. Capes. DEB. <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>, p. 9).

Essas novas atribuições da CAPES, instituição de trajetória associada principalmente aos processos avaliativos da pós-graduação e cujo desempenho é visto como modelar, parecem sugerir que a forma como o ensino superior lida com as demandas de formação profissional pode amparar e direcionar esforços similares na educação básica. As políticas em curso, portanto, legitimam epistemologias oriundas da universidade, ainda que reconhecendo a necessidade de engajamento de professores na construção de conhecimento. Esta é uma tendência que, na esteira das propostas de parcerias entre universidades e escolas, busca reconstruir relações entre os atores da formação de professores, com destaque para o conhecimento teórico. Essa reconstrução não é sem complexidade e Mateus (2014, p. 377) analisa um desses programas, o PIBID, com potencial transformador e regulador. Segundo ela,

Quando falo na tensão entre potencial transformador e potencial regulador o faço ciente de que [...] políticas educacionais não são ingenuamente interpretadas e postas em práticas. Os atores sociais são movidos por seus próprios valores, histórias, inseridos em espaços repletos de possibilidades e de limitações. Há, nesse sentido, uma brecha sempre presente entre aquilo que desejaram os responsáveis por desenhar políticas específicas e aquilo que efetivamente se realiza. (MATEUS, 2014, p. 377).

Partilhando da concepção de que políticas vão além de documentos oficiais que expressam horizontes sob o ponto de vista dos grupos no poder (BALL, 1994), neste texto buscaremos refletir sobre a formação continuada de professores de língua inglesa em um programa específico, elaborado e posto em prática no Estado do Paraná – o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR). Quando dizemos grupos no poder nos referimos aos sujeitos que, ocupando posições de autoridade, buscam legitimar visões de mundo e do papel da educação, ao projetarem objetivos, papéis e funções para os responsáveis por sua “execução”. São esses atores que, ao produzirem os textos que materializam as políticas, especificam as regras que governam as intencionalidades e abrem caminho para possíveis interpretações, como nos lembra Mateus na citação acima. O exercício desse poder, entretanto, é difuso e, neste caso, inclui formadores que colaboram para essa legitimação, assim como professores, quando colocam em prática o currículo em sala de aula.

A análise das políticas educacionais vigentes no campo da formação profissional de professores de línguas estrangeiras é uma área relativamente nova na Linguística Aplicada (RIBEIRO DA SILVA, 2013), mas que começa a ganhar contornos mais nítidos. Registramos a publicação de número especial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, em 2012, e a coletânea organizada pela Associação Brasileira de Linguística Aplicada (NICOLAIDES et al, 2013), como duas iniciativas que colocaram em cena discussões sobre a interface entre políticas educacionais e políticas linguísticas, embora com maior ênfase nestas últimas. Essas publicações, juntamente com as 3 edições do Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas (ENPLE), traduzem a compreensão da importância do tema para os profissionais da linguagem. Nesses fóruns, a formação continuada surge como uma estratégia para o alcance da política linguística almejada.

Obviamente, as políticas educacionais voltadas para a formação de professores (e que incluem os de línguas estrangeiras) configuram espaços, tempos e atores cujas ações estabelecem os limites dessa formação. Análises dessas políticas podem ser realizadas sob diferentes enfoques, e neste texto abordaremos o PDE-PR em sua re-

contextualização como política pública em duas de suas instâncias: a dos formadores e a de um professor da escola pública, participantes do tal programa. Tal olhar possibilita compreender a complexa dinâmica entre educadores nas universidades e nas escolas quando engajados em atividade de aprendizagem profissional.

Tomando como foco o tema deste número da revista *Ilha do Desterro*, destacaremos a complexidade da atuação em sala de aula (o ensino) e os processos formativos (o aprender a ensinar), por meio de dois estudos⁴ que buscam lançar luz sobre a execução do PDE-PR a partir das posições dos encarregados de conduzir esses processos e de um professor participante do PDE-PR. Primeiramente, apresentaremos o referencial teórico orientador desta análise para, posteriormente, apresentar os dois estudos e suas conclusões. Nas considerações finais trataremos de sintetizar os pontos de convergência e divergência entre essas duas instâncias e os desafios para a formação continuada de professores de línguas estrangeiras a partir de políticas públicas.

1 Recontextualização pedagógica como parte da realização de políticas

A adoção do conceito de recontextualização pedagógica de Basil Bernstein (1924 - 2000) se justifica por se adequar à visão de que as políticas estão sujeitas a interpretações de seus atores, não havendo, necessariamente, coincidência entre o idealizado no planejamento e sua execução (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012). Para Bernstein, a recontextualização pedagógica é parte do campo de reprodução/trans transformação do dispositivo pedagógico, “constituído por um princípio recontextualizador que seletivamente apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).⁵ Tendo em vista o interesse de Bernstein em conceituar mecanismos de reprodução/trans transformação a partir da comunicação pedagógica, entendemos ser relevante nos valermos de seu referencial para examinar aspectos da realização da política de formação continuada do PDE-PR, envolvendo formadores e professores nas escolas.

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 1) diversos autores utilizam a teoria de Bernstein para “analisar

a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula)” e “as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização”. Para estes autores, estas pesquisas exploram, sobretudo, a teoria do dispositivo pedagógico, o qual, segundo Bernstein (2000), “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico... através de três regras: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação” (BERNSTEIN, op. cit., p. 28).⁶ A função das regras distributivas é regular as relações de poder entre diferentes grupos sociais ao distribuir diferentes formas de conhecimento. Essas regras de distribuição governam as práticas institucionais, isto é, “regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções” (BERNSTEIN, 1990, p. 254). Nas palavras de Mainardes e Stremel (2010, p. 12), “essas regras regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes e sob quais condições”. As regras de avaliação constituem práticas pedagógicas específicas e dizem respeito ao reconhecimento do que conta como realizações válidas do conteúdo curricular e textos reguladores da ordem social (SINGH, 2002).

As regras recontextualizadoras são aquelas que relacionam dois discursos, o da competência, isto é, engajamento e construção do mundo,⁷ e o de ordem social, tornando-os um outro discurso. Ela também governa a transformação dos conteúdos escolares, isto é, a constituição de um discurso pedagógico específico. Para Leite (2004):

As regras recontextualizadoras constituem o cerne do discurso pedagógico, na medida em que, para Bernstein, este não é propriamente um discurso, estando mais próximo a um princípio de apropriação de outros discursos, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos (LEITE, 2004, p. 41).

Mainardes e Stremel (2010, p. 13) afirmam, com base em Bernstein (1990, 2000), que “por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto

original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração)”. O deslocamento do discurso de seu lugar de origem para outro provoca um efeito ao qual Bernstein se refere como transformação de um discurso original para um discurso virtual/imaginário (BERNSTEIN, 2000). Para ele:

À medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece. [...] porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua. Nenhum discurso é deslocado sem que a ideologia atue (BERNSTEIN, 2000, p. 32, Tradução nossa).⁸

Isso se dá porque esta transformação é influenciada pela ideologia de quem o move, isto é, ao recontextualizar um discurso ele está “sujeito às visões de mundo e aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores” (MAINARDES E STREMEL, 2010, p. 13). Neste sentido Bernstein divide o campo recontextualizador em dois outros campos: o campo recontextualizador oficial (CRO) e campo recontextualizador pedagógico (CRP). O primeiro é “criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados” e tende a se fortalecer e limitar a atuação do campo recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 2000, p. 33), isto é “...são as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p.13-14). O segundo “é constituído pelos pedagogos das escolas, das universidades, pelos departamentos de educação e pelas fundações privadas de pesquisa educacional” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).

O dispositivo pedagógico distribui e regula os conhecimentos a serem “transmitidos”. De acordo com Clark (2005), os conteúdos curriculares são definidos a partir de regras derivadas não do campo específico (em nosso caso, da Linguística), mas sim de considerações sociais e políticas, de onde são definidos os aspectos relevantes e benéficos para a sociedade. Conforme ela nos coloca:

[...] um discurso pedagógico, como a disciplina de Inglês, remove ou desloca um discurso das universidades e o reloca no contexto escolar, reordenando e refocalizando-o de acordo com o princípio de distribuição controlado pelo dispositivo pedagógico.¹⁰ (CLARK, 2005, P. 35).

Compreender a formação continuada sob essa ótica implica analisar as instâncias formativas e suas interpretações dos objetivos, ações e transformações dos saberes discursivamente articulados. Na próxima seção apresentaremos o PDE-PR e discutiremos as posições de um grupo de formadoras responsáveis pela realização do programa em uma universidade estadual, a fim de verificar como se dá, nesse espaço, a recontextualização pedagógica da proposta de formação continuada legitimada pelo Estado. Salientamos que, de acordo com a obra de Bernstein, formadores de professores nas universidades fazem parte do campo recontextualizador pedagógico, embora, muitas vezes, exerçam, de fato, papéis associados ao campo recontextualizador oficial, como é o caso nesta pesquisa.

2 O PDE-PR na visão de formadores de professores

O PDE-PR é um amplo programa de formação continuada para os professores da rede pública de ensino no Paraná, criado em 2006, por uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (SETI), ancorado em 3 eixos, como segue:

Quadro 1: Estrutura organizacional do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR (PARANÁ, 2013)

Eixos	Atividades previstas
Eixo 1 Atividades de integração teórico-práticas	Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola; Orientações nas IES; Produção didático-pedagógica; Implementação do projeto de Intervenção Pedagógica na Escola; Trabalho Final (artigo científico).

Eixo 2 Atividades de aprofundamento teórico	Cursos nas IES; Inserções Acadêmicas (atividades corriqueiramente ofertadas nas universidades - aulas, palestras, eventos, projetos - e cuja participação é facultada a professores participantes do PDE-PR); Encontros de Áreas; Seminários integradores PDE; Webconferências.
Eixo 3 Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico	SACIR (sistema operacional); Ambiente virtual de Aprendizagem da SEED; Grupo de trabalho em Rede – (GTR)

Fonte: os autores

O programa tem a duração de dois anos. No primeiro, o professor goza de licença integral para se dedicar às atividades ofertadas pelas universidades parceiras e, no segundo ano, tem retorno parcial à sala de aula para implementação do projeto de intervenção pedagógica, construído a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino. Nele, o professor propõe atividades que gostaria de desenvolver com seus alunos, mediante identificação de uma situação problema, ou seja, o projeto deve ir ao encontro das necessidades de ensino/aprendizagem que o professor presencia em seu cotidiano escolar. Na segunda fase do programa, o professor PDE deve elaborar uma produção didático-pedagógica sempre orientada pelo professor formador da IES, com base no que foi proposto em seu projeto de intervenção pedagógica. Em sua essência, essa produção é a organização de:

um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola... []... o professor precisa ter clareza quanto à intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua aplicabilidade na realidade escolar. (PARANÁ, 2013 p. 8)

Na terceira etapa do programa (início do segundo ano) o professor PDE, de volta à sala de aula (com

redução de 25% em sua carga horária), deve iniciar a ‘implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola’, utilizando o material elaborado por ele juntamente com o professor-orientador da IES. Paralelamente a esta ação, este professor participará do chamado ‘Grupo de Trabalho em Rede’ (GTR), que consiste na disseminação e tutoria do projeto desenvolvido até então pelo professor PDE, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação (plataforma MOODLE), do projeto desenvolvido até então, conforme explicitado pela SEED:

O GTR tem o intuito de socializar as produções realizadas pelos professores PDE durante o Programa, a saber: Projeto de Intervenção Pedagógica, Produção Didático-pedagógica, bem como questões específicas sobre a Implementação Pedagógica na Escola. Essa ação visa a democratização do acesso aos conhecimentos teórico-práticos específicos das áreas/disciplinas do Programa escolhidas pelo Professor PDE (PARANÁ, 2013, p. 12).

Na quarta e última etapa do programa, o professor PDE deve desenvolver o trabalho final, na forma de artigo científico, com o intuito de divulgar e compartilhar o trabalho realizado, bem como os resultados alcançados e uma análise consistente dos dados coletados. Este artigo deve ser postado na plataforma SACIR (Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede) e, estando em concordância com as recomendações do professor orientador da IES, recebe o parecer favorável, finalizando assim todas as etapas do Programa.

Como se pode observar, o programa tem um foco claro na articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, sob mediação de formadores universitários, com características (e carga horária¹¹) semelhantes a de um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Com o intuito de identificar as representações (Moscovici, 2002, 2003) dos formadores sobre a formação continuada desenvolvida no contexto deste programa, foi realizado em abril de 2014 um grupo focal com 7 destes formadores da área de inglês de uma universidade estadual, para geração dos dados aqui apresentados. Segundo Morgan (1997, apud GONDIM, 2003, p. 151) grupo focal é definido como “uma técnica que

possibilita a coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Neste, foram conduzidas discussões acerca dos entendimentos destes educadores sobre a formação continuada de professores no PDE-PR, a recontextualização dos pressupostos e princípios do programa nas atividades realizadas com os participantes, e uma avaliação sobre o mesmo.

2.1 Representações dos formadores sobre os pressupostos político-pedagógicos

Um dos documentos oficiais do programa especifica os pressupostos político-pedagógicos (quadro 1) e, discursivamente, promove a adesão a eles por parte dos formadores que, a partir da regra de integração entre instituições de ensino superior e escola, os coloca como signatários dos mesmos.

Quadro 1: Pressupostos político-pedagógicos do PDE-PR

1. reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
2. organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
3. superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
4. organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
5. criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

Fonte: Documento-síntese PDE-PR (PARANÁ, 2013, p. s/nº).

Os professores como produtores de conhecimento é um princípio que encontra realização na prática quando estes elaboram a unidade didática, embora este seja um princípio a ser seguido em todas as fases do programa. Tanto em cursos quanto na fase de concepção do projeto de intervenção parece prevalecer a voz dos formadores:

Acho que no momento em que eles produzem o material da implementação (produção didático-pedagógica) é onde eu consigo ver mais eles enquanto produtores de conhecimento. Acho que na primeira etapa que é o projeto de pesquisa eu acho que fica muito... a gente dizendo e tentando encaixar no gênero, então acho que a voz deles fica bem apagada... (F5)

E aí fica complicado né, acho que esse momento é o momento que você tem que fazer com que ele se dê conta de que é ele que vai fazer produzir o conhecimento... porque, muitas vezes, na hora de produzir o projeto eles ficam esperando: “E aí professora o que que eu vou fazer?” (F6)

Acho que no pré-projeto eles ficam esperando muito assim... esperando que a gente diga o que eles têm que fazer (F1)

A proposta do PDE-PR é a de que os professores em formação continuada construam alternativas para os problemas enfrentados nas escolas, o que requer a identificação de necessidades, nem sempre claras para eles próprios ou formadores:

Me parece que precisaria ter essas reais necessidades inicialmente... o que são essas reais necessidades? Eu não sei se essas reais necessidades são claras nem pro professor nem pro formador... falando do ponto de vista do formador é claro que a gente tem conhecimento da escola, acompanhando os alunos da graduação, mas, não sei... é... acho que essas reais necessidades eles sabem muito mais do que a gente... (F7)

Eu acho que eles têm essa liberdade (de dizer qual é o problema e escolher com o que eles querem trabalhar) eu só não sei se eles têm a clareza... de que eles estão aqui para tentar entender melhor um determinado problema, ou tentar solucionar, ou buscar um instrumento para que eles possam retornar pra escola e solucionar esse problema... ir ao encontro de uma necessidade... não sei se eles têm essa clareza... então... acho que é no momento de escrever o pré-projeto e fazer as adequações é que nós tentamos fazer com que ele enxergue isso, mas eu ainda acho que é um processo difícil... (F2)

Tradicionalmente, a formação continuada de professores se dá em formato de cursos e de modo descontinuado. A proposta do PDE-PR é romper com esse modelo. Na opinião dos formadores, a etapa que envolve cursos e palestras continua heterogênea e descontinua, uma vez que estes são definidos mais a partir dos interesses acadêmicos dos formadores do que propriamente das necessidades dos professores. Também no tocante à integração entre as instituições de ensino superior e escolas, os formadores apontaram desconexões, em virtude do pouco diálogo para questões de concepção e realização:

[...]quando a gente falou dessa integração eu pensei no nível também antes de acontecer, antes de vir esse formato pré-estabelecido pra gente, vocês fazem, assim né... ou seja, os professores fazem isso e vocês têm que orientar isso, isso e fazer tais cursos - pensei na integração nesse momento anterior, vir a SEED conversar com quem se propõe a fazer, e pensar então num formato, em atividades. (F4)

Em virtude do acompanhamento dos professores se dar fundamentalmente em ações paralelas à implementação de atividades nas escolas, os formadores não saberiam dizer se há “espaços para construção coletiva do saber nas escolas”. Aparentemente, associam esse princípio à discussão do projeto de intervenção com colegas no GTR:

Eu acho que o programa oportuniza, tanto no momento que ele apresenta o projeto na escola para os outros professores, acho que independentemente da gente, a gente não participar disso, mas eu acho que o programa cria condições, tanto que eles são né... é uma atividade obrigatória apresentar o projeto... e o GTR também... o GTR é um momento pra isso... (F5)

As representações dos formadores, explicitadas a partir dos seus pressupostos, indicam dificuldades na realização da formação continuada, associadas fundamentalmente às regras distributivas,¹² que colocam os professores universitários como “executores” da política e os professores como “executores” das atividades

previstas pelo programa, contrariando os referidos pressupostos. Na seção seguinte serão trazidos os dados referentes aos momentos identificados pelos participantes do grupo focal como diretamente relacionados aos princípios do programa.

2.2 Recontextualização dos princípios político-pedagógicos

O quadro 2 mostra as realizações discursivas dos princípios, conforme descritos no Documento-Síntese (PARANÁ, 2013):

Quadro 2 – Princípios político-pedagógicos do PDE-PR

Domínio	Intencionalidade
Técnico-Analítico	Estabelecer relações, dominar termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica.
Cultural crítico-reflexivo	Analisar as diferentes culturas, sem apologias preconceituosas, apresentando-as sempre em seu contexto histórico como uma forma educativa capaz de encaminhar a verdadeira prática da cidadania, a qual assume a busca da formação do cidadão como sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo.
Pedagógico-profissional	Contribuir com o aprimoramento profissional do professor para que ele reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerido pela nova perspectiva do neopragmatismo.

Fonte: (PARANÁ, 2013), organizado pelos autores.

Os princípios associados ao domínio técnico-analítico foram citados como pertinentes a todas as etapas do programa

Eu acho que como princípio, é bem geral, então dá prá ver alguns desses em alguns momentos, por exemplo: na escrita do artigo, você tem que fazer muita coisa disso, utilizar critérios, prática de análise, estabelecer relações. Acho que seria difícil dizer, se é um só momento... (F5)

Acho que até na implementação também, o momento que nós temos na implementação, claro é sempre mais difícil porque eles dão uma afastada, mas eu acho que nós tentamos fazer essas aproximações, pesar esses critérios, de que forma o projeto está sendo ou não adequado na implementação, acho que são vários os momentos... (F2)

Quanto ao domínio cultural e crítico-reflexivo, os formadores também reconheceram que é algo que pode ser desenvolvido em qualquer etapa, embora mais facilmente realizado durante a elaboração do material didático:

Eu acho que toda produção didática está embasada nos parâmetros que a gente tem, no caso se o professor vai aplicar a produção didática dele no ensino fundamental, ou se ele vai aplicar no ensino médio, a gente acaba voltando pros documentos oficiais, ver quais são os princípios norteadores, e esse discurso está em todos os materiais, então a gente acaba retomando as discussões, tentando puxar o professor para um olhar quando ele não tem pra esse viés, vamos olhar pra esse contexto, vamos tentar trazer um pouco de criticidade para o seu material, e um pouco do respaldo que a gente tem, talvez seja esses documentos oficiais... (F6)

Observe-se que a criticidade, como proposta de outros documentos, é reforçada discursivamente pela repetição em “parâmetros”, “documentos oficiais”, que endossam a postura de “execução”, assumida pelos formadores. Estes, no entanto, percebem contradição entre o princípio que encoraja a diversidade pedagógica e a obrigatoriedade de se trabalhar com gêneros textuais, resultando na oferta de cursos que privilegiam essa perspectiva:

o problema é que a gente está um pouco engessado, com algumas modificações que aconteceram no PDE, vem escrito que os cursos têm

que ser dentro das três grandes áreas: gêneros textuais, tecnologias e metodologias... então quando você faz a proposta dos cursos tem que necessariamente, tem que ter estes 3 tópicos... [...] são 32hrs... então você tá engessado [...]. Duas são muito estanques, quer dizer, gêneros textuais já tá dado, aí de você se não der gêneros textuais, eles [professores] vêm com isso muito forte, com todos que você conversa: gêneros, ou seja a repetição dos documentos oficiais o tempo inteiro e se não for gêneros... (F5)

Observa-se, portanto, que a rigidez imposta pelas regras distributivas é co-construída pelos professores participantes do programa e inviabiliza o princípio da diversidade pedagógica, à medida que os formadores não propõem alternativas.

Nesta seção vimos que os formadores reconhecem que as regras distributivas constroem e limitam seu campo de atuação, garantindo a reprodução de determinados saberes, a despeito da explicitação de pressupostos e princípios que, na aparência, promoveriam transformações. As regras distributivas que estabelecem os mecanismos pelos quais são selecionados os conteúdos a serem tratados nos cursos deixam pouco espaço para transformações, pois estes são definidos pela própria Secretaria de Educação. Assim, o currículo da formação continuada encontra-se limitado pelas escolhas dos temas a serem trabalhados nos cursos e intervenção pedagógica. Na seção seguinte apresentamos o olhar de um professor participante, buscando verificar se, como disse uma formadora, “às vezes ele [o sistema] não é engessado, a percepção é que ele é engessado”. Neste ponto o estilo de escrita se transforma, para dar conotações mais próximas da narrativa produzida por um dos autores deste texto.

3 O PDE-PR na visão de um professor participante

Claudinei justifica sua participação no PDE-PR, durante os anos 2009-2010, como um programa de formação no qual sua atenção e dedicação estariam exclusivamente voltadas ao estudo, à pesquisa e à produção de material didático-pedagógico. Além disso, poderia avançar financeiramente na carreira, como propõe

o Plano de Carreira para o Magistério que há tempo era esperado pela categoria e que, após insistentes investidas e movimentos, tornara-se uma realidade.¹³ A participação no PDE-PR faz parte de uma trajetória profissional iniciada em 1995, quando, após concluir a graduação em Letras Anglo-Portuguesas, decidiu experimentar a profissão com um número pequeno de aulas, por ainda não se sentir seguro em assumir muitas turmas e alunos, além do fato de que, à época, possuía outra ocupação profissional. Em 1996, após concluir o curso de Especialização em Língua e Literatura de Língua Inglesa, ingressou na rede pública de ensino por meio de concurso público, sempre atuando com quarenta horas semanais como professor de língua inglesa.

Desde o processo seletivo para participar do PDE-PR, Claudinei já tinha em mente propor uma pesquisa voltada à prática da avaliação em inglês, o que ficou evidenciado pelo pré-projeto de pesquisa. A opção por tal tema se deu em função dos questionamentos que fazia a si mesmo quando optava por determinadas práticas avaliativas da aprendizagem. Também ansiava por conhecer e experimentar formas outras de avaliar que pudessem apresentar-se em formatos mais democráticos, i.e., instrumentos e práticas que trouxessem resultados mais satisfatórios de aprendizagem por meio da língua-alvo. Assim, seu projeto intitulou-se “Avaliação e autoavaliação: mecanismos reflexivos na aprendizagem de LE-inglês no contexto da escola pública”, com os seguintes objetivos:

Contribuir para a própria prática em sala de aula quanto ao ensino de língua inglesa, bem como ampliar possibilidades didático-pedagógicas para outros professores a partir da reflexão, produção e disseminação de material alternativo para o ensino, a aprendizagem e avaliação em língua inglesa. (CANAZART, 2010, p. 8).

Na proposição de tais objetivos visualizava a aprendizagem, avaliação e autoavaliação como processos concomitantes e interligados, para a formação do aluno em LEM-inglês sob uma perspectiva crítico-reflexiva. Concebia a avaliação como processo amplo, de possibilidades coletivas quanto ao que se ensina e ao que se

aprende. Identificado esse tema, derivado da percepção de uma dificuldade experimentada com processos avaliativos, Claudinei registra que, ao ingressar no PDE-PR, as informações de que dispunha ainda eram superficiais ou confusas, haja vista que nem mesmo tinha uma noção sobre a dimensão que um projeto de intervenção deveria contemplar em termos de números de páginas, revisões bibliográficas, lista de objetivos e procedimentos. De fato, a orientação do professor da universidade foi considerada crucial no sentido de orientar quanto à dimensão teórico-prática do PDE-PR, entre o que poderia e o que deveria ser feito em termos de proposta e aprofundamentos.

Tal observação sinaliza para um aspecto já mencionado pelos formadores sobre esta etapa do programa: a elaboração de um projeto de intervenção (i.e. de pesquisa-ação) é um processo que demanda ajustes de ambas as partes, formadores e professores. Os primeiros conhecem os procedimentos para tal pesquisa e os últimos identificam temas a serem desenvolvidos. Nessa confluência, as regras parecem agir para garantir a reprodução do currículo escolar legitimado por diretrizes curriculares oficiais. Em decorrência do projeto e sob a supervisão de um professor orientador na universidade, uma proposta didático-pedagógica com base em gêneros textuais foi implementada no período de um bimestre letivo, possibilitando práticas metodológicas processuais e colaborativas envolvendo os alunos, inclusive com instrumentos de autoavaliação.

Antes dessa implementação, as atividades desenvolvidas até então (leituras, cursos, workshops, palestras, projeto orientado e unidade didática) foram compartilhadas com colegas professores, no GTR, conforme previsto pelo programa. Segundo Claudinei, esta experiência, apesar de realizada com um pequeno número de colegas (8 iniciais e 5 no final), foi decisiva para aumentar um certo “nível de segurança” quanto ao seu projeto de intervenção e à produção didático-pedagógica, pois, no exercício de apreciação feito pelos professores participantes do GTR, foi possível acreditar que, de fato, as trocas de experiências e opiniões trazem benefícios importantíssimos àqueles que almejam sempre buscar por inovações e experimentações para seus contextos de ensino. Essa “segurança” refletiu-se clara-

mente em suas atitudes e procedimentos no momento em que levou à sala de aula a unidade didática elaborada para a intervenção na escola. Os professores apreciaram a proposta quanto à viabilidade de utilização em seus próprios contextos. Não eram apenas apreciações elogiosas; eram expressões de julgamentos e sugestões que só agregavam melhores encaminhamentos e possibilidades de reelaborações da proposta.

O valor dos espaços para construção coletiva de saberes parece comprovado por essa avaliação de Claudinei e confirma a percepção dos formadores de que o pressuposto 5 (quadro 1) se concretiza nas atividades desenvolvidas no GTR.

Um produto final marca a conclusão do PDE-PR pelo professor: um artigo acadêmico relatando a experiência de intervenção na escola, aprovado pelo professor orientador. O Artigo Final representa um momento da formação no qual o professor se aproxima ainda mais das práticas da comunidade acadêmica, com uma produção que documenta o percurso iniciado com a identificação de um problema (avaliação), proposta de intervenção (engajamento e corresponsabilidade dos alunos) e reflexão (resultados alcançados). O texto foi construído com a colaboração da professora orientadora e concluído ao final de 2010, com o título “Avaliação e autoavaliação: perspectivas de ensino, aprendizagem e construção colaborativa de conhecimento em língua inglesa por meio do estudo do gênero textual”, cujo resumo é reproduzido a seguir:

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma intervenção pedagógica realizada com vinte e um alunos da primeira série do ensino médio do período matutino no [nome do colégio]. Como parte intrínseca do programa PDE-PR, a intervenção pedagógica teve por objetivo propor a avaliação da aprendizagem em LEM-inglês por meio de uma unidade didática cuja perspectiva de trabalho propunha o estudo da língua-alvo por meio do gênero textual depoimento e por um instrumento de autoavaliação produzido ao final da mesma unidade. A metodologia desenvolvida caracterizou-se pela prática democrática e colaborativa para a realização das atividades propostas. Os resultados demonstram que os alunos salientam ser beneficiados por tal proposta. Concluo, portan-

to, que a investigação contribuiu para que os alunos conseguissem avançar num movimento de maturação frente à avaliação como processo no desenvolvimento de reflexão e de autonomia em relação aos próprios estudos. [CANAZART, 2010, p.1)

Claudinei vê o PDE-PR como um “território satisfatoriamente experimentado” que revigorou estímulos e capacidades necessárias ao crescimento profissional não apenas sobre ascensão à carreira, mas também como um período determinante capaz de (re)significar sua identidade profissional. Sua participação no programa permitiu desenvolver e/ou (re)criar sentidos novos à sua prática docente, sentidos novos para desenvolvimento de mais autonomia e autoconfiança não só para o trabalho em sala de aula, mas também na motivação à continuidade de estudos em nível mais avançado.¹⁴ A partir do PDE-PR, outros referenciais sobre escola, universidade, aluno, ensino, aprendizagem, avaliação, gestão participativa, trabalho colaborativo, língua(gem), discursos, produção de material, pesquisa, tecnologia na/para a educação e formação profissional inicial e continuada, puderam ser redimensionados à medida que cada atividade desenvolvida durante o programa propunha uma interação entre tais construtos e práticas, numa proposição de que espaços, tempos e pessoas envolvidos na área da educação pública e na formação continuada de professores precisam “dialogar e agir”.

Apesar dos vários fatores positivos a referendar o PDE-PR, Claudinei aponta lacunas no aspecto “sustentabilidade” do programa. Ressalta que o PDE-PR, como política pública de formação continuada, de certa forma, exacerba o contraste entre o que se realiza durante o processo formativo e a sala de aula quando de seu retorno. Ao desenvolver estudos, projetos, artigos, materiais didáticos, o professor contou com carga reduzida de trabalho, o que conferiu a qualidade de produção e efeitos no campo do ensino e da aprendizagem. Ao retomar a carga horária de trabalho, ele busca adaptações.

Arelado às questões de tempo e número de alunos, número de aulas por turma e semana, número de aulas livres (hora atividade) para uma preparação de melhor qualidade de instrumentos investigativos e análise de dados, é que o professor procura, pela própria

prática, perceber quais têm sido as escolhas de sucesso e quais não têm trazido efeitos significativos. Apreensível por questões até burocráticas que ainda massificam e “periodizam” as práticas em sala de aula em blocos, bimestres, semestres, número de avaliações do sistema escolar, aferição de notas, o professor opta por mecanismos que, de certa forma, facilitam a busca de subsídios, com os alunos, a fim de definir quais conteúdos e linhas metodológicas irão compor os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Neste sentido, não mais aplica o questionário de autoavaliação construído durante a implementação do projeto de intervenção.

Na organização curricular em torno de gêneros textuais, procura atentar ao fato de que os gêneros a serem propostos não precisam obrigatoriamente ser aqueles elencados exclusivamente nas orientações das diretrizes curriculares. Vê que, na adoção de alternativas que partem dos alunos, os efeitos de aprendizagem têm sido, às vezes, muito mais significativos em função do próprio interesse deles, que se sentem coautores das escolhas, da aula.

Como efeitos visíveis após a participação no PDE-PR verifica-se que, tanto para Claudinei quanto para seus alunos, a avaliação ganhou um status diferenciado em relação ao anterior, que apenas vislumbrava a avaliação como prática sempre e exclusivamente individualizada, com tempo determinado, estivesse concluída ou não. Na atualidade, o professor permite-se rever o que foi proposto como avaliação quando do questionamento dos alunos face aos resultados alcançados ou não, seja em forma de tarefas, atividades de sala ou trabalhos expositivos. Permite-se substituir o que já foi feito por outras formas de avaliação como perguntas orais, dinâmicas e/ou jogos sobre a língua-alvo, permite-se retomar o que parecia acabado e determinado como indicador da aprendizagem; ou seja, os resultados são tomados como ponto de partida para rever o conteúdo não aprendido e, geralmente, expresso por notas baixas isto é, a intenção é a de revigorar o conteúdo não aprendido e não aumentar a nota simplesmente para atender às metas do sistema de médias. O professor revela, em suma, aprendizagem, ao experimentar formas mais democráticas de avaliação e construir identidade de profissional autônomo.

Considerações finais

Os relatos do professor participante, assim como os depoimentos de formadores, revelam diferentes ângulos do programa de formação continuada, desenhado a partir de pressupostos e princípios político-pedagógicos que encontram, nas representações dos formadores, limitações para realização, devido às regras distributivas (que definiram quais conhecimentos, de que modo e para quem seriam “transmitidos”) e às regras recontextualizadoras, isto é, as que permitiram o deslocamento do discurso pedagógico específico (no caso, da avaliação da aprendizagem de inglês). Assim, os formadores se viram constrangidos em realizar transformações no currículo da formação, apesar de seus princípios e pressupostos indicarem aparente liberdade de ação. Como agentes do campo recontextualizador pedagógico, os formadores estiveram sujeitos às regras recontextualizadoras que pareceram concorrer para reprodução das diretrizes curriculares para as línguas estrangeiras modernas.

Por outro lado, o professor da escola pública apropriou-se das práticas de produção e disseminação de conhecimento propostas pelo PDE-PR (que desloca seu papel de professor para o de pesquisador e tutor de colegas na modalidade a distância) e construiu novos sentidos para os procedimentos de avaliação da aprendizagem de seus alunos. Para isso apoiou-se em discursos produzidos no campo acadêmico para criar novos procedimentos de avaliação. Posteriormente, ao retornar à escola, essas práticas sofreram descontinuidades. Assim o deslocamento do discurso da avaliação no contexto da formação continuada proposta pelo PDE-PR se deu de modo diferenciado do discurso pedagógico realizado na escola.

Neste texto procuramos compreender a complexidade de aprender a ensinar a partir de experiências vivenciadas em um programa de formação continuada de professores de escolas públicas. As representações de formadores sobre os pressupostos e princípios político-pedagógicos evidenciaram que as regras distributivas e recontextualizadoras levaram à reprodução dos discursos do campo recontextualizador oficial (órgãos oficiais reguladores da formação continuada).

A narrativa do professor participante, por sua vez, salientou aspectos positivos da experiência que resultaram em sua aprendizagem, entendida primordialmente como processo de construção identitária. As regras recontextualizadoras permitiram que os conhecimentos trabalhados durante o processo formativo sofressem transformação, ou seja, foi possível recontextualizar discursos sobre avaliação, deslocando-os para a sala de aula e produzindo novos discursos.

Os olhares proporcionados por esses atores da formação continuada nos permitem compreender melhor como os conhecimentos acadêmicos, discursivizados, se transformam ou são reproduzidos pelos diferentes atores nos campos recontextualizadores de políticas. Mostram-nos, ainda, a relevância das regras distributivas para as possibilidades de aprendizagem de professores e formadores em contextos de formação continuada. Isto é particularmente importante se aplicarmos os conceitos de Bernstein para compreender a formação profissional como um processo de aprendizagem sujeito a regras do dispositivo pedagógico tanto quanto o ensino nas escolas. Neste sentido, seria importante que a política de formação continuada desenhada no PDE-PR tivesse suas regras reavaliadas a partir da experiência de seus participantes, constituindo estudos de efeitos dessa política sobre as representações de formadores e professores sobre o que se quer transformar, bem como sua recontextualização diante das limitações ou possibilidades oferecidas pela interação teórico-prática vivenciada.

Notas

1. Agradeço ao CNPq o apoio para realização de pesquisas (Proc. 306410/2014-1).
2. Fazem parte desse conjunto programas como o PARFOR, PRODOCÊNCIA, PIBID, Observatórios da Educação, Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), Observatório da Educação Escolar Indígena, Programa Novos Talentos, Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP, Programa de Licenciaturas Internacionais, dentre outros.
3. A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à CAPES as atribuições de induzir e

- fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012 alterou seu nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, porém manteve a sigla, já conhecida (CAPES, 2013).
4. Esses estudos fazem parte de pesquisas de mestrado conduzidas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.
 5. The pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order.
 6. ...the pedagogic device provides the intrinsic grammar of the pedagogic discourse... through three interrelated rules: distributive rules, recontextualising rules and evaluating rules.
 7. Bernstein (2000, p. 42) define competência como um conceito referente aos procedimentos de engajamento e construção do mundo. Para ele, “competências são intrinsecamente criativas e tacitamente adquiridas em interações informais. Elas são realizações práticas”. O autor afirma que o conceito de ‘competências’ que ele tem “passou por todas as principais ciências sociais de uma forma ou de outra” (ibid. 2000, p. 42). A exemplo, ele cita a competência linguística de Chomsky; a competência cognitiva de Piaget contemplada na psicologia; na antropologia social a competência cultural de Lévi-Strauss; na sociologia a competência dos membros (realizações práticas) de Garfinkel e na sociolinguística a competência comunicativa de Dell Hymes.
 8. As the discourse moves from its original site to its new positioning as pedagogic discourse, a transformation takes place. The transformation takes place because every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play. No discourse ever moves without ideology at play (BERNSTEIN, 2000, p. 32).
 9. Official recontextualising field (ORF) created and dominated by the state and its selected agents and ministries, and a pedagogic recontextualising field (PRF). The latter consists of pedagogues in schools and colleges, and departments of education, specialised journals, private research foundations (BERNSTEIN, 2000, p. 33).
 10. A pedagogic discourse such as the school subject English removes or delocates a discourse from the universities and relocates it within the school context, reordering and refocusing it according to the principle of distribution controlled by the pedagogic device.
 11. Ao todo, o professor cumpre 960 horas no programa.
 12. Regras distributivas estabelecem o que, para quem e sob quais condições o conhecimento deve ser transmitido. Neste caso, essas regras são a de que professores universitários ministram cursos, orientam os professores das escolas, embora não se preveja que devam acompanhá-los nas suas atividades nas escolas. Além disso, os conteúdos a serem trabalhados devem guardar relação com as diretrizes curriculares estaduais.
 13. A conclusão do programa permite a promoção do nível II para o nível III, em uma carreira com 6 níveis.
 14. Claudinei prosseguiu seus estudos em nível de mestrado acadêmico a partir de 2012, tendo sua participação no PDE-PR como foco da pesquisa.

Referências

- BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annete. *How schools do policy: policy enactment in secondary schools*. Routledge. Taylor and Francis Group, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis :Vozes, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2000.
- CANAZART, Claudinei Aparecido. Avaliação e autoavaliação: perspectivas de ensino, aprendizagem e construção colaborativa de conhecimento em língua inglesa por meio de estudo de gênero textual. In: PARANÁ. *O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Cadernos PDE*. Curitiba, 2010, 30 p.
- CAPES. DEB. Relatório de gestão PARFOR. Brasília, 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acesso em 20/5/2015.
- CLARK, Ursula. Bernstein's theory of pedagogic discourse: Linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, v.4, n. 3, Dec, 2005. 32-47.
- LEITE, Soares Miriam. Basil Bernstein e o conceito de recontextualização discursiva. In: LEITE, Soares Miriam. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação. 2004, p. 19-44. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=146514&posicao_atual=3874&posicao_maxima=16425&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&parcial=&letra=td&lista=E> Acesso em 18/03/2014.

MAINARDES, Jefferson.; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias* v. 11, n. 22, mai/ago 2010. 1-24.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*, v. 30, n.3., jul./set. 2014, 355-384.

MORGAN, David L. Focus group as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series* 16. London: Sage Publications, 1997. In: GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Revista Eletrônica Paideia, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46653/0>>. Acesso em 28 Fev. 2014.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 7-16.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. [editado em inglês por Gerard Duveen]; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis : Vozes, 2003.

NICOLAIDES, Christine.; SILVA, Kleber Aparecido, TILIO, Rogério.; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. (orgs) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PARANÁ. Documento Síntese do PDE. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf> - Acesso em: 05/02/2015.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n.2., jul./dez. 2013, 289-320.

SINGH, Parlo. Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, v. 23, n. 4, 2002, 571-582.

Recebido em: 05/01/2015

Aceito em: 03/02/2015