

Ethos docente e formação continuada do professor de língua portuguesa*

*Teaching ethos and continuous education of the
Portuguese language teacher*

Maria Silvia Olivi Louzada

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa;
Pedagoga; Professora do Programa de Pós-
graduação em Linguística da Universidade Cruzeiro
do Sul -SP; Consultora do Instituto Qualidade no
Ensino – IQE/SP.
São Paulo, SP – Brasil
maria.louzada@cruzeirosul.edu.br

Resumo

A edição dos PCNs (1998) não foi suficiente para fazer mudar por dentro a escola: muito se tem veiculado nas mídias brasileiras sobre os resultados desastrosos dos alunos em testes de leitura e produção de textos, creditando-se parte substancial desse insucesso à qualificação insatisfatória dos professores. É objeto desta reflexão o trabalho realizado por um programa de formação continuada de professores em convênio com secretarias estaduais e municipais de educação pelo Brasil afora, desenvolvendo, para isso, uma metodologia própria e materiais subsidiários à formação. Os objetivos gerais direcionam-se para a interpretação e construção de sentido dos textos, valorizando-se o caráter social da linguagem, o papel da interação no desenvolvimento psicológico do indivíduo, a natureza ativa e progressiva do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: *Ethos* docente. Formação continuada de professor. Língua Portuguesa.

Abstract

The edition of PCNs (1998) was not enough to change the inner of the school: much have been broadcasted on Brazilian media about the catastrophic results obtained in reading and writing tests. Much of the failure is attributed to an unsatisfactory qualification of teachers. The object of this reflection is the work done in a continuous teaching program developed in cooperation with State and Municipal Education Offices in Brazil that develops its own methodology and subsidiary material to the program. The general objectives lead to an interpretation and construction of the meaning of texts, highlighting the social character of language, the role of interaction in the psychological development of the individual, the active and progressive nature of the learning process.

Key words: Teaching *ethos*. Continuous teaching education. Portuguese language.

* Esse trabalho foi apresentado no IX Colóquio sobre Questões Curriculares e V Colóquio Luso Brasileiro: debater o currículo e seus campos – Políticas, Fundamentos e Práticas, realizado entre 21 e 23 de junho de 2010 na Universidade do Porto - Portugal.

A competência reflete o domínio do professor, sua capacidade de mobilizar recursos, rever hábitos, atualizar e criar procedimentos que favoreçam a realização de algo que vale a pena. Para isso, devemos tomar consciência e refletir sobre a qualidade de nossos meios e recursos, devemos lutar por algo melhor para todos os nossos alunos e para nossa realização enquanto profissionais que escolheram o magistério como sua forma de trabalho e de participação social. (Lino de Macedo, 2001, p. IX).

1 Currículo escolar e formação de professores: um pouco de teoria e de história

Nos últimos anos, no Brasil, ampliaram-se os estudos de história do currículo com a inclusão tanto das reformas e das propostas curriculares como dos currículos de um dado curso, dos livros e textos didáticos, dos espaços e tempos escolares, das práticas docentes e até dos cadernos dos alunos (MOREIRA, 2008). Sabemos que muitos estudos também foram feitos sobre a formação docente a partir dos anos 1980, sob a influência de outros pesquisadores estrangeiros, tais como Antônio Nóvoa (1995), Philippe Perrenoud (1993; 1999), Pérez Gómez (1995), Sacristán (1995), Ivor Goodson (1992; 2008), Dominicé (1990), entre outros. A seguir, faremos um breve retrospecto dessas pesquisas e suas principais proposições.

Nóvoa (1995a, p. 15) explica que no pós-guerra, “[...] se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencial-

mente a dimensão técnica da ação pedagógica [...]” Para esse pesquisador, nos anos 1960, os professores foram “ignorados”, permaneceram “ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa”. Nos anos 1970, foram “esmagados” e foram acusados de reproduzir as desigualdades sociais; na década de 1980, os mecanismos de controle sobre os professores foram redobrados.

Ao analisar a relação entre a formação contínua do professor e a instituição escolar, Nóvoa (1995a) explica que os anos 1980 foram difíceis para a afirmação social dos professores, visto que, nessa ocasião, despontou uma crise profunda sobre o papel docente, entrevista tanto na degradação das condições de trabalho docente, como nos conflitos salariais não resolvidos. No entanto, nos anos 1990, o pesquisador aponta

[...] que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 1995a, p. 67).

Nesta concepção, os professores devem se posicionar como os protagonistas do processo educativo, o que implica desenvolver um profissionalismo docente, em que o professor articula-se com as escolas e seus projetos, em outras palavras: as escolas não mudam sem que seus docentes o desejem e, por outro lado, estes últimos não podem mudar sem que também haja uma transformação nas instituições escolares onde atuam. (NÓVOA, 1995a, p. 72).

Sabemos que muitos programas de formação de professores dos últimos anos conceituaram

o ensino como um processo técnico de intervenção e o professor como um especialista que devia aplicar e difundir as regras que derivavam do conhecimento científico. Pérez Gómez (1995, p. 96) explica que se trata de uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, baseada na racionalidade técnica, em que a “[...] actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas [...]” Acredita-se que esse tipo de preparação levará o professor a desenvolver competências para realizar de forma eficaz sua prática pedagógica.

Segundo Pérez Gómez (1995), portanto, as alterações ocorridas nos últimos anos nos estudos sobre formação docente se deram pela necessidade de ultrapassar os problemas e pela busca de alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação docente: o afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; a ideia de que a formação inicial produz um profissional adequado para atuar em sala de aula; a suposição de que há uma relação linear entre os processos de ensino e de aprendizagem. Até então, entendemos que as pesquisas dirigiam-se para as dimensões racionais da formação e atuação do professor, orientando-se pela procura das características do bom professor, do melhor método para ensinar e pelo estudo da sala de aula em relação ao processo-produto. Isso parecia reduzir a profissão docente uma dimensão exclusivamente técnica.

Por outro lado, muitos pesquisadores dedicaram-se nos últimos anos a estudar o modo de desenvolvimento profissional docente, ou seja, o ciclo de sua vida profissional e suas representações sobre ela. Goodson (1992; 2008), por exemplo, tem a preocupação de resgatar a voz do professor e suas práticas. O autor acha relevante observar o modo de vida

docente dentro e fora da escola, pois acredita que sua identidade e cultura impactam, principalmente, sua prática pedagógica. Outras pesquisas, ainda, têm privilegiado o trabalho com histórias orais com o objetivo de investigação e de formação docentes, tais como os estudos de biografias educativas construídas e analisadas em grupo, conforme Dominicé (1990) e Nóvoa (1995a). O primeiro acredita que a formação dos adultos não se dá somente através de uma ação educativa, mas é também resultante da trajetória de vida e da reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado tempo e de espaços educativos.

Diversos pesquisadores dedicam-se a refletir sobre os limites com os quais o professor se defronta no exercício cotidiano de sua função e o modo como enfrenta tais desafios, desenvolvendo habilidades pessoais que lhe possibilitam até mesmo construir uma maneira própria de ensinar. Tais habilidades, de acordo com Perrenoud (1993), formam o *habitus*, isto é, o que é adquirido na e pela prática real e que expressa um “saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais” que vão sendo validados no trabalho cotidiano.

Perrenoud (1993) ainda explica que há limitações para uma investigação da prática educativa e, até mesmo, supervalorização do papel da formação do professor para a transformação dessa mesma prática. Para o pesquisador, a formação docente pode influenciar as suas práticas somente em determinadas condições e concebidos certos limites. A formação inicial do professor é, muitas vezes, superestimada, pois ainda se concebe a prática docente decorrente de métodos aprendidos, não como inovação. No entanto, caso a formação seja fundamentada na prática docente, incorporando racionalidade prática do professor, passará a ser menos ingênua e deixará de estar “a reboque” do sistema. A prática docente mobiliza

as representações do professor, seus saberes científicos, seus saberes práticos, seus valores, suas crenças quando ele é capaz de mobilizá-los na ação. “As representações, por muito fundadas e sofisticadas que sejam, não têm nenhum impacto sobre as práticas se o actor não dispuser de esquemas capazes de as mobilizar em situação.” (PERRENOUD, 1993, p. 179).

Segundo Nóvoa (1995a) o futuro da profissão docente não está certamente numa visão ideal do papel da escola e dos professores, pois

[...] os professores não são os ‘salvadores do mundo’, mas também não são ‘meros agentes’ de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional os professores poderão definir estratégias de acção que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca. (NÓVOA (1995a, p. 40).

2 Alguns cenários de formação do professor paulista (1970-2010)

Nos últimos 40 anos, participamos de diferentes ações de formação de professores de escolas públicas paulistas na busca de maior eficácia para o ensino: sabemos que os problemas ainda hoje são muitos; as respostas, poucas. A seguir, relatamos e comentamos algumas dessas ações fazendo uso das nossas reminiscências de professor, de formador de professores, mas também na experiência de pesquisador interessado na caracterização do *ethos*¹ docente contemporâneo.

Primeiro cenário - anos 1970-1982: começamos a ministrar aulas de Francês e de Comunicação e Expressão (disciplina que hoje corresponde à Língua Portuguesa) para crianças, jovens e adultos do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas. Espelhávamo-nos em antigos mestres, sendo que nossa prática docente fundava-se tanto em conhecimentos adquiridos na formação inicial, em Letras, como em práticas, valores e crenças mobilizados em situação (PERRENOUD, 1993). Aos poucos, tais práticas constituíram o que esse estudioso chama de *habitus* e foi sendo validado no nosso trabalho cotidiano de ensinar.

Segundo cenário - anos 1983-1992: integramos a equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo responsável pela elaboração de um currículo inovador de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, em consonância com as mais recentes teorias linguísticas e pedagógicas daquela ocasião. Uma das atribuições dessa equipe era a de propor e organizar ações de formação para os colegas da rede pública de cerca de cinco mil escolas estaduais para o bom exercício da docência em conformidade com as inovações curriculares: desenvolvemos um processo de formação “em cascata”, ou seja, formando formadores para formar outros professores da rede de ensino estadual. Foram muitas as ações realizadas naquela época com essa finalidade: firmaram-se convênios com as universidades públicas paulistas para a formação de formadores regionais de professores (Assistentes Técnicos Pedagógicos de Delegacias de Ensino) e, posteriormente, para ministrar cursos regionalizados de formação docente; implementaram-se programas de formação docente a distância por meio do Projeto Ipê, em parceria com a TV Cultura /

SP, e aos quais os docentes assistiam e discutiam em telepostos com monitores treinados e com subsídios teóricos escritos especialmente para essa finalidade.

Terceiro cenário - anos 1992-1998: iniciando o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo (USP), desenvolvemos pesquisa em ação em três escolas públicas na periferia de São Paulo². O nosso desafio era formar professores de Língua Portuguesa para atuarem de maneira mais adequada e competente em sala de aula, de modo que isso se refletisse em um melhor desempenho de seus alunos, testados em avaliações diagnósticas aplicadas periodicamente. Agora, tratava-se de fazer a formação *in loco*, ou seja, diretamente envolvidos com professores, coordenadores e diretores das escolas, imersos na dinâmica escolar. Foram dois anos de um intenso e incansável trabalho em que conteúdos e teoria eram objetos de reflexão pelos professores, um processo de formação continuada que se relacionava diretamente à imediata e real prática de sala de aula, indicando que havia muitas falhas de formação inicial dos professores para enfrentar cotidianamente as demandas inerentes ao desenvolvimento curricular. Programamos diferentes ações para a formação docente, em especial: (a) reuniões semanais com grupos de professores em cada escola para tratar da especificidade curricular de cada agrupamento de séries³ e daquela realidade escolar; (b) reuniões mensais com os professores e coordenadores pedagógicos das escolas para tratar teoricamente de temas comuns, discutir metas de aprendizagem dos alunos etc.; (c) acompanhamento das práticas docentes em sala de aula, realizado por meio em plantões semanais em cada uma das três escolas para orientações individuais e/ou grupais.

Ao final de dois anos, os animadores resultados desse trabalho de formação, que resultou em melhor desempenho dos alunos das três escolas, estimularam os patrocinadores a criar uma organização sem fins lucrativos, o Instituto Qualidade no Ensino (IQE)⁴ – para possibilitar a expansão do projeto para outras escolas paulistas e até mesmo outros lugares do país. Coordenamos esse trabalho entre 1994 e 1998; em 2007, retornamos ao IQE como consultora e supervisora de equipe de elaboração de materiais para formação de formadores e para a implantação dos seus programas em nível nacional.

Quarto cenário – anos 2000-2010: Ministramos aulas em cursos de Graduação em Letras e de Mestrado em Linguística, de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa em curso de pós-graduação em Letras – *lato sensu* – e em cursos rápidos de formação continuada em conformidade com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) (1998)⁵. Nesse percurso, foi-nos possível perceber que os professores, mesmo que já formados sob a égide desses PCNs, não demonstravam ter condições de atuação em conformidade com os pressupostos, metodologia e conteúdos neles recomendados.

Esse breve retrospecto vincula-se às pesquisas que desenvolvemos atualmente na área de Linguística, pois sentimo-nos, ainda, curiosas por entender como se manifesta e se caracteriza contemporaneamente o *ethos* docente. Nessa perspectiva, temos desenvolvido e orientado pesquisas que investigam o contemporâneo *ethos* discursivo docente, em especial nos textos e discursos que tratam de polêmicas surgidas no interior das escolas e que ganham repercussão midiática.

Nesse percurso, por vezes, lembramo-nos daqueles professores que admirávamos porque, ao se pronunciarem, manifestavam um estereotipado *ethos* docente de saber, demonstrando cultura e erudição. Sem dúvida, todos concordariam que uma exigência para ser professor é o saber, ou seja, dominar os conteúdos do seu campo de conhecimento, mas isso não basta para fazer dele um professor que sabe, de fato, ensinar. Por outro lado, quando participa de cursos de formação, o professor parece ter que “abdicar” temporariamente desse *ethos* prévio, para assumir um “novo” *ethos* de aprendiz. Isso, talvez, possa explicar em parte a resistência dos professores à participação em programas de formação continuada.

3 A formação continuada no Programa Qualiescola – pressupostos, ações, desafios e alguns resultados

O Instituto Qualidade no Ensino é uma organização não governamental interessada em auxiliar a promover educação de qualidade no Brasil, por isso tem-se dedicado desde a data de sua fundação (1994), em parcerias com os setores público e privado, a realizar ações relativas à implementação de programas educacionais específicos, entre eles o Programa Qualiescola, objeto desta reflexão.

A concepção de aprendizagem presente no Programa Qualiescola é a de que aprender equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo da aprendizagem. Entende-se que isso não se realiza em uma mente em branco, mas em alunos com conhecimentos prévios que lhes permitem estabelecer relações para aprender o novo conteúdo e atribuir-lhe algum significado.

Duas condições básicas para efetivação da aprendizagem devem, então, ser preenchidas: o conteúdo significativo, tanto do ponto de vista da sua estrutura interna como do ponto de vista de sua assimilação; a motivação do aluno para relacionar o que aprende com o que já sabe. Isso, obviamente, necessita de um professor que saiba possibilitar ao aluno uma aprendizagem realmente significativa. É essa preocupação que orienta a concepção de formação continuada do Programa Qualiescola, concebido pelo IQE e que buscamos detalhar a seguir.

Compreende-se a formação continuada em serviço, como ação do Programa Qualiescola, numa perspectiva contemporânea que considera a formação continuada do educador como um processo em permanente desenvolvimento e que se realiza de um modo particular. A opção atual pela expressão “formação continuada” em substituição a expressões como treinamento, reciclagem e capacitação se estabelece pela recusa a um processo que não considere a formação inicial e a prática do professor e, por outro lado, que reduza esse processo a um treinamento de caráter técnico ou a uma capacitação que pressupõe “dar capacidade” ao professor para o exercício de seu trabalho. (IQE, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva, a formação continuada é um processo que não se constrói tão somente por meio de acumulação de cursos; ao contrário, deve comportar uma estreita relação com a prática do cotidiano na escola, o que implica na consideração de um movimento incessante de ação X reflexão sobre a ação X ação. Assim, à ação primeira que o professor desenvolve intuitivamente de um determi-

nado modo, por apego a uma tradição, um *habitus* (PERRENOUD, 1993) ou a partir de um modelo, propõe-se uma reflexão sobre novos modos de desenvolvimento com apoio teórico. Reflete-se sobre seus resultados, sua eficácia, de tal maneira que o professor tenha possibilidade de rever, confirmar ou ampliar a sua prática resultando daí uma nova ação. Assim, compreendemos que tal processo impulsiona o professor a construir sua autonomia profissional, e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teorias de outros, como a figura a seguir busca representar.

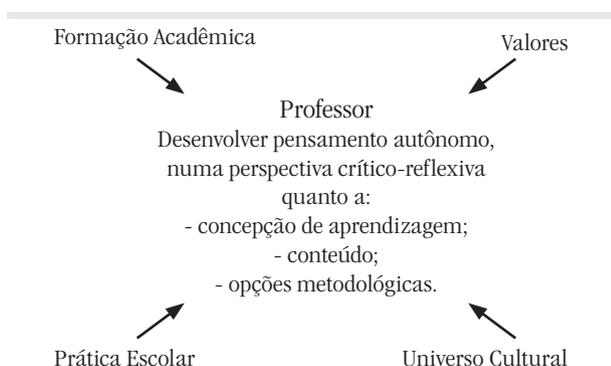


Figura 1: Concepção de formação em serviço – Programa Qualiescola

Fonte: IQE, 2005.

Outro aspecto significativo que devemos considerar nesse processo de ação X reflexão, é que teoria e prática não são dicotomizadas, ao contrário, articulam-se para produzir um novo olhar docente sobre a ação pedagógica.

Entende-se que, nesse quadro, o processo de formação continuada será significativo em cada escola se se der a partir da proposta pedagógica desenhada por ela para a sua ação. Hoje há um consenso de que a prerrogativa essencial para a realização da finalidade educacional de

cada escola é que ela desenvolva a sua autonomia. Essa autonomia se identifica principalmente pela condição de cada escola articular, realizar, acompanhar, avaliar e redirecionar, todas as vezes que for preciso, a sua proposta, compreendida como o programa de trabalho para a escola. (IQE, 2005, p. 5).

O Programa Qualiescola busca deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, ou seja, para o aluno, aquele que deve aprender, por isso indica que a organização do currículo deva ser “por competências” (PERRENOUD, 1999) o que, por sua vez, implica em um processo de condução da formação docente que repense o fazer pedagógico: a consideração dos conhecimentos prévios que são mobilizados em novas situações de aprendizagem; a proposição de situações-problemas e desafios; a diversificação das estratégias de ensino; a proposição e condução de projetos com/para os alunos; a adoção de um planejamento flexível, mas que seja, ao mesmo tempo, orientador e indicador das aprendizagens dos alunos; a prática de uma avaliação formativa; a integração possível entre os diferentes campos do saber/disciplinas.

Tal programa compõe-se de diferentes materiais especialmente elaborados para atender às necessidades gerais de formação de formadores de professores e de gestores escolares; para diagnosticar por meio de avaliações periódicas o desempenho dos alunos; e para suportar o apoio de aprendizagem e as aulas de reforço escolar. Para atingir seu objetivo, propõe a formação continuada de formadores, mas também a formação de gestores de escolas (diretores, coordenadores pedagógicos).

Nessa medida, entendemos que a equipe de técnicos do IQE produz conhecimento pedagógico

no âmbito da ação de formação de professores que desenvolve, pois usa “de forma original” o conhecimento que acumulou sobre os indivíduos que foi formando ao longo dos últimos anos para

[...] realizar não só a tradução/simplificação do conhecimento científico [...] que é necessária para que a ação pedagógica aconteça, mas para conceber uma recriação de conteúdos e uma metodologia adequada àquele contexto e àquele tipo de formandos. (CORTEÃO; STOER, 2006, p. 193).

Aqui, vamos restringir-nos ao Programa Qualiescola I e II⁶ de Língua Portuguesa, que tem como metas principais: possibilitar aos alunos a ampliação da competência de expressão oral e escrita de diversos gêneros de textos, em diferentes padrões de linguagem, e da competência leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recriar-se, recriar, observar, comparar e compreender textos.

Diversos materiais de apoio à implementação desses programas foram elaborados para organizar os conteúdos e temas principais de formação docente⁷. O diferencial desses materiais é o formato concebido: propõe e explora conteúdos e temas fundamentais para suprir possíveis falhas de formação inicial do formador e do professor e, ao mesmo tempo, encaminha reflexões e sugestões sobre como o professor pode desenvolver um trabalho mais adequado em sala de aula, buscando estabelecer a necessária ponte entre os conteúdos de Língua Portuguesa e a sua metodologia e didática de ensino.

Não se faz um trabalho dessa envergadura sem o enfrentamento de desafios e dificuldades de toda sorte. Entre os percalços encontrados, em geral, são relevantes: (a) o domínio insuficiente

de conteúdos para o desempenho docente, mesmo que a maioria dos formadores e professores detenham uma formação inicial, advinda dos cursos superiores ministrados pelas universidades brasileiras; (b) a grande rotatividade dos formadores e professores, o que implica em descontinuidade do trabalho escolar; (c) o desconhecimento e/ou descompromisso com o currículo escolar em desenvolvimento, o que provoca incertezas e dúvidas sobre o que e como ensinar; (d) os resultados estafantes de dupla ou tripla jornada de trabalho dos formadores e professores, o que acaba por superficializar o desenvolvimento de conteúdos e atividades escolares, relegando-as ao mínimo, muitas vezes.

A despeito disso, o Programa Qualiescola tem observado progressos nos locais onde foi ou está sendo implementado. Para isso o IQE procura olhar de diversos ângulos cada situação a fim de proceder a uma avaliação mais ampla da qualidade dos seus programas, detectando as adversidades que provocaram, porventura, algum desvio das metas projetadas, ou o surgimento de problemas que necessitam de tratamento e correção futura. Assim, para medir a qualidade dos seus programas, o IQE analisa periodicamente: (a) o processo/ações implementadas em diferentes núcleos em relação à formação docente, ao reforço de aprendizagem e à aplicação de avaliação diagnóstica dos programas; (b) os resultados de cada núcleo conveniado em relação aos avanços na aprendizagem dos alunos; (c) faz comparações entre resultados obtidos nas avaliações diagnósticas periódicas do Programa Qualiescola com os resultados de avaliações oficiais (SAEB, Prova Brasil e outras).

Uma análise geral sobre o impacto do Programa Qualiescola no desempenho dos alunos mostra que, ao final do programa, eles demonstram ter maior habilidade leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recriar, observar,

comparar e compreender textos; como também, na expressão escrita, demonstram ter-se apropriado de diversos gêneros de textos, em diferentes padrões de linguagem.

Em conclusão, esperamos ter contribuído para as reflexões sobre o processo de formação docente, em especial, sobre a formação de formadores de professores no Brasil contemporâneo, trazendo à luz algumas das ações e estratégias de formação tal como efetivadas pelo IQE há quase 20 anos, em seu incansável propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público oferecido aos estudantes brasileiros, especialmente àqueles que pertencem às comunidades mais longínquas e carentes do país.

Notas

- 1 Segundo estudos contemporâneos de discurso, o *ethos* refere-se a uma “vocalidade específica” um “tom” que permite relacionar o enunciador a uma fonte enunciativa e a uma “corporalidade”, ou seja, a “[...] um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e que, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar [...]” (MAINGUENEAU, 2005, p. 69-72).
- 2 Integramos como coordenadora e formadora de professores de Português o “Projeto Busca da Melhoria da Qualidade no Ensino Público”, desenvolvido em duas escolas estaduais de Taboão da Serra/SP e outra de Embu das Artes/SP durante de dois anos (1992-93).
- 3 Os professores foram subdivididos em grupos menores com os seguintes objetivos: fazer dialogar os pares; integrar os professores de séries visando à continuidade do desenvolvimento curricular. Os coordenadores pedagógicos das escolas participavam de todos os grupos e buscavam garantir a continuidade das decisões conjuntas e das recomendações didáticas aos professores.

- 4 O Instituto Qualidade no Ensino (IQE) é uma entidade filantrópica, declarada de utilidade pública federal por decreto de 7 de fevereiro de 1997, e de utilidade pública estadual pelo Governo do Estado de São Paulo - Decreto nº. 42.154, de 2 de setembro de 1997.
- 5 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2010.
- 6 Os Programas Qualiescola I e II destinam-se respectivamente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e também anos finais (6º ao 9º anos) e comportam três ações principais: formação continuada em serviço de professores realizada por formadores locais; avaliações diagnósticas periódicas de desempenho dos alunos; apoio e reforço de aprendizagem para os alunos com desempenho aquém do esperado de acordo com as metas educacionais estabelecidas.
- 7 Sob a coordenação da profa. ms. Regina Maria Elero Ivamoto, a equipe do IQE produziu os *Cadernos Conceito e Ação* I e II para a formação continuada docente.

Referências

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. A interface de educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. (Tradução Silvana Cobucci Leite; Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução Vera Joscellyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO – IQE. *Guia de Orientação. Processo de Formação Continuada em Serviço - Programa Qualiescola*. São Paulo, 2005.

MACEDO, Lino de. Prefácio à edição brasileira. In: PERRENOUD, Philippe. Tradução Cláudia Schilling. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírío Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Ed. Porto, 1995a.

_____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1995b.

_____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995c.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995c.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1995b.

recebido em 1º out. 2010 / aprovado em 12 dez. 2010

Para referenciar este texto:

LOUZADA, M. S. O. *Ethos docente e formação continuada do professor de língua portuguesa*. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-190, 2010.