

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**

ANDRÉA RAMOS DE OLIVEIRA

AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A PRÁTICA DOCENTE:

O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares

PRESIDENTE PRUDENTE

2017

ANDRÉA RAMOS DE OLIVEIRA

AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A PRÁTICA DOCENTE:

O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares

Dissertação apresentada ao PPGE - Programa de Pós-Educação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto

PRESIDENTE PRUDENTE

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

O45c Oliveira, Andréa Ramos de.
As contribuições do PNAIC para a prática docente : o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares / Andréa Ramos de Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n], 2017
279 f.

Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. PNAIC. 2. Alfabetização e letramento. 3. Formação docente. I. Oliveira, Andréa Ramos de. II. Parisotto, Ana Luzia Videira. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. As contribuições do PNAIC para a prática docente : o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A PRÁTICA DOCENTE: O QUE PENSAM E FAZEM DOCENTES DO 3º ANO E GESTORES ESCOLARES**

AUTORA: **ANDREA RAMOS DE OLIVEIRA**

ORIENTADORA: **ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. **ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO**
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Profa. Dra. **STELA MILLER**
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília


Profa. Dra. **LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA**
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 30 de março de 2017

Ao meu “vô Paco” (*in memoriam*) por ter sido
tanto e por ter me feito “gente”...

A minha mãe e a minha avó porque, quando
olho para elas, vejo o que quero ser...

A minha irmã e ao meu cunhado por terem me
dado o motivo do meu melhor sorriso...

À Júlia, minha pequena, por ter me ensinado
uma forma especial de amar sendo tia...

À Amandinha Esteves (*in memoriam*), por ter
me cobrado mais sorriso nos olhos e me
ensinado sobre fé...

À Ana Luzia, por toda a luz que emanou desde
a primeira vez que a vi...

AGRADECIMENTOS

Agradecer, como verbo, designa “mostrar gratidão”, “confessar-se grato”, diz respeito a reconhecer o quanto outros nos integram e nos permitem ser melhores. A sentença “gratidão é quando a alma diz obrigado”, de autoria desconhecida, também ajuda a compreender a profundidade desse ato, porque a alma é o princípio, a essência do divino no humano. Assim sendo, incorro na redundância de, acima de todas as contribuições para a minha edificação, agradecer a Deus pela dádiva da vida e pela permissão das vivências que, embora não descritas no meu Currículo Lattes, têm peso e valor que certificação nenhuma pode traduzir.

E se tudo o que promove o florescer é obra e criatura Dele, agradeço, também, a semeadura a que alguns se dispuseram para a minha colheita até esse momento:

- A Maria Dorayrthes Ramos Gomes, minha mãe, que sempre foi tudo, mesmo nos momentos em que eu me senti nada;
- A Noêmia Gomes Ramos, minha avó, que me nutriu de fé e fez de suas orações escudo, por ter me ensinado os recomeços, colocando a minha vida nas mãos divinas tal qual o barro nas mãos do oleiro;
- A minha irmã Cristiane Ramos Rossetto, ao meu cunhado Márcio Ciderley Rossetto e à adorável Júlia Ramos Rossetto, minha sobrinha, a quem retribuo o amor que recebo cotidianamente;
- Ao meu pai, Rubens de Oliveira, e à Madalena Martinelli, pela presença na maturidade;
- A minha família, sempre e muito, porque é no seio familiar que me reconheço mais próxima da confortável situação de ser eu mesma e da aceitação do imperfeito que me habita;
- A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, pela mão segura a conduzir a minha pesquisa nessa fase do mestrado, pelos olhos e sorrisos cheios de luz e, fundamentalmente, pela confiança;
- Aos professores e professoras da Unesp – Dr. Alberto Albuquerque Gomes, Dr. Odilon Helou Fleury Curado, Dr.^a Yoshie U. Ferrari Leite, Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira, Dr.^a Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Dr.^a Renata

Junqueira de Souza –, que, em suas aulas, emprestaram cada qual seus olhos para que eu pudesse enxergar além do que os meus eram capazes;

- Ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior - GP FPPEEBS (UNESP- Presidente Prudente), aqui representado pela Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto e pela Prof.^a Dr.^a Renata Portela Rinaldi, pelas trocas e crescimento que as discussões oportunizaram;
- Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, pela forma tão cuidadosa e carinhosa com que olhou este trabalho, contribuindo para o meu crescimento, e também pelos anos de convivência na COEB, que me trouxeram aprendizados que os livros não trazem;
- À Prof.^a Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira e à Prof.^a Dr.^a Stela Miller, por contribuições tão valiosas para este trabalho e pela aceitação do convite para comporem a banca de defesa;
- Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, representados por Ivonete Gomes de Andrade, por honrarem a designação de servidores públicos nos atendimentos sempre pautados pela extrema educação e pelo cuidado competente com a nossa vida acadêmica;
- A Lucimar Bertechine Gonzalez Amantea, por ter me ensinado mais do que inglês e português, e, essencialmente, me encantado para o mundo das letras;
- A Ester Mian da Cruz, por ter me feito acreditar na minha escrita;
- A Maria de Lourdes Baraldi Abrahão e José Luiz Abrahão, por terem sempre acreditado que eu poderia fazer a diferença dentro ou fora da sala de aula;
- A José Benedito Bruschetta, por ter generosamente me indicado os caminhos da ética profissional e por ter sempre me ensinado que “grande” é aquele que não humilha, mas aquele que sabe estender a mão e acreditar no potencial que cada um tem dentro de si;
- A Livia Vieira Dias Pereira, por sua contribuição tão atenciosa e competente nas questões relativas à língua estrangeira;
- À pequena e sempre amada Valeska Petek Belancieri, pelo carinho na revisão final do Abstract deste trabalho;
- A Ana Renata Batagello de Oliveira, Adriano Pinto de Oliveira e Ionara Elly Rossetto, por estarem comigo e acompanharem meus passos desde a infância e

adolescência, numa prova contínua de que amizade “de verdade” é um sentimento que não se esgota;

- A Natalia V. Galdeano, Inês Ferreira dos Santos Boreggio, Janaina da Silva Araújo, Gláucia Michelle Nakad, Liana Galinari, Luzia Rosin, D. “Vanira”, Mário A. Noale, Rose Gheler, por me ajudarem na conjugação do verbo amar;
- À Família Esteves, representados por Caroline e Robertinho, por me alimentarem com a luz que emanam “de dentro”;
- A Raquel Pozzenato Silazaki, por ter sido presente divino descoberto durante o caminhar universitário;
- A Kênia Adriana de Aquino Modesto Silva e Lígia Gomes Contrera, pelos sorrisos que iluminaram tantos momentos na Unesp;
- A Ivanete Rodrigues, Anne Elise G. Garbelini, Mariza Bianchini, Jô Angelo, Lurdinha Boaventura, Josiane Maffei Scudeller, Iracedes Pereira Ratão, Wanda Capellari Corrêa Blaite, pelas preces e pela amizade descoberta na profissão;
- A Secretaria de Educação de Birigui, aqui representada por Sônia Regina Guaraldo e Áurea Esteves Serra, pela permissão concedida para a realização desta pesquisa e pelo incentivo ao aprofundamento aos estudos;
- A Eloise Camargo Miguel e aos profissionais e alunos da EM “Prof. José Sebastião Vasques Calçada”, pelo coração atado ao meu na concretização de uma escola “7.2”;
- Aos professores e gestores das escolas pesquisadas, pela forma generosa com que compartilharam comigo as suas verdades;
- Aos meus alunos que me edificaram “professora”;
- Aos meus professores, todos, que me integram e me fazem pessoa melhor;
- Aos professores e gestores da COEB, do Educandário Coração de Maria e da Escola Estadual Prof. Enzo Bruno Carramaschi, com os quais, mais do que dias de labor, dividi minha vida e que também ajudaram na minha edificação pessoal e profissional;
- Aos que me são indispensáveis, e que se reconhecem assim, ainda que eu não os tenha nomeado nesse momento;
- Aos que amo e que entenderam os meus recolhimentos nesse período, porque todas as nossas horas de trabalho exigem silêncios em respeito ao nosso barulho interior.

Não é verdade. A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: «Não há mais que ver», sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

(SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 475-476)

RESUMO

Muitos são os estudos sobre formação de professores com foco no protagonismo docente e na valorização da prática que têm representado valiosa contribuição para a educação, apontando a necessidade de investimentos em políticas públicas de formação docente, concretizadas por programas, especialmente na área da alfabetização. Nesse sentido, o estudo de caso apresentado tem a intenção de investigar qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita, objetivando avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui-SP. Optou-se pelo estudo de caso, de natureza qualitativa e interpretativa, dada a intencionalidade explicitada de compreender a realidade posta pelo advento do PNAIC aos professores das escolas selecionadas, justificando-se a pertinência da escolha dada a possibilidade de considerar, num recorte específico, o quanto os sujeitos pesquisados incorporaram em seu trabalho cotidiano as concepções abordadas durante o Pacto. Defende-se, neste trabalho, que, através do desenvolvimento de posturas reflexivas dos docentes e com uma formação continuada voltada ao trabalho com gêneros discursivos, a escola terá a possibilidade de “fazer a diferença”, a fim de diminuir a exclusão e o insucesso escolar de suas crianças no que concerne à leitura e à escrita. Para constituição do corpus de análise, foram utilizados questionários aplicados aos sujeitos pesquisados – professores que lecionam em turmas de 3º ano do ensino fundamental e gestores –, levantamento e estudo de planejamento de aulas e sequências didáticas, observação de aulas, entrevista coletiva e pesquisa documental. Os dados coletados permitem inferir que, na visão dos gestores, não houve integração entre as ações formativas do PNAIC e as desenvolvidas pelas unidades escolares, uma vez que as atividades do Pacto não estavam integradas às discussões coletivas das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Ainda que coordenadores pedagógicos e diretor de escola investigados tenham sido incluídos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no curso, essa articulação de proposta de formação não foi consolidada nas escolas. No tocante aos professores, o silêncio de uma escola, cujos docentes se recusaram a responder os questionários por não desejarem que suas impressões sobre o PNAIC fossem divulgadas, principalmente que não chegassem à SME, e algumas críticas tecidas pelos professores que preencheram o documento enviado à unidade, bem como outros instrumentos de coleta de dados utilizados, permitem concluir que o PNAIC não representou mudança significativa de concepção de trabalho com a língua. Entende-se que, se efetivada a articulação entre as propostas formativas do Ministério da Educação, da própria rede e da escola, as ações do programa, talvez, pudessem ter sido efetivamente apreendidas e possivelmente convertidas em mudanças no fazer docente.

Palavras-chave: PNAIC; alfabetização e letramento; formação docente.

ABSTRACT

There are many studies about teacher training focused on leadership and the practical value which have represented a valuable contribution to education, pointing to the need for investments in public policies of teacher training, implemented by programs, especially in the literacy area. In this sense, the present case study intends to investigate the relation that can be established between the teacher training effected by governmental programs and the actual teaching action, aiming to evaluate the contributions promoted by Continuing Education Program - PNAIC - in Portuguese area in the teaching practice of teachers in 3rd grade of Elementary School from two schools belonging to the Municipal Secretary of Birigui-SP, in order to understand their contribution to the teaching practice and the quality of education in childhood. It was chosen the qualitative and interpretative case study, given the explicit intention to understand the reality brought by the advent of PNAIC to the teachers of the selected schools, justifying the relevance of the provided choice to the possibility of considering, by a specific focus, how the researched subjects incorporate in their daily work the addressed conceptions during the Program. It is defended in this paper that, through the development of teachers' reflective attitudes and the continuing training dedicated to the work with genres, the school will be able to "make a difference" in order to reduce the exclusion and the school failure of their children regarding reading and writing. To constitute the corpus of analysis, questionnaires were given to the researched subjects - teachers who teach in classrooms of 3rd year of Elementary School and managers -, survey and study of lessons planning and teaching sequences, classroom observation, collective interview and documentary researches. The data collected allow us to infer that, in the view of managers, there was no integration between the training activities of PNAIC and the ones developed by the school units, since the Program activities were not integrated into the group discussions in the Hours of Collective Pedagogical Work (HTPCs). Even if teaching coordinators and the school principal investigated have been included by the Education Department in the course, this training proposal was not consolidated in the schools. With regard to teachers, the silence of a school, whose teachers refused to answer the questionnaires for not desire that their impressions about PNAIC were disclosed and reached the SME, and some criticisms done by teachers who completed the document sent to unit as well as other used instruments of data collection, demonstrate that PNAIC had few contributions and represented no significant change in work design with the language. It is understood that if there was an effective coordination among the training proposals by Ministry of Education, the own network and the school, the program actions, perhaps, could have been effectively seized and possibly converted to make changes in teaching.

Keywords: PNAIC; initial reading instruction and literacy; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo coletivo aberto segundo Huberman (1995)	49
Figura 2 - Processo de formação continuada em Birigui (2014)	57
Figura 3 – Modelo de trabalho para planificar atividades de desenvolvimento profissional segundo Oldroyd e Hall (1991)	89
Figura 4 - Caracterização de personagens nas fábulas	169
Figura 5 - Trilha	170
Figura 6 - Brincar com rimas	172
Figura 7 - Modelo de mudança do professor segundo Guskey (1986)	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos, instrumentos e sujeitos da pesquisa	39
Quadro 2 - Resultados do IDEB do município de 2005 a 2013	48
Quadro 3 - Resultados do IDEB por escola do município de Birigui até 2013	50
Quadro 4 - Metas da escola A (2014)	60
Quadro 5 - Metas da escola B (2014)	61
Quadro 6 - Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores segundo Loucks-Horsley et al (1987)	90
Quadro 7 - Três perspectivas de desenvolvimento profissional segundo Hargreaves e Fullan (1992)	91
Quadro 8 - Modelos de desenvolvimento profissional segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990)	92
Quadro 9 - Princípios dos programas eficazes de desenvolvimento profissional compilados por Oliveira-Formosinho (2009)	94
Quadro 10 – Unidades do curso (2012)	103
Quadro 11 - Tempo de atuação em turmas de 3º ano e na própria unidade até 2016	141
Quadro 12 - Matriz de referência da ANA em Língua Portuguesa	148
Quadro 13 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em Leitura no município (2013 e 2014)	150
Quadro 14 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em Leitura no município, no estado e no país (2014)	151
Quadro 15 - Distribuição percentual dos estudantes do município por nível de proficiência em Escrita (2014)	153
Quadro 16 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em Escrita no município, no estado e no país (2014)	154
Quadro 17 - Provinha Brasil 2013, 2014 e 2015 - Escola A	158
Quadro 18 - Provinha Brasil 2013, 2014 e 2015 - Escola B	160
Quadro 19 - Conclusões sobre SDs presentes no material do PNAIC segundo Bueno e Kleiman (no prelo) -	163
Quadro 20 - Gêneros e habilidades determinados para o 3º ano no Plano de Ensino do município (2014-2017)	164

Quadro 21 - Comparação das produções inicial e final	176
Quadro 22 - Síntese dos apontamentos sobre o planejamento das escolas A e B	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de matrículas em unidades escolares municipais e conveniadas em 2016	53
Tabela 2 - Dados de matrículas no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental das unidades escolares municipais em 2016	54
Tabela 3 - Docentes, especialistas e babás de Birigui em 2016	55
Tabela 4 - Taxa de analfabetismo aos 8 Anos (Censo IBGE/2010)	116
Tabela 5 - Modificações e/ou amadurecimento promovidos pelo PNAIC/2013 segundo gestores (N=4)	132
Tabela 6 - Potencialidades e fragilidades do PNAIC/2013 segundo gestores (N=4)	133
Tabela 7 - Contribuições do PNAIC para o trabalho dos docentes segundo gestores (N=4)	134
Tabela 8 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos gestores das unidades (N=4)	135
Tabela 9 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos orientadores de estudos do PNAIC segundo gestores (N=4)	137
Tabela 10 - Modificações e/ou amadurecimento promovidos pelo PNAIC/2013 segundo professores da Escola A (N=3)	142
Tabela 11 - Potencialidades e fragilidades do PNAIC/2013 segundo professoras da Escola A (N=3)	143
Tabela 12 - Contribuições do PNAIC para o trabalho e para a formação na visão das docentes (N=3)	144
Tabela 13 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos gestores da unidade segundo docentes (N=4)	145
Tabela 14 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos orientadores de estudos do PNAIC na perspectiva das docentes (N=3)	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados de Leitura no Brasil aferidos pela ANA (2013 e 2014)	106
Gráfico 2 - Dados de Escrita no Brasil aferidos pela ANA (2014)	109
Gráfico 3 - Número de municípios participantes do PNAIC (2013, 2014, 2015)	111
Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo aos 08 Anos (Censo IBGE/2010)	114
Gráfico 5 - Taxa de analfabetismo por faixa etária (Censo IBGE/2010)	115
Gráfico 6 - Percentual de estudantes egressos do 3º ano que atingiu o conhecimento esperado - Prova ABC/2011 (Todos pela Educação)	117
Gráfico 7 - Hábitos de leitura dos docentes pesquisados em 2016	141
Gráfico 8 - Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Leitura no Brasil e em Birigui-SP (2014)	152
Gráfico 9 - Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Escrita no Brasil e em Birigui-SP (2014)	155
Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes da escola A por nível de proficiência em Leitura (ANA/2014)	158
Gráfico 11 - Distribuição dos estudantes da escola A por nível de proficiência em Escrita (ANA/2014)	159
Gráfico 12 - Distribuição dos estudantes da escola B por nível de proficiência em Leitura (ANA/2014)	160
Gráfico 13 - Distribuição dos estudantes da escola B por nível de proficiência em Escrita (ANA/2014)	161

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEIs - Centros de Educação Infantil
COEB - Cooperativa de Ensino de Birigui
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENEPE - Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão
EMs - Escolas Municipais
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FATEB - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui
FUMDEB - Fundação Municipal de Ensino de Birigui
HQ - História em Quadrinhos
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OTs - Orientações Técnicas
PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR - Plano de Ações Articuladas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SD - Sequência Didática

SEE - Secretaria da Educação do Estado

SME - Secretaria Municipal de Educação

UE - Unidade Escolar

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 Da infância à maturidade: um caminhar resumido da escola que me constitui	21
1.2 O mestrado em Educação: a possibilidade de olhar para a formação docente	27
1.3 Delimitação do problema	30
1.4 Questão-problema	31
1.5 Justificativa	31
1.6 Objetivos	36
1.6.1 Objetivo Geral	36
1.6.2 Objetivos Específicos	37
1.7 Importância dos aspectos metodológicos no estudo de caso desenvolvido	37
1.8 A organização do documento	40
2. PORQUE PARA QUEM SABE AONDE QUER IR, NÃO É QUALQUER CAMINHO QUE SERVE... ..	43
2.1 O estudo de caso	44
2.2 O município selecionado e a caracterização do sistema de educação municipal	48
2.3 As escolas selecionadas	59
2.4 Os instrumentos de coleta e geração de dados	62
2.4.1 Questionários	62
2.4.2 Pesquisa documental	64
2.4.3 Observação de aulas	66
2.4.4 Entrevista coletiva	67
2.5 Sobre os critérios para geração e análise dos dados	68
3. FORMAÇÃO: O “VIR A SER” A PARTIR DO QUE “SE ERA”	70
3.1 O contexto atual: a escola de direito que se quer garantida	73
3.2 Como é (ou deveria ser) o professor da escola para todos?	76
3.3 E como formar continuamente os egressos dessa formação inicial carente de transformação e reflexão?	81
3.4 Os modelos de formação continuada e desenvolvimento profissional	87
4. PNAIC: “PACTO” PARA UM PAÍS ONDE A EDUCAÇÃO DE TODOS AINDA É RESPONSABILIDADE DE POUCOS	97
4.1 O programa	98

4.2 O PNAIC visto a partir das tipologias de análise do ciclo de políticas públicas	112
4.3 Uma reflexão sobre os princípios norteadores	118
4.3.1 A prática da reflexividade	119
4.3.2 A mobilização dos saberes docentes	120
4.3.3 A constituição da identidade profissional	121
4.3.4 A socialização	123
4.3.5 O engajamento.....	125
4.3.6 A colaboração.....	126
4.3.7 Os princípios como desafios de processos formativos.....	127
5. ALGUNS ECOS SOBRE O PNAIC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES, OS GESTORES E OS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA SOBRE O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DOCENTE	129
5.1 O olhar e a voz dos gestores pesquisados	130
5.2 A perspectiva dos professores alfabetizadores	139
5.2.1 O silêncio que fala.....	140
5.2.2 A voz dos respondentes.....	140
5.3 A ANA e seus indicadores.....	147
5.3.1 A ANA no contexto municipal.....	149
5.3.2 A ANA e a Provinha Brasil no contexto das escolas pesquisadas	156
5.4 Os planejamentos semanais: concepções reveladas.....	161
5.4.1 A escola A	165
5.4.2 A escola B	171
5.4.3 Os diálogos percebidos: a escola A, a escola B e o PNAIC.....	178
5.5 A observação de aulas: as percepções a partir do fazer docente.....	183
5.5.1 As práticas observadas na escola A.....	184
5.5.2 As práticas observadas na escola B.....	188
5.6 A entrevista coletiva	192
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES	221
APÊNDICE A - Questionário aos professores	221
APÊNDICE B - Questionário aos gestores.....	226
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista coletiva.....	231
ANEXOS.....	232

ANEXO A – Planejamento da escola A	232
ANEXO B – Planejamento da escola B.....	250

1. INTRODUÇÃO

[...] não se pode tentar mais nada do que estabelecer o princípio e a direção de uma estrada infinitamente longa. A pretensão de qualquer plenitude sistemática e definitiva seria, pelo menos, uma autoilusão. A perfeição só pode ser obtida pelo estudante individual no sentido subjetivo, de que ele comunica tudo quanto conseguiu ver.

(CASTAÑEDA, Carlos. **A erva do diabo**: os ensinamentos de Dom Juan. 37. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016, p. 29)

Início¹ esta dissertação com um breve memorial que apresenta a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e que justifica as inquietudes motivadoras desta investigação.

1.1 Da infância à maturidade: um caminhar resumido da escola que me constitui

Eu nasci no mesmo ano em que Elvis Presley faleceu, embora digam por aí que isso não tenha acontecido... Em 1977, a música perdia Maysa; a literatura, Clarice Lispector; o cinema, Charlie Chaplin. Nesse ano, o Brasil vivia sob o regime da ditadura militar, governado com “mãos de ferro” pelo General Ernesto Geisel; o mapa brasileiro passava a ser ensinado de forma diferente nas aulas de Geografia dos colégios, porque, nesse ano, criaram o Mato Grosso do Sul, fruto da divisão do Mato Grosso; o carnaval do Rio via triunfar a Beija-flor de Nilópolis com o samba-enredo *Vovó e o rei da saturnália na corte egípciana*; a lei do divórcio era assinada no país; a Globo exibia *Estúpido Cupido*, *Escrava Isaura* e *O Profeta*, e conhecia o sucesso com a sua versão para a TV de *O Sítio do Pica Pau Amarelo*; o São Paulo Futebol Clube levantava a taça de campeão do Brasileirão, o Corinthians se contentava com o título paulista depois de 23 anos de jejum; Ayrton Senna vencia o campeonato sul-americano de kart; e, ainda que o mundo chorasse por aquele que foi o maior nome do cinema mudo, ficou boquiaberto com o lançamento do que mais moderno se poderia assistir: o primeiro filme da saga *Star Wars*; ou seja, o cenário brasileiro e o mundial estavam agitados.

Em 1980, a minha irmã começou a frequentar a escola e eu, como não entendesse que a iniciação ao alfabeto e aos números era coisa “de gente grande” e numa época em que a vida escolar começava aos seis anos de idade, insisti que eu também estava pronta para os estudos e, por isso, aos dois anos e dez meses, fui matriculada na Escola de Educação Infantil Sítio do Pica Pau Amarelo, instituição privada de ensino. Em 1983, eu era aluna da Pré-escola da

¹ Utilizarei, nos itens 1.1 e 1.2, a primeira pessoa do singular para expressar minhas experiências pessoais.

Escola Estadual de Primeiro Grau General Lima Figueiredo, em Bilac, mais precisamente na esquina da casa dos avós, assim, uma extensão da minha casa.

Em 1984 e 1985, cursei o Ciclo Básico, conforme Decreto 21.833/83 e Resolução SE 241/85. Nas aulas de Português, escrevíamos a partir de imensas sequências de quadrinhos coloridas na lousa como estímulo à produção de textos, geralmente narrativos, que eram dados nas aulas de Comunicação e Expressão e eram chamados de “composição escolar”. Eu também me recordo dos ditados dessa época, de que não gostava, porque as palavras soltas não criavam enredos que eu sonhava construir.

Nos conturbados anos da década de 80, eu aprendi na escola, a mesma, que existia a União Soviética e que a Alemanha era dividida em duas pelo Muro de Berlim. Ainda sobre muros, eu ouvia Pink Floyd – na verdade eu só conhecia “The Wall” –, e sigo acreditando que há uma certa dificuldade em se derrubar “muros”, não só os de Berlim. Alguma professora, nesse tempo, falou que Aiatolá Khomeini assumiu o poder no Irã, que continuava, como hoje, brigando com o Iraque. Falaram de “Diretas-Já”. Contaram-nos que morreu Tancredo Neves. Ensinavam-me que a gramática tinha regras e que os verbos, como a vida, eram conjugados de forma perfeita, imperfeita e mais que perfeita. Eu soube que a Guerra poderia ser Fria, que o Michael Jackson queria ficar branco, que a soma do quadrado dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa, e me perguntava, muito, e classicamente discente, o porquê eu deveria saber tudo isso se eu queria ser como a Dona Lucimar: professora de Inglês! Essa professora, misto de heroína e mulher, foi quem me ensinou o verbo *To Be*, o *Present Continuous*, com *-ing* como desinência dos verbos até a sétima série, e as orações subordinadas na oitava, então, eu, na oitava série, queria ser professora de Português... Verdade seja dita, eu queria ser a Dona Lucimar, fosse lá o que ela ensinasse.

Nas séries finais do que hoje corresponderia ao Ensino Fundamental, eu fui vítima de *bullying*. Por esse motivo, nunca admiti apelidos entre os meus alunos e sempre tomei as dores de quem se sente oprimido por um opressor que não entende que, quando uma única pessoa se diverte, não há como se entender “brincadeira”. A experiência foi ruim, ser motivo de chacota na escola nunca fez parte dos meus sonhos, mas isso não foi impresso no meu Histórico Escolar, repleto de notas altas, e ficou guardado somente no boletim particular que assinei na minha vida, ainda incompleto e com muitas anotações a serem feitas.

Em 1992, eu fui para o segundo grau e mudei de escola, acolheu-me a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Enzo Bruno Carramaschi, que, naquele ano, integrou um grupo de escolas estaduais que foram identificadas como “escola padrão”. Nesse tempo,

eu descobri que Cecília Meireles poetizava sentimentos e que a dor dela escorria em cores pelos dedos e coloria as areias desertas. A Literatura me era ensinada, de um jeito não diferente do que hoje se ensina – escolas literárias, obras e principais autores do movimento literário.

A escola (tradicional) me permitiu uma construção pessoal que não é fácil ser traduzida. Não foi só um prédio, carteira de madeira, caderno da Tilibra. Por isso, quando fotografada a minha alma, é possível se identificar muito dela e das pessoas que nela também se fizeram retratadas. Por isso, professora eu escolhi ser. A opção pelo curso de Letras parecia a escolha mais acertada da minha vida, e creio hoje que foi.

Eu ingressei na Faculdade Toledo de Araçatuba no ano de 1995 e concluí o meu curso ao final de 1997, num período em que as formações de professores se mostravam um tanto aligeiradas. O currículo da faculdade parecia uma extensão do colegial e a dinâmica de aulas e provas (agregadas em semanas) reafirmava o modelo tradicional, vigorosamente centrado na racionalidade técnica, como o único possível. No curso superior, eu descobri que professores podiam ser entidades menos idolatradas, que havia um componente humano que tornava mestres e alunos possivelmente próximos. Mérito seja dado, eu não descobri sozinha: a Mestre e mestra Ester Mian, docente responsável por nos ensinar gramática e produção de textos, me conduziu a essa percepção. A Ester, além de nos permitir uma compreensão da língua um tanto diferenciada do que parecia ser regra na faculdade, me apresentou sua paixão por Adélia Prado (1987, p. 106) e, pela poetisa, reafirmei a minha verdade de que “sonho não morre”.

Em 1998, fui para a pós-graduação, uma especialização *latu sensu*, na cidade de Jales. Eram 135 km percorridos em duas horas de ônibus, aos sábados, para conhecer as ideias de Ingedore Koch e ouvir sobre coesão, coerência e algumas “ideias novas” que fariam a diferença no entendimento da língua com a qual eu me propunha a trabalhar. Esse um ano e meio de percurso me ensinou que um professor que se quer diferente deve se embrenhar pela busca sem medo, porque mergulhos rasos podem ser perigosos, como o Marcelo Rubens Paiva já tinha literalmente relatado no livro dele que eu havia lido na adolescência.

Minha primeira experiência docente foi na escola em que, no “colegial”, eu havia sido aluna. A mim foram atribuídas as aulas do projeto “Escola nas férias²” na minha cidade. Eu, que durante 8h48min do dia era auxiliar de escritório numa empresa de urnas funerárias, à noite experimentei no mês de janeiro de 1998 a felicidade de “lecionar”. Eu comecei a pensar

² O Programa “Escola nas Férias”, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, integrava ações de recuperação nas férias e previa 100 (cem) horas a mais de aula em janeiro.

como professora em um projeto para poucos que não queriam estar na escola no período em que a maioria estava fora dela, curtindo os prazeres do descanso letivo. Nesse período, ficavam na escola a vice-diretora, os alunos e eu; esse convívio de um mês estreitaram os vínculos e, numa época em que diretores, vice-diretores e coordenadores só entravam nas salas para “dar recados”, Lourdes Abrahão, a gestora escolar que me acompanhava no projeto, entrava também na “minha” sala de aula e observava o que eu ensinava e o que eu aprendia com os “meus” alunos. Foram os olhos dela que primeiro me enxergaram “professora” e foi por ela que recebi o convite para assumir a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas de quinta e sexta série (hoje sexto e sétimo ano) da Escola Cooperada “Nova Geração”, a Cooperativa de Ensino de Birigui (COEB), na cidade vizinha a Bilac, no ano de 1999. Então, nesse ano, eu me despedi do mundo do “departamento pessoal” da Bruschetta & Cia. Ltda. e parti, cheia de medos e inseguranças, para a minha escolha pelas letras, palavras e pessoas em formação. Os anos de escritório me ensinaram importantes lições que não podem ser desprezadas, mas a que melhor tenho nos “meus guardados de alma” é a amizade respeitosa, plena de admiração e amor fraterno pelo Dito Bruschetta, um patrão que ultrapassou a hierarquia institucional e se fez meu amigo-irmão. No meu último dia como “sua funcionária” ele me incentivou a seguir um caminho novo e me abraçou dizendo que, “se algo desse errado”, eu voltasse, porque ali sempre haveria “o meu lugar”. O Dito me ensinou, ainda, que, para ser “superior”, há que se despirmos da soberba e conhecer muito bem o que, como e quem “se faz”. É a ele quem credito uma considerável porção da minha ética profissional e dos meus olhos de admiração a quem se propõe a ensinar ao outro o que de melhor ele pode ser.

A COEB, uma escola particular sonhada por pais descontentes com o ensino que tinham no município, é, até hoje, o meu “solo sagrado”, aquele “pedaço de chão” que ocupa o nosso interior e nos faz bendizer o crescimento proporcionado, as vivências experimentadas e a carreira construída com solidez, respeito, amizade e aprendizado entre todos os sujeitos que conviviam entre os muros da instituição. Nessa escola eu aprendi a ser uma professora menos medíocre, uma profissional mais consciente do meu papel, uma humana mais humana... Eu tive alunos que me ensinaram muito e a quem devo a minha admiração e respeito pela eternidade, porque se fizeram mais do que alunos, entrelaçaram comigo o pacto da amizade que não se desfaz ao final de um ciclo ou de um ano letivo. Eu tive alunos que me permitiram errar e aprender com meus erros, que me possibilitaram crescer e vê-los, conotativa e denotativamente, desenvolver-se. De professora de português das séries iniciais da segunda etapa do Ensino Fundamental à docente de Redação do Ensino Médio foi um percurso

gradativo, que correspondeu a minha própria evolução como professora, por isso pensar nas palavras de Ana Jácomo³ sempre fizeram muito e todo sentido: “Somente quem caminha sabe o valor, o tamanho, a conquista de que é feita a história de cada único passo”. Esses “meus” alunos chegavam crianças, no auge dos seus onze anos de idade e se despediam aos seus dezessete, cheios de espinhas no rosto e prontos para adentrar as portas das universidades após a cansativa maratona de vestibulares. Eu cometeria injustiça muito grande se aqui eu elencasse uma dúzia de nomes, porque as crianças e adolescentes que contribuíram na minha edificação vieram de muitas famílias, integraram diferentes turmas e me acompanharam ao longo de doze anos nessa “escola-morada”. Durante todos esses anos, a “D. Lourdes” me coordenou, alimentou-me com teorias e discussões sobre a prática. É a ela que credito uma considerável porção da professora que sou...

Concomitantemente ao “tempo de COEB”, eu lecionei Redação para o Ensino Médio no Educandário Coração de Maria, em Penápolis, mais especificamente do ano de 2000 a 2010. Eu fui aqui uma “típica” professora “de colegial”, com aulas reduzidas concentradas num único dia da semana. Salas com uma média de 40 a 50 alunos, eu não conseguia relacionar o nome de todos às feições, mas, num colégio franciscano, a minha “absolvição” pela memória falha está sacramentada pelos nomes e rostos que me marcaram e seguiram comigo de forma diferenciada, ousando romper com a informalidade e distanciamento que pareciam ser característicos desse universo “pré-vestibular”. Nessa instituição, como eterna aprendiz, fiz-me “mais gente” através da convivência com a D. Adalgiza, professora de Geografia nessa etapa e que também respondia pela coordenação do Ensino Médio, o que era espetacular nela, que se recusava a coordenar e falar sobre educação sem pisar o chão da sala de aula, do alto dos seus tablados. É a ela que credito uma considerável porção da gestora que procurei ser, sem perder de vista o espaço sagrado da sala de aula...

Embora o setor privado tenha um componente forte na minha trajetória, eu fui uma professora muito feliz no segmento público. Tive minha primeira aprovação como docente de Língua Portuguesa na rede estadual paulista em 1998 (ingresso em 2000)⁴ e pude escolher para efetivação do meu cargo a escola na esquina da minha casa, a escola que me acolhera como aluna e que me viu ensaiar os primeiros gestos docentes. No período em que fui

³ A autora possui muitos textos que circulam em meio eletrônico. Publicou somente um livro e a obra encontra-se esgotada. Possuía um blog – “Cheiro de flor quando ri” – que foi desativado. O único e-mail disponível em meio eletrônico para contato não está ativo, portanto, a indicação do ano de autoria de suas citações não foi encontrada.

⁴ Classificada em nº 4.124 no concurso de 1998. No concurso de 2010, para PEB II, aprovada em 394, cargo não assumido.

“professora do estado”, as salas a mim atribuídas eram as “que sobravam”, aquelas que as professoras com mais pontuação do que a minha “não queriam”. Eu trabalhava à tarde com os alunos oriundos da zona rural e com os filhos de pais agradecidos por tudo o que a escola poderia fazer por eles, vitimados pela exclusão social; à noite, com os alunos trabalhadores, alguns nos projetos de recuperação de ciclo, que se configurou uma experiência de muita valia, das mais ricas eu ousaria dizer.

Seja para os filhos da elite, seja para os que lutavam contra a exclusão, eu tentei ser uma professora diferente e que fazia a diferença. Não almejei jamais o rótulo de “boazinha”, nem de “popular”, mas eu busquei sempre que as crianças e adolescentes entendessem que a exigência era a minha forma de fazê-los distinguir que o meu trabalho não era uma ocupação, mas era a minha “profissão”, a qual eu agregava muito valor.

A caminhada para a profissional que eu queria ser foi repleta de cursos, de desafios, de leituras, de buscas para respostas que nem sempre tinham o seu porquê bem explicitado. Fui corretora de redação do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), corretora de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fui coordenadora pedagógica no ano da mudança do currículo da rede estadual paulista, fui aluna do REDEFOR⁵ numa parceria com a UNICAMP. Fui aluna especial do Mestrado em Linguística na “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em Assis-SP, projeto ao qual não dei continuidade em 2000 por estar mais dedicada à construção do sonho do casamento, da família perfeita e da casa própria. Quando descobri que a ideia de enlace que eu sonhara se mostrava, como descrito por Ana Jácomo, “Ilusão: um lugar de areia movediça pra alma, onde a gente pisa jurando que é jardim”, decidi que era chegado o momento de “juntar os meus pedaços” e optar pelo que me constituía de fato – as minhas buscas.

Quando implodiram o Carandiru, ninguém jamais chegou a pensar que do caos se formaria um jardim, mas quem pensou esse espaço sonhou, antes, o verde onde tudo já havia sido cinza. Quando, em 2012, parte de mim morreu com as perdas que esse ano me trouxe, somente eu sabia o que poderia ser feito com o meu “caos”, e eu não me imaginava vítima do enredo que seria possível construir. Nesse ano, três fatos me fizeram, “a fórceps”, repensar a minha “reforma”: 1. eu mudei de emprego, assumindo em janeiro a direção⁶ de uma escola municipal na rede de Birigui, em virtude da aprovação em concurso público, despedindo-me

⁵ Rede São Paulo de Formação Docente é fruto de um convênio entre a SEE-SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de pós-graduação. Em sua primeira edição (2010/2011), ofertou 9 mil vagas em 15 cursos. Houve mais de 50 mil pré-inscritos. O objetivo era o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada.

⁶ Aprovada em 2º lugar.

das escolas que eu amava para ajudar na edificação de um grupo e de um contexto que eu desconhecia por completo; 2. eu vi partir do convívio diário, em julho, a minha figura paterna e porto seguro em todas as circunstâncias, porque faleceu o meu avô, no auge da sua lucidez e sabedoria, aos 93 anos, forçando-me a entender que a imortalidade dos “heróis sem capa” pertence ao âmbito do coração, mas que a presença física não estava incluída nesse conceito de eternidade; 3. eu reconheci que a verdade embalada pela música que, dez anos antes, me conduziu a um altar também embalava a minha separação, pois “sentimentos são / fáceis de mudar” (ELIANA, 2002). Assim, 2012 foi o meu “Big Bang”. E se o universo não é estático e se encontra em constante expansão, por que eu haveria de petrificar? Eu decidi seguir caminhando pelas veredas do que me era mais seguro: a via das palavras. Eu passei a dedicar mais tempo para minhas leituras, meus estudos e quis mergulhar nas profundezas do meu desconhecimento. Em 2013, fui para a Oficina Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Birigui (SME), por processo seletivo, para atuar como Coordenadora de Área de Língua Portuguesa; em 2014, na mesma rede, exonerei o cargo de Diretora de Escola e assumi o de Supervisora de Ensino, também fruto da aprovação em concurso público⁷. A assunção do cargo na supervisão foi concomitante ao convite para a designação como Diretora Pedagógica da rede, sendo assim, eu assumi uma nova função, mas não no cargo para o qual eu havia sido aprovada. Conheci, dessa forma, as competências que me cabiam enquanto funcionária pública designada, mas não sabia as aptidões cobradas na minha real investidura empregatícia.

O vivido até aqui me faz evocar um fado português: “As coisas vulgares que há na vida / não deixam saudade / só as lembranças que doem / ou fazem sorrir / Há gente que fica na história / da história da gente / e outras de quem nem o nome / lembramos ouvir” (MARIZA, 2009). A minha família, a escola, as pessoas que nela têm vida, as palavras: nada disso assumiu para mim o caráter de vulgar, por esse motivo me são tão fortes, me são raiz; tudo me constitui e me integra, edifica-me e traduz a minha essência, assim, que cada um que colaborou para essa construção se reconheça no trabalho que ora apresento.

1.2 O mestrado em Educação: a possibilidade de olhar para a formação docente

Trabalhar com a formação de professores me permitiu entender que eu sabia pouco, muito pouco, quase nada. E se “todo dia é de viver / para ser o que for e ser tudo” (GUEDES

⁷ Aprovada em 3º lugar.

e BASTOS, 1978), eu deveria fazer a opção que se mostrava mais acertada nessa fase: pôr o quanto eu era no mínimo que eu fazia (PESSOA, 2007), o que justifica este trabalho, a presença da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Presidente Prudente no primeiro capítulo da “Parte 2” da minha história e os meus créditos, aqui, a minha orientadora, Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto, que me permitiu a dimensão do “ousado”, principalmente sob a ótica de quem “a nada se atreve”.

Ter participado de alguns programas de formação docente em rede me fez perceber que nem sempre e nem todos promovem nas salas de aula as mudanças que são esperadas e que isso não pode recair sobre o professor como uma responsabilidade isolada, afinal já chega de “hollywoodianismo” para exaltar heróis individualizados na educação brasileira. Muitos desses programas centravam-se em “o que” ensinar, no conteúdo, raramente tratavam do “como”. Em vários dos que participei, havia uma preocupação evidente em abordar teorias que se apresentavam ao cotidiano docente como “novidade”, numa perspectiva de atualização. No entanto, parece existir um desafio que ultrapassa a aceitação e o entendimento desses conceitos pelo professor. Há um componente essencial e que parece ainda não atingido por essas formações: a transformação da prática em benefício da aprendizagem. Não significa dizer que os professores não incorporam as mudanças, mas elas se dão num ritmo lento demais diante da urgência da realidade educacional do país, além de, não raro, atingir um número reduzido de profissionais. Formosinho (2009, p. 73), ao tratar da academização da formação de professores, em especial na formação inicial, declara que

O processo de universalização da formação de professores foi, frequentemente, nos países europeus, um processo de academização (Buchberger, 2000; Formosinho 2000; Tardif, Lessard e Gauthier, 1999). Este processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno. Na lógica acadêmica, o estatuto está, geralmente, ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação.

Não diferente do constatado na formação inicial, o que se tem na formação continuada perpetua essa vertente, e entender essa realidade e essa necessidade, ao mesmo tempo em que me enxergava na posição de “formadora” local, e diante do advento da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto nacional, fez com que surgisse uma inquietação que se tornou um desassossego: o porquê de os programas de formação não cumprirem em totalidade os objetivos a que se prestavam. Mais do que constatar o que os professores cursistas aprendiam, quis entender o que mudava na prática desses profissionais.

Com esse intuito, o presente trabalho, que tem como tema o programa de formação continuada oferecido aos docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa pelo Governo Federal em parceria com universidades e municípios, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido no ano de 2013, objetiva avaliar as contribuições da formação oferecida pelo PNAIC no trabalho docente com a Língua Portuguesa em sala de aula e identificar mudanças de concepções e práticas dos profissionais envolvidos, pautadas por um processo reflexivo do fazer pedagógico cotidiano.

O interesse por investigar, particularmente, o Pacto nasceu da percepção da amplitude da proposta e do envolvimento de tantos sujeitos, da sua formatação e do embasamento teórico que os materiais trouxeram, bem como da necessidade de entendimento de como tanta suposta inovação chegaria ao professor e de como seria convertido em mudanças efetivas na sala de aula.

Pesquisar um programa de formação continuada que integra política pública de formação docente, aproximação universidade e escola, estabelecimento de metas de alfabetização, reflexão sobre o currículo para uma nova configuração de ensino fundamental de nove anos e sistema de avaliação externa mostra-se bastante desafiador e instigante, uma vez que o PNAIC perpassa por diferentes e complementares instâncias formativas, vinculando formação docente à melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças, assumindo, ainda, que tal formação deva se aproximar cada vez mais da sala de aula e, conseqüentemente, do fazer pedagógico do professor, colocando-o no centro e como protagonista de todo processo de (necessária) mudança.

A proposta que este trabalho sustenta é a de que, a partir das concepções reafirmadas pelo PNAIC de formação continuada que tomam o professor como sujeito ativo e de trabalho com a Língua Portuguesa sob a perspectiva do letramento, possa se verificar e analisar como se dá o processo de transformação dos sujeitos de modo que haja, no âmbito escolar, a conseqüente transformação de suas práticas. Considerando-se, ainda, que o PNAIC se edifica por princípios – prática da reflexividade, mobilização de saberes docentes, construção de identidade profissional, socialização, engajamento, colaboração – que entendem a necessidade da transformação de sujeitos, sociedade e escola através da integração pesquisa e prática, torna-se ainda mais importante investigar como os diferentes âmbitos formativos podem, cada qual no seu campo de atuação, promover mudanças e melhorias no saber e no fazer docente.

O interesse pela temática partiu, assim, dessa vivência profissional e da atuação direta com a formação continuada de professores da rede. Em 2013, ano do desenvolvimento do

PNAIC – Língua Portuguesa, ainda na direção de uma escola municipal, acompanhei, como cursista pela Secretaria Municipal, os docentes da unidade em que estava lotada no curso que o Ministério da Educação (MEC) estava implantando, havendo percepções do distanciamento que os encontros, de certa forma, se mantinham com a realidade dos professores e de uma falta de aprofundamento das questões pretendidas pelo PNAIC. Por perceber as dificuldades dos professores da escola assumida em 2012, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 5,1 aferido em 2011 – o resultado mais baixo dentre as escolas da rede –, enxerguei a necessidade do investimento na formação do corpo docente da unidade, trabalho desenvolvido ao longo dos quase dois anos à frente da direção da escola que, ao final de 2013, atingiu IDEB 7,2 – entre os três melhores índices do município. A visão que a função na Secretaria de Educação me proporcionou instigou ainda mais o interesse pelo estudo das questões que envolvem a formação continuada, principalmente em relação a programas que possuem abrangência significativa e de que forma a contribuição desses cursos se efetiva no interior da escola, no trabalho docente e no dia a dia da sala de aula.

Como recorte de uma realidade muito maior, que considera contextos diversos e atores múltiplos, o presente texto não tem a pretensão de apresentar conclusões sobre o PNAIC – Língua Portuguesa que possam refletir uma “verdade absoluta”, única, mas se propõe a, enfocando um grupo reduzido de duas escolas de um município do interior paulista com um caminhar que se julga diferenciado no campo da formação continuada de seus profissionais, discutir aspectos que se mostraram relevantes e contribuíram para a melhoria da prática dos professores envolvidos e os que se perceberam lacunares no desenvolvimento do PNAIC – Língua Portuguesa na visão dos sujeitos envolvidos, de forma a contribuir com estudos na área da formação continuada.

1.3 Delimitação do problema

Concebem-se, neste trabalho, um estudo acerca da formação continuada docente na área de Língua Portuguesa e uma pesquisa empírica sobre quais contribuições à prática pedagógica de professores que lecionam em turmas de 3º ano do ensino fundamental de duas escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Birigui-SP são oportunizadas por programas de formação continuada na área de Língua Portuguesa, em especial o PNAIC, oferecido pelo Governo Federal em parceria com universidades e municípios, e de que forma conteúdos trabalhados durante os encontros formativos

interferiram no planejamento docente, na qualidade do ensino e na fomentação da postura reflexiva do professor.

1.4 Questão-problema

A pesquisa desenvolvida buscou responder à seguinte questão-problema: **qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita?**

Com foco sobre o PNAIC, e ainda derivados da questão-problema, outros questionamentos foram considerados e nortearam este trabalho:

- As concepções teóricas que fundamentaram o trabalho com a Língua Portuguesa no programa de formação continuada analisado foram incorporadas às práticas dos docentes sujeitos desta pesquisa?

- Como foi a implantação do PNAIC no município de Birigui e o seu desenvolvimento – os entraves, as dificuldades dos docentes e dos gestores pesquisados – na efetivação do programa e da transformação das práticas cotidianas no trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas selecionadas?

- Os princípios e estratégias formativas que nortearam o trabalho de formação continuada do programa analisado foram incorporados às práticas formativas das e nas unidades escolares pelos gestores sujeitos desta pesquisa de modo a promoverem mudanças na cultura da escola?

Válido ressaltar que os desdobramentos se mostraram necessários para uma melhor compreensão dos dados coletados e significaram importante contributo às conclusões a que o estudo permitiu chegar.

1.5 Justificativa

A proposição deste trabalho partiu do pressuposto de que há, ainda que estudos venham sendo desenvolvidos, uma lacuna entre a teoria e a prática refletida na ação pedagógica docente, sendo objeto de análise o programa de formação continuada oferecido pelo Governo Federal, o PNAIC, a docentes de terceiro ano do ensino fundamental de duas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Birigui.

Entende-se que os professores saibam discorrer sobre as exigências que se colocam, em especial com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸, para o trabalho com a Língua Portuguesa centrado nos gêneros, através da perspectiva dos letramentos e dos multiletramentos. Contudo, o que se supõe existir é uma prática que não reflete concepções que são assumidas em discursos, levando a crer que as práticas de alfabetização não são construídas de forma integrada às de letramentos e o que, “a priori”, deveria acontecer complementar e simultaneamente, acaba por se pautar numa prática que parece não garantir nem um nem outro de forma plena. Bueno e Kleiman⁹, ao defenderem a articulação, em sequências didáticas, da leitura e da escrita, esclarecem que, “[...] em documentos oficiais, materiais didáticos e na prática das escolas, ainda se encontra uma oscilação entre a leitura como a decodificação de textos e a leitura como produção de sentidos; entre a visão de um leitor passivo e a de um leitor ativo que dialoga com o texto” e reforçam que

A alfabetização na perspectiva do letramento assume que as palavras não estão soltas, mas fazem sentido somente em textos concretos, produzidos e recebidos em situações concretas por sujeitos históricos, e exigem, por isso mesmo, também uma resposta na forma de um texto concreto. É esse agir e reagir com os textos que precisa ser objeto de ensino [...].

Kramer (1986, p. 33-34), sobre o papel do professor alfabetizador, afirma que

O compromisso profissional do professor costura os seus procedimentos em sala de aula, dá o tom das “notas tocadas” no cotidiano sem precisar proclamá-lo a cada momento. Esse compromisso manifesta-se junto com seu trabalho diário, imbrica-se à sua competência técnica. É preciso esclarecer, então, que não se trata aqui apenas de discursos, de declarações feitas *a priori* pelo professor sobre a importância por ele atribuída à alfabetização. Trata-se, ao contrário, da explicitação dessa importância no acontecer diário da sala de aula, traduzida de expectativa em ação concreta, de uma forte relação afetiva com os alunos na ênfase sobre os conteúdos e no entusiasmo com que se abordam os conhecimentos. Trata-se, sobretudo, do professor exercer na prática o seu papel profissional, e o seu papel de cidadão [grifo da autora].

Essas percepções suscitam alguns questionamentos referentes ao como tem sido realizado o trabalho com os gêneros discursivos nos programas de formação continuada docente e se esses momentos têm garantido um trabalho reflexivo que se mostre suficiente para o aprendizado da língua pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

O que se buscou investigar, na realidade das escolas selecionadas, foram quais as contribuições que o PNAIC promoveu no planejamento docente, na elaboração de sequências didáticas que considerem as práticas de letramento, entendido como “objetivo da ação pedagógica”. Vale destacar que, segundo Kleiman (2007, p. 3-4), “[...] a partir do momento

⁸ Material de referência divulgado pelo MEC em 1997.

⁹ Artigo submetido e aguardando publicação no periódico *Número temático Revista Linguagem em Discurso*, n.1, 2017 ISSN 1982-4017.

em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário”. Ainda de acordo com a autora,

A prática social é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. Exemplificamos a diferença: se as crianças estão intrigadas pela extinção dos dinossauros, pode ser que seus interesses façam com que se aventurem pela Internet, leiam verbetes de enciclopédias, visitem um museu de ciências, entrevistem um cientista. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários, pois é a familiaridade com esses gêneros o que permitirá que elas realizem essas atividades. E o professor poderá, ao guiá-las na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos, ou da língua, ou das palavras que os formam. Tudo isso é bem diferente de definir, de antemão, que nesse ano, serão ensinados os textos interativos (blog, email, texto informativo em forma de hipertexto entre outros), verbete e entrevista.

Considerar alfabetização e letramento como prática social demanda o entendimento de um novo paradigma profissional docente, uma vez que o professor experimenta maior autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos, deve desenvolver uma postura reflexiva com base em sua observação, seu diagnóstico e da análise de sua própria atuação, compreendendo que o fazer docente “não se dá no vácuo” (KLEIMAN, 2007, p. 6-9).

Kleiman (2012, p. 20), no entanto, alerta para o fato de que

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola [grifos da autora].

Sobre a tradição pedagógica brasileira, Weiz (2014, p. 164) aponta que existe a separação da alfabetização do ensino da língua, ou seja, a escola comumente separa a alfabetização do letramento e explica que os PCNs tentaram mudar essa tradição

- a) mostrando que a aprendizagem dos aspectos discursivos da língua é concomitante – ou mesmo anterior – à aprendizagem dos aspectos notacionais, por considerar que a capacidade de produzir textos em linguagem que se usa para escrever como *não dependente* do domínio do sistema alfabético de escrita;
- b) marcando enfaticamente que a alfabetização (no sentido restrito de aquisição da escrita alfabética) ocorre *dentro* de um processo mais amplo de aprendizagem da língua; e
- c) desenvolvendo o tópico “alfabetização” dentro do bloco de conteúdos “análise e reflexão sobre a língua” e explicitando que se aprende a ler e escrever através de procedimentos de análise linguística.

O PNAIC, conforme declarado no Caderno de Apresentação, surge como proposta que objetiva “[...] ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir

para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento”. Para tanto, considera que o planejamento didático deva promover

[...] a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa (BRASIL, 2012, p. 07).

Para o alcance dos objetivos do Pacto, o material de apresentação do programa norteava para que fosse organizado o ciclo de alfabetização, considerando: a) a organização de equipes de trabalho e a formação continuada de professores; b) a organização de espaços, materiais e tempos na escola; c) o ciclo de alfabetização (enturmação, avaliação e progressão continuada). Isso leva ao entendimento de que o programa buscou concentrar esforços como estratégia para a resolução dos problemas do analfabetismo.

Ainda em seu Caderno de Apresentação, ressaltou-se a necessidade de que “[...] cada sistema, considerando suas especificidades, trace seus próprios modos de funcionamento” (BRASIL, 2012, p. 25). No tocante a essa apropriação pelos sistemas, embora não houvesse explícita nenhuma orientação sobre quais adequações desses “modos de funcionamento” poderiam ser efetivadas, a Secretaria Municipal de Birigui buscou levar alguns de seus princípios formativos ao desenho nacional do programa.

Sabendo-se que o programa de formação continuada estudado estava fundamentado, também, nas concepções que tomam a escola como espaço privilegiado da formação docente, a rede de ensino pesquisada incluiu os diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino como cursistas desde a primeira edição do PNAIC, ainda que essa ação não estivesse prevista pelo programa. Essa inclusão esteve pautada na concepção de que os gestores, sendo formadores de professores, se responsabilizariam por levar o PNAIC para “dentro da escola”. Esses gestores acompanharam os encontros formativos e foram certificados pela própria Secretaria Municipal de Educação. Por essa razão, por meio dos questionários, buscou-se entender se os gestores das escolas envolvidas levaram para os estudos na unidade escolar o que era discutido nos encontros do PNAIC, visto que se supõe que as atividades formativas que deveriam ser desenvolvidas na unidade escolar podem ter sido resumidas a “momentos de cumprimento de tarefas do programa”. Sobre isso, cabe destacar a afirmação de Nóvoa (2001, p.14-16) para quem “é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança”, concebendo-se que

[...] há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. E Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e

disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer.

A inclusão de gestores ao PNAIC no âmbito do município pode ter sido uma tentativa de romper com o “tradicionalismo formativo” de programas governamentais que ignoram o papel do gestor como formador de professor e entendem o professor como o responsável isolado pelas mudanças.

Vale retomar Alarcão (2011, p. 15-16) ao sustentar que “[...] o mundo, marcado por tanta riqueza informativa, precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento” e que “para intervir, é preciso compreender”. Parece evidente que a imposição de “cursos de formação” não se mostraria suficiente para modificar a prática. É importante considerar que, “[...] primeiro de tudo, os professores têm que repensar o seu papel” (ALARCÃO, 2011, p. 33). Quando se afirma a necessidade de o professor desenvolver uma postura reflexiva com relação ao seu fazer, defende-se a ideia de que os profissionais da educação, em especial os professores que atuam com a Língua Portuguesa, devam entender o trabalho como muito mais do que o meramente “dar aulas”, que concebiam que as suas proposições tomam amplitude maior do que o “ensinar a ler e a escrever”, que habilidades e competências linguísticas não se garantem com atividades “fechadas” e impostas de alguém que supostamente sabe mais a outro que sabe menos. O “chão da sala de aula” diz muito, e diz sempre. E o que é feito com esses “dizeres” que se percebem? Eis aqui o que se quer do professor reflexivo, encontrar as dúvidas que são suscitadas pelas “respostas” da sala de aula e, num processo de pensar sua prática, encontrar as próprias respostas, não para serem devolvidas aos alunos, mas para oportunizarem o seu crescimento. Alarcão (2012, p. 41) fala sobre essa questão

[...] recorrendo de novo à convicção de Morin de que é preciso organizar o pensamento para compreender e poder agir. É esta ideia que é preciso introduzir nos paradigmas de formação das pessoas e de funcionamento das instituições. [...] O resto são ferramentas. Úteis, sem dúvida. Mas apenas ferramentas.

Pretendeu-se, por este trabalho, como afirmado no item 1.4, responder à questão acerca da relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita, objetivando avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa à prática de professores do terceiro ano do ensino fundamental

na visão dos sujeitos envolvidos no contexto do município de Birigui – os professores do terceiro ano do ensino fundamental, seguindo orientações do programa, e os gestores escolares, por decisão da Secretaria Municipal de Educação –, pressupondo-se que cooperam para uma prática mais reflexiva com a língua, que considere os saberes discentes na construção de outros mais elaborados de forma a garantir a competência linguística às crianças nos processos de leitura e escrita de textos. Ao se evidenciarem as contribuições de programa voltado para o “alfabetizar letrando”, espera-se colaborar para que ações formativas mais assertivas sejam pensadas no que se refere ao trabalho com a língua.

Julgando-se que a escola assume trabalhar com o letramento, importa que sejam revistas práticas e sejam pensadas formas possíveis de incorporação de outros conceitos ao fazer docente, como o de letramentos (no plural) e o de multiletramentos, considerando que “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (HAMILTON, 2008, p. 8 apud ROJO, 2009, p. 106), já que um dos objetivos principais da escola é o de oferecer aos alunos a possibilidade de participação, de maneira ética, crítica e democrática, de várias práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, mais do que “alfabetizar até os 8 anos de idade”, a escola deve garantir a apropriação das competências leitoras e escritoras para o uso, com sucesso, em qualquer circunstância e por toda a vida, não se perdendo de vista que “A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança” (ANNAN, UNESCO)¹⁰.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo Geral

Avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui segundo o entendimento desses professores alfabetizadores e de gestores escolares.

¹⁰ A citação consta no Prefácio, escrito por Ezequiel Theodoro da Silva, UNICAMP, janeiro de 2014, da obra “Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?”, organizada por Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2014).

1.6.2 Objetivos Específicos

Estabelecem-se, ainda, os seguintes objetivos desta pesquisa:

1. Identificar a concepção e a prática que os professores possuem sobre o trabalho com gêneros discursivos e sequência didática;
2. Identificar evidências no planejamento do trabalho docente da adoção de princípios metodológicos e concepções de trabalho com a Língua Portuguesa assumidos e veiculados pelo PNAIC;
3. Investigar e analisar como os processos de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal – em especial o PNAIC – em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Birigui se consolidam no interior das escolas, verificando as concepções ali fomentadas no que concerne ao estudo de gêneros discursivos e de sequências didáticas e como as escolas promovem e coordenam a elaboração e a aplicação dessas sequências;
4. Entender como os processos formativos envolvendo as ações propostas pelo PNAIC se consolidaram em cada uma das escolas selecionadas para coleta de dados e analisar se e como influenciaram para a melhoria do planejamento e do trabalho de docente de terceiro ano do ensino fundamental;
5. Identificar qual é a concepção de formação que orienta o PNAIC;
6. Confrontar as orientações do programa com o que os professores planejaram e executaram, verificando-se aproximações e distanciamentos, por meio da análise de documentos do cotidiano escolar e das avaliações externas;
7. Identificar se e como os gestores escolares incorporaram a formação do PNAIC à formação desenvolvida na própria unidade escolar;
8. Identificar entraves, dificuldades percebidos pelos docentes e gestores pesquisados na efetivação do programa e da transformação das práticas cotidianas no trabalho com a Língua Portuguesa.

1.7 Importância dos aspectos metodológicos no estudo de caso desenvolvido

Os aspectos metodológicos na pesquisa científica são bússola ao pesquisador. Orientam todo o processo de busca, análise e entendimento dos dados coletados. Permitem que os objetivos saiam da esfera do intangível e possam ser, de fato, alcançados a contento.

Distanciam, ainda, os olhos do vício do julgamento e permitem o tratamento dos dados de forma focada e embasada em critérios determinados.

Gomes (2001, p. 1-2) afirma que “[...] nesse movimento de ir e vir, produzir conhecimento científico significa fazer aproximações conceituais, de modo a compreender o objeto em sua pujança e movimento”, acrescentando se tratar da defesa de uma postura diferente que vai além do “[...] lançar idéias a esmo; significa sim dar sentido a este saber como tentativa de interpretar o mundo”.

A opção por uma investigação que adota uma abordagem qualitativa justifica-se, dessa forma, pela intencionalidade explicitada de compreender a realidade ora posta pelo advento do PNAIC aos professores das escolas selecionadas para a realização da pesquisa feita. Severino (1997, p. 119) explica que,

[...] quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Chizzotti (2006, p. 27-28) reforça que, se

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.
[grifo do autor]

Selecionaram-se, assim, como sujeitos da pesquisa desenvolvida docentes de terceiro ano do Ensino Fundamental e gestores (diretores de escola e coordenadores pedagógicos) de duas escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Birigui. Sabendo-se, ainda, da importância do contexto do objeto pesquisado nas abordagens qualitativas, vale ressaltar que as escolas participantes apresentam contextos sociais, culturais, econômicos semelhantes, com históricos de fundação e resultados diferentes, o que evidencia a necessidade de enfoque interpretativo e justifica a importância de aproximação do pesquisador com as realidades que constituem objeto desta pesquisa. Utilizaram-se, para a geração dos dados, os instrumentos: questionário, observação de aulas, entrevista coletiva, documentos, especialmente planejamentos semanais e resultados de provas oficiais.

O estudo de caso de que se ocupa este trabalho permite colaborar para o entendimento das contribuições de processos formativos à prática docente de modo que as modificações que se percebem reflitam, de fato, em melhores proposições e possibilidades de aprendizagem.

Ainda segundo Gomes (2001), o conhecimento deve ultrapassar a fronteira do senso comum, sendo, para isso, necessário sistematizá-lo através de uma metodologia científica que determine procedimentos adequados que possibilitam alcançar os fins da investigação.

Stake (1978 apud ANDRÉ, 2008, p. 63) sentencia que o conhecimento em profundidade de um caso “[...] pode ajudar-nos a entender outros casos. A generalização naturalística se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos”. A ideia de generalização “[...] é aceita por todos no sentido de que os dados de um estudo possam ser úteis para compreender os dados de outro estudo” (ANDRÉ, 2008, p. 64).

Pode-se, assim, sintetizar:

Quadro 1 - Objetivos, instrumentos e sujeitos da pesquisa

Objetivo Geral		
Avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui, segundo o entendimento desses professores alfabetizadores e de gestores escolares.		
Objetivos Específicos	Coleta de dados	Sujeitos
Identificar a concepção e a prática que os professores possuem sobre o trabalho com gêneros discursivos e sequência didática.	Questionário. Análise de planejamentos.	Professores.
Identificar evidências no planejamento do trabalho docente da adoção de princípios metodológicos e concepções de trabalho com a Língua Portuguesa assumidos e veiculados pelo PNAIC.	Análise de planejamentos.	Professores.
Investigar e analisar como os processos de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal – em especial o PNAIC – em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Birigui se consolidam no interior das escolas, verificando as concepções ali fomentadas no que concerne ao estudo de gêneros discursivos e de sequências didáticas e como as escolas promovem e coordenam a elaboração e a aplicação dessas sequências.	Questionário. Análise de planejamentos.	Professores. Gestores.
Entender como os processos formativos envolvendo as ações propostas pelo PNAIC se consolidaram em cada uma das escolas selecionadas para coleta de dados e analisar se e como influenciaram para a melhoria do planejamento e do trabalho de docente de terceiro ano do ensino fundamental.	Questionário. Análise de planejamentos. Observação de aula.	Professores. Gestores.
Identificar qual é a concepção de formação que orienta o PNAIC.	Análise de documentos orientadores do PNAIC.	
Confrontar as orientações do programa com o que os professores planejaram e executaram, verificando-se aproximações e distanciamentos, por meio da análise de documentos do cotidiano escolar e das avaliações externas.	Questionário. Análise de documentos orientadores do PNAIC. Análise de planejamentos. Análise de dados de avaliações externas.	Professores.
Identificar se e como os gestores escolares incorporaram a formação do PNAIC à formação desenvolvida na própria unidade escolar.	Questionário.	Gestores.
Identificar entraves, dificuldades percebidos pelos docentes e gestores pesquisados na efetivação do programa e da transformação das práticas cotidianas no trabalho com a Língua Portuguesa.	Questionário. Entrevista coletiva.	Professores. Gestores.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2017).

A análise documental permitiu identificar quais resultados a rede já vinha alcançando, numa visão mais detalhada do que os alunos de Birigui já dominam, no caso das avaliações externas (Provinha Brasil e ANA), e do que os professores planejam a partir do que sabem os seus alunos e do que precisa ser desenvolvido. Os documentos referentes à ANA e à Provinha Brasil foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação; os planejamentos semanais foram cedidos pelas professoras das escolas a partir de solicitação da pesquisadora.

Sendo a pesquisa “[...] estrada a percorrer para auxiliar o ser humano a apropriar-se do conhecimento e satisfazer essa gama de curiosidade natural” (GOMES, 2001, p. 8), a metodologia importa porque, para quem sabe aonde quer ir, não é qualquer caminho que serve.

1.8 A organização do documento

Este documento organiza-se em seções que buscam apresentar e desenvolver as questões suscitadas por este trabalho, com embasamento no referencial teórico adotado para fundamentar a pesquisa.

Na Introdução, são explicitadas as razões que despertaram o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa com foco em um programa que integra política pública de formação de professores, o delineamento do problema, os pressupostos e os objetivos que orientam o trabalho. Há breve apresentação das seções que compõem esta dissertação.

Apresentar a metodologia, os instrumentos de coleta e análise de dados, o contexto do município e das escolas pesquisadas é a pretensão da seção 2, intitulada “Porque para quem sabe aonde quer ir, não é qualquer caminho que serve...”, de forma que se compreendam as trilhas percorridas durante esta pesquisa.

A seção 3 – “Formação: o ‘vir a ser’ a partir do que ‘se era’” – busca discutir as concepções de formação continuada que direcionam os programas hodiernos em Educação, apresenta breve retrato do contexto atual da escola, do perfil do professor que tem sido formado pelas instituições superiores e do exigido na realidade da universalização do ensino, e das demandas da formação ao longo do exercício profissional. Cumpre, ainda, expor os modelos de formação analisados por Marcelo García (1999) e Oliveira-Formosinho (2009).

Na seção 4, intitulada “PNAIC: ‘Pacto’ para um país onde a educação de todos ainda é uma responsabilidade de poucos”, adentra-se nas questões do PNAIC, contextualizando a sua

implantação e esclarecendo a estruturação do programa para melhor entendimento da sua significação em âmbito nacional e, posteriormente, no contexto pesquisado. Desenvolve-se uma reflexão acerca dos princípios norteadores do Pacto à luz de estudos desenvolvidos no âmbito da formação continuada e de como também acabam por se configurar um desafio para os processos formativos, considerando a cultura estabelecida e a necessidade de inovação.

A seção 5 – “Alguns ecos sobre o PNAIC: o que dizem os professores e os gestores sobre o trabalho com Língua Portuguesa na formação continuada” – cumpre tratar os dados gerados, analisando-os a partir dos referenciais teóricos priorizados nesta pesquisa. Expõe e analisa a perspectiva dos gestores das escolas selecionadas e, em seguida, apresenta abordagem reflexiva que considera as informações fornecidas pelos docentes pesquisados, através dos questionários, da observação de aulas, da apreciação de planejamentos de aulas dos envolvidos, de entrevista coletiva. São analisados os resultados das escolas e da rede selecionadas na Provinha Brasil e na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), interpretando-se e comparando-se os índices alcançados. É importante reforçar que, nesta pesquisa, não se objetiva julgar o fazer docente, tampouco culpar professores pelas lacunas que possam ser percebidas. Trata-se, sobretudo, de tecer contribuições aos formuladores de políticas públicas de formação docente para que atentem para aspectos importantes do desenho desses processos a fim de que cumpram com a sua proposição: a de colaborar com a formação do professor para que ele se aproprie de fundamentos e instrumentos que permitam o seu crescimento e a melhoria do seu trabalho.

Em Considerações Finais, será possível encontrar as constatações que o trabalho possibilita construir de forma a se configurar como contributo aos estudos sobre formação continuada e qual o papel que o programa de formação analisado representa na edificação do trabalho cotidiano docente e da sua profissionalização. De maneira mais ousada, talvez, que este trabalho promova a reflexão sobre os programas de formação continuada no sentido de responder à inquietação dos muitos sujeitos que deles participam e que se questionam se, de fato, têm representado crescimento profissional aos envolvidos. Nessa perspectiva, que as considerações aqui traçadas sejam luz às propostas que ainda serão pensadas aos professores brasileiros, em especial aos de Birigui. Que os proponentes dessas políticas formativas não entendam os processos como forja, nem os queiram como cabresto de uma classe, mas que enxerguem as possibilidades emancipatórias dos programas que formam continuamente uma categoria profissional que preza e prima pelo seu fazer cotidiano por reconhecer em seu trabalho a responsabilidade e a magia de tocar e transformar vidas.

Não se ignora que o trabalho que ora se apresenta mostra-se um recorte de dada realidade, podendo-se em outros contextos se chegar a conclusões distintas e tão verídicas quanto as que se colocam nesta dissertação. Reforça-se, assim, que a contribuição que se pretendeu ao meio acadêmico e à construção de práticas formativas visou

[...] achar o diamante
para repartir com todos.
Mesmo com quem não quis vir
ajudar, farto de sonho.
Com quem preferiu ficar
sozinho bordando de ouro
o seu umbigo engelhado.
Mesmo com quem se fez cego
ou se encolheu na vergonha
de aparecer procurando.
Com quem foi indiferente
e zombou das nossas mãos
infatigadas na busca
Mas também com quem tem medo
do diamante e seu poder,
e até com quem desconfia
que ele exista mesmo.

E existe:

o diamante se constrói
quando o procuramos juntos
no meio da nossa vida
e cresce, límpido cresce,
na intenção de repartir
o que chamamos de amor. (MELLO, 1984, p. 68)

2. PORQUE PARA QUEM SABE AONDE QUER IR, NÃO É QUALQUER CAMINHO QUE SERVE...

Não pense que o mundo acaba
 Ali onde a vista alcança
 (MONTENEGRO, Oswaldo. Mudar dói, não mudar dói mais. In: MONTENEGRO, Oswaldo. **A Lista**. Porto Alegre: Studio Jam Music, 2001, 1 CD, Faixa 7.)

No clássico “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carroll (2015), a certa altura da história, a personagem principal, Alice, enquanto caminhava na floresta, encontra um gato para quem pergunta qual o caminho que deveria tomar para sair dali. Diante da interrogativa, ele responde que isso dependeria muito de para onde ela gostaria de ir. A garota, então, responde que não se importava muito para onde, ao que o gato completa que, dessa forma, não importava o caminho que ela escolhesse. De igual maneira ao que é descrito na literatura, no campo científico, a falta de objetivos e de critérios metodológicos prejudicam o desenvolvimento de qualquer pesquisa.

Para Demo (2000, p.33), “Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. Isso significa que pensar a metodologia de um trabalho é, senão, delimitar os caminhos que tornarão possível a investigação do problema proposto sem que se percam de vista os objetivos pretendidos. Dessa forma, corresponde dizer que a metodologia é, pois, entendida com um meio e não um fim, exigindo por parte do pesquisador atenção diferenciada, uma vez que suas escolhas metodológicas relacionam-se diretamente à credibilidade de seu trabalho.

Este capítulo, assim, cumpre a função de apresentar a metodologia em que se enquadra o estudo proposto: um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa, cujo objetivo é avaliar as contribuições promovidas pelo PNAIC, programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa, na prática de professores do terceiro ano do ensino fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui segundo o entendimento desses professores alfabetizadores e de gestores escolares.

Demo (2011, p. 35) define pesquisa como sendo “[...] a capacidade de *questionamento*, que não admite resultados definitivos” [grifo do autor]. Na pesquisa aqui relatada, partiu-se, conforme já explicitado, da questão-problema “**qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita?**” e, a partir da definição de foco sobre o PNAIC, entender quais as contribuições que o PNAIC na área de Língua

Portuguesa promoveu na prática pedagógica de professores que lecionam em turmas de terceiro ano do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de Birigui-SP.

A opção por uma investigação que adota uma abordagem qualitativa justifica-se, dessa forma, pela intencionalidade explicitada de compreender a realidade ora posta pelo advento do PNAIC para os professores das escolas selecionadas para a realização da pesquisa feita.

Cabe ressaltar que a abordagem qualitativa, conforme discorrem Bogdan e Biklen (1994), exige que os investigadores concentrem esforços no desenvolvimento da empatia com os participantes da pesquisa e busquem aceitação e entendimento dos vários pontos de vista em jogo, uma vez que o objetivo não se guia pelo estabelecimento de juízo de valor, mas pela compreensão dos pontos de vista revelados a partir dos critérios adotados pelos sujeitos.

André (2013, p. 97) explica, ainda, que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Liebscher (1998) trata da viabilidade de abordagens qualitativas quando os fenômenos estudados se mostram complexos, de natureza social e de difícil quantificação, exigindo do pesquisador habilidades de observação, análise e registro preciso de interações entre pessoas e entre pessoas e sistemas.

Dada a importância do contexto do objeto pesquisado nas abordagens qualitativas, importa ressaltar que as escolas selecionadas apresentam cenários sociais, culturais e econômicos semelhantes, no entanto possuem históricos de fundação, peculiaridades em seu grupo, em particular a constituição da equipe gestora, e resultados diferentes aferidos em avaliações em larga escala, o que evidencia a necessidade de enfoque interpretativo e justifica a importância de aproximação do pesquisador com as realidades pesquisadas.

2.1 O estudo de caso

A opção por se realizar nesta investigação um estudo de caso pareceu a mais indicada por permitir que o fenômeno estudado pudesse ser analisado considerando-se as particularidades dos sujeitos, das escolas e do município selecionados de forma que permitissem a compreensão das questões já colocadas acerca da questão-problema em foco.

Segundo Fonseca (2002, p. 33),

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

André (1984, p. 51) explana que

A posição tomada na Conferência de Cambridge (Adelman et. al., 1976), foi que o estudo de caso é um termo amplo, incluindo “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância” (p. 2). Partindo dessa mesma definição, Nisbett e Watt (1978) sugerem que o estudo de caso seja entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica” (p. 5). Essa instância, segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.

Para Goode & Hatt (1969), o estudo de caso não é uma técnica específica, mas de um meio pelo qual se organizam dados sociais de forma a preservar o caráter individual do objeto social em estudo. Por sua vez, Yin (2005) define estudo de caso como sendo uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão ou não são claramente evidentes, percebendo-se a utilização de múltiplas fontes de evidência. Cambridge, Adelman, Jenkins e Kemmis (1980 apud ANDRÉ, 2008, p. 16) discorrem que o “[...] estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”. Stake (1994, p. 236) considera que o “[...] estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Gomes (2008) ressalta que um caso é relevante e torna-se digno de ser estudado quando se mostra significativo e de interesse público geral e quando se mostra completo, podendo ser identificado por, pelo menos, três características: limites; coleção de evidências; tempo e recursos necessários. Benbasat et al (1987) elencam, ainda, como características do estudo de caso: observação do fenômeno em seu ambiente natural; recolhimento dos dados por diversos meios; análise de uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização); estudo aprofundado da complexidade da unidade; direcionamento da pesquisa aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipótese do processo de construção do conhecimento; não utilização de formas experimentais de controle/manipulação; dispensa de especificação antecipada do conjunto de variáveis dependentes e independentes; resultados

dependem em grande medida do poder de integração do investigador; possibilidade de mudança na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que novas hipóteses são desenvolvidas; envolvimento da pesquisa com questões “como?” e “por quê?” em substituição ao “o quê?” e “quantos?”.

Merriam (1988) explica que o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado à interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor, o que leva o autor a definir quatro características fundamentais num estudo de caso qualitativo: particularidade – o foco está em uma situação, um programa, um fenômeno particular –; descrição – tem-se, ao final da pesquisa, um detalhamento minucioso da situação investigada –; heurística – há a possibilidade da descoberta de novos significados, uma espécie de nova compreensão sobre o fenômeno estudado –; e indução – a descoberta de novas relações pela lógica indutiva.

André (2008, p. 19-24) apresenta, também, a “[...] denominação ‘estudo de caso do tipo etnográfico’, ou seja, um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”. Destaca, ainda, que

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social. [...] busca-se conhecer, em profundidade, o particular.

Stake (1985 apud ANDRÉ, 2008, p. 29) sustenta que “[...] a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica” e acrescenta que, quando se quer “[...] entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal”.

No estudo ora relatado, para se atingir o objetivo específico de se realizar uma reflexão crítica acerca da formação continuada oferecida aos professores da rede de ensino selecionada para a geração de dados, o estudo de caso se faz pertinente por permitir considerar o quanto as professoras das escolas escolhidas incorporaram em seu trabalho cotidiano as concepções trabalhadas durante o PNAIC de forma a entender como, em realidades afins, os reflexos percebidos no trabalho docente se mostram diferentes e, às vezes, até destoantes.

Neste trabalho, a pertinência do estudo de caso está evidenciada na apropriação que o município de Birigui fez do programa ao redesenhá-lo partindo de orientações próprias já em desenvolvimento na rede de ensino. No entanto, cabe o entendimento do porquê, apesar de suas adequações em virtude de políticas já existentes, ainda se perceberam lacunas ma

implantação do PNAIC, levando a pensar que as proposições próprias do município não se mostraram suficientes para se configurar um diferencial. Dito de outra forma, o município de Birigui ampliou os envolvidos, incluindo diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores auxiliares e supervisores de ensino, mas não definiu o papel desses cursistas de modo que essa inclusão, que poderia ter sido um dos grandes diferenciais da rede, não se consolidou de fato como uma parceria desejada, permanecendo a ruptura entre a formação do PNAIC, a formação da própria rede e a formação da/na escola.

Importa, também, esclarecer a necessidade do estudo dos documentos da Secretaria de Educação do município na implantação de sua Rede Municipal de Formação Continuada, do histórico das políticas públicas de formação continuada implementadas desde 2005 para que, percebidas as relações que se estabeleceram com o PNAIC, se tornasse possível traçar o percurso desenvolvido no município no que se refere aos cursos de formação oportunizados até a elaboração de suas diretrizes municipais de formação continuada.

Sem a intenção de vincular investimentos em formação com resultados aferidos em avaliações externas, a constituição de um corpus sobre a realidade investigada permite uma análise dos resultados que o município tem alcançado, levando à reflexão do quanto os programas de formação desenvolvidos têm promovido mudanças no planejamento e na prática docente, de modo que os envolvidos entendam os processos como integrantes de sua formação, primando pela reflexividade, especificamente no trabalho com Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em particular do que se alcançou com professores e turmas de terceiro ano.

No contexto da investigação feita, em particular, sendo a pesquisadora uma formadora da rede, a exigência pelo desprendimento do papel ocupado para assumir a perspectiva do outro, “[...] e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e lógica do outro” se constituíram um exercício bastante rigoroso e um desafio igualmente grande (ANDRÉ, 2008, p. 26-27). Mostrou-se de suma importância que essa aproximação entre pesquisadora e pesquisados fosse desvinculada da imagem da Secretaria Municipal de Educação, o que, em alguns momentos, não aconteceu, como se deu marcadamente na recusa dos professores de uma das escolas em responder ao questionário. No entanto, o mesmo grupo que se recusou a esse preenchimento foi o que se abriu à realização da entrevista coletiva e tomou voz para falar sobre o PNAIC no âmbito do município.

2.2 O município selecionado e a caracterização do sistema de educação municipal

Birigui é um município do interior paulista situado na região Noroeste do Estado, distante 521 km da capital. Fundado em 7 de dezembro de 1911, possui atualmente população estimada de 118.352 habitantes (CENSO, 2015), com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – 2010 (IDHM 2010) de 0,780 (IBGE, 2016).

Segundo dados do IBGE (2016), a população residente alfabetizada é de 97.095 pessoas. As matrículas informadas no ensino fundamental – 2015 somam 12.256, das quais 6.083 são de escola pública municipal, e no ensino médio – 2015 são 4.690; a população residente declarada em creche ou escola é de 27.018 pessoas.

O município, em atendimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, Título IV – Da Organização da Educação Nacional, Art. 8º, possui sistema de ensino próprio organizado, atuando em regime de colaboração com a União e com o Estado (BRASIL, 1996).

Consultado o sistema informatizado próprio – “semebi.net” –, verificou-se que, em 2016, a rede municipal era formada por 12 (doze) Centros de Educação Infantil (CEIs)¹¹ – dentre os quais 5 (cinco) atendem também a etapa 4 e 5 anos (Pré-escola) –, havendo convênio firmado com 6 (seis) entidades para atendimento da etapa 0 a 3 anos; 1 (uma) Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)¹²; 16 (dezesesseis) Escolas Municipais (EMs)¹³ – dentre as quais somente 1 (uma) não atende a educação infantil na etapa 4 e 5 anos e 2 (duas) são de período integral.

Quanto aos resultados em avaliações externas, a educação municipal tem evidenciado crescimentos e, em 2013, o IDEB observado ultrapassou a meta projetada para 2021.

Quadro 2 - Resultados do IDEB do município de 2005 a 2013

4ª série / 5º ano													
Município ↓	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
BIRIGUI	5.4	5.5	6.3	6.3	7.3	5.4	5.7	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4843338>, acesso em 19/07/2016.

É válido atentar que o crescimento verificado não se mostra consequência de avanço de uma ou outra escola isoladamente, mas denota uma evolução em termos de rede, o que,

¹¹ Os Centros de Educação Infantil (CEIs) atendem somente a Educação Infantil, nas etapas 0 a 3 anos (etapa creche) e 4 e 5 anos (Pré-escola).

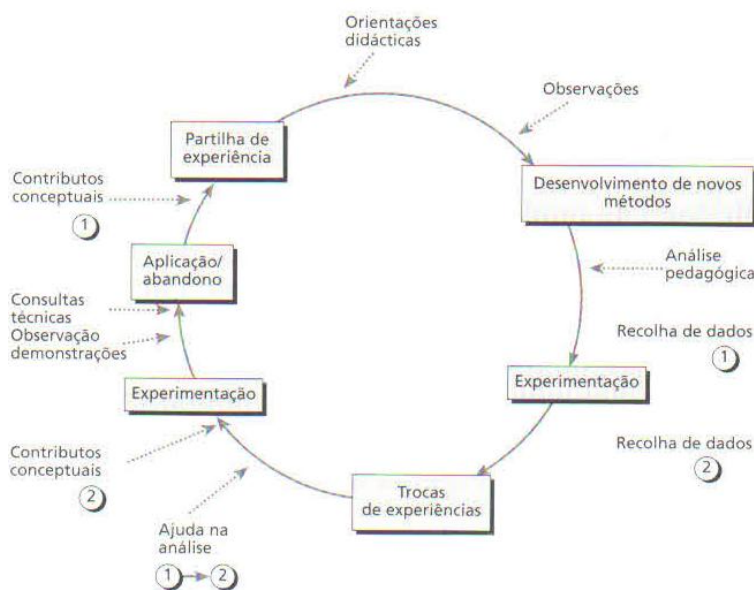
¹² A EMEI atende a Educação Infantil, com salas de maternal II (3 anos) e de pré-escola (4 e 5 anos).

¹³ As EMs atendem Educação Infantil (Etapa pré-escola – 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º a 5º ano).

também, permite entender que isso pode ser um reflexo do trabalho empreendido pela Secretaria de Educação no acompanhamento e assessoramento das unidades escolares.

Não se atribui, no entanto, esse crescimento ao advento do PNAIC, já que uma análise dos reflexos do programa leva a considerar que, pensado para professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais, uma primeira turma que teria sido trabalhada por professores que supostamente teriam cursado o PNAIC só foi avaliada pela Prova Brasil em 2015, dado que não consta no Quadro 6. Ademais, o índice alcançado pelo município em 2015, divulgado em setembro de 2016, ficou em 7,1, demonstrando ligeira queda, que pode estar associada ao desgaste do modelo formativo que vinha sendo usado, com ênfase em socializações de práticas sem os aprofundamentos que poderiam/deveriam ter acompanhado esses momentos, o que foi indicado na entrevista coletiva. As unidades escolares que conseguiram fazê-lo tiveram melhor êxito do que aquelas que ainda se mostravam carentes na consolidação de uma cultura formativa de fato. Para melhor ser entendida a colocação a respeito do acompanhamento, analisa-se a ilustração de Huberman (1995 apud DAY, 2001, p. 275):

Figura 1 - Ciclo coletivo aberto segundo Huberman (1995)



Fonte: DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001. p. 275.

Day (2001, p. 274), sobre o ciclo coletivo aberto, explica que, “[...] para o sucesso dos processos de aprendizagem e de mudança, é necessário um trabalho colaborativo ao longo do tempo que não seja restrito a um grupo homogêneo ou a grupos de professores, mas que admita pessoas externas ao grupo”, reconhecendo-se a importância de contributos conceituais e contributos didáticos. Acrescenta, ainda, que, para que as redes funcionem bem, há que se

ter líder ou líderes que atuem como facilitadores ou coordenadores do processo, os quais devem ser capazes de utilizar e ampliar os tipos de consultoria.

Oliveira-Formosinho (2008, p. 272) destaca que “[...] formação centrada na escola não pode significar formação encerrada na escola”, sendo necessário que a escola interaja com os seus contextos envolventes e com instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escolas, projetos de professores. Desse modo, não basta “transferir” o local e a responsabilidade da formação para que os processos continuem acontecendo formais, descontextualizados; cabe a definição de novos papéis e posturas por parte dos envolvidos.

Importa ressaltar que, orientadora da formação em rede, poderia a SME, a partir de seu mapeamento, ter proposto ações distintas às unidades escolares com necessidades diferenciadas, como é o caso de uma das escolas pesquisadas.

A mudança nos índices, então, podem ser atribuídas a outras ações da SME (cursos, oficinas, filmagens, publicações que a rede vinha promovendo, projetos de leitura envolvendo as famílias), demonstrando que geraram algumas mudanças, mas não, nesse contexto, diretamente relacionadas ao PNAIC.

Destaca-se que os resultados devem ser entendidos como aprendizagens garantidas, de forma que não sejam relacionados diretamente aos investimentos que se faça em formação contínua. Ou seja, a formação não deve estar a serviço dos índices e de sua suposta elevação; deve centrar-se no desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade do trabalho docente para que sejam atendidas as (altas) expectativas de aprendizagem das crianças.

Quadro 3 - Resultados do IDEB por escola do município de Birigui até 2013

4ª série / 5º ano													
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ADELINA BERNADETTE DOS SANTOS PACITTI PROFA EM	5.2	4.9	6.4	6.2	6.9	5.3	5.6	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1
DIRCE SPINOLA NAJAS PROFA EM	5.3	5.6	6.4	6.4	7.7	5.4	5.7	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9	7.1
GAMA DOUTOR EM	6.2	6.5	7.1	7.5	8.1	6.3	6.5	6.8	7.0	7.2	7.4	7.6	7.7
GENI LEITE DA SILVA PROFA EM	5.8	5.9	6.8	6.6	7.7	5.9	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.5
IZABEL BRANCO PROFA EM	5.1	5.6	5.8	6.1	7.1	5.1	5.4	5.8	6.1	6.3	6.5	6.7	7.0
JOSE SEBASTIAO VASQUES CALCADA PROF EM	4.6	4.6	5.9	5.1	7.2	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
LEONOR CHAIM CURY PROFA EM	4.8	4.8	6.4	6.9	7.0	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
LUCIANO AUGUSTO CANELLAS PROFESSOR EM			6.0	5.6	6.8			6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3
LUCINDA ARAUJO PEREIRA GIAMPIETRO PROFA EM	5.7	6.0	7.2	6.7	6.9	5.7	6.0	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4
NAYR BORGES PENTEADO PROFA EM				5.7	6.6				6.0	6.2	6.4	6.7	6.9
ROBERTO CLARK EM	5.8	6.1	6.7	7.4	8.1	5.9	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.5
RUTH PINTAO LOT PROFA EM	5.0	5.0	5.5	5.7	6.9	5.0	5.3	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
TERESINHA BOMBONATI PROFA EM		4.8	5.5	5.6	6.9		5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
YVONNE MIRAGAIA PERUZZO PROFESSORA ESCOLA MUNICIPAL					6.6					6.8	7.0	7.2	7.4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4842446>, acesso em 19/07/2016.

Em relação ao aprendizado, os dados obtidos pelo município revelam que, em 2013, 82% de seus estudantes – o que significa 960 alunos de um total de 1.166 alunos matriculados – obtiveram aprendizado considerado adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino. Em 2011, esse mesmo índice era de 64% e, em 2009, de 61%. Os dados de Birigui comparados aos de São Paulo e Brasil comprovam os avanços significativos dessa rede: em 2013, os resultados de São Paulo foram de 52% e do Brasil 40%; em 2011, o país registrava um índice de 37% e o estado tinha o aproveitamento de 44% de seus estudantes; em 2009, a nação demonstrava que 32% de seus estudantes tinham um aprendizado considerado adequado e os paulistas alcançavam o índice de 40%.

Outro dado considerado importante para o município é o índice de participação de seus alunos na Prova Brasil, o que aproxima cada vez mais os resultados verificados do real: em 2009, 86%, ou seja, dos 1.776 matriculados, 1.529 participaram do processo; em 2011, 95%, 913 de seus 961 alunos foram avaliados pelo MEC; em 2013, 93%, significando que 1.089, de um universo de 1.166 alunos, estiveram presentes na avaliação externa. Há um trabalho da Secretaria de Educação junto às escolas para que esse índice seja elevado, verificando-se que, em muitas unidades, esse dado já alcança os 100% de participação.

Dois extremos podem ser destacados e verificada a evolução de Birigui no que concerne ao aprendizado de suas crianças: as escalas “Avançado” e “Insuficiente”. Em Língua Portuguesa, aferindo leitura e interpretação de textos, no nível considerado “Avançado”, revelador de alunos que atingem resultados além da expectativa, o município registrou em 2009 um índice de 22% – 336 alunos –; em 2011, 25% – 239 crianças –; em 2013, 46% – 537 estudantes –; ou seja, de 2009 a 2013 o número de crianças que ultrapassaram as aprendizagens esperadas no que se refere à língua é mais do que o dobro. Em outra análise, quando verificado o nível “Insuficiente”, indicador de que quase nenhum aprendizado foi alcançado, tem-se: em 2009, 9% – 145 alunos –; em 2011, 10% – 97 crianças –; em 2013, 3% – 33 estudantes –; fica evidente que houve um trabalho bastante significativo para que as crianças não só atingissem níveis de excelência, mas que, essencialmente, se buscassem alternativas de garantir aprendizado efetivo a todas.

Outras análises poderiam ser feitas se tomados os dados gerados pela própria rede, que implementa programas, acompanha e monitora cada um deles de forma bastante próxima, conforme verificado no documento que esclarece acerca da Rede Municipal de Formação Continuada (2014). Um exemplo é a existência de um sistema próprio de avaliação de aprendizagem a que todos os alunos da rede são submetidos, em todos os anos de sua

escolaridade, iniciando-se, inclusive, na educação infantil, desde o Berçário, e respeitadas as particularidades evidenciadas em cada segmento, com definição de parâmetros próprios, mantendo-se sempre a preocupação com a coerência em relação às concepções de trabalho e de avaliação constantes dos documentos oficiais norteadores de cada etapa de escolaridade. Houve anos em que essa avaliação aconteceu mediante contratação de empresa especializada e existiram edições em que a própria Secretaria de Educação foi a responsável por todo o processo de avaliação municipal da aprendizagem escolar.

Para o projeto de educação objetivado, conforme descrito em documentos orientadores da rede consultados¹⁴, que contemple tanto a dimensão pessoal como a institucional, a fim de planejar ações de melhoria na rede, a Secretaria de Educação de Birigui não prescinde das avaliações externas, uma vez que considera esse instrumento como um indicador qualitativo que torna possível entender o que acontece no plano pedagógico e as ações necessárias para a sua regulação. No entanto, há a percepção de que submeter as crianças e as escolas a quantidades elevadas de avaliações externas não cumpra o papel desses instrumentos, correndo-se o risco de que as unidades deixem de utilizá-los para “olhar para dentro da escola”, num processo reflexivo, e fixem esforços na busca de mecanismos que garantam à própria instituição escolar e aos seus alunos o sucesso no exame especificamente, ou seja, desenvolvam tão somente estratégias de “treino”, dada a recorrência que as avaliações externas passam a assumir no contexto escolar.

Por esse motivo, a partir de 2012, a Secretaria Municipal de Birigui, possuindo seu mecanismo externo próprio de avaliação da aprendizagem escolar, que desenvolve em suas unidades avaliações institucionais que integram também a participação familiar, e por participar de programas de avaliação em larga escala do MEC (Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil), julgou coerente, havendo consenso dos gestores escolares, não participar do processo avaliativo da rede estadual de São Paulo – o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Segundo documentos internos pesquisados – ofícios encaminhados à Diretoria Regional de Ensino –, a Secretaria Municipal de Educação alega que a avaliação deve estar a serviço da superação das necessidades educacionais de todos os alunos e de todas as escolas e os instrumentos dos quais dispõe têm fornecido os dados para auxiliar o município na definição dos caminhos de uma educação de qualidade, justificando, assim, a sua não participação no SARESP.

¹⁴ Orientações Gerais para Rede Municipal de Formação Continuada (BIRIGUI, 2014).

Quanto às matrículas verificadas em 2016, os números indicam 11.620 matrículas, sendo 5.984 no Ensino Fundamental regular de 1º ao 5º ano. Segundo dados divulgados pelo INEP – Painel Educacional Municipal (2015), em 2014, as escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental somaram 6.007 matrículas e, em 2013, 5.932, notando-se pouca oscilação nesse aspecto.

Tabela 1 - Dados de matrículas em unidades escolares municipais e conveniadas em 2016

Unidade escolar	Matrículas				
	EI Educação Infantil (0 a 3 anos)	EI Educação Infantil (4 e 5 anos)	EF Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	EJA Educação de Jovens e Adultos	Total
Unidades escolares municipais					
CEI “Ana Souto Trevisan”	79	50	-	-	129
CEI “Anthero dos Santos”	174	-	-	-	174
CEI “Bella Clark Soares”	82	51	-	-	133
CEI “Dionísia Miragaia Carmine”	333	209	-	-	542
CEI “Enriqueta Terence”	99	132	-	-	231
CEI “Fátima Hamud Nakad”	206	-	-	-	206
CEI “Maria Bruder Camargo”	176	-	-	-	176
CEI “Maria Devecchio Migliorini”	149	-	-	-	149
CEI “Prof. ^a Aparecida C.B. Benasse”	217	-	-	-	217
CEI “Prof. ^a Maria C. de L.J. Maroni”	168	-	-	-	168
CEI “Rotary”	71	44	-	-	115
EM “Dr. Gama”	62	190	424	-	676
EM “Prof. Dario Ângelo Tantin”	68	106	39	-	213
EM “Prof. José S. Vasques Calçada”	-	146	547	28	721
EM “Prof. Luciano A. Canellas”	-	103	242	-	345
EM “Prof. ^a Adelina B. dos Santos Pacitti”/CEI “Pulcina M. Gonçalves”	197	163	275	9	644
EM “Prof. ^a Darcy Garcia Gavira”	42	132	44	-	218
EM “Prof. ^a Dirce Spínola Najas”	-	85	566	-	651
EM “Prof. ^a Geni Leite da Silva”	-	101	509	-	610
EM “Prof. ^a Izabel Branco”	-	62	635	13	710
EM “Prof. ^a Leonor Chaim Cury”	-	143	429	-	572
EM “Prof. ^a Lucinda A.P. Giampietro”	25	117	352	-	494
EM “Prof. ^a Nayr Borges Penteado”	-	-	335	-	335
EM “Prof. ^a Ruth Pintão Lot”	-	123	309	7	439
EM “Prof. ^a Teresinha Bombonati”	-	195	557	-	752
EM “Prof. ^a Yvonne M. Peruzzo”	-	99	216	-	315
EM “Roberto Clark”	-	141	505	-	646
EMEI “Prof. Oduvaldo Dossi”	44	99	-	-	143
TOTAL MUNICIPAL	2.192	2.491	5.984	57	10.724
Unidades escolares conveniadas					
CEI “Carmen Najas Camargo”	150	-	-	-	150
CEI “Dilma Guimarães Azevedo”	120	-	-	-	120
CEI “Dr. Onofre A. dos Santos”	258	-	-	-	258
CEI “Francisca Capriste Scarço”	147	-	-	-	147
CEI “Josefina Gonçalves Silva”	100	-	-	-	100
CEI “Lar Nossa Senhora das Graças”	121	-	-	-	121
TOTAL CONVENIADAS	896	-	-	-	896
TOTAL GERAL	3.088	2.491	5.984	57	11.620

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta ao sistema informatizado semebi.net” (2016)

As matrículas em turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental – considerando-se 1º, 2º e 3º ano –, somaram 3.593 em 2016 de acordo com o sistema “semebi.net”. As demandas se alteram de acordo com a localização das escolas, a capacidade física de atendimento, da organização da unidade (período parcial ou integral).

Tabela 2 - Dados de matrículas no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental das unidades escolares municipais em 2016

Unidade escolar	Matrículas			
	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	Total
EM “Dr. Gama”	76	100	79	255
EM “Prof. Dario Ângelo Tantin” ¹⁵	39	-	-	39
EM “Prof. José Sebastião Vasques Calçada”	73	100	111	284
EM “Prof. Luciano Augusto Canellas”	50	50	48	148
EM “Prof. ^a Adelina Bernadette dos Santos Pacitti”	52	56	63	171
EM “Prof. ^a Darcy Garcia Gavira” ¹⁶	44	-	-	44
EM “Prof. ^a Dirce Spínola Najas”	117	133	104	354
EM “Prof. ^a Geni Leite da Silva”	96	112	100	308
EM “Prof. ^a Izabel Branco”	66	128	152	346
EM “Prof. ^a Leonor Chaim Cury”	75	83	102	260
EM “Prof. ^a Lucinda Araújo Pereira Giampietro”	52	68	82	202
EM “Prof. ^a Nayr Borges Penteado”	71	72	60	203
EM “Prof. ^a Ruth Pintão Lot”	50	74	49	173
EM “Prof. ^a Teresinha Bombonati”	99	106	88	293
EM “Prof. ^a Yvonne Miragaia Peruzzo”	50	78	59	187
EM “Roberto Clark”	98	114	114	326
TOTAL MUNICIPAL	1.108	1.274	1.211	3.593

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta ao sistema informatizado semebi.net” (2016)

Quanto aos profissionais vinculados à rede municipal de Birigui, segundo a Lei Complementar nº 32, de 17 de setembro de 2010, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público e dos Profissionais de Apoio Educacional do município de Birigui, o Art. 6º determina que os cargos serão de provimento efetivo, por concurso de provas e títulos, e cargos de provimento em comissão e função gratificada. O Art. 7º divide os profissionais em Classe de Docentes – composto por Educadores de Creche, Educador de Oficina Curricular, Professor Auxiliar, Professor de Educação Infantil, Professor I, Professor II, Professor de Educação Especial –, Classe de Especialistas em Educação – que compreende os cargos de Orientador Pedagógico de CEI, Diretor de CEI, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino – e Classe de Apoio Educacional – integrando esse grupo as Babás, cargo em extinção na vacância. Válido esclarecer que o Professor Auxiliar não integra o quadro efetivo das unidades escolares, sendo contratado por processo seletivo. Os coordenadores pedagógicos e

¹⁵ A unidade escolar atende a educação infantil (Maternal II, Pré I e Pré II) e somente o primeiro ano do ensino fundamental.

¹⁶ A unidade escolar atende a educação infantil (Maternal II, Pré I e Pré II) e somente o primeiro ano do ensino fundamental.

vice-diretores das escolas municipais, bem como os coordenadores de área da Oficina Pedagógica, são professores ou educadores efetivos da rede ocupantes de função gratificada.

Importante, ainda, salientar que o município, em convênio firmado com a Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui (FATEB), entidade mantida pela Fundação Municipal de Ensino de Birigui (FUMDEB), ofereceu a possibilidade de que as Babás cursassem gratuitamente o curso de Pedagogia, passando à categoria de Babá Nível II, com provimentos aproximados do cargo de Educador de Creche, para o qual o curso de Pedagogia é exigência para investidura no cargo.

As escolas municipais possuem autonomia para, dentro do quadro de gestores, optarem por dois coordenadores pedagógicos ou um coordenador pedagógico e um vice-diretor de escola, além do diretor, cujo provimento se dá por concurso público; há um incentivo financeiro maior para a função de coordenador pedagógico – segundo Art. 9º da Lei Complementar nº 32/2010, além da remuneração do cargo de origem, “a retribuição correspondente à diferença entre a jornada semanal desse mesmo cargo e 40 (quarenta) horas semanais, acrescida da gratificação de função de magistério à razão de 5% (cinco por cento) para Vice-Diretor de Escola e 10% (dez por cento) para Coordenador Pedagógico”. A escolha dos ocupantes dessa função exige apresentação de proposta e eleição dos pares. Atualmente, na rede, duas escolas, apenas, mantêm o vice-diretor, duas possuem somente o diretor, em decorrência do número de alunos, e doze possuem dois coordenadores.

Dados verificados na Secretaria Municipal de Educação do município indicam a composição atual de docentes, especialistas e babás, organizados na Tabela 3.

Tabela 3 - Docentes, especialistas e babás de Birigui em 2016

CATEGORIA	CARGO/FUNÇÃO		TOTAL
DOCENTES	Professor Educação Infantil	122	904
	Educador de Creche	350	
	Babá Nível II	104	
	Educador de Oficina Curricular	40	
	Professor I, Professor EJA e Professor Auxiliar	266	
	Professor Educação Física	17	
	Professor Educação Especial	5	
ESPECIALISTAS	Diretor de Escola	16	80
	Diretor de CEI	12	
	Vice-diretor de Escola	3	
	Coordenador Pedagógico de EM	24	
	Orientador Pedagógico de CEI	16	
	Coordenador de Área de Oficina Pedagógica	2	
	Coordenador Pedagógico de CEI e EMEI	3	
	Supervisor de Ensino	4	
APOIO EDUCACIONAL	Babá Nível I	20	20
TOTAL			1.004

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta ao sistema informatizado “semebi.net” (2016).

As informações quanto ao Indicador de Esforço Docente relativo a 2014 do Paine! Educacional Municipal divulgado pelo INEP (2015) demonstraram que 40,5% dos profissionais da rede acumulam cargos/funções em outras escolas e/ou redes de ensino. Revelaram, também, que 93,80% dos docentes possuem formação em nível superior de licenciatura na mesma área da disciplina que lecionam.

Quanto à remuneração, um professor iniciante na rede, com carga horária de 30 horas semanais, segundo o último edital de concurso (2015), percebia a quantia de R\$ 2.221,67.

3.2.1 Princípios e diretrizes da Rede Municipal de Formação Continuada de Birigui

Em 2014, a Secretaria Municipal de Educação distribuiu para suas unidades escolares documento orientador para o estabelecimento da Rede Municipal de Formação Continuada, elaborado a partir de reflexões coletivas, visando ao “desenvolvimento de um projeto coletivo de formação continuada de professores pertinente com a trajetória do município na consolidação de uma educação de qualidade nas escolas públicas municipais” (BIRIGUI, 2014, p. 5).

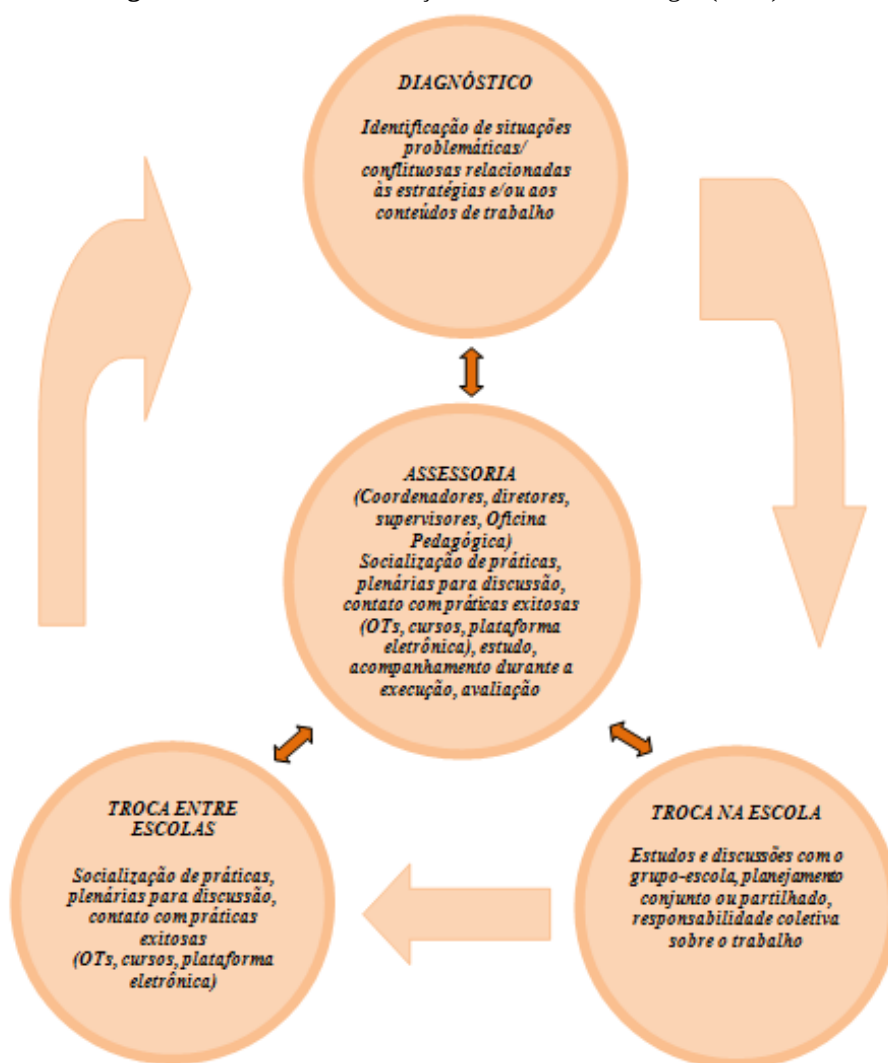
Como princípios e diretrizes para a formação continuada no município, determinam-se:

- problematização, avaliação contextual e planejamento da formação;
- a formação continuada como um dos eixos articuladores do Projeto Político Pedagógico;
- o professor como sujeito transformador de suas ações – da racionalidade técnica para a racionalidade prática;
- a formação com vistas às mudanças/aperfeiçoamento da prática docente;
- reflexão crítica sobre a prática: a (re) construção da identidade pessoal e profissional;
- a escola como lócus para o desenvolvimento da práxis: o ambiente de trabalho como principal espaço de formação;
- a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores;
- o registro das reflexões como fundamento para o processo ação-reflexão-ação;
- as parcerias da Rede Municipal de Ensino com os programas de formação do MEC;
- as modalidades de formação – as Tecnologias da Informação e da Comunicação como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de estudos.

Válido esclarecer que há um processo formativo que vem sendo desenvolvido no município desde 2005, envolvendo filmagens de práticas dos professores da rede que são objeto de estudos em momentos coletivos – Orientações Técnicas (OTs) –, publicação de material de registro (revistas, livros, coletânea de relatos reflexivos), contratação de assessoria externa para realização de cursos e oficinas, disponibilização de plataforma em ambiente virtual para socialização de experiências e reflexões, apresentações de práticas desenvolvidas nas escolas entre grupos de mesmo ano, dentre outras estratégias.

Segundo as orientações constantes nesse material, a Secretaria de Educação de Birigui busca impulsionar inovações nas escolas para que práticas bem sucedidas reflitam o trabalho direcionado ao pensar e ao fazer do professor, caracterizando-se, assim, um processo de formação docente centrado na prática, sem, contudo, que seja abandonada a teoria. Para explicar o modelo adotado, o documento sintetiza as ideias na representação gráfica abaixo:

Figura 2 - Processo de formação continuada em Birigui (2014)



Fonte: Orientações Gerais para Rede Municipal de Formação Continuada (BIRIGUI, 2014, p. 23).

Em linhas gerais, a formação estava embasada no diagnóstico que as unidades escolares faziam e enviavam à SME. A equipe da Secretaria compilava os dados enviados e traçava o diagnóstico da rede, a partir também de análise dos resultados das avaliações externas (Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil, Avaliação Municipal). Dessa forma, a rede possuía uma visão de cada unidade e do conjunto delas. Por sua vez, identificadas as necessidades formativas da própria instituição, era orientado para que constasse no Projeto Político Pedagógico (PPP) as ações que seriam desenvolvidas pelas equipes no âmbito da escola. O que se pretendia era que a formação oferecida pela rede e a que acontecia na escola fossem consoantes e complementares.

Segundo orientações da SME, os momentos de formação na escola deveriam garantir a socialização de práticas, promover o planejamento conjunto, oportunizar a reflexão coletiva sobre o planejado e o aplicado, suscitar discussões que primassem pelo crescimento coletivo e pela melhoria do trabalho desenvolvido com as crianças.

No âmbito de rede, as escolas foram divididas em quatro polos de formação. Cada polo contava com uma média de quatro escolas. Os gestores dos polos reuniam-se quinzenalmente na SME, orientados por um supervisor de ensino e um coordenador de área da Oficina Pedagógica. Nesses encontros, eram socializadas práticas planejadas e discutidas nas escolas e havia apontamentos que o grupo fazia no sentido de identificar potencialidades e fragilidades, a partir das quais, também, eram propostas possibilidades/sugestões de melhoria. Esses encontros visavam à formação dos gestores para que pudessem atuar com maior segurança nas escolas. Havia, ainda, indicação de bibliografia a ser estudada, como referencial adotado pela rede, mas também com autonomia da escola para incluir outros textos que conviessem a sua realidade e necessidades.

Outrossim, como ação da SME, organizavam-se encontros semestrais em que participavam todos os professores das escolas que compunham o polo. Separados por ano de atuação, apresentavam uma sequência didática desenvolvida com as crianças de cada unidade e, com a mediação de um gestor e de um supervisor de ensino ou coordenador de área da Oficina Pedagógica, era tomado o trabalho exposto como objeto de reflexão do grupo. Dessa forma, garantia-se a troca entre escolas, que era ampliada para toda rede com a publicação das práticas apresentadas com registros reflexivos de cada grupo de professores. O material publicado em forma de revista era distribuído para todos os profissionais da rede.

Quanto ao documento orientador da formação no âmbito da SME, o texto sinaliza, ainda, para a intenção de oferecer subsídios para a idealização e busca de uma prática

formativa voltada à realidade dos profissionais através de ações conjuntas, cujo envolvimento e participação de todos se dê concreta e significativamente.

2.3 As escolas selecionadas

As duas escolas pesquisadas, uma no bairro Portal da Pérola II e a outra no bairro Ivone Alves Palma, são unidades que atendem comunidades bastante carentes, com características afins, formadas a partir de conjuntos habitacionais. A escolha das unidades se baseou por critérios de semelhança de contextos (entorno) atendidos, com histórico comum de formação dos bairros.

As unidades selecionadas apresentam situações distintas de formação de identidade escolar e resultados diferentes em avaliações externas. Os professores e gestores demonstram profundo envolvimento com as comunidades em que estão inseridos, participam dos programas de formação oferecidos e, em diversas ocasiões, foram acompanhadas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para apresentação e análise com o coletivo em OTs, que denota a abertura do grupo. Foram sujeitos desta pesquisa 09 (nove) professores e 4 (quatro) gestores, totalizando 13 (treze) profissionais.

A escola A iniciou suas atividades em 01/02/2012, tendo sido criada pelo Decreto nº 4.809, de 01/12/2011, e atende atualmente cerca de 300 alunos. Funciona nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus de Birigui, em salas cedidas ou adaptadas (divisórias).

Desde que iniciou os trabalhos, há quatro anos, já passaram pela gestão da escola três diretoras, todas nomeadas por concurso público. A primeira diretora permaneceu nesta unidade por dois anos: em 2012, ano em que se manteve sozinha na gestão escolar, e em 2013, quando possuía duas coordenadoras, quadro completo para a equipe gestora em virtude do número de alunos que a escola registrava na época. Em 2014, uma nova diretora ingressou na rede e na unidade em decorrência da remoção da anterior; permaneceu na escola por um ano, pedindo remoção ao final desse período. Somente em 2015 ingressou na rede e na unidade uma diretora que não manifesta interesse em se remover da escola, assumindo os desafios que a comunidade escolar, a falta de infraestrutura por falta de prédio próprio e as dificuldades do entorno oferecem. Em 2014 e 2015, em virtude do número de alunos, não havia coordenador pedagógico. Em 2016, voltou a ter uma coordenadora, docente da própria unidade escolar. É válido destacar que, ainda que as diretoras anteriores já manifestassem

desde a assunção do cargo o interesse pela remoção, o grupo docente permaneceu o mesmo desde o início das atividades da escola, o que garantiu à equipe pedagógica certa coesão, embora fragilizada pela falta de um direcionamento que as trocas na gestão da escola representaram. As professoras dessa unidade demonstram o compromisso assumido com as crianças da comunidade e colocam-se em muitas ocasiões dispostas a novos aprendizados.

As metas traçadas pela comunidade escolar da escola A, apresentadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁷ e divididas em dimensões, encontram-se organizadas no Quadro 4. É importante destacar que as porcentagens objetivadas são bastante ousadas e provavelmente se manterão por anos até que se estabeleça a cultura escolar entendida como ideal.

Quadro 4 - Metas da escola A (2014)

Dimensão	Meta
Ambiente Educativo	Melhorar em 90% o respeito, a amizade, a solidariedade, a disciplina e o combate à discriminação, de modo que todos os envolvidos tenham a oportunidade de interagir com diferentes parceiros em situações diversificadas.
Prática Pedagógica	Melhorar em 80% a oportunização de vivências pelas crianças de situações de aprendizagem promotoras de seu desenvolvimento em ambiente organizado.
Avaliação	Melhorar em 90% todo o processo avaliativo na escola para o aperfeiçoamento do trabalho, sempre almejando bons resultados.
Gestão Escolar Democrática	Melhorar em 80% o envolvimento de alunos, professores, funcionários, pais e outras pessoas da comunidade nas atividades e trabalhos desenvolvidos na escola.
Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	Melhorar em 90% o aproveitamento das oportunidades de formação, com vistas à melhoria do processo educativo, garantindo acesso a boas condições de trabalho, momentos de formação, com estímulo à participação desses momentos.
Acesso, permanência e sucesso na escola	Melhorar em 90% o atendimento aos alunos de forma a que tenham sucesso na escola e nela permaneçam, garantindo progressiva e qualitativamente os direitos educativos das crianças atendidas e possibilitando que jovens e adultos possam concluir seus estudos de forma satisfatória.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta ao PPP/2014.

Quanto à formação continuada, a escola A, a fim de ampliar a iniciativa e a autonomia intelectual dos professores, propõe em seu PPP: participação de experiências formativas diversificadas que ofereçam aos docentes oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores, bem como fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade de trabalhar em equipe e para tomar decisões, dando importância ao trabalho com diferentes práticas de estudo e investigação; articulação de vários conceitos trabalhados na formação docente com suas ações profissionais cotidianas, problematizando sua prática, pesquisando alternativas de ação, sistematizando

¹⁷ Foi consultada a versão de 2014.

suas reflexões em várias formas de registro e reconstruindo conhecimentos historicamente acumulados; investigação, comparação, discussão, anotação e justificativa de respostas dos professores na construção de novas práticas junto aos pares.

A escola B teve seu Ato de Criação pelo Decreto nº 33.072, de 14 de março de 1991 – Resolução SE nº 72 de 24 de abril de 1991. Possui, hoje, cerca de 780 alunos. Foi incorporada à rede municipal de Birigui através de Decreto nº 3.136 de 10 de abril de 2000, retroativo a 1º de agosto de 1999, em virtude de assinatura de convênio celebrado entre Secretaria de Estado da Educação e Prefeitura Municipal de Birigui, em 26 de julho de 1999. A diretora atual ingressou na rede e na unidade, cargo provido por concurso público de provas e títulos, em 2008, sem que durante esse período tenha manifestado o desejo de remover-se da escola. A unidade possui duas coordenadoras, uma no cargo desde 2006 e a outra desde 2008. A equipe gestora se mantém, dessa forma, a mesma há nove anos, bastante entrosada e num clima de coesão e cooperação. A equipe pedagógica também não tem alterações frequentes; os professores que ali se efetivam, mantêm-se na unidade. É uma das maiores escolas da rede em termos de público atendido.

É das poucas escolas do município que integram o Projeto “Mais Educação” – a adesão ao projeto se deu por duas escolas que atendem em período integral e três que atendem os turnos matutino e vespertino.

As metas traçadas pela comunidade escolar da escola B encontram-se organizadas no Quadro 5:

Quadro 5 - Metas da escola B (2014)

Meta
Oferecer mais oportunidades para que os pais participem da vida escolar dos filhos.
Fazer com que todos se sintam corresponsáveis pela gestão escolar.
Melhorar o relacionamento com a comunidade, fomentar a cultura nas crianças e aumentar a visibilidade das ações já realizadas.
Divulgar mais as atividades já realizadas.
Garantir a alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.
Criar oportunidades para que os pais realmente participem mais ativamente.
Diminuir o número de faltas dos docentes.
Melhorar a ventilação e as condições de higiene da quadra.
Melhorar o aspecto físico e funcional dos banheiros.
Melhorar a aparência das salas de aula.
Melhorar os aspectos dos jardins e demais áreas verdes da escola.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta ao PPP/2014.

Quanto à formação continuada, a escola B assume em seu PPP¹⁸ o compromisso de fazer com que esse processo aconteça no espaço escolar, priorizando: estratégias formativas durante Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em consonância ao abordado em

¹⁸ Foi consultada a versão de 2014.

encontros presenciais na SME; reflexão de práticas pedagógicas, partindo de referências teóricas já recebidas, adequando-as às necessidades dos docentes; consideração docente sobre a precisão de repensar e transformar sua maneira de ensinar; discussão com intensa e significativa participação docente dos desafios da sala de aula; entendimento da sala de aula como ponto de partida e ponto de chegada das ações formativas; oferecimento de espaço para reflexão e socialização dos saberes e experiências pedagógicas a fim de aperfeiçoar o processo de pesquisa e contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

2.4 Os instrumentos de coleta e geração de dados

Os instrumentos da pesquisa realizada e relatada selecionados para a coleta e geração de dados foram: questionários, observação de aula, roteiro de entrevista e pesquisa documental¹⁹.

2.4.1 Questionários

Para a coleta de dados referentes a gestores escolares e docentes da rede municipal de ensino, o instrumento selecionado foi o questionário – “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI & LAKATOS, 2002, p. 98) –, para que se tivessem dados sobre o tema investigado e pudessem ser identificadas as motivações para a participação nos programas de formação continuada desenvolvidos, bem como a identificação de concepções que os professores possuem sobre o trabalho com gêneros discursivos, sequências didáticas, estabelecendo, assim, as relações entre o discurso que assumem e sua prática.

Severino (1997, p. 125), sobre questionários, elucida:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão colhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito

¹⁹ Consideraram-se “documentos”, neste trabalho, os ofícios, relatórios, dados do sistema informatizado do município pesquisado, dentre outras fontes de coleta de dados relativos à SME. Como documentos das escolas, tomou-se o PPP e os planos de aula. Foram consultados, ainda, os relatórios com os dados das avaliações externas priorizadas na análise.

pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

Para Gil (2008, p. 121), o questionário é entendido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Por seu uso para a obtenção de elevado número de dados, as pesquisas qualitativas geralmente se utilizam desse instrumento. Ainda segundo Hair Junior et al. (2005, p. 160), o questionário é definido como um conjunto de perguntas “[...] com respostas frequentemente limitadas a um número exaustivo de possibilidades mutuamente excludentes predeterminadas, ou seja, cada resposta refere-se a uma categoria de reação e, uma categoria de reação foi incluída para toda resposta possível”.

Quanto às características do questionário, Oliveira (1997) destaca: constitui-se espinha dorsal de qualquer levantamento, deve reunir todas as informações necessárias, deve possuir linguagem adequada.

Gil (2008) considera vantagens do questionário: possibilidade de atingir grande número de sujeitos, ainda que em áreas geográficas dispersas e extensas, considerando-se o envio pelo correio; menores gastos com pessoal; garantia de anonimato das respostas; possibilidade de responder ao questionário em momentos diversificados e mais convenientes ao sujeito pesquisado; não exposição dos pesquisadores à influência de opiniões e do aspecto pessoal do sujeito pesquisado. Como desvantagens, o estudioso aponta: exclusão dos sujeitos que não sabem ler e escrever; impedimento do auxílio ao informante em casos de não entendimento correto das instruções ou perguntas; desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido, dado que pode ter relevância na avaliação da qualidade das respostas; não se tem a garantia da devolução do instrumento devidamente preenchido; apresentação de poucas questões, uma vez que questionários longos podem não ser preenchidos; há discussões acerca da sua objetividade, considerando que os itens podem ser entendidos de forma diferente pelos sujeitos pesquisados.

Atentando para a questão da eficácia do questionário, Marconi & Lakatos (2002) recomendam que os temas sejam coerentes com os objetivos da pesquisa, o número de questões não se estenda nem seja muito resumido, as questões se mostrem de fácil tabulação,

haja orientações sobre como responder aos questionamentos apresentados, e, por fim, seja atentado para o aspecto e a estética do instrumento.

Os questionários utilizados foram organizados em 31 questões e estavam divididos em três blocos de perguntas. O bloco A intencionou traçar o perfil dos respondentes – 7 perguntas aos professores e 5 aos gestores; o bloco B tratou da formação, buscando caracterizar os sujeitos da pesquisa quanto ao nível de escolaridade que possuem – 4 questões; o bloco C – 20 perguntas aos professores e 22 aos gestores – abordou questões referentes à participação em programas de formação continuada e visou a uma reflexão sobre o PNAIC e suas contribuições para a prática. Mostraram-se, ainda, de importante utilização para investigar os processos de formação continuada analisados sob a perspectiva dos professores e dos gestores envolvidos.

Foram pensados questionários para os professores e para os gestores. De nove professores envolvidos na pesquisa, quatro da Escola A responderam ao questionário enviado. Quatro gestores – duas coordenadoras pedagógicas da escola B e uma diretora e uma coordenadora pedagógica da Escola A – devolveram o questionário preenchido. A diretora da Escola B não respondeu ao questionário, alegando não ter participado como cursista do PNAIC em nenhuma de suas edições. A diretora da escola A participou somente da edição de 2015, mas optou por participar da pesquisa, contribuindo com suas percepções sobre o programa de forma geral e sobre o aproveitamento de suas professoras, a partir do contato no dia a dia com as docentes.

Não foi aplicado um “piloto” nos moldes convencionais. A elaboração se deu pela pesquisadora que, tendo participado do PNAIC 2013 como gestora-cursista, considerou como responderia a tais questionamentos. Essa vivência, certamente, colaborou para o direcionamento das questões, no sentido de definir o que perguntar diante dos objetivos da pesquisa.

2.4.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental, útil e necessária, permitiu identificar e analisar os mecanismos de acompanhamento e avaliação dos resultados da formação e da aprendizagem das crianças, como os resultados alcançados pelas unidades na ANA e nas avaliações promovidas pelo próprio município, bem como conhecer e comparar as propostas formativas do município, descritas em suas Orientações Gerais para Rede Municipal de Formação

Continuada (2014), e as de cada unidade escolar, apresentadas em seu Projeto Político Pedagógico (2014). Foram consultados, também, os registros acerca do desenvolvimento do PNAIC no município (listas de adesão, de frequência, calendário de organização do curso), bem como o material distribuído pelo MEC.

O material documentado e as respectivas análises, organizados, classificados de forma sistemática, compõem este estudo.

No tocante à análise das questões acerca da prática pedagógica e o estabelecimento das relações com os discursos assumidos, levantamentos e estudos de planejamentos de aulas e sequências didáticas elaboradas pelos professores envolvidos mostram-se fundamentais. Os planejamentos importam, ainda, para a análise das propostas de leitura e produção escrita que circulam na escola, à luz de teorias dos gêneros discursivos.

Para o propósito de analisar o planejamento das sequências didáticas dos professores, foram selecionadas quatro semanas em diferentes meses do ano de 2016, a fim de se perceber se há mudanças nas programações de atividades planejadas: 22 a 26 de fevereiro, 25 a 29 de abril, 04 a 08 de julho e 08 a 12 de agosto.

Todos os sujeitos pesquisados colaboraram com a cessão desses registros.

Alguns critérios foram estabelecidos para a análise, de forma que não se pautasse por julgamento do pesquisador. Sendo assim, partindo-se dos conceitos trabalhados por Dolz e Schneuwly (2004), Ferreira e Rosa (2012) e Barros e Rios-Registro (2014), foram definidos como foco da análise:

- A) estruturação da proposta de Língua Portuguesa em sequência didática, com determinação dos módulos de trabalho;
- B) envolvimento de situações de comunicação oral e escrita;
- C) situação de produção textual com função social determinada;
- D) valorização dos conhecimentos prévios dos alunos;
- E) apresentação de textos de referência do gênero de trabalho;
- F) diagnóstico das dificuldades dos alunos no que se refere ao gênero de trabalho através da proposição de escrita inicial;
- G) garantia de momentos de análise linguística de elementos específicos do gênero de trabalho;
- H) estímulo à explicitação verbal dos conhecimentos e à interação entre alunos.

Acerca do ato de planejar, Gandin (2014, p. 20), destaca que:

- a) no planejamento temos em vista a prática, isto é, temos consciência de que a *elaboração* é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade da existência do aspecto *execução* e do aspecto *avaliação* [grifos do autor];
- b) no planejamento temos em mente que sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação;
- c) temos como definida e em evidência a ideia de que todo o autoritarismo é pernicioso e que todas as pessoas que compõem o grupo devem participar (mais ou menos, de uma forma ou de outra) de todas as etapas, aspectos ou momentos do processo.

Os planejamentos das propostas de aulas, assim, são, metaforicamente, a bússola para o docente, que norteiam sua ação para o alcance do objetivo estabelecido, definem estratégias, promovem reflexões e orientam a tomada de decisões sobre o processo de ensino centrado na aprendizagem da criança.

2.4.3 Observação de aulas

A observação da aula, além de importante forma de registro para se estabelecer o diálogo entre as informações coletadas nos questionários e o observado na prática, podendo ser elaboradas conclusões acerca do discurso assumido e da prática verificada, é instrumento necessário para a verificação da consolidação ou não na prática docente dos processos de formação continuada, bem como verificar e analisar como as escolas promovem e coordenam a elaboração e a aplicação de sequências didáticas. Válido destacar que a observação “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI & LAKATOS, 2002, p. 88).

Vianna (2003, p. 12) sustenta que

[...] a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão construir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também de sua habilidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação. Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.

A determinação do foco de observação mostra-se, também, de suma importância para que a coleta de dados seja proveitosa e coerente com a proposta da pesquisa. Vianna (2003) salienta que, na sala de aula, uma multiplicidade de eventos ocorre, configurando-se ambiente rico e influenciado por diferentes e diversos atores, assim, a definição do foco de observação contribui para que pesquisador não se afaste dos seus objetivos.

Optou-se por se realizar uma observação seletiva, descrita por Vianna (2003, p. 83) como sendo a “[...] observação e descrição de eventos determinados em função do problema de pesquisa”, acrescentando que “[...] a observação seletiva é muito útil em pesquisa em salas de aula. Ajuda a focalizar melhor certas questões de maior interesse do pesquisador”. Assim sendo, priorizou-se a observação de momentos destinados ao desenvolvimento de atividades de Língua Portuguesa, definindo-se como foco os seguintes elementos:

- A) participação dos alunos nas atividades, de forma espontânea ou quando solicitados;
- B) envolvimento de todas as crianças nas propostas de trabalho;
- C) intervenções e problematizações realizadas pelos docentes no decorrer do momento observado;
- D) adequação do tempo destinado à realização das atividades;
- E) coerência da ação docente em relação ao planejamento da aula.

As notas de campo foram fundamentais quando associadas, principalmente, às observações de aulas, considerando os aspectos descritivo e reflexivo desse instrumento, pois torna-se viável a apresentação de observações mais pessoais do pesquisador, as especulações, os sentimentos, ideias, impressões, dentre outros aspectos.

2.4.4 Entrevista coletiva

A entrevista coletiva foi entendida como uma necessidade de ouvir as vozes docentes, reveladoras de opiniões que nem sempre a palavra escrita traduz.

Para Bakhtin (1988, apud FREITAS, JOBIM E SOUZA E KRAMER, 2007, p. 58-59),

[...] produção e recepção de significados é o que verdadeiramente constitui a linguagem. A linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, que são historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas. “*Não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. [...] A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial*” (Bakhtin, 1988, p. 95). O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem [grifos dos autores].

Com esse entendimento, justifica-se por que é importante escutar o que têm a dizer as professoras sobre suas vivências no PNAIC 2013.

A opção pela entrevista coletiva se deu para que as professoras envolvidas não se sentissem acuadas ou pressionadas, mas para que percebessem a importância de serem ouvidas e respeitadas, independentemente de suas posições assumidas.

Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2007, p. 65) explicam que “Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa”.

Segundo Bakhtin (1992, p. 278), o sujeito toma consciência de si mesmo através dos outros, de quem se recebe “[...] a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação” que cada um tem de si mesmo.

O momento de entrevista coletiva aconteceu na Escola B. A sessão contou com a participação de cinco docentes dessa unidade escolar, a quem foram feitas três perguntas:

- 1) Como vocês avaliam o PNAIC/2013 e por quê?
- 2) O que consideram que foi mais positivo no programa e nos encontros formativos?
- 3) Quais aspectos mereceriam ser repensados e por quê?

Buscou-se o estabelecimento de um clima ameno, de abertura ao que as participantes tinham a dizer. O tempo foi breve, em torno de 30 minutos de duração. O mais importante era o que as entrevistadas traziam e não o que a pesquisadora tinha a perguntar.

A entrevista coletiva foi sugerida pela banca de qualificação que avaliou este trabalho. Foram feitas várias tentativas de reunir as professoras das duas escolas para a sua realização. Diante das tentativas frustradas e da dificuldade de agendar um horário com as professoras da Escola A – uma estava de licença, outra não lecionava mais na unidade –, optou-se por realizá-la na Escola B, cujas docentes, mesmo não tendo respondido ao questionário, foram bastante receptivas à ideia de entrevista em que todas pudessem estar juntas.

2.5 Sobre os critérios para geração e análise dos dados

Em pesquisa de abordagem qualitativa, a geração de dados e sua análise podem acontecer de forma simultânea, considerando-se que essa análise pode se dar continuamente. Dessa forma, gerados os dados, seguem-se as etapas de análise e interpretação dos elementos fornecidos. Segundo Gil (2008, p. 156),

[...] a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Os elementos da análise de conteúdo tornam-se, assim, importante contributo, segundo Berelson (apud BARDIN, 2011, p. 42), podendo se entender como “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações” [grifo do autor].

Ainda conforme Gil (2008), durante e para os processos de análise de dados, contribuem: a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais; e g) interpretação dos dados. Vianna (2003, p. 58) destaca que

[...] as observações podem ser registradas em forma narrativa ou em gravadores (*vídeo* ou *audiotapes*) e, subseqüentemente, transformadas em quadros interpretativos, classificações ou medidas dos vários elementos de um comportamento, não existindo um tipo ideal para registro dos dados observados (SELLTIZ et al., 1967). O certo é que se escolha sempre o mais simples e o mais viável em termos econômicos, que geralmente acabam sendo o melhor. [grifos do autor]

Os quadros, as tabelas ajudam a organizar a análise e interpretação de conteúdos.

Pretendeu-se, assim, tecer uma trama bem cosida em que as informações reveladas permitissem, por meio da relação que estabelecem entre si, o entendimento do contexto pesquisado e das contribuições do programa à prática docente e dos momentos formativos planejados pelos gestores envolvidos.

3. FORMAÇÃO: O “VIR A SER” A PARTIR DO QUE “SE ERA”

Educabilidade: a palavra é lançada. O grande desafio. A aposta fundamental: ‘Toda criança, todo homem é educável’... e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão. A transgressão permanente de todos os fatalismos. A afirmação de que nada jamais está perdido e que, ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças ao círculo do humano. (MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.43)

FORMAR-SE: verbo pronominal regular. Dentre as acepções que assume, destacam-se: ir-se desenvolvendo; progredir; concluir o curso de uma faculdade; doutorar-se; educar-se; instruir-se; preparar-se²⁰.

Os sentidos que são apresentados complementam-se, integram um ciclo que, em fases distintas, não se interrompe. A formação traz consigo incutido o significado de processo e, portanto, não pode ser concebida de forma isolada; sua realização se dá no plural, embora as transformações que promove sejam diretamente relacionadas a um ser singular.

Rosa (1994, p. 24-25) literariamente revela que “[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”; Santos e Motta (1983), por sua vez, musicalizaram que “Nada do que foi será / de novo do jeito que já foi um dia / tudo passa / tudo sempre passará”, assim como Seixas (1973) que já pregava a necessária preferência por ser “[...] essa metamorfose ambulante / do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”; Anaximandro de Mileto²¹, filósofo pré-socrático e iniciador da astronomia grega, sentenciou que “todos os seres derivam de outros seres mais antigos por transformações sucessivas”; Ita Portugal²², na divulgação da sua palavra no universo “.com” conota a transformação na metáfora “florescer exige passar por todas as estações”; Mill (apud HOGG, 1874, p. 371), filósofo, economista britânico e um dos pensadores mais influentes do século XIX, divulgou, em seu tempo, que “é impossível que ocorram grandes transformações positivas no destino da humanidade se não houver uma mudança de peso na estrutura básica de seu modo de pensar”; na própria biologia não faltam exemplos constatáveis do “vir a ser a partir do que se era”, e a “olhos nus” se observa, da semente ao fruto e à flor, do casulo à borboleta, que não são poucas as mudanças que o

²⁰ DICIO - **Dicionário On-line de Português**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 06 mar. 2016. Verbete [formar].

²¹ Sem indicação de ano de publicação. Disponível em: <https://pt.wikiquote.org/wiki/Anaximandro>. Acesso em: 23 abr. 2016.

²² Sem indicação de ano de publicação. Disponível em <http://pt.slideshare.net/procaveoficial/minutos-de-inspirao-procave-56276175>. Acesso em: 23 abr. 2016.

processo formativo impõe à vida; no âmbito da educação, Freire (2011, p. 74) determinou a mutabilidade de tudo quando sentenciou que “[...] o mundo não é, o mundo está sendo”.

Marcelo García (1999), ao discorrer sobre o conceito de “formação”, ressalta que, em educação, são variadas as perspectivas de abordagem do termo, sendo possível relacionar o componente pessoal ao profissional, a partir de ações que se desenvolvem num contexto específico, organizado de maneira determinada e com regras de funcionamento próprias. Ao explicar sobre os princípios que considera válidos na formação de professores, aponta como um primeiro conceber esse processo como um contínuo, entendendo que há nele fases distintas, mas que alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos devem ser mantidos, independentemente do nível de formação dos professores a que se refira. Sob essa perspectiva, a formação inicial e a formação continuada não podem ocupar papéis dicotômicos, mas esses processos devem ser vistos como partes de um único: a formação em si.

Como visto, as questões relativas à formação conjugam-se, em grande medida, de forma reflexiva: formar é, antes, formar-se, educar-se, instruir-se, preparar-se. Se entendida de forma diferente, os sujeitos “a serem formados” passam a adotar papel passivo e, uma vez coadjuvantes do processo, e não autores, a formação assume caráter adestrador, doutrinador, e, portanto, pouco significativo. Ainda nesse sentido, formar não é sinônimo de informar. Informação integra a formação, mas não é a essência desse processo, tampouco a sua totalidade. Isso corresponde à defesa de que não basta “munir” as pessoas de teorias, é preciso que haja vinculação com o vivido. Formação, assim, envolve dois elementos igualmente importantes: os estudos desenvolvidos na área de atuação e a necessária consideração da prática.

A emergência da interligação entre esses dois vieses de um mesmo decurso é que fez surgir, no contexto nacional brasileiro, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada, estabelecendo os seguintes princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída com bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p. 4-5).

Parece evidente que discutir e melhor direcionar a formação de professores integra as prioridades do poder público, podendo-se acreditar que a garantia da qualidade se configura o grande e atual desafio da educação brasileira. É sabido, também, que qualidade não se constrói sem “investimento humano”, e não se reduz a ideia do investir à questão salarial de profissionais, que é uma das dimensões da profissionalização docente. Volta-se à indispensabilidade de se pensar a formação dos que vão para e estão nos caminhos do magistério, a fim de se proporcionar base mais sólida para uma prática pedagogicamente formativa e socialmente transformadora: “São tempos diferentes para a educação e a formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 13).

Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 23), à luz de pesquisas recentes no âmbito da educação, afirmam que “[...] os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula”, de forma que urge a superação do modelo da racionalidade técnica que tem caracterizado os cursos de formação de professores para que se assegure a base reflexiva desde a formação inicial com extensão à atuação profissional.

No que concerne à formação continuada, por sua vez, Rinaldi e Parisotto (2013, p. 181) refletem que

Dada à complexidade da tarefa que se propõe à escola, a formação contínua de seus integrantes é fundamental - em especial a dos professores e dirigentes - de modo que eles também possam ser considerados cidadãos/profissionais de *primeira linha*, que

atendam as exigências que se colocam à população em geral e mesmo as ultrapassem, visto que serão os responsáveis por ensinar aqueles que precisam aprender em novos moldes e sob novas perspectivas. Além do que, é preciso investir igualmente em professores que estão em diferentes momentos da carreira, tanto profissionais experientes como iniciantes - que têm, como a literatura da área de formação de professores vem apontando, necessidades formativas diferentes - visto que a tarefa proposta é para a escola como um todo e não para apenas uma parte dos docentes e gestores que ali trabalham.

Seja em qual das categorias essa formação se der – inicial ou continuada –, é indispensável que se pondere tratar-se de aprendizagem adulta e, por assim sê-lo, trazer características bastante peculiares que devem ser consideradas. Vaillant e Marcelo (2012, p. 41-42) discorrem que “[...] é a reflexão sobre a experiência que permite que possamos aprender novos conhecimentos e práticas” e apontam como traços da aprendizagem adulta, dentre outras, características como o compromisso, o envolvimento, a autonomia, a resistência, a motivação e a confiança. Não se pode prescindir, também, de um entendimento acerca da escola que historicamente foi sendo construída até a proposta de educação que se tem hoje e o perfil do profissional que nela atua, essencialmente quando se detém o foco no setor público.

3.1 O contexto atual: a escola de direito que se quer garantida

A história de uma escola para todos no Brasil é recente. Data pouco mais de vinte anos. A existência, como direito constitucional, de um sistema educacional guiado por princípios democráticos que objetive atender, com qualidade, a todo o seu alunado foi conquista reconhecida apenas com a Constituição Federal de 1988, que traz determinado em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), de 1996, também se constituíram mecanismos legais que validaram o acesso de todos os brasileiros às escolas públicas.

Di Giorgi e Leite (2010, p. 321) reiteram que

[...] a presença das classes populares na Escola hoje é um enorme avanço do ponto de vista da democratização efetiva do nosso país e que os dilemas que se colocam para os educadores diante dessa nova situação não podem ser resolvidos pela retomada de formas de organização escolar e trabalho pedagógico de uma pretensa

escola pública de qualidade do passado. Os grandes desafios da escola pública hoje decorrem da sua necessária e desejável abertura a setores mais amplos da população.

Pensando assim, não há lógica na defesa da escola do passado porque o contexto escolar hoje é diferenciado, a sociedade contemporânea rompeu com modelos sociais do ontem, as pessoas, dentro ou fora da escola, pensam de forma diferente, há valores, costumes que imperam na atualidade que outrora sequer eram pensados, as competências exigidas para se atuar nos “tempos modernos” não eram fomentados pela escola que já se tomou como “de qualidade”. Tal defesa parece, assim, um discurso vazio porque ignora as conquistas historicamente acumuladas. Beisiegel (2006, p. 115) resume o contexto que ora se vive afirmando que “[...] a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. *A escola mudou*” [grifo do autor]. E se a escola muda, tudo se altera. Sobre essa questão, Goergen (2000, p. 2-3) reforça:

A realidade, os ideais, o professor e também os alunos são outros. Vivem todos nas mesmas condições contemporâneas profundamente transformadas. Pisam o mesmo chão movediço do momento histórico, sentem-se inseguros [...]. Não são nem melhores nem piores que no passado; talvez mais atribulados, mais inseguros, com menos esperanças. São diferentes. [...] Não sabemos, eles e nós, o que é importante, o que ainda tem sentido. O único caminho é conversar, buscar, juntos.

A escola “de direito” que se tem, assim, assegurou o acesso, permitiu que todas as crianças tivessem a oportunidade de matrícula, que todas pudessem “pisar e viver o chão da escola pública”. A escola “de direito” que se quer, ainda, garantida é aquela que, segundo Libâneo (2012, p. 26), proporcione “[...] a todas as crianças, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania”.

A escola que o contexto atual exige é uma escola transformadora, é um espaço em que se ultrapassem os limites estreitos da racionalidade técnica e que permita a ampliação dos horizontes dos que nela se constroem e a constroem ao mesmo tempo. É aquela que Alarcão (2011, p. 89-90), descreve como “[...] uma escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente”. É ressaltada a importância de que a escola perca o caráter burocrático, que tenha projetos e projeções que lhe são próprios, pensados por sua comunidade, que repudie e aja contra o fracasso de suas crianças, que reflita e atue com autonomia sobre as questões do seu cotidiano, “[...] que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais [...]”, que conheça suas necessidades, “[...] cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional”. Nas palavras da autora:

Em suma, uma escola com cara, como diria Paulo Freire, e não apenas uma escola... anônima.

[...] uma escola de que todos se orgulham: os alunos, os professores, os funcionários, os pais, a comunidade envolvente. Quer isto dizer, uma escola onde os professores se sintam felizes e úteis à sociedade e onde os alunos apreciem como é bom crescer em saber (ALARCÃO, 2011, p. 89-90).

Certamente, essa escola não é sonho de poucos. Muitos dos que trabalham por uma educação de qualidade almejam-na também. São aqueles que, tal qual Pessoa (1972), têm em si todos os sonhos do mundo. São, principal e essencialmente, aqueles “professores em construção”²³ que carregam consigo uma esperança sincera que cresce no coração (MORAES, 1990). Fundamental, assim, que seja pensada uma escola diferente, para alunos e professores diferentes, num tempo novo, aceitando-se, nessa lógica, que a democratização do ensino significou um ganho em termos de qualidade, o que desconsidera qualquer defesa da escola do passado.

A escola do hoje tem um papel importante e desafiador: desenvolver seres humanos diferentes de forma que tais diferenças não se tornem segregadoras. Para Libâneo (2012, p. 26), “[...] a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos”, considerando sempre o papel fundamental da intervenção pedagógica, o que implica, por sua vez, as ações do professor, partícipe e ativo, comprometido com o trabalho pedagógico e com a construção plena desses alunos. É necessário, sobretudo, superar o “apartheid escolar” historicamente marcado nas instituições brasileiras.

Para Rinaldi e Parisotto (2013, p. 188),

A instituição precisa buscar respostas aos desafios que se apresentam em seu contexto e que estão diretamente relacionados com sua capacidade de oferecer educação de qualidade a todos os seus alunos. Mais do que nunca, é necessário refletir sobre o papel social e a função política da escola verificando *o que e como* devemos fazer para que esta instituição possa se tornar um instrumento eficiente de promoção de mudanças sociais. Entretanto, as reflexões devem vir acompanhadas de ações práticas que ultrapassem as publicações legais e as pesquisas. Elas devem servir como referências que permitam à comunidade escolar traçar caminhos e pensar estratégias práticas para a realidade em que está implantada. [grifo das autoras]

Defender uma escola realmente envolvida com a formação dos sujeitos que a fazem “viva” não se restringe a um discurso de defesa pela qualidade do que se oferece aos discentes, mas foca-se, também, no desenvolvimento profissional de seus professores. A

²³ Faz-se aqui uma relação intertextual com o texto poético “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes. O texto de referência não toma diretamente a situação dos professores, mas, neste trabalho, estabelece-se a relação ao contexto docente.

formação docente centrada na escola, conforme explica Imbernón (2010), visa responder às necessidades diagnosticadas pela própria unidade e à elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Entender, assim, a escola como espaço de formação profissional docente enfatiza a importância de um perfil diferenciado de professores, que concebem o seu desenvolvimento através da prática, da reflexão sobre essa prática e do fomento a culturas colaborativas entre os seus pares. No entanto, é válido ponderar se tem sido esse o foco desde a formação inicial do profissional do magistério e se a formação continuada que se tem oferecido enxerga os professores como “atores competentes, sujeitos ativos”, cuja prática “[...] não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2014, p. 234).

Tem-se, dessa forma, uma escola que garantiu a massificação, representada pela oportunidade do acesso, mas ainda é processo a real democratização no que tange à qualidade da aprendizagem que se tem buscado construir. Não se deve ignorar que democratizar a educação implica, retomado o sinônimo mais básico do verbo, “popularizar” o conhecimento, torná-lo “permitido” a todos, garantir que o saber seja lâmpada a todos os pés.

Repensar a formação, na tentativa de melhorá-la, é resultado das mudanças da e na escola e, de uma perspectiva ainda mais ampla, de todas as transformações a que a sociedade tem sido submetida ou mesmo vem promovendo.

3.2 Como é (ou deveria ser) o professor da escola para todos?

Ainda que a história da educação brasileira evidencie um processo longo, por vezes demorado, de conquistas e alterações, para muitos profissionais que atuam nas escolas a impressão que se tem é a de que as mudanças adentraram o espaço escolar sem “aviso prévio”, “bateram à porta” e já foram entrando “sem pedir licença”. Pode parecer paradoxal, ou até mesmo antagônico, no entanto, não se pode apontar um lado da questão como certo e o outro como errado. Cada qual tem sua verdade e, tal como diz o provérbio iraniano, a verdade é um espelho que caiu das mãos de Deus e se quebrou; cada um recolhe um pedaço e diz que toda a verdade está naquele caco. O que se mostra coerente é o entendimento dos muitos ângulos que compõem o cenário. Um deles é o do professor.

Formosinho (2009) explica que a escola de massas apresenta novas características, dentre elas, a essencial, a heterogeneidade humana – discente, docente e contextual. Em

relação ao corpo discente o autor reflete que essa heterogeneidade se traduz no aspecto social e de origem (rural, suburbana, urbana), envolvendo, ainda, as questões motivacionais e interesses, necessidades e projetos de vida. Concernente ao corpo docente, o autor salienta a grande diversidade de habilitações acadêmicas e de habilitações profissionais, e analisa que, em sentido oposto ao da necessidade de professores mais preparados, houve “[...] uma diminuição do perfil da função docente e abaixamento do nível médio geral de qualificação dos professores. Naturalmente, a degradação da imagem social do professor e da auto-imagem profissional é uma consequência inevitável”. Quanto ao aspecto contextual, que diz respeito às comunidades locais onde a escola está inserida, “[...] esta heterogeneidade de contextos reflecte-se na composição discente da escola e, indirectamente, na composição docente”, lembrando que as relações que são estabelecidas entre a escola e a comunidade também sofreu alterações, suscitando questões escola-contexto local que inexistiam antes das escolas de massa (FORMOSINHO, 2009, p. 42-43). Conclui que

A escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando o desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades (FORMOSINHO, 2009, p. 44).

Entendidas as conquistas na área educacional, compreende-se, ainda, que algumas delas, como a expansão do sistema público de ensino, não foram seguidas por correspondentes investimentos de verbas públicas (DINIZ-PEREIRA, 2011).

A garantia de acesso à escola pública é um avanço que não se fez apenas aos alunos; se antes, para uma escola de elite, havia professores também de uma (pouca) elite, a democratização do acesso à educação básica, pública e gratuita oportunizou às classes populares chegar aos cursos superiores, especialmente aos de licenciatura, e mudar, por sua vez, o perfil dos profissionais que atuam no campo da docência.

Salários mais baixos e nem tão dignos ao magistério, condições de trabalho muitas vezes longe do ideal, formações aligeiradas, e às vezes deficitárias, para dar conta da demanda, o conjunto de fatores formou, dessa maneira, um quadro não tão atrativo e a profissão docente, que até então gozava de prestígio, adentrou um período de crise, marcado por lutas que buscavam reverter a situação que se instalara, e vive, ainda na atualidade, o chamado “mal-estar docente” .

O quadro das licenciaturas ajuda a entender quem são os que optam por esses cursos: dados de pesquisa em uma universidade federal do sudeste do Brasil, desenvolvida por Diniz-Pereira (1996-2000), apontaram que nove dos dez cursos considerados de “menor prestígio” na universidade ofereciam modalidade licenciatura e eram responsáveis pela formação de

professores, assim como dentre os considerados de “maior prestígio” não configuravam os de licenciatura; o número de matrículas em relação aos graduados em cursos de licenciatura também evidenciou um disparate (mais matrículas do que graduações), sendo a evasão um indicador importante a ser analisado e refletido.

Outras características dos alunos das licenciaturas foram apontadas na pesquisa, podendo-se destacar a heterogeneidade sociocultural dos aprovados, ocorrência elevada de estudantes oriundos de período noturno da rede pública de ensino, cujos pais tinham escolaridade inferior ao ensino médio completo, menor posse de capital econômico dos estudantes desses cursos, cujas trajetórias escolares se mostraram bem menos privilegiadas, com maior demora para entrada no ensino superior.

Tudo isso leva a concluir que ser professor não é uma opção de vida profissional para boa parte dos jovens nem para muitos alunos dos cursos de licenciatura. Isso decorre da representação social da profissão, bastante marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ainda sobre o cenário da formação inicial, Gatti e Barreto (2009, p. 68) refletem que

A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais. A atuação do poder público na formação de professores da educação básica tem cumprido até aqui uma função predominantemente complementar e redistributiva, a qual se concentra sobretudo no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social.

Embora desde 2002, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, discutam-se princípios que consideram a formação de competências necessárias ao exercício da profissão docente centradas na ação-reflexão-ação, entendendo a prática como elemento indissociável da formação inicial ao privilegiar a resolução de problemas como uma das estratégias didáticas, Gatti e Barreto (2009, p. 153) concluem em seus estudos que “Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos”.

Pode-se, ainda, afirmar que, de um modo geral, os cursos de formação de professores têm supervalorizado os “saberes a ensinar” em detrimento dos “saberes para ensinar”. Se por um lado o foco nos “saberes a ensinar” tem permitido uma maior ligação com a pesquisa e um aprofundamento nas questões do conteúdo, por outro tem afastado os saberes universitários da

sala de aula, o que se mostra um risco por trazer implícita a postura de desconsideração das questões pedagógicas e da prática em si.

Evidencia-se, assim, uma “desconexão” entre as orientações legais, formuladas à luz de pesquisas que apresentam as demandas e exigências formativas da atualidade, e o que se tem, de fato, praticado nos cursos de licenciatura, permitindo, também, avaliar que, embora as discussões acerca da profissão docente tenham viabilizado construir um perfil do profissional que hoje se exige reflexivo, não é o que se tem garantido nos cursos superiores de formação de professores. Mesmo que se reconheça a importância do processo de inserção do futuro professor na escola ainda durante a formação inicial, é preciso reavaliar de que forma isso vem acontecendo e quais as alternativas que se tem para melhorá-lo. Vale ressaltar que não se entende a observação oportunizada pelo estágio como algo sem valor. Observar é uma habilidade complexa que exige do sujeito que observa uma competência frente ao que é observado, gerando uma mobilização de conhecimentos para que haja reflexão. Considera, ainda, colocar em prática o aprendido. E como não se prepara o futuro professor para a observação, ou não se tem como preocupação a qualidade do que ele observa, o estágio acaba por se resumir a um enxergar da representação que se tem da profissão docente, ou seja, identificam-se elementos da prática que já se conhece, afinal todo pretendo educador foi antes um aluno que, salvo em casos muito particulares e diferenciados, vivenciou a ação de um professor sob a mesma ótica com que agora observa o que ele virá a ser.

Rompido o que seria o ideal – o diálogo entre instituição formadora de professores e escola –, a cultura da colaboração passa a se fazer lacunar já no processo formativo. Há mais silêncios que se estabelecem do que diálogos que são construídos e que permitiriam a reflexão de quem está se preparando para a docência como profissão e de quem já está nela. Seja de qual lado se fale, refletir parece denotar o caráter intrínseco do fazer do professor.

Sobre esse perfil, Lima e Gomes (2012, p. 186-187) esclarecem que as propostas de formação do professor reflexivo têm, nos últimos tempos, orientado cursos e recebido a adesão de educadores. As autoras ponderam ser necessário ter clareza acerca desse conceito de “reflexão”, acrescentando que

[...] a reflexão necessária para os(as) pedagogos(as) e demais educadores nesse momento histórico é aquela que tem como ponto de partida e de chegada um projeto de emancipação humana, não perdendo de vista os(as) professores(as) como uma categoria profissional. Entendida dessa maneira, a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tampouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar o nosso poder de reconstrução pessoal.

O professor hoje convictamente não é só aquele que “dá aulas”. Não é somente aquele que sabe e ensina a um aluno que tudo desconhece e aprende (ou não) nessa relação transmissiva. O professor hoje é, antes, um mediador. É o profissional que possibilita ao estudante a descoberta e que também se permite redescobrir a própria arte da docência, que não tem respostas prontas, mas as constrói junto no processo do ensinar, que, segundo Nóvoa (2001), encontra o equilíbrio entre inovação e tradição, que combate a reprodução de práticas de ensino sem espírito crítico, que é agente, que entende a escola como lugar em que se ensina e também se aprende, que partilha saberes e experiências, que recusa o individualismo e se enxerga numa cultura de colaboração e partilha.

Fullan e Hargreaves (2000) discorrem sobre o conceito de “profissionalismo interativo”, que compreende, dentre vários aspectos, o poder de escolha docente na tomada de decisões a respeito do que se entende o melhor às crianças, a implantação de culturas colaborativas de ajuda e de apoio docente, o comprometimento com normas de aperfeiçoamento contínuo da/na escola, a abertura das salas de aula e a propensão ao diálogo, ação e avaliação do próprio trabalho com outros adultos. Sob tais parâmetros, não se pensa em aperfeiçoamento docente de forma isolada, uma vez que deva ser considerado o desafio de aperfeiçoamento contínuo da escola.

Evidencia-se que o isolamento docente é um dos problemas/desafios a ser superado a partir da perspectiva defendida pelos autores citados. A atuação conjunta se constituiria, assim, fator fundamental da profissionalização, no entanto, a cultura colaborativa nas escolas ainda não é assimilada em completude e profundidade e a ótica da competitividade muitas vezes é também percebida entre os pares no campo da docência. De forma superficial, muitas vezes, o “fazer junto” e/ou o “planejar coletivamente” já são entendidos como “cultura colaborativa”, tornando rasas as relações da equipe e da necessária identidade como grupo entre os docentes. O que se ressalta, no entanto, é que “a simples existência da colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração” [grifo do autor] (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 71).

No campo da formação docente, mostra-se importante superar modelos centrados na transmissão, que colocam os professores em posturas passivas e ignoram a contribuição que apresentam nesses processos. O fazer docente inclui, também, o “fazer-se”.

3.3 E como formar continuamente os egressos dessa formação inicial carente de transformação e reflexão?

O professor e poeta português Sebastião da Gama (1993, p. 47), dentre suas muitas contribuições, deixou registros em seu diário, publicado postumamente, no qual é possível ler trechos como o que se transcreve:

Eu só estou convencido de que tenho em mim algumas qualidades, graças às quais não é desonestamente que sou professor; e estou convencido de que há mil outros que não têm estas qualidades, ao mesmo tempo que há outros ainda que têm, além das minhas, aquelas que me fazem falta. O que me absolve é que tenho o bom propósito de ir melhorando e de chegar um dia (se o espírito se não acovardar com o tempo...) em que serei *quase* um bom professor; é justamente nesse dia que morrerei; quando for quase um bom professor [grifo do autor].

As reflexões do poeta podem ser aqui relacionadas também à passagem que Carroll (2015, p. 49) apresenta em sua obra “Alice no país das maravilhas”: “[...] enfim, sei quem eu *era*, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então” [grifo do autor]. Vaillant e Marcelo (2012, p. 125) afirmam que “Transformar-se em docente é um longo processo”. A etimologia da palavra ajuda no entendimento da sua profundidade: o prefixo latino *trans-* reforça o “ir além de”; sobre “formar”, tem-se que

Registrada no francês do século XII (*former*) e no português do século XIII; do latim *formare*, verbo que remete ao substantivo *forma*, ou seja, forma, molde. Cedo, associou-se à idéia de criação, porém, com o correr do tempo, o núcleo semântico passou de criar a organizar.

A palavra *formar* guarda um significado concreto, mas alcança também um registro abstrato, de natureza filosófica, que nos lembra Platão, ou melhor, a tradução latina (*forma*) do grego *eidós*, por sua vez, ligado a *idéia*. Desse modo, manifesta-se aí uma certa ambigüidade, podendo *formar*, no seu sentido áspero, apontar para o molde, para a forma. E, no seu sentido mais nobre, polido, evocar o processo de fazer aflorar o conhecimento já trazido, como sugere Platão. Esta concepção platônica serve de pano de fundo e inspiração para a filosofia pedagógica de Dewey, que tanta influência teve no Brasil.

A palavra molde deve ser entendida como o modelo ou como o paradigma que é seguido pela sociedade em um determinado período (Garcia, 2001). Por essa razão, a crise da escola está sempre ligada às crises sociais. É nesse momento que surgem as utopias das reformas: a curricular, a do ensino, a metodológica, a educacional etc. [grifos do autor] (BARBOSA-LIMA, CASTRO E ARAÚJO, 2006, p. 240).

Do campo da palavra para o entendimento de associações que se mostram possíveis, deve-se conceber que o substantivo “processo” carrega o sentido de “desenvolvimento gradativo”, sujeito a um movimento ininterrupto, supõe evolução e, em essência, nega a estagnação. O adjetivo “longo”, por sua vez, já promove entendimento de que não se trata de situações com prazos aligeirados. É possível, ainda, acrescentar que demanda um investimento pessoal em se querer em transformação. Aceitar o desafio do enfrentamento do desconhecido, da construção de um perfil docente cotidiano, é abrir-se para a ideia do “não

pronto”, do inacabamento: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011, p. 50).

Posto isso, torna-se válido destacar que a formação continuada não pode ser entendida tão somente como uma complementação da formação inicial, tampouco

[...] apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. [...]

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino de um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve (IMBERNÓN, 2010, p.72).

No processo de “transformar-se”, o professor inegavelmente se depara com muitas “pedras no caminho” (ANDRADE, 2010). A primeira delas, e talvez muito difícil, é assumir convictamente a necessidade de tornar-se diferente do que se é, uma vez que isso exige que todo profissional se dispa de certezas com as quais se vê alimentado para o enfrentamento de que a aplicação de uma teoria supõe também a transformação dela, sendo no processo de apropriação que o entendimento vai sendo clareado. Não se quer afirmar aqui que essa construção perpassa o abandono das convicções que se tinha em substituição a ideias defendidas por outrem; legitima-se, essencialmente, um processo de reconsideração de práticas à luz de estudos que fundamentem formas diferenciadas e mais produtivas de se trabalhar para a aprendizagem, ou seja, que teoria e prática sejam entendidas numa relação dialética, evidenciando a interação que deve existir como sustentação de uma reflexão sobre o fazer docente.

Se pensado assim, revela-se o grande desafio da formação continuada: não se prender ao idealismo que parece imperar na formação inicial, ainda organizada segundo a concepção de que a teoria “ilumina” a prática, e daí centrar seus programas em que o predomínio da teoria delega à prática um papel secundário; não se guiar pelo pensamento materialista que se mostra fortemente marcante em alguns cursos promovidos por redes de ensino que assumem um papel formador centrado na prática, sob a crença de que a prática determina a teoria, colocando-a, dessa ótica, num plano inferior ou menos importante; mas, essencialmente, de estabelecer o equilíbrio entre teoria e prática, promovendo a interação entre esses dois componentes, caracterizando-se, assim, pela visão dialética da formação, que promove o

encontro e a completude entre o pensar e o agir. A esse respeito, Imbernón (2009, p. 9) assegura que

Isso não se resolve com um tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por *experts*, nos quais os professores são considerados como ignorantes (“estupidização”, como diria Macedo, [1994] e eu acrescentaria “estupidização formativa”) que participam de sessões formativas com *experts* que os “culturizam e iluminam” profissionalmente; nem tanto o que vem sendo pregado há tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos unidos ao contexto, participação ativa do professorado, partir de sua prática, potencializar sua autonomia, aplicação de heterodoxia didática, modelos variados de professorado, planos integrais, criatividade didática na metodologia etc. Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar [grifos do autor].

A questão que se esboça parece ser complexa: a mudança do contexto educacional passou a exigir um profissional que está em contínua formação. No entanto, cabe a indagação: o que entender por formação continuada no contexto atual?

Para Rudduck (1991 apud VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 167), o desenvolvimento profissional docente – a que outros autores tratam formação permanente, formação contínua, formação em serviço – se refere à “capacidade de um docente para manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes, como apoio na análise de dados”. O desenvolvimento profissional, assim, não ocorre sem que haja a reflexão sobre a prática, não se desvincula das demandas cotidianas da atuação docente.

Oliveira (2013, p. 33-34) explica que a formação continuada refere-se a “[...] um processo contínuo e complexo, vai desde a fase inicial da prática docente e acompanha o docente em toda sua trajetória como profissional da educação. Essa formação acumula experiências, conhecimentos e saberes [...]”. A autora completa, ainda, que “[...] a formação continuada também implica um trabalho de equipe, por meio de experiências inovadoras”, é processo contínuo embasado no contexto do fazer do professor.

Marcelo García (1999, p. 193) discorre que a formação continuada deve ser entendida

[...] como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, directores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [grifos do autor].

O entendimento de Marcelo García (1999) revela a intencionalidade da formação, evidenciando ser necessário planejamento e avaliação desse processo para que, de fato,

contribua para a melhoria da prática docente. Esse ponto especificamente mostra que o oferecimento de palestras e cursos sem conhecimento das exigências do contexto pode ser pouco produtivo, por não se vincular diretamente às demandas dos profissionais envolvidos. A identificação dessas necessidades seria, pois, uma prerrogativa importante para o planejamento da formação continuada.

Candau (2011, p. 64) analisa que

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. É nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Para a autora, ainda, três aspectos se mostram fundamentais nesse processo: a consideração da escola como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; o ciclo de vida dos professores. Ao defender a escola como espaço de produção de saberes e de formação docente, estabelece-se o diálogo com o defendido por Marcelo García (1999) no que se refere ao conhecimento das necessidades do contexto vivido pelos professores para um profícuo planejamento dessas ações. No tocante à valorização do saber docente, Tardif (2014, p. 57) elucida bem esse aspecto quando pondera que, “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’ [...], *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho* [...]” [grifos do autor]. Já quando é abordado o ciclo de vida dos docentes, o autor afirma que “Ainda hoje, a maioria dos profissionais aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2014, p. 2610, podendo-se relacionar aos estudos de Huberman (2013) ao discorrer sobre as fases da vida profissional dos professores que, embora não fixas, apresentam certa regularidade de características que possibilitam o entendimento das fases pelos quais os docentes passam.

De Paula (2009, p. 67-68) destaca que

[...] a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua profissão. A formação tem como objetivo levar o profissional a sanar dificuldades e deficiências diagnosticadas na sua prática social ou o aperfeiçoamento e o enriquecimento da competência profissional.

[...]

A formação continuada deve propiciar espaços nos quais se possa aprofundar a discussão sobre como e por que os educadores fazem o que fazem; educar profissionais para “serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (ZEICHNER, 1998, p. 227). A formação e a reflexão sobre as práticas realizadas

pelos profissionais nas instituições são reconhecidas como momentos importantes de produção de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas. Na formação continuada, deve-se buscar o entendimento do processo de desenvolvimento da prática pedagógica de maneira ampliada, tendo clareza das influências que o contexto escolar, as condições materiais de trabalho, bem como as condições sociais e econômicas a que estão submetidos esses profissionais, exercem sobre suas práticas.

A reflexão feita por De Paula (2009) permite considerar a responsabilidade institucional, mas também agrega o caráter pessoal sobre a formação continuada; não se pode, assim, desconsiderar o traço individual das buscas e das apropriações, na mesma proporção que não se deve eximir o papel institucional nesse processo. Trata-se de uma “via de mão dupla”, cuja harmonia do fluxo depende da assunção dos “dois lados” das responsabilidades que lhes cabem. Por envolver tão significativamente o contexto da prática, é comum, também, que haja uma procura por “receitas”, por “fórmulas prontas” que, se aplicadas, supostamente, garantiriam o sucesso do trabalho docente. Essa ideia de formação ainda persiste tanto por parte de instituições formadoras (redes de ensino, por exemplo) quanto por parte dos indivíduos (os professores propriamente ditos). A clareza acerca do que significa “reflexão sobre práticas” torna-se, portanto, fundamental para que, ao longo de processos de formação, se mantenha a coerência do real intuito das propostas que se apresentam e que não se veja nas ações formativas a resolução instantânea de todos os dilemas da educação. Agregar os elementos da prática ao processo reflexivo da formação exige um discernimento dos envolvidos, bem como a dimensão que cada um desses lados ocupa: a teoria não substitui a prática e a prática não dispensa a teoria. Mais do que equilíbrio, é essencial que se pondere o espaço de cada um na constituição profissional dos docentes.

Para Day (2001, p. 92-102), alguns programas de formação contínua mais populares falham ao se mostrarem centrados no “saber” e no “saber-fazer”, não atribuindo a mesma importância ao desenvolvimento do profissionalismo, cabendo, por isso, uma reflexão sobre o entendimento de “experiência” nesses processos, lembrando que

Embora existam diferentes modelos relacionados com a cognição (Dewey, 1938), a intuição (Dreyfus e Dreyfus, 1986) e as preocupações docentes (Fuller, 1970), estes remetem para diferentes facetas de uma realidade mais complexa que inclui o saber-fazer profissional, a capacidade profissional e a biografia pessoal e profissional.

O autor aborda, também, questões relativas às condições de trabalho dos professores – as salas de aula, as culturas e a liderança – como elementos que interferem e colaboram (ou não) para o desenvolvimento profissional docente.

Tardif (2014, p. 249) explana que

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por

consequente, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Ao tratar dos saberes profissionais dos professores, caracteriza-os como: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; carregados por marcas do ser humano por estes serem o objeto de trabalho docente.

Apesar de todas as abordagens acerca do papel da experiência, o autor afirma existir um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”, reforçando o pressuposto apresentado na justificativa (item 1.5) desta pesquisa de que há uma lacuna entre a teoria e a prática refletida na ação pedagógica docente, o que também evidencia uma dicotomia entre discurso assumido e a prática dos professores. Isso tudo leva a crer na veracidade da poesia ao afirmar que “Tudo quanto vive, vive porque muda” (SOARES, 1997, p. 256).

Diante dos estudos que foram sendo desenvolvidos no campo da formação docente, inflamaram-se os discursos acerca da necessidade de inovações nos processos educativos de formação continuada, no entanto o que se constata é o predomínio de

[...] políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe. Mesmo sabendo o discurso já antigo (de meados dos anos 1980), a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores, mas não é isso o que acontece, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação. E se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda “culturizar o mestre”, até criar-lhe uma identidade enganosa, mas sem torná-lo mais inovador.

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que se existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35).

A inovação não é um objetivo facilmente alcançado. No entanto, a poesia já brindou a razão lembrando que “Tudo que move é sagrado / e remove as montanhas com todo cuidado” (GUEDES e BASTOS, 1978) e os processos formativos precisam continuar sendo pensados a partir de novas perspectivas nesse campo, políticas carecem ser delineadas para que possam ajudar na construção de um novo capítulo do enredo que se costura há anos pela profissionalização docente. O contexto é complexo, o objetivo nobre, a tarefa árdua, os atores múltiplos.

No Brasil, nas últimas décadas, tentativas têm sido pensadas nesse sentido;

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Políticas públicas de formação só terão validade à medida que se aproximarem da constatação do complexo e da multiplicidade de contextos e de saberes docentes, mostrando-se despidas do caráter aligeirado e milagroso: propõe-se, assim, a reflexão sobre o PNAIC – Língua Portuguesa, desenvolvido em 2013, e admite-se a necessidade de pesquisar os reflexos produzidos na prática docente.

3.4 Os modelos de formação continuada e desenvolvimento profissional

A proposição da mudança, o discurso do “novo”, é algo recorrente na retórica de governantes, nos documentos oficiais e nas falas dos profissionais. Daí a se efetivar como prática, a verificação da inovação demora um pouco mais a se concretizar, principalmente no campo do desenvolvimento profissional. Andrade (1980, p. 14) poetiza que “Ninguém pode se libertar duma só vez das teorias-avós que bebeu” e isso talvez justifique a morosidade das transformações dos espaços escolares e das práticas que neles tomam vida, incluindo as práticas de formação de professores.

Dentre os princípios elencados por Day (2001, p.16-17) decorrentes de investigações sobre o professor e o ensino, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e sobre os contextos em que isso se dá, destacam-se:

[...]

2. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente.

3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.
4. Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional.
- [...]
7. O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Neste sentido, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais. Daí que o seu desenvolvimento profissional deva contemplar todos estes aspectos.
8. Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.
9. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor.
10. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo.

Tais princípios desenham a complexidade da formação continuada no contexto do desenvolvimento profissional e impedem que esse processo seja entendido como prática que ignora ou delega a um plano de importância menor a visão dos professores, colocando-os “[...] como simples ouvintes de novas ideias ou conceitos” (LIEBERMAN, 1996, apud Day, 2001, p. 18). Infelizmente, ainda sobrevive o conceito tradicional de que formação seja “treino” ou como “[...] uma actividade ou um conjunto de actividades isoladas da aprendizagem”, sendo que uma grande parte existe sob a forma de cursos, desvinculados dos contextos institucionais (DAY, 2001, 204-205).

O movimento de formação contínua de professores, segundo Oliveira-Formosinho (2009, p. 221-222), teve início na década de 70, nos estados Unidos, estendendo-se à Europa nos anos 1980 e 1990, resultado de “[...] um conjunto complexo de condições históricas, de natureza social, cultural, científica e educacional, que configuram a transição da modernidade para a pós-modernidade na educação”, tornando-a “[...] um campo de intervenção, de formação e de investigação”, “[...] uma realidade em acentuada evolução”. A autora destaca, também, que o enfoque da formação contínua recai predominantemente nas instituições de formação, nos agentes de formação, nas modalidades de formação e nos aspectos organizacionais, enquanto que o enfoque do desenvolvimento profissional centra-se nos processos, nos conteúdos concretos aprendidos, nos contextos da aprendizagem, na relevância para as práticas e no impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento.

Para Marcelo García (1999, p. 146), há duas classificações mais simples de modelos de formação:

[...] em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planeadas, e desenvolvidas por *especialistas*, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planeamento e desenvolvimento do processo de formação [grifo do autor].

Para melhor entendimento, o autor apresenta, ainda, um quadro baseado nos estudos de Oldroyd e Hall (1991):

Figura 3 – Modelo de trabalho para planificar atividades de desenvolvimento profissional segundo Oldroyd e Hall (1991)



Fonte: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 147.

Nas atividades de Formação e Treino Profissional (Tipo A), atuam especialistas e objetiva-se a aquisição de competências docentes por meio de atividades como demonstração, simulação, apoio e assessoria. Nas de Apoio Profissional (Tipo B), a aprendizagem individual e de colegas é adotada como estratégia, centrando-se no trabalho entre professores (investigação-ação, mentoria, avaliação de colegas). Ainda com base nos estudos de Oldroyd e Hall (1991), Marcelo García (1999) explica que as atividades formativas podem partir de um diagnóstico de necessidades, elaborado de forma individual ou coletiva, terem caráter voluntário ou obrigatório, contarem com a participação de todos ou de parte dos professores,

objetivarem o treino ou a assessoria, serem coordenadas por especialistas externos ou pelos próprios professores, bem como serem realizadas na própria escola ou fora dela.

Tomando as necessidades dos professores, o autor apresenta, também, uma síntese dos trabalhos de Loucks-Horsley et al. (1987), para quem a etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram os professores devem ser consideradas e cujas modalidades de formação, em função dessas etapas, se encontram resumidas no Quadro 6.

Quadro 6 – Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores segundo Loucks-Horsley et al (1987)

Necessidade e situação	Modalidade de formação
Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino	• Desenvolver um programa de inovação • Enviar um professor selecionado para um curso • Contactar com outras escolas com necessidades semelhantes
Os professores sentem-se muito isolados	• <i>Coaching</i> de colegas • Estabelecer um programa de assessoria • Proporcionar mentores aos professores principiantes • Ir a um Centro de Professores
Os professores estão num meio fechado Incapacidade para se adaptarem às mudanças	• Estabelecer ligações com a universidade para ampliar a sua visão • Contactar com outros professores com preocupações semelhantes
O professor é capaz e está disposto a melhorar o seu ensino	• Investigação-ação • Apoiar o seu próprio programa de desenvolvimento profissional • Enviar alguns professores a um centro especializado • Estabelecer contactos com outras escolas
Preparação suficiente Necessidade de avaliação para melhorar os professores e a escola	• Proporcionar mentores a professores iniciantes • <i>Coaching</i> de colegas • Proporcionar professores assessores • Implementar práticas de inovação • Supervisão clínica

Fonte: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 149.

Fica evidente que a evolução dos professores acontece “[...] através de diferentes fases [...], que implicam necessidades de formação diferenciadas, assim como requerem estratégias de desenvolvimento profissional específicas” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 149). Pensar a formação nesses moldes força a considerar que modelos engessados, formatados em pacotes que ignoram essa diversidade de interesses e de maturidade profissional, podem estar fadados ao fracasso mesmo antes de sua implantação. Vale reforçar que pensar essas várias situações não corresponde à proposição de “cursos diferentes” a grupos distintos, mas do necessário planeamento de estratégias diferenciadas que reconheçam os saberes experienciais dos professores na heterogeneidade dos grupos que compõem e, por isso, de fazer com que todos se entendam importantes no seu próprio processo de formação e também no do outro. Trata-se, portanto, de agregar na formação as particularidades para atendê-las, e não de, numa visão simplista, segregar grupos.

Hargreaves e Fullan (1992 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) apontam três perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores: 1. desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s); 2. desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*self-understanding*); 3. desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Os pressupostos e as características de cada um são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Três perspectivas de desenvolvimento profissional segundo Hargreaves e Fullan (1992)

Perspectiva de desenvolvimento profissional	Pressupostos	Características
Desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s)	Há uma base de conhecimentos, verificada e estável, independente dos contextos, que deve ser transmitida ao professor para que ele desempenhe melhor a sua tarefa.	• “Visão mecanicista” do mundo. • Perspectiva focada, prática e facilmente operacionalizável. • Implementada em sessões espaçadas e prolongada com sessões de apoio, garante avaliação positiva dos professores, que conseguem transferir o aprendido para a sala de aula. • Grande popularidade entre administradores educacionais. • Comumente formatada em pacotes formativos. • Forma exterior (<i>outside-in</i>) e não interior (<i>inside-out</i>), processo imposto aos docentes de cima para baixo (<i>top-down</i>) por peritos exteriores à escola. • Pode gerar resistência e falta de empenhamento. • Pode revelar desrespeito ou diminuta valorização do conhecimento profissional prático do professor.
Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (<i>self-understanding</i>)	O desenvolvimento do professor envolve muito mais do que mudar os seus comportamentos, considera toda a pessoa que ele é, envolvendo mudanças mais profundas (crenças, pensamentos, atitudes).	• “Visão do homem” como pessoa integrada, organismo vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias. • Envolve as dimensões pessoais referentes à maturidade psicológica, ao ciclo de vida e à própria carreira de professor. • São consideradas lentas e caras, com dificuldade de previsibilidade a nível de resultados, muito dependentes das pessoas. • Podem ser vistas como exercício de controle, reveladoras de formas de conservadorismo particularmente individualista.
Desenvolvimento do professor como mudança ecológica	É essencial inserir a construção de novas formas de desenvolvimento profissional nos contextos em que emergem e conceber a causalidade de forma recíproca ou bidirecional	• Pode ser analisada a dois níveis: do contexto de trabalho e do contexto do ensino. • No contexto de trabalho, são muitas as variáveis a serem consideradas: tempo, alocação de recursos, liderança. • No contexto do ensino, são muito importantes as culturas docentes, em que as culturas colaborativas se relacionam aos processos de mudança educacional. • Crença de que os professores precisam ser honrados e apoiados para apoiarem as crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de FORMOSINHO-OLIVEIRA (2009).

O entendimento da complexidade da temática da formação exige o conhecimento dos modelos, processos e estratégias de desenvolvimento profissional como necessidade e contributo analítico para o “[...] aprofundamento do conceito e para melhor compreensão da realidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 227). Marcelo García (1999) e Oliveira-Formosinho (2009) baseiam-se na revisão de Sparks e Loucks-Horsley (1990) para tratarem de cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional, resumidos no Quadro 8.

Quadro 8 – Modelos de desenvolvimento profissional segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990)

Modelo de desenvolvimento profissional	Características	Aspectos Negativos/Limitações
Desenvolvimento profissional autónomo	Trata-se do modelo mais simples. Professores decidem aprender por si mesmos, sozinhos, sem a existência de programas formais. Aprendizagem por autodescoberta.	Desvaloriza a importância dos contextos. A homogeneidade dos grupos é impeditivo ao enriquecimento mútuo entre os professores.
Desenvolvimento profissional baseado na observação/supervisão e apoio profissional mútuo	Pretende desenvolver competências metacognitivas que permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática docente. Possibilita que as duas partes envolvidas (observado/observador) sejam beneficiadas, apoio profissional mútuo. Pode ter carácter mais técnico, ou de ajuda para integração de professores mais novos, ou ainda de apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação em equipe. Pode se dar através da redação e análise de dados, análise de biografias profissionais, análise de pessoais e teorias implícitas, análise do pensamento através das metáforas, análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas, reflexão sobre a ação, supervisão clínica como estratégia reflexiva.	Cultura profissional docente impede que as aulas sejam entendidas como objeto de análise pelos pares; ainda impera o isolamento docente. Organização dos espaços e tempos dificultam a possibilidade de observação entre os colegas. Se não partir da própria necessidade dos professores, pode ser um projeto imposto.
Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional	Desenrola-se a partir de um problema, geral ou específico, concreto (necessidade da escola), cuja resolução requer dos professores a aquisição de conhecimentos/competências específicas, obtidas de diversas formas (leituras, debates, observação, formação, etc.). Foca-se no desenvolvimento curricular ou organizacional. Pode se utilizar do saber-fazer dos professores da escola. Aprendizagem experiencial. Envolve os professores no desenvolvimento do currículo, no desenho do programa ou na melhoria da escola, objetivando melhorar os métodos de ensino ou o currículo. A perspectiva adotada entende como processos indissociáveis o desenvolvimento profissional e a melhoria das escolas e do seu currículo. Deriva dos movimentos convergentes de formação centrada na escola. Pode utilizar especialistas de fora. Pode abordar diferentes níveis de desenvolvimento profissional.	Há pouca investigação do impacto desse modelo no desenvolvimento profissional dos professores. Há limitações decorrentes das reconhecidas dificuldades dos processos de mudança em educação. Exige a capacidade de identificar claramente as necessidades. Algumas escolas podem não possuir conhecimentos e recursos suficientes. Pode levar a um círculo fechado. Pode ignorar ou subvalorizar as necessidades individuais, enfatizando excessivamente as necessidades da escola.

Quadro 8 – Modelos de desenvolvimento profissional segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990) (continua)

Desenvolvimento profissional através do treino	É o modelo com maior tradição e reconhecimento. Geralmente desenvolve-se em grupos menores e fora do ambiente escolar. Assumem formato de oficinas de formação (<i>workshops</i>) ou cursos em que há a presença de um professor que é considerado um perito/especialista, que determina o conteúdo e o plano de atividades. Sessões desenvolvem-se com grande clareza de objetivos ou resultados de aprendizagem, incluindo aquisição de conhecimentos e competências. Proporciona oportunidade para refletir sobre a prática profissional. Podem se dar em sessões espaçadas, que segundo alguns autores se mostra mais eficaz, ou concentradas em uma única sessão. Podem permitir posteriores qualificações.	Podem ser demasiado teóricos. Estreita ligação à progressão na carreira e aos processos de financiamento. Há pleno domínio da “educação bancária” (FREIRE, 1972), centrando-se na transmissão de informação verbal. As opções são determinadas pelos formadores, não considerando, muitas vezes, os contextos de trabalho e suas necessidades reais. Pode não ter aplicações práticas na sala de aula. Ignora o saber-fazer do professor, seu conhecimento prático. Pode ter um custo elevado. Pode exigir um compromisso a longo prazo. Possui pouca flexibilidade no que se refere à adaptação de conteúdos a participantes.
Desenvolvimento profissional através da investigação	O professor é concebido como pessoa capaz de refletir sobre a própria atividade docente, podendo identificar e diagnosticar problemas da própria prática. Por ter caráter qualitativo, predominando o estudo de caso. Há abordagens que assumem o professor como investigador e há outras que o entendem como colaborador da investigação. Em ambas, há um novo papel do professor. Este modelo objetiva contribuir para melhorar a profissionalidade docente através de um aprofundamento de suas capacidades analíticas e críticas sobre o próprio trabalho e suas condições. Apresenta como condição o desenvolvimento da capacidade de autoanálise e de autorreflexão. Adota como princípios a assunção da escola e da classe com espaço de formação, a colaboração, a prática como centro do processo, a existência de um projeto comum estruturado. Pode envolver a redação de diários como instrumento de análise do pensamento reflexivo dos professores, a indagação oral, os estudos de classe e os ensaios do professor. Envolve estudos cooperativos.	Há que se tomar cuidado com a exposição de pessoas, quando os estudos de caso forem levados para análise de grupos. Pode haver limitações por não se ter consolidada uma cultura de colaboração.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de MARCELO GARCÍA (1999) e OLIVEIRA-FORMOSINHO (2009).

As tendências atuais têm pretendido uma formação contínua que, de fato, promova o desenvolvimento profissional dos professores. Alicerça-se, para tanto, em cinco teses de Nóvoa (1991, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 264):

2. A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares;
3. A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto) formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
4. A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
5. A formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional;
6. A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. [grifos do autor]

Os apontamentos de Nóvoa estão refletidos em alguns dos princípios norteadores do PNAIC, dentre os quais podem ser destacados a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a colaboração e o engajamento. Notadamente, há consonância entre os ideais formativos, no entanto a inquietude que se mantém é de que forma os programas dão vida a tais princípios e se, no caso brasileiro, houve a assunção da inovação no desenho do programa implantado.

É válido que toda a comunidade envolvida se permita analisar o quanto do novo se fez presente nos encontros formativos e o quanto do tradicional revestido de um discurso inovador permeou o processo. Não é uma crítica, mas é uma preocupação.

No Quadro 9, encontram-se resumidos os princípios dos programas eficazes de desenvolvimento profissional compilados por Oliveira-Formosinho (2009).

Quadro 9 – Princípios dos programas eficazes de desenvolvimento profissional compilados por Oliveira-Formosinho (2009)

Wood e Thompson (1993)	Mudança na prática educacional requer tempo e é resultado do desenvolvimento profissional que se prolonga durante anos. É essencial uma cultura profissional que apoia a melhoria da prática e o crescimento. Envolvimento dos educadores no processo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira. O diretor é central em qualquer esforço de desenvolvimento profissional para melhorar a prática. A seleção das finalidades deve envolver todos os atores. Deve facilitar a melhoria das práticas de forma a atingir a aprendizagem dos estudantes. O conhecimento acerca do desenvolvimento do adulto deve servir como uma das bases para planejar e implementar o desenvolvimento profissional. Deve apoiar a melhoria do currículo.
Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall (1996)	<i>Roletaking</i> (oportunidade de desempenhar um novo papel). Reflexão. Equilíbrio entre ação e reflexão. Continuidade.

Quadro 9 – Princípios dos programas eficazes de desenvolvimento profissional compilados por Oliveira-Formosinho (2009) (continua)

Sparks e Loucks-Horsley (1990)	Existência de finalidades e objetivos comuns e coerentes cuja formulação tem o envolvimento dos profissionais, revelando expectativas elevadas para eles e para os estudantes. Exercício da liderança pelos diretores ou administradores para promover normas para a colegialidade, com redução da necessidade de usar o controle formal para fazer a coordenação. Concepção de desenvolvimento profissional e melhoria das competências pessoais concebido como uma pirâmide que se concretiza de várias maneiras: promoção de programas de formação, a partilha informal do conhecimento profissional, um clima da variável à melhoria contínua. Utilização de uma gama variada de processos de monitoramento do progresso em direção às finalidades usando esses processos como meio para identificar obstáculos e os ultrapassar e não como meio de fazer juízos de valor sobre este ou aquele professor. Disponibilização de conhecimentos e recursos, incluindo o tempo, oferecidos com liberalidade, quer para começar quer para dar suporte continuado à prossecução das finalidades que foram definidas.
Gordon e Nicely (1998)	Envolvimento dos participantes no planejamento do programa, bem como em outras decisões. Integração das finalidades individuais e organizacionais. Planejamento e desenvolvimento de longo alcance. Colegialidade e colaboração. Envolvimento do diretor em todos os aspectos do programa. Incentivos e recompensas pela participação. Experiências de aprendizagem diferenciada para participantes com necessidades diferentes. Tempo adequado para o desenvolvimento profissional. Sessões de prolongamento para implementar e sustentar a mudança desejada. Desenvolvimento profissional de ciclo de vida. Liderança administrativa sustentada. Liderança aberta, flexível, democrática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de FORMOSINHO-OLIVEIRA (2009).

Dos modelos apresentados, algumas características comuns podem ser destacadas na formação continuada: presença de especialistas (externos ou professores assessores); apoio dos colegas (*coaching*); aprendizagem pela ação, investigação-ação; valorização do saber-fazer do professor e da reflexão sobre a ação; formação centrada na escola ou a partir de um problema geral ou específico; cooperação e colaboração; apoio à melhoria do currículo.

O exposto nesta seção permite, ainda, que seja feita a análise do PNAIC e possibilita determiná-lo no contexto da formação continuada, entendendo os seus princípios e os desdobramentos no quadro do desenvolvimento profissional docente. As características destacadas podem ser percebidas no desenho do programa, algumas de forma mais evidente, outras, como é o caso da formação centrada na escola, de maneira sugestionada.

Mesmo que o Pacto tenha mantido alguns elementos tradicionalmente recorrentes em processos formativos, a exemplo do que já havia acontecido durante o desenvolvimento do

Pró-Letramento – distribuição de material impresso e em vídeo para formação –, e do Letra e Vida, no âmbito do estado de São Paulo – a adoção do modelo “em cascata” –, o PNAIC traz elementos de inovação, como a reflexão sobre o fazer do professor e o incentivo à autoria do planejamento, ultrapassando a perspectiva “prescritiva” da ação docente que se verifica em muitos programas que o antecederam.

Bauer e Sousa (2013) afirmam que no Brasil há pouca tradição de avaliação de programas educacionais, o que, se fosse uma realidade, poderia, para além do plano burocrático-formal, orientar intervenções, reajustes e melhorias de políticas públicas, em especial as de formação de professores.

Pellegrino (1988, p. 28, apud MORAIS, 2014, p. 281), em crônica do livro “A burrice do Demônio”, destacou que “[...] todo conhecimento implica, necessariamente, um par de óculos”. Morais (2014, p. 281) acrescenta a tal citação o esclarecimento de que, “[...] no meio acadêmico, será sempre muito saudável que cada pesquisador diga aos demais com que lentes vê os fenômenos os quais tenta explicar”. Ao identificar as contribuições do PNAIC à prática docente e às propostas formativas desenvolvidas pelos gestores nas escolas, o presente estudo, que reflete a perspectiva de quem sempre caminhou pela escola pública, seja como aluna, professora e gestora, agrega às pesquisas sobre formação de professores um diferencial qualitativo para que sejam pensadas propostas que tragam ainda mais inovação e iluminem cada vez mais o caminho da formação de professores.

4. PNAIC: “PACTO” PARA UM PAÍS ONDE A EDUCAÇÃO DE TODOS AINDA É RESPONSABILIDADE DE POUCOS

A vida deu os muitos anos de estrutura do humano
 À procura do que Deus não respondeu
 Deu a história, a ciência, a arquitetura
 Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu

Depois de tudo até chegar neste momento
 Me negar conhecimento é me negar o que é meu
 Não venha agora fazer furo em meu futuro,
 Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
 (BLACK, Dani. **O trono do estudar**. São Paulo: 12 Dólares, 2015)

A discussão sobre a qualidade da educação pública brasileira não é recente e os propósitos que são perseguidos para que a universalização do ensino ultrapasse a questão do acesso e se perceba, também, no tocante à garantia de um “serviço público” qualitativo tem guiado políticas e ações sociais. A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), inaugurou uma fase importante do quadro educacional no país e, além de apresentar uma contextualização da realidade nacional quanto a matrículas e situação de escolaridade de seus estudantes, traçou objetivos e metas para o decênio 2001/2011.

Sabe-se, entretanto, que uma dívida histórica acumulada por mais de quinhentos anos não se quita em dez, o que justifica o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresentar, em seu Art. 2º, suas diretrizes, dentre as quais destacam-se “I - erradicação do analfabetismo”, “IV - melhoria da qualidade da educação” e “IX - valorização dos (as) profissionais da educação”, definindo, como quinta meta, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58). Para tanto, dentre as estratégias traçadas, ressaltam-se:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do

fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014, p. 58-59).

É possível perceber o compromisso político e social que se exige para o cumprimento da meta e dimensionar as ações que se fazem necessárias, sem que se esgotem as possibilidades nem que se reduzam os atores responsáveis para que o objetivado se efetive. O PNAIC, nesse sentido, mostra-se uma dessas alternativas, mas não se configura a única. Conhecer o contexto de sua instituição no quadro do PNE permite o entendimento do desafio que se tem como nação no enfrentamento da questão da alfabetização como direito e garantia.

4.1 O programa

Instituído pelo Governo Federal através da publicação da Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012, os documentos oficiais apresentam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como sendo “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização”, como alternativa para garantir o direito de alfabetização plena dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 5). A meta não é inédita nem recente: o Decreto nº 6.904, de 24 de abril de 2007, Programa Todos pela Educação, já tratava de questões semelhantes e apresentava objetivos mais abrangentes (TOLEDO, 2015).

A justificativa para a implantação do PNAIC retoma a dívida histórica brasileira de produção entre a população do analfabetismo e, mais recentemente, do analfabetismo funcional, que tem marcado a vida de crianças e adolescentes em etapas finais de escolaridade com o “estigma” da falta de domínio pleno de conhecimentos considerados básicos, ainda que seus “históricos escolares” atestem habilidades e competências que não se mostram presentes em situações de “uso social real”. Nos discursos governamentais que acompanharam sua implantação, defendeu-se a educação como alternativa para reduzir a desigualdade social, garantindo-se, também, igualdade de oportunidades a todos os brasileiros; na perspectiva de

educadores, critica-se o Pacto por haver o entendimento de que seja uma forma “mascarada” de aceleração de aprendizagem.

O PNAIC apresenta aderência aos valores constitucionais, à medida que atende às prerrogativas da lei no que concerne aos princípios da educação definidos no art. 206 da Constituição Federal (1988), bem como encontra respaldo no art. 23, com relação à previsão de edição de leis complementares que regulamentem as normas para cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, Título IV, também estabelece o dever de colaboração entre os entes políticos. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, art. 7º, valida essa colaboração entre os entes federativos. Há, ainda, o reconhecimento de que alguns elementos do PNAIC foram precedidos por outras políticas, especialmente no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Pró-Letramento, levando à constatação de que o Pacto, em seu processo de criação enquanto política pública, obedeceu à lógica incremental (TOLEDO, 2015). Segundo Souza (2006, p. 29),

A visão da política pública como um processo incremental foi desenvolvida por Lindblom (1979), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavsky (1992). Baseados em pesquisas empíricas, os autores argumentaram que os recursos governamentais para um programa, órgão ou uma dada política pública não partem do zero e sim, de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos. Assim, as decisões dos governos seriam apenas incrementais e pouco substantivas. A visão incrementalista da política pública perdeu parte do seu poder explicativo com as profundas reformas ocorridas em vários países, provocadas pelo ajuste fiscal. No entanto os que trabalham nos governos e os que pesquisam os orçamentos públicos conhecem bem a força do incrementalismo, que mantém intactos estruturas governamentais e recursos para políticas públicas que deixaram de estar na agenda dos governos. Mas é do incrementalismo que vem a visão de que decisões tomadas no passado constroem decisões futuras e limitam a capacidade dos governos de adotar novas políticas públicas ou de reverter a rota das políticas atuais.

Pela Portaria MEC nº 867/2012, a adesão ao Pacto pelo MEC e pelas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação significou a reafirmação e a ampliação do compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças aos oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, com aferição de resultados por exame periódico específico.

Segundo Art. 5º da referida Portaria de 2012, as ações do Pacto objetivam:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

Na verdade, o PNAIC não se distancia do que historicamente tem sido o entendimento acerca da necessidade de oferecer formação continuada aos profissionais da educação. Segundo Davis (2012, p. 22),

A formação continuada no Brasil foi também vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais (RIGOLON, 2007, p. 15). A maioria dos cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo MEC, pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Em um momento mais recente, as ações no âmbito das diversas secretarias do MEC passaram a considerar também as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de formação continuada, compensatória das lacunas de formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos.

Ainda seguindo modelos de programas de formação hodiernos, o Pacto se caracterizou pela adoção de um modelo “em cascata”, “[...] no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202). No caso específico do PNAIC, a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, determinava que o **coordenador-geral da Instituições de Ensino Superior (IES)** – no caso de São Paulo, UNESP, UNICAMP e UFSCAR –, por processo de seleção público e transparente e respeitados os pré-requisitos, cumulativos, estabelecidos – a saber: 1. ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; 2. ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores por, no mínimo, dois anos; 3. ter formação em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e 4. possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação –, selecionassem os **formadores**, responsáveis por organizar e executar os momentos formativos aos **orientadores de estudo**, professores efetivos da própria rede de ensino, preferencialmente aqueles que tenham atuado como tutores do Programa Pró-Letramento. Sobre o modelo “em cascata”, Gatti e Barreto (2009) atentam para o fato de que, embora permita o envolvimento de um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, sua efetividade no tocante à difusão de fundamentos para uma mudança profunda não se verifica de forma expressiva. Para as autoras,

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento.

Analisado sobre a perspectiva dos modelos descritos por Marcelo García (1999) à luz dos estudos de Oldroyd e Hall (1991), o Pacto se enquadra no Tipo A – Formação e Treino Profissional, ainda que em seus princípios norteadores sejam elencados a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a socialização, a colaboração e o engajamento. Isso evidencia que há um choque conceitual entre os princípios adotados e o desenho do curso, sua estruturação. Por mais que se tenha incentivado a troca de saberes entre os pares, prevaleceu a voz e o direcionamento dos especialistas, mesmo que no contato direto com os professores alfabetizadores esse papel tenha sido desempenhado por um igual (outro professor, coordenador pedagógico da rede/escola).

Entendido a partir dos cinco tipos de modelos descritos por Marcelo García (1999) e Oliveira-Formosinho (2009), constata-se o caráter híbrido do programa, que apresenta características presentes em vários deles. Apesar da tentativa de estabelecer um novo formato, de trazer à discussão a prática docente, marcadamente de planejamentos de sequências didáticas, de envolver troca de experiências, a socialização do saber experiencial, predominou o modelo tradicional e o PNAIC não se distanciou de ser “mais um curso de formação”.

No Art. 6º da Portaria, é descrito que as ações do PNAIC estão apoiadas em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada de professores alfabetizadores; 2. materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3. avaliação; e 4. gestão, controle e mobilização social.

O primeiro item – formação continuada de professores alfabetizadores – teve como base metodológica de estudos do Programa Pró-Letramento, envolvendo estudos e atividades práticas, entendendo, assim, o trabalho pedagógico como objeto de reflexão. Pela Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, determinou-se que a formação seria ofertada de forma presencial e teria a duração de duzentas horas anuais para os orientadores de estudo e cento e vinte horas anuais para os professores alfabetizadores, em ambos os casos incluindo atividades extraclasse; no caso dos professores alfabetizadores, foram especificadas oitenta horas presenciais, trinta e duas horas de estudo e atividades extrassala e oito horas de seminário.

Contemplou, ainda, o pagamento de bolsas de estudos – R\$ 1.500,00 para o coordenador-geral da IES; R\$ 1.400,00 para o coordenador-adjunto da IES; R\$ 1.200,00 ao supervisor da IES; R\$ 1.100,00 ao formador da IES; R\$ 765,00 para o coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; R\$ 765,00 ao orientador de estudos; R\$

200,00 ao professor alfabetizador –, conforme Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, estabelecendo critérios e normas para tal.

As turmas de professores alfabetizadores eram divididas em grupos de 25 (vinte e cinco) a 34 (trinta e quatro) docentes que atuavam em um mesmo ano ou em turmas multisseriadas e multietapas, sendo designado para cada agrupamento desses um orientador de estudos. Não havendo número suficiente para divisão das turmas seguindo o critério do ano de atuação, era admitida a formação de turmas mistas, com, no mínimo, 10 (dez) professores. Embora mantida uma divisão por ano de atuação, as temáticas centrais eram as mesmas, tendo, ainda, uma parte específica de cada etapa da escolaridade no ciclo de alfabetização.

O objetivo da formação, dessa forma, centrou-se nas ações de refletir, estruturar e melhorar a ação docente e, conforme descrito no Caderno de Apresentação (2012, p. 31), os encontros tinham a pretensão de contribuir para que os professores alfabetizadores pudessem:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
11. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Para alcançar aspirações tão ambiciosas, a estruturação do curso contava com atividades permanentes – leitura para deleite, tarefas em períodos distintos aos do curso (para

realização em casa e na escola), retomadas de encontros anteriores, socialização de atividades realizadas, estudo dirigido de textos – e, de acordo com a unidade, utilização de diferentes estratégias formativas para aprofundamento (socialização de memórias, vídeos, análise de situações de sala de aula, análise de atividades de alunos, análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados, avaliação da formação).

As unidades do curso, com temáticas similares e focos de aprofundamento distintos para cada turma – primeiro, segundo, terceiro ano e classes multisseriadas –, encontram-se resumidas, de acordo com o Caderno de Apresentação (2012, p. 33), da seguinte maneira:

Quadro 10 - Unidades do curso (2012)

UNIDADE	CARGA HORÁRIA	EMENTA
01	12 horas	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02	08 horas	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização; livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03	08 horas	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04	12 horas	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças; jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, em como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05	12 horas	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06	12 horas	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07	08 horas	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento de crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08	08 horas	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Adaptação feita pela pesquisadora a partir do Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 33)

Percebe-se que, dada a complexidade das temáticas, a carga horária talvez tenha contribuído para um tratamento aligeirado das questões, podendo não ter merecido o aprofundamento que garantiria uma apropriação mais reflexiva por parte dos professores.

O segundo eixo de atuação sob o qual se estrutura o PNAIC – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais – considerou conjuntos de materiais específicos para a alfabetização que incluíam: livros didáticos entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras pedagógicas complementares e acervos de dicionários de Língua portuguesa distribuídos pelo PNLD; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização encaminhados às escolas através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); obras de referência, de literatura e de pesquisa, enviados pelo PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

No tocante a esse eixo, vale destacar a percepção de ter havido uma intenção de levar o professor a conhecer e a utilizar muitos dos recursos já disponíveis nas escolas públicas, possibilitados por vários programas do MEC. Exemplos que podem ser citados para ilustrar esse entendimento são a Coleção Explorando o Ensino, de 2010, a coletânea Indagações sobre o Currículo, de 2007, dentre outras referências que aparecem citadas no Caderno de Apresentação como integrantes dos materiais para o Pacto. Mostra-se uma tentativa de (re)significar a utilização de instrumentos que oferecem contributo tão importante à reflexão docente e que, não raro, ficam esquecidos nas escolas, trancados nos armários dos coordenadores pedagógicos e dos diretores, ou até em caixas nos depósitos ou nas bibliotecas escolares que, pouco frequentadas, guardam “tesouros” para a formação dos professores, que, por sua vez, desconhecem que recebem tal investimento.

É válido, ainda, considerar que, mesmo havendo materiais tão ricos para a leitura e formação do professor, a ênfase e os olhares recaíram sobre as “caixas do PNAIC”, um acervo de obras literárias, em sua maioria, para ser utilizada com e pelas crianças, como uma espécie de “biblioteca particular” de cada sala. No que concerne a essa coletânea de livros infantis, pondera-se que não é o fato de “ficar na sala” que tenha sido o diferencial da “caixa do PNAIC”, mas o despertar ou o reafirmar da consciência docente sobre a importância da presença da literatura em situações diárias de leitura. Prova disso é a incorporação da leitura para deleite como prática na rotina de muitos professores alfabetizadores, como constatado na observação das aulas, posteriormente relatada neste trabalho.

A avaliação, o terceiro eixo estruturante do Pacto, considerou três vertentes dessa temática: avaliações processuais desenvolvidas e realizadas de forma contínua pelo professor

junto aos alunos; acesso a sistema informatizado alimentado pelos resultados da Provinha Brasil (Teste 1 e Teste 2) aplicada aos alunos do 2º ano, possibilitando a geração de relatórios para acompanhamento dos dados referentes à alfabetização das crianças; avaliação coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) aplicada aos alunos ao final do 3º ano, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A fim de colaborar com as reflexões docentes acerca da avaliação, o PNAIC contou com um caderno específico para essa discussão e apresentação de instrumentos que poderiam ser utilizados durante o ciclo de alfabetização, numa tentativa de levar os professores alfabetizadores a pensarem a avaliação como indispensável à promoção da aprendizagem das crianças, desenvolvendo olhar especial às estratégias utilizadas para esse fim.

No que se refere ao Sistema Provinha Brasil, o acesso foi inicialmente disponibilizado de 14 de julho a 30 de setembro de 2014 para lançamento dos dados, conforme comunicado enviado por e-mail aos interlocutores municipais em 17 de julho de 2014. Nesse prazo, as escolas poderiam alimentar o sistema com os resultados aferidos no Teste 1 de 2014 para visualização e análise de resultados da Provinha em forma de relatórios eletrônicos por aluno, turmas e escola. Os dados da rede seriam liberados para acesso a relatórios consolidados a partir de setembro. No entanto, em comunicado enviado por e-mail aos interlocutores municipais do Sistema Provinha Brasil, em 15 de setembro de 2014, alegou-se que, em virtude de problemas técnicos detectados no sistema e da necessidade de reparo por parte da empresa prestadora de serviços, o sistema ficaria indisponível até a completa solução dos problemas apresentados, havendo, para tanto, uma adequação aos prazos iniciais para o lançamento dos resultados para as escolas que ainda não o haviam feito. A plataforma só voltou ao ar em 2016, e as escolas foram comunicadas que teriam prazo para o lançamento dos dados da Provinha Brasil 2016 – Teste 1 (1º semestre) no novo sistema até 31 de julho de 2016. Dessa forma, ainda cabem análises sobre o sistema, avaliando sua real contribuição para as unidades e redes de ensino no acompanhamento dos índices acerca das competências em Leitura e em Matemática de seus alunos.

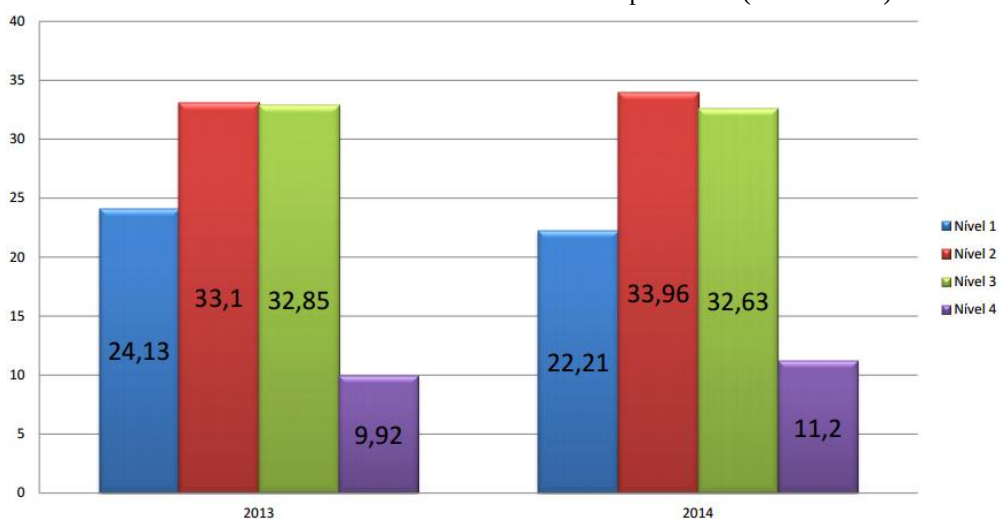
Por sua vez, a ANA, cujas diretrizes foram fixadas pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, foi aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental em 2013 e 2014, utilizando-se de questionários contextuais e teste de desempenho. Os relatórios, embora sigam uma mesma estrutura para leitura e análise dos resultados no que se refere à Leitura e Matemática, não seguiu um mesmo padrão para os índices sobre Escrita. Os objetivos que justificaram a aplicação da avaliação em larga escala foram a aferição do nível

de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, a produção de indicadores sobre as condições de oferta de ensino e a contribuição para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, tendo em vista as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Em 2015, o governo federal suspendeu a aplicação da ANA sob alegação de caráter pedagógico, embora especulações tenham apontado questões financeiras como determinante para a decisão; o MEC admitiu, ainda, a possibilidade de tal avaliação ser aplicada a cada dois anos, e não mais anual como inicialmente prevista, justificando que, nesse prazo, haveria tempo hábil para o estudo dos resultados verificados para serem utilizados como balizadores do trabalho em diferentes instâncias. Pela Portaria nº 410, de 22 de julho de 2016, prevê-se a realização da ANA na segunda quinzena de novembro de 2016, com divulgação de resultados preliminares às unidades escolares em maio de 2017. Para se garantir a participação efetiva dos estudantes e atribuir veracidade aos índices aferidos, aproximando-os do contexto real das escolas, na edição de 2016, a divulgação dos resultados às unidades escolares está condicionada à realização do exame por, pelo menos, 80% dos estudantes matriculados, o que em portarias anteriores se determinava 50% como índice mínimo; aos municípios, mantém-se a exigência de participação de 50% de estudantes matriculados no 3º ano, tomando-se como referência as informações de matrículas registradas no Censo Escolar 2016.

Os dados divulgados pelo MEC, tendo por base os instrumentos utilizados em 2013 e 2014, denotaram os percentuais que compõem o quadro atual dos anos iniciais de alfabetização em Leitura e Escrita dos estudantes brasileiros:

Gráfico 1 - Dados de Leitura no Brasil aferidos pela ANA (2013 e 2014)



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192

Em 2013, as provas da ANA foram aplicadas em um único dia; para a aplicação a turma foi dividida em duas partes, sendo que metade dos estudantes – 1.131.566 presentes e 1.118.402 válidos – respondeu ao teste de Leitura e a outra metade – 1.127.076 presentes e 1.113.256 válidos – recebeu o caderno de Matemática e todos os estudantes (2.617.867) responderam aos itens de Escrita. Na edição de 2014, os testes da ANA foram aplicados em dois dias consecutivos e, diferentemente do ocorrido em 2013, a totalidade dos estudantes participantes respondeu aos testes de Matemática e Língua Portuguesa – foram previstos 2.491.654, participaram 2.149.161 estudantes e foram consideradas válidas 2.133.053 participações.

De acordo com o Relatório ANA 2013-2014 - Volume 1: Da concepção à realização,

No ano de 2013, foram utilizados 157 itens nas duas áreas avaliadas, dos quais 80 foram de matemática do tipo múltipla escolha, 68 de leitura do tipo múltipla escolha e nove itens de resposta construída em escrita. Cada teste de Língua Portuguesa continha 17 itens de leitura e três itens de produção escrita, totalizando 20 itens, enquanto cada teste de Matemática continha 20 itens objetivos.

No ano de 2014, foram utilizados 169 itens no total, entre os quais 80 foram de matemática do tipo múltipla escolha, 80 de leitura do tipo múltipla escolha e nove de resposta construída em escrita. Diferentemente do ano anterior, na edição de 2014 cada teste de Língua Portuguesa continha 20 itens de leitura e três itens de produção escrita, enquanto cada teste de Matemática continuou a apresentar 20 itens (BRASIL, 2015, p. 25-26).

Ainda segundo esse documento,

As discussões para a construção das matrizes de Leitura e de Escrita em Língua Portuguesa levaram em consideração a polissemia dos conceitos de alfabetização e letramento e os pressupostos da especificidade e da interdependência. Uma concepção discursiva da linguagem considera que nos comunicamos por intermédio de textos verbais e não verbais, com escolhas relacionadas aos contextos, aos interlocutores, às finalidades e aos usos e funcionamentos que os gêneros textuais assumem na sociedade. Assim, a produção e a leitura de textos devem ocorrer em situações autênticas de comunicação e, na escola, há situações de interação/interlocução que possibilitam que ações com a linguagem sejam acompanhadas pelo professor, em situações de ensino, de forma dialogada.

A matriz foi pensada para que, dentre os conhecimentos e habilidades a serem avaliados, o foco maior estivesse nas habilidades de compreensão e escrita de textos, embora também seja avaliado o uso das correspondências som-grafia na leitura e escrita de palavras.

O eixo de Escrita representa significativo acréscimo de complexidade aos procedimentos de aplicação e correção dos testes da ANA, porém bastante necessária para gerar informação qualificada sobre o desempenho dos respondentes no uso da linguagem escrita.

A opção pela avaliação de itens de palavras (pela aplicação de pares de palavras considerando estruturas silábicas de complexidade variada), com a produção de texto, justifica-se pela compreensão de que o desenvolvimento da escrita, embora não seja linear, permite observar padrões em diferentes estágios de desenvolvimento, sendo necessário oferecer um diagnóstico mais detalhado no início da aplicação da ANA (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Cruz, Taveira e Souza (2016, p. 184), a partir da divulgação dos dados da ANA, explicam “[...] que uma em cada cinco crianças só desenvolveu a capacidade de ler palavras

isoladas e poucas atingiram os maiores níveis de proficiência na leitura e na escrita ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização”.

Os resultados (Gráfico 1) mostram que, em 2013, 65,95% dos estudantes brasileiros estão concentrados no nível 2 e no nível 3 da escala de Leitura; em 2014, esse índice atinge 66,59%.

Da aplicação piloto em 2013 para a edição de 2014, verifica-se uma queda no número de crianças no nível 1 (-1,92%) e um aumento no nível 4 (+1,28%). Os dados de 2013 revelam que 42,77% das crianças estão no nível 3 e no nível 4, que poderiam ser considerados mais adequados no que se refere à leitura, mas, em via contrária, 57,23% estão no nível 1 e no nível 2. Em 2014, 43,83% dos estudantes alcançaram o nível 3 e o nível 4, mas 56,17% ainda se mantêm no nível 1 e no nível 2. Esses números denotam que a garantia do acesso não tem sido acompanhada pela certeza da aprendizagem das crianças e a meta de alfabetizar todas até o final do 3º ano do ensino fundamental ainda está distante de ser concretizada. Os índices reforçam se tratar de um desafio dantesco; não pode assumi-lo sozinho o professor alfabetizador, uma peça num todo.

Sobre os níveis da escala de proficiência em Leitura, o Relatório ANA 2013-2014 - Volume 1: Da concepção à realização esclarece que

No primeiro nível, consta a leitura de palavras a partir de imagens e, portanto, os estudantes situados nesse nível conseguem ler apenas palavras, desde que relacionadas a uma imagem.

Itens que exigem a leitura integral ou parcial de textos estão distribuídos a partir do nível 2, cujos itens com assunto no título ou na frase inicial têm maior grau de acerto pelos estudantes. Os estudantes apresentaram maior dificuldade em itens cujos textos são de divulgação científica.

Também a habilidade de localização de informação explícita está dividida nos níveis 2, 3 e 4 da escala, reafirmando a ideia de que o contexto em que essa habilidade é exigida influencia na dificuldade para sua resposta. O nível de dificuldade para localização de informação explícita em texto nos itens alocados nos níveis 2 e 3 dá-se pela localização da informação (início, meio ou fim) e pela forma como está disposta no texto (direta ou invertida). Outros fatores podem explicar a dificuldade apresentada pelos estudantes na resolução de itens com textos de maior extensão, desde a dificuldade de leitura de todo o texto, a dificuldade de compreensão de textos mais complexos até a forma de apresentação.

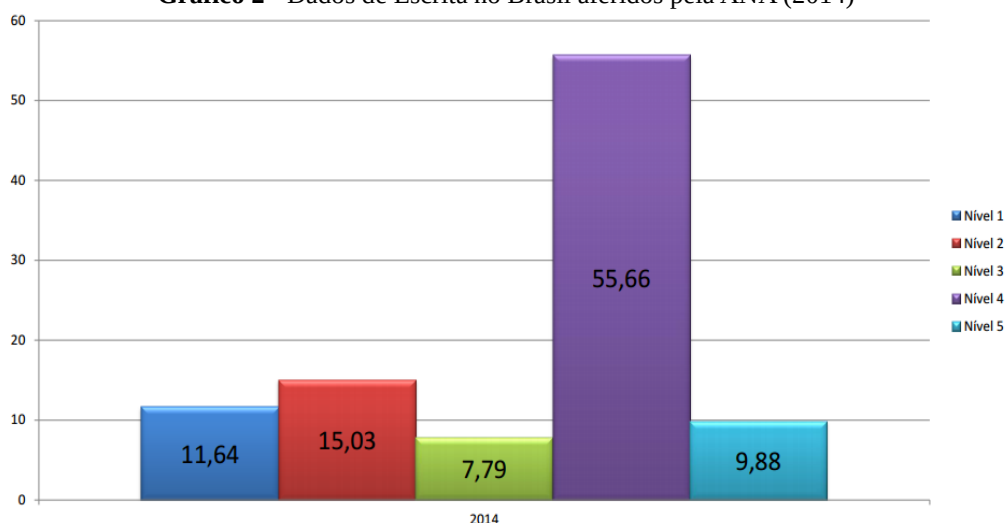
Em geral, os estudantes situados no nível 3 podem inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha, e, no nível 4, conseguem inferir sentido em texto verbal. Por sua vez, a identificação dos referentes pronominais surge apenas no terceiro e quarto níveis da escala, sendo no terceiro o pronome pessoal do caso reto e no quarto pronomes possessivo e demonstrativo (BRASIL, 2015, p. 38-39).

Heath (1982, 1983, apud TERZI, 2012, p.98) “[...] aponta as falhas da escola em ignorar as características de letramento das crianças e, conseqüentemente, não lhes oferecer o ensino de que de fato necessitam”. Isso significa que a escola não conhece as características de letramento de seus alunos para que, a partir do que as crianças trazem, possa desenvolver o

que neles ainda carece ser trabalhado, ou que, sabendo, não são apresentadas propostas que as façam avançar em suas aprendizagens.

As avaliações externas continuam, assim, denunciando uma realidade que não tem se alterado significativamente nos últimos anos, forçando que sejam pensadas alternativas de ações que revertam o quadro que se desenha pelas avaliações em larga escala. Olhados os extremos, o país não encontra motivos para se orgulhar e o PNAIC, que deveria ter modificado, ainda que minimamente, o quadro da alfabetização não parece ter feito jus ao investimento que demandou dos cofres públicos.

Gráfico 2 - Dados de Escrita no Brasil aferidos pela ANA (2014)



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192

Concernente à escrita, o Relatório ANA 2013-2014 - Volume 1: Da concepção à realização esclarece que

A escala de proficiência de Língua Portuguesa – Escrita é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para outro, muito embora deva-se salientar que a aquisição da escrita não ocorre em etapas marcadamente lineares (BRASIL, 2015, p. 44).

Os dados mostram uma situação agravante, porque, somados os níveis 1, 2 e 3, tem-se 34,46%, evidenciando que, além da leitura, escrever também é um “nó” no contexto escolar.

Sobre a realidade do ensino da escrita, Colello (2012, p. 120) afirma que

Os estudos realizados sobre a nossa realidade educacional sugerem que, a despeito das iniciativas em prol da democratização e da qualidade do ensino, os índices de alfabetismo e letramento no país estão muito aquém dos nossos mais modestos ideais. Se for verdade que não mais ensinamos como há 20, 30 ou 40 anos, é igualmente verdadeiro que o ensino, de modo geral e, de modo específico, a alfabetização estão ainda distantes de uma prática segura, consistente e bem fundamentada.

Resumidamente, no nível 1, estão os estudantes que não conseguem escrever palavras e relacionar sons às letras; no nível 2, as crianças não escrevem ortograficamente; no nível 3, os estudantes escrevem palavras, mas não textos. No nível 4, 55,66%, a maior parte dos estudantes, escrevem textos com algumas imperfeições/inadequações. No nível 5, os alunos escrevem textos que atendem às exigências da proposta, ainda que com erros ortográficos e de pontuação, mas somente 9,88% encontram-se nesse patamar.

Colello (2012, p. 141), sobre histórias do não escrever, contribui:

Sempre inquietantes e inadmissíveis, os índices nacionais de analfabetismo e de baixo letramento parecem insuficientes para explicar as vicissitudes da não (ou pouca) aprendizagem no âmbito escolar. De fato, a despeito dos esforços pedagógicos e das inúmeras iniciativas em prol da democratização e qualidade do ensino, o acesso desejável ao mundo letrado é ainda um desafio a ser enfrentado no país. Nesse contexto, o “fenômeno” do analfabetismo funcional é em particular intrigante porque nos obriga a admitir a realidade aparentemente contraditória de indivíduos que, mesmo tendo passado pelo processo formal de escolaridade, são incapazes de ler e escrever. Apesar da dificuldade conceitual em definir a funcionalidade da escrita em uma sociedade marcada pela explosão tecnológica e informativa, o descompasso entre as exigências do nosso mundo letrado e a resistência da escola ultrapassada parece indiscutível (Ferreiro, 2001, 2002). Se a escola como principal agência de letramento, não garante a efetiva possibilidade de ler e escrever, importa questionar: quais as dimensões envolvidas na produção da escrita? Como elas são compreendidas e tratadas pelo professor? De que modo o ensino da escrita pode comportar mecanismos do não escrever? Por que as práticas de alfabetização podem trair a formação do sujeito autor?

Os dados apontados pela ANA podem ser orientadores das necessárias mudanças, porque conhecer os índices e não se propor caminho diferente à leitura e à escrita na escola é omissão, é continuar fadando ao fracasso uma quantidade muito grande de crianças. Deve-se, a partir dos resultados, refletir “[...] sobre a complexidade dos processos de produção textual e o ajustamento do ensino” (COLELLO, 2012, p. 141).

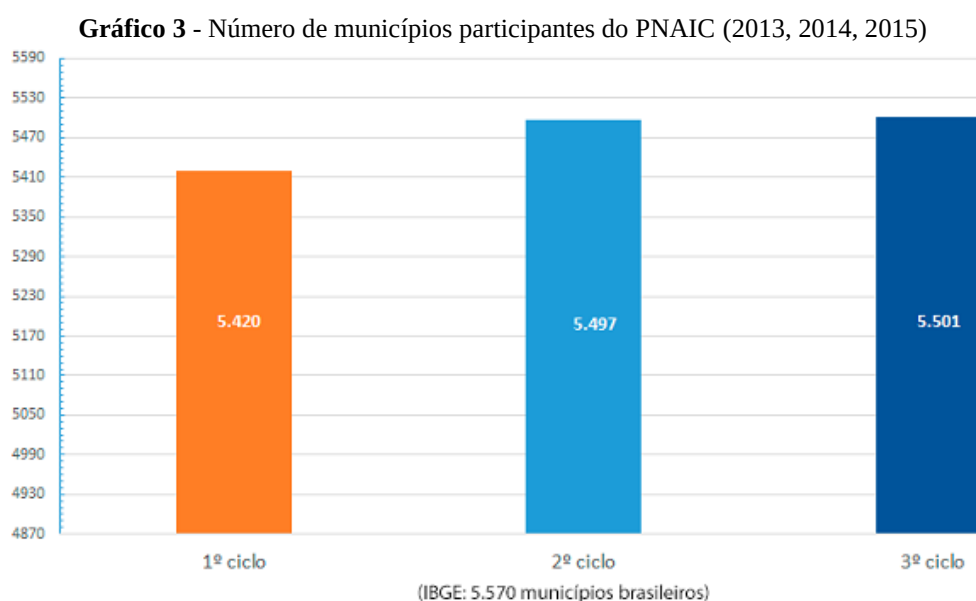
O quarto eixo de atuação do PNAIC – gestão, controle e mobilização social – apresentava as quatro instâncias de gestão do Pacto: 1. Comitê Gestor Nacional; 2. Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal; 3. Coordenação Estadual; 4. Coordenação Municipal. Através do sistema de monitoramento SisPacto, o MEC pretendeu apoiar as redes e assegurar a implementação do PNAIC em suas diferentes etapas.

Foi prevista, ainda, a publicação de edital informativo sobre critérios de premiação e reconhecimento a professores, escolas e redes de ensino com avanços comprovados na alfabetização das crianças.

A abrangência do Pacto denota a sua importância, sendo caracterizado como “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2015, p. 21). O processo de formação continuada foi, em 2013, coordenado por 38

IES, das quais 31 federais e 7 estaduais, e, segundo Documento Orientador do Pacto 2014 (BRASIL, 2014, p. 2), envolveu “[...] 53 coordenadores estaduais, 5424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino”.

Quanto aos municípios participantes, no ano da implantação, o PNAIC contou, dentre os 5.570 municípios brasileiros segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com um total de 5.420 municípios, distribuídos por 27 estados e o Distrito Federal, conforme se verifica no Gráfico 3.



Fonte: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html>, acesso em 28 jul. 2016.

A primeira edição do PNAIC, em 2013, teve a participação de 97,31% dos municípios brasileiros; 2014, que trabalhou a formação de Matemática, contou com 98,69% dos municípios; 2015, com 98,76%. Esse crescimento na adesão revela que os municípios acreditaram no Pacto como alternativa para alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade e investiram na parceria com o governo federal.

Com objetivo ousado – alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental – e alto investimento financeiro – em torno de R\$ 1,5 bilhão somente para o ano de 2013 –, o PNAIC reforçou o discurso da alfabetização como prioridade nacional, mas ignorou que, num país cujos níveis de alfabetização se mostram tão destoantes, é impossível que o quadro de analfabetismo se reverta num curto período de tempo.

4.2 O PNAIC visto a partir das tipologias de análise do ciclo de políticas públicas

Ao comentar a especificidade da formação continuada, Gatti (2008, p. 57) considera que,

[...] nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Reconhecendo uma política pública como “diretriz elaborada para enfrentar um problema público” que possui como elementos fundamentais “intencionalidade pública e resposta a um problema público” (SECCHI, 2013, p. 2), pode-se entender que o PNAIC “se constitui como política pública educacional de valorização e profissionalização de docentes, repercutindo como condição para uma educação emancipatória, que busca garantir a alfabetização dos alunos e a valorização docente” (PIRES e SCHNECKENBERG, 2015, p. 114). Na perspectiva de Lowi, que considera o impacto causado na sociedade, o PNAIC estaria enquadrado nas políticas distributivas, uma vez que seus benefícios se concentram em um grupo de atores, no caso professores alfabetizadores – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental –, e seus custos são difusos para toda coletividade/contribuintes; na visão de Wilson, que analisa a relação custo-benefício na sociedade, o programa está entre as políticas de tipo clientelista; para Gormley, cujas análises centram-se no nível de saliência e complexidade, o PNAIC se enquadra no grupo da política de sala operatória; segundo a tipologia de Gustafsson, que tem como critério de distinção o conhecimento e a intenção do *policymaker*, o Pacto está dentre as pseudopolíticas, pelo interesse do *policymaker* de vê-la funcionando, mas sem conhecimento para estruturá-la adequadamente (SECCHI, 2013).

Lovato (2015), à luz de Souza (2006) e Van Zanten (2011), entende o Pacto como um programa inserido em uma política pública de formação continuada de professores pensado em âmbito nacional, tal qual o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento, e o caracteriza como continuação de programas implementados a partir do Governo Lula.

Segundo Documento Orientador do Pacto 2014 (BRASIL, 2014, p. 1),

A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada como

política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente.

Pensado como alternativa para garantir o direito de alfabetização plena dos estudantes, o PNAIC trouxe ao centro das discussões um quadro preocupante da educação brasileira. Não diferente do já ocorrido com o PROFA, implantado em 2001, e com o Pró-Letramento, implantado em 2005, o Pacto leva ao entendimento de que, na tentativa de suprir um quadro deficitário de desempenho dos alunos, os cursos de formação de professores tendem a assumir o caráter compensatório, não considerando que

[...] propostas para a melhoria da qualificação dos professores não constituem, isoladamente, a solução para os problemas que afetam a educação brasileira. Há que se reconhecer os limites destas propostas, já que o professor é apenas um dos muitos fatores que determinarão os “resultados” da educação (NASCIMENTO, 2011, p. 87).

Pela leitura dos documentos do Pacto, evidencia-se que ao professor alfabetizador é atribuída uma responsabilidade grande acerca dos objetivos pretendidos pelo programa, acrescentando-se que “o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania”. Para tanto, afirma-se ser necessário que o professor tenha clareza “[...] do que ensina e como ensina” e sobre a concepção de alfabetização que está subjacente à sua prática (BRASIL, 2012, p. 27).

Acerca da responsabilidade atribuída aos docentes, torna-se importante evocar os estudos de Di Giorgi e Leite (2004, p. 137) quando afirmam que:

[...] é no contexto dessa complexidade de novas atribuições da escola, que os professores desenvolvem o seu trabalho e é a partir dessa perspectiva que eles são cobrados por toda a sociedade. Ocorre também que, por muitas vezes, são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada e linear da situação educacional em nosso país. Dessa forma, o professor tem sido cobrado e responsabilizado pelas fragilidades do sistema educacional, sem que as escolas estejam providas de recursos materiais, de equipamentos, de condições de trabalho e de profissionais que auxiliem o trabalho docente.

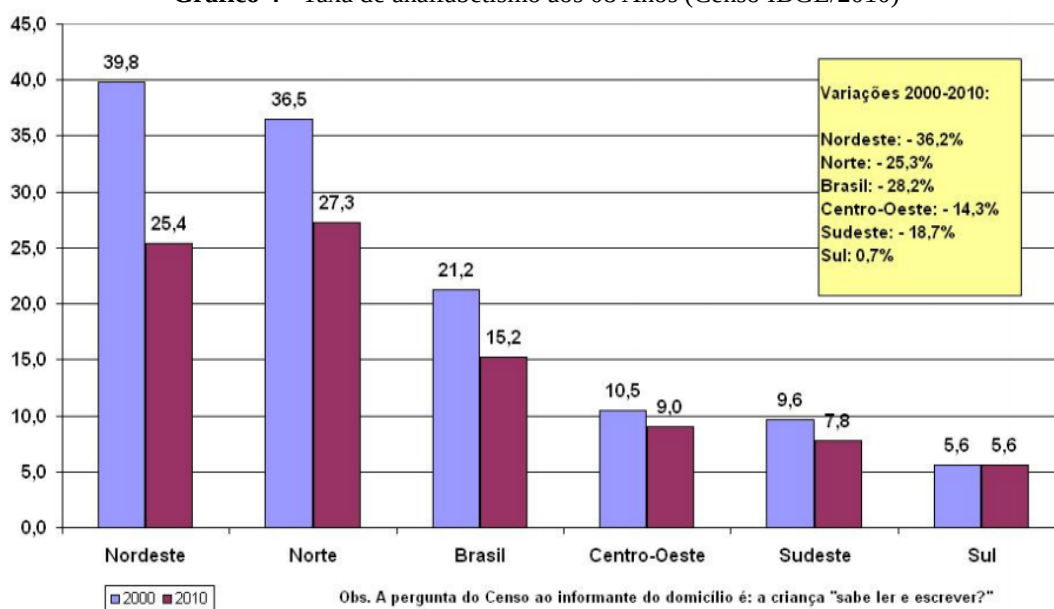
Sobre a formação do professor alfabetizador, os documentos de apresentação do Pacto destacam que ela não se encerra com a conclusão do curso de graduação e reforçam o entendimento de um processo contínuo que considera a sala de aula, espaço fomentador de dúvidas e conflitos, como elemento de discussão coletiva e reflexões mais aprofundadas. Sobre essa questão, é importante considerar as relações entre teoria e prática discutidas por Tardif (2014, p. 234) ao tratar que a prática docente “[...] não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes

específicos oriundos dessa mesma prática”, numa proposição de superação da concepção tradicional predominante, redutora e contrária à realidade.

Isso não significa dizer que alternativas não devam ser pensadas para o problema do analfabetismo brasileiro, considerada a relevância da questão, mas é válido pesar “[...] a importância da realização de ações e de políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar a qualidade das escolas, não apenas a *competência* de seus professores” (SOUZA, 2006, p. 479).

Segundo dados do IBGE, levantados através do Censo 2010, a taxa de analfabetismo aos oito anos de idade no Brasil é de 15,2% – por região tem-se: Norte 27,3%; Nordeste 25,4%; Sudeste 7,8%; Sul 5,6%; Centro-Oeste 9,0%.

Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo aos 08 Anos (Censo IBGE/2010)



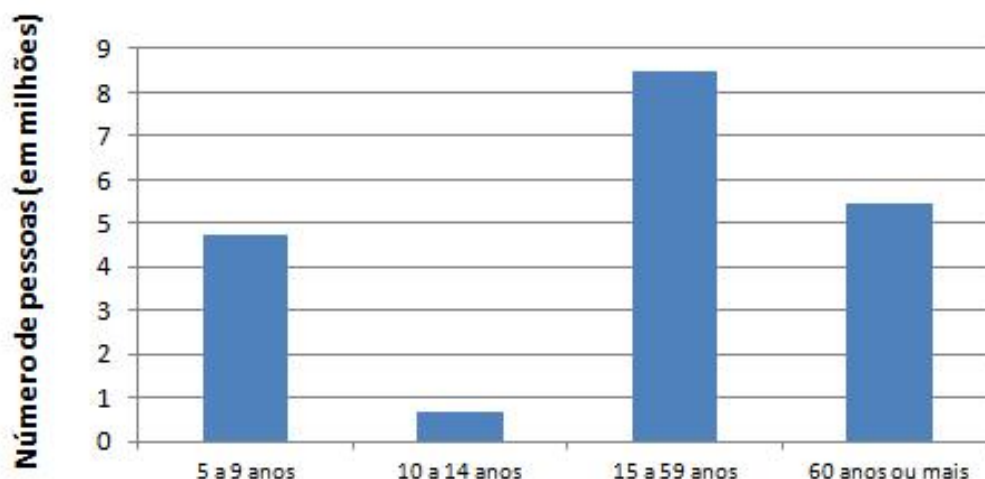
Fonte: http://undimemg.org.br/seminario-internacional/app/Dia11/Rafael_Mafra.pdf

Verifica-se que regiões onde os índices eram mais elevados conseguiram uma redução considerável, no entanto a porcentagem de analfabetismo entre as crianças continua alta; as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, por sua vez, precisam intensificar ações de combate à situação retratada.

Morais (2012, p. 568) enfatiza que

Sem políticas públicas de formação continuada, de melhoria de condições de trabalho dos alfabetizadores e sem definição clara de bases curriculares, o discurso do respeito à diversidade, que marca e diferencia a organização escolar em ciclos, permanece belo discurso, a produzir distorções ideológicas que mascaram a realidade.

Por faixa etária, é possível constatar através da leitura do Gráfico 5 como o quadro nacional se mostra preocupante em todos os segmentos.

Gráfico 5 - Taxa de Analfabetismo por faixa etária (Censo IBGE/2010)

Fonte: <http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/>, acesso em 02 ago. 2016.

A questão do analfabetismo brasileiro carece de políticas públicas que promovam ações para os diferentes grupos etários. Assim como o PNAIC é apresentado como proposta para minimizar o problema entre as crianças, o Brasil Alfabetizado pode vir a atender a demanda entre os adolescentes e adultos, bem como entre os que estão no grupo de 60 anos ou mais.

Pensar, ainda, nos índices demonstrados, leva a refletir sobre a parcela da população brasileira que se mantém excluída pelo pouco ou nenhum acesso à cultura letrada que à escola cumpre disseminar.

Catelli Jr. (2014, p. 91) reflete que

Os programas de alfabetização no Brasil já possuem uma longa história, mas também carregam a marca do insucesso. Apesar disso, governos ditos de esquerda, direita, centro, democráticos e ditatoriais continuam a adotá-los, discursando em favor dos direitos, da redução da pobreza e do desenvolvimento econômico. [...] A pergunta que se coloca é por que esses programas quase sempre anunciam metas que não se cumprem e o analfabetismo persiste no país, em níveis considerados inadmissíveis, se forem levadas em conta as condições econômicas efetivas do país para reverter tal quadro.

Se analisada a situação de cada região, serão percebidos índices distanciados mesmo num contexto “mais próximo”, como é o caso da Região Norte – onde se verificam 32,2% no Pará e 11,0% em Rondônia – e Região Nordeste – onde a situação se mostra bastante alarmante, uma vez que, com exceção do Ceará, as taxas de analfabetismo estão acima dos 20% –, e outros mais similares, como se constata ao comparar os dados na Região Sudeste, na Região Sul e na Região Centro-Oeste. Pela Tabela 4, é possível observar que o menor índice de analfabetismo está no Paraná, 4,9%, e o maior em Alagoas, 35,0%, denotando realidades acentuadamente distintas.

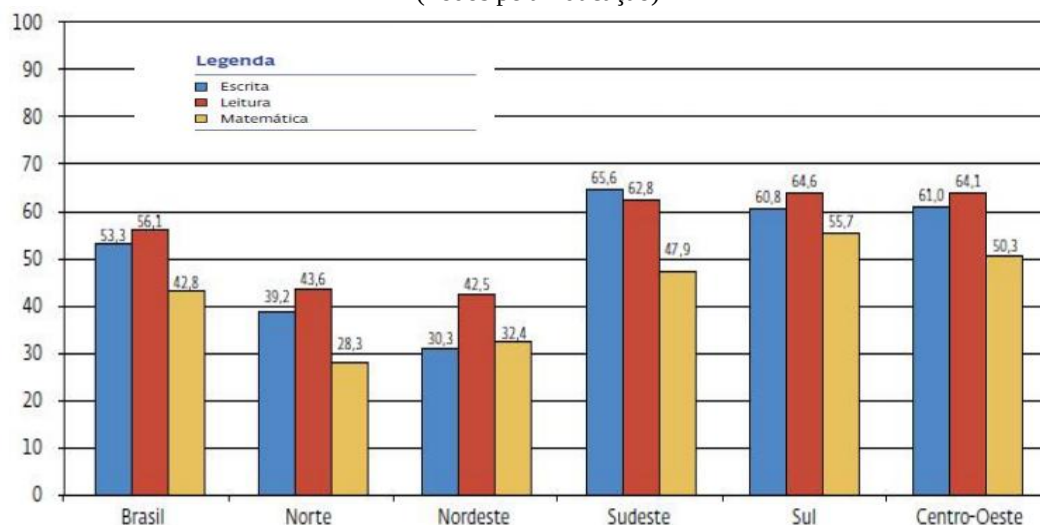
Tabela 4 - Taxa de analfabetismo aos 8 Anos (Censo IBGE/2010)

	Urbano	Rural	Total
Brasil	11,9%	29,3%	15,2%
Norte	20,1%	43,1%	27,3%
Rondônia	10,0%	13,5%	11,0%
Acre	16,1%	46,7%	26,1%
Amazonas	21,3%	48,6%	28,5%
Roraima	15,8%	37,1%	22,2%
Pará	23,5%	47,1%	32,2%
Amapá	21,5%	32,9%	23,0%
Tocantins	13,7%	28,7%	17,2%
Nordeste	20,2%	36,9%	25,4%
Maranhão	25,3%	46,0%	34,0%
Piauí	20,2%	42,1%	28,7%
Ceará	15,9%	25,6%	18,7%
Rio Grande do Norte	22,8%	38,8%	26,9%
Paraíba	18,4%	32,8%	22,4%
Pernambuco	19,5%	38,1%	23,9%
Alagoas	30,1%	46,3%	35,0%
Sergipe	19,1%	34,2%	23,8%
Bahia	18,4%	33,1%	23,0%
Sudeste	7,6%	10,2%	7,8%
Minas Gerais	5,8%	11,2%	6,7%
Espírito Santo	9,9%	10,5%	10,0%
Rio de Janeiro	9,2%	11,4%	9,3%
São Paulo	7,6%	8,0%	7,6%
Sul	5,5%	6,0%	5,6%
Paraná	4,7%	5,9%	4,9%
Santa Catarina	5,0%	5,6%	5,1%
Rio Grande do Sul	6,7%	6,4%	6,7%
Centro-Oeste	8,3%	13,9%	9,0%
Mato Grosso do Sul	8,0%	12,4%	8,8%
Mato Grosso	9,3%	17,1%	10,9%
Goiás	8,6%	12,3%	9,0%
Brasília - DF	6,7%	9,6%	6,8%

Fonte: http://undimemg.org.br/seminario-internacional/app/Dia11/Rafael_Mafra.pdf

A Prova ABC – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Todos pela Educação), aplicada no início de 2011 a fim de verificar a qualidade da alfabetização de estudantes egressos do 3º ano, mostrou que somente 59,3% atingiram os conhecimentos esperados em escrita, 56,1% em leitura e 42,8% em matemática. Há variações entre as diferentes regiões do país e redes de ensino (pública e privada) (UNDIME, 2012).

Gráfico 6 - Percentual de estudantes egressos do 3º ano que atingiu o conhecimento esperado - Prova ABC/2011 (Todos pela Educação)



Fonte: http://undimemg.org.br/seminario-internacional/app/Dia11/Rafael_Mafra.pdf

Os dados podem evidenciar, ainda, certa incoerência do programa, uma vez que, pensado para realidades bastante contrastantes dos Estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, tenha sido “uniformizado” a todas as regiões.

O programa teve como um dos modelos o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), experiência do Ceará lançada em 2007 (MARQUES, AGUIAR e CAMPOS, 2009), estado com 18,7% de analfabetismo aos 8 anos de idade (CENSO IBGE/2010), já o material teve como base pré-projeto de formação para professores alfabetizadores organizado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (CEALE/UFMG, 2014). É válido, também, considerar que, mesmo que o estado do Ceará tenha o menor índice de analfabetismo dentre os da região Nordeste, se comparados aos estados do Sudeste e do Sul, os dados se mostram, ainda, bastante destoantes.

Souza (2006, p. 485) tece críticas importantes acerca da apropriação do “argumento da incompetência” nos documentos dos programas educacionais e analisa as diferentes versões que são assumidas, considerando o contexto no qual aparece:

[...] tende a ser mais sofisticado na versão que comparece na literatura educacional e um tanto simplista na versão que assume nos documentos das políticas educacionais. Da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção *mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional*. Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as idéias e análises mais convenientes, que lhe serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de

formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a idéia de se investir em programas de formação continuada de professores como um ‘remédio para todos os males escolares’, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas [grifo do autor].

Embora incorra na responsabilização um tanto quanto isolada do professor alfabetizador, principalmente se for considerado que não houve uma intenção declarada e formalizada de acompanhamento de gestores escolares nas ações formativas do Pacto, entende-se que há ganhos em sua implantação essencialmente por se reconhecer o propósito de pensar “[...] a melhoria da educação a partir da prática profissional dos professores”, sabendo-se que “[...] uma formação centrada nas escolas e nos saberes produzidos pelos professores ao longo de sua vida profissional pode exercer um importante papel para a transformação dos professores e das escolas” (NASCIMENTO, 2011, p. 87).

Entender, assim, os princípios que orientaram a formação dos professores alfabetizadores no PNAIC é um importante caminho para a reflexão da sua importância no cenário educativo brasileiro.

4.3 Uma reflexão sobre os princípios norteadores

Etimologicamente, a palavra vem do latim *principium*, cuja significação mais básica se liga à origem, a início. Em um contexto mais geral, princípios são balizamentos de natureza abstrata; de caráter orientador, congregam as ideias essenciais, as verdades que regem algo.

A definição de princípios de formação passa pela revisão de processos já vividos, experimentados e deve buscar a essência do que se percebe indispensável para que se atinjam os objetivos que foram traçados. Como princípios para o seu processo formativo, o Pacto buscou contemplar: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração. O que ora se objetiva é o entendimento de tais princípios, por meio de uma revisão bibliográfica, a fim de que se pondere sobre a sua contribuição para uma mudança de cultura de formação continuada que considere o professor como, também, autor desse processo. Esse aprofundamento conceitual dos princípios analisados suscita outros questionamentos, que não são objeto de estudo deste trabalho e, por isso, não há um compromisso formal em respondê-los, mas que são considerados para entender os resultados para o problema que ora se busca investigar, acerca das contribuições do PNAIC para a formação do aluno leitor e produtor de

textos na prática dos professores de terceiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de Birigui, interior do estado de São Paulo.

4.3.1 A prática da reflexividade

Entender o princípio da reflexividade docente requer a compreensão do movimento denominado “professor reflexivo” como conceito, e não somente a reflexão como atributo (adjetivo) dos professores (PIMENTA, 2012). Para melhor se entender a reflexão como conceito, Kemmis (1985 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369) explica que

[...] a reflexão é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência (oferecido desde a história e a cultura e mediado pelas situações que vivemos) em determinados produtos (pensamentos compreensivos, compromissos, ações), uma transformação afetada por nossa tarefa concreta (nossos pensamentos sobre as relações entre o pensamento e a ação e as relações entre o indivíduo e a sociedade), utilizando determinados meios de produção (comunicação, tomada de decisões e ação).

É importante destacar que a reflexão tida como relevante no processo formativo não se resume ao caráter simplista e corriqueiro de “pensar sobre algo”, ultrapassa as proposições de caráter generalizante, devendo, necessariamente, atingir a perspectiva do professor como intelectual crítico reflexivo. A prática docente, assim, é tomada como objeto de análise crítica, que não dispensa o aprofundamento de estudos teóricos que a subsidiam, de forma que se estabeleça o necessário diálogo entre teoria e prática. Liberali (2015, p. 25) salienta que “Refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Por sua vez, Imbernón (2009, p. 75) enfatiza que “[...] a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou o que acreditam ser e o que se faz e como se faz”.

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” salienta que “[...] o caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” e destaca que a “[...] atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação”, ressaltando a importância de que os professores analisem gestos profissionais de modo que se vejam em situações apresentadas e redirecionem seus próprios gestos em outras situações que se assemelharem às estudadas (BRASIL, 2012, p. 13).

Acerca da reflexividade, julga-se importante considerar as contribuições de Zeichner (1992) ao tratar da prática reflexiva enquanto prática social, que só se realiza em coletivos e,

portanto, é estímulo à transformação das escolas em comunidades de aprendizagem. Sobre essa mudança de cultura das escolas, Fullan e Hargreaves (2000, p. 88-89) discorrem sobre a necessária reflexão sobre o agir, além da reflexão enquanto se age e a partir dele, significando, ainda, refletir sobre propósitos, sobre o contexto do ensino e sobre os entraves e os facilitadores desse mesmo contexto para a execução dos propósitos estabelecidos. No que se relaciona à união e ao trabalho colaborativo, destacam que “[...] o ponto importante a ser focalizado é a reflexão, não apenas sobre a própria sala de aula, mas sobre o que, direta e indiretamente, têm influência sobre ela, além de utilizar esse foco como um ponto de partida para a ação”.

Sobre a prática da reflexividade, durante e a partir do PNAIC, algumas questões merecem ser investigadas, a fim de se constatar o quanto isso foi e tem sido instigado, desenvolvido e de fato promovido de modo que não se constitua discurso somente, ou seja, analisar, com profundidade, até que ponto o que foi oferecido contribuiu para a assimilação e incorporação de tal princípio à prática docente.

Sacristán (2002, p. 26) já alertava que “[...] o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”. Sendo assim, o princípio ora discutido suscita a questão: o PNAIC contribuiu para que os professores pensassem a sua prática?

4.3.2 A mobilização dos saberes docentes

Ao tratar do conhecimento profissional docente, Imbernón (2010, p. 30) afirma que “[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”. O autor reforça o discurso de negação da profissão docente como meramente técnica, que se presta unicamente à transmissão de conhecimentos acadêmicos, e reafirma a necessidade de um conhecimento polivalente para o exercício da docência.

No caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, afirma-se que os profissionais envolvidos no PNAIC possuem um saber sobre a profissão, ressaltando-se que, “[...] nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012, p. 14).

Entendendo-se que o programa atingiu, em seu 1º ciclo, 5.420 municípios, num contexto de 5.570, torna-se bastante desafiador pensar na diversidade de saberes que foram mobilizados, nas diferentes concepções que se apresentaram, e de como esses saberes se articularam àqueles que o programa trazia. Mesmo ao se considerar os aspectos de cada localidade em que PNAIC aconteceu, deve-se ponderar que inúmeras foram as adaptações necessárias para que os objetivos fossem alcançados, em virtude da pluralidade de contextos, de realidades e de docentes envolvidos. Cabe, ainda, discutir que, quando se traz como princípio a mobilização de saberes docentes, não se trata de focar exclusivamente o conhecimento individual, mas sim de se considerar o conhecimento acerca da profissão. No tocante ao conhecimento profissional, Montero (2005 apud ROLDÃO, 2007, p. 99) afirma tratar-se do

[...] conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência de sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e das análises da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Tardif (2014, p. 241) chama a atenção para o fato de que, “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”, considerando “[...] estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

Se garantido tal princípio, poder-se-á afirmar que o PNAIC terá representado, também, um importante passo para um melhor entendimento dos processos de profissionalização docente. Assim, a questão que ora se coloca acerca do princípio discutido é: o programa de fato mobilizou e colocou em jogo os saberes docentes ou os orientadores de estudo “deram aulas de PNAIC”?

4.3.3 A constituição da identidade profissional

Muitas são as discussões que objetivam definir a profissão docente e a especificidade de sua ação. Historicamente, os professores têm vivido situações adversas que transformaram o seu trabalho, a imagem social e o valor do “ser professor”; “[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social” (ESTEVE, 1995, p. 95).

Ao mesmo tempo em que sua atuação parece ter perdido o valor social, o professor se vê cobrado, e muitas vezes culpado, por resultados de aprendizagem que não são alcançados por uma atuação isolada. Em outras palavras, a sociedade e os governos não valorizam o professor, mas cobram deles resultados como se a sua atuação individual é que garantisse ou não os objetivos sociais que se colocam para a educação. A sociedade não consegue enxergar a educação como um processo, como um conjunto integrado de ações e de iniciativas.

Diante do mal estar docente que se tem instalado, uma das tarefas mais complexas dos cursos de formação, sejam eles no âmbito da formação inicial ou da formação continuada, parece ser o de se devolver aos docentes essa espécie de “dignidade perdida”. Cunha (1999, p. 131) trata da fragilidade do magistério como profissão quando comparada a outras e argumenta que, “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

Ao definir a constituição da identidade profissional como princípio, os documentos norteadores do PNAIC justificam que

[...] aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012, p. 16).

De acordo com o explicitado no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, uma das maneiras de se conseguir a construção de uma representação sobre a profissão mais positiva seria a utilização da experiência dos professores, de forma que se favoreça “[...] um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p. 16). Essa ideia de se estabelecer um coletivo cuja identidade se faz fortemente presente será necessariamente atingida à medida que os outros princípios se fizerem respeitados; havendo, pois, ruptura na garantia de um deles, a construção da identidade profissional também não será uma possibilidade, até mesmo porque diz respeito a um processo em construção. É essencial, ainda, entender que o “ser professor” não é uma construção exclusivamente individual, que os professores aprendem uns com os outros, que aprendem com e nas escolas em que atuam e que também as escolas aprendem com seus docentes; a questão do “aprender a ser professor”, portanto, envolve disponibilidade para a mudança, de forma que coletivamente os professores se entendam em busca de uma identidade que os faça respeitados e valorizados, não segundo os “moldes” da escola do passado como querem alguns saudosistas, mas inseridos histórica, política e socialmente na

realidade que se tem, que se vive e que se constrói atualmente. Imbernón (2009, p. 75-78) esclarece que

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. [...] a identidade pessoal encontra-se inter-relacionada com a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, ou seja, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha num centro educativo (já que compartilham categorias sociais e educativas e com conhecimento da diferença entre todos). [...] O desenvolvimento de todo o pessoal educativo de um centro educativo (as vivências coletivas) define-se como aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores numa instituição educativa. Portanto, nesse conceito, seriam incluídos todos os que trabalham nas escolas: as equipes de gestão, o pessoal não docente e o professorado, dando sentido identitário ao que se faz ao longo do tempo. E a formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros ou “eles” para a ideia de “nós”.

No que concerne ao princípio em questão, coloca-se: os envolvidos no PNAIC, em todas as suas instâncias, têm o claro entendimento da formação continuada como um dos instrumentos para tal construção?

4.3.4 A socialização

A ação de socializar liga-se à ideia de tornar coletivo o que antes se fez individual. Por aproximação, socializar é também aprender, e, nessa perspectiva, o caráter dialógico desse processo mantém-se assegurado. Freire (2011 p. 132) reforça que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Guimarães (2005, p. 207) esclarece que

[...] socialização profissional [...] significa o processo através do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo.

Mais uma vez, evidencia-se que um princípio relaciona-se ao outro e não há como, em certa medida, contemplar um sem que os demais também se encontrem garantidos.

O princípio da socialização, conforme descrito no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, parece entender “socialização” de uma

forma mais simples, como capacidade de comunicação entre pares, troca de experiências, através da qual um pode fazer intervenções com os outros, seja pela exposição de atividades, práticas, seja por trabalhos em grupo desenvolvidos durante os encontros.

No material, lê-se:

[...] a capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turno entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal (BRASIL, 2012, p. 17).

É importante, no entanto, destacar que essa troca entre os pares não deve ser permeada pela superficialidade de relatos, despidos da necessária análise crítica das práticas, das aprendizagens garantidas, das alternativas utilizadas para inclusão de todos, dentre outros aspectos que carecem ser contemplados, não se perdendo de vista que a socialização deve acontecer como forma de, também, permitir a reflexão sobre a prática docente.

Guimarães (2005, p. 213) argumenta que

[...] as discussões ou trocas de experiências podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porque se agiu desta ou daquela maneira, são ótimas possibilidades para a reflexão. A contraposição entre o que se fez e a teoria existente, e a norma estabelecida pode se constituir em saudáveis conflitos cognitivos que propiciam a releitura e a reinvenção da prática. É por essa via, basicamente, que os professores, em geral, mais ainda os novos, constroem e se apropriam de saberes profissionais, desenvolvem maior segurança e autonomia na sua atuação. Enfim, constroem e fortalecem a sua identidade profissional.

Um cuidado que se deve ter nessas situações, ainda, é garantir que as práticas expostas não sejam uma simulação, algo preparado exclusivamente para ser apresentado num curso, ou como mero cumprimento de uma tarefa, omitindo-se as dificuldades que se apresentaram, uma vez que é justamente da discussão dos entraves percebidos é que se pode avançar nas aprendizagens dos alunos e dos próprios professores. A assunção de dificuldades não pode ser entendida como incompetência e, garantida a socialização, ninguém se coloca como detentor de uma “verdade absoluta”, até porque isso inexistente.

A máxima que deve orientar os programas de formação continuada deveria ser sempre a de que, quando um cresce, todos crescem e a questão que se coloca a partir do entendimento deste princípio é a de pensar em que medida a cultura da socialização trabalhada durante o PNAIC contribuiu para que isso se configurasse também uma rotina nos ambientes escolares, de forma que fossem sendo estabelecidas verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Importa pensar no tocante ao princípio em questão: as socializações no PNAIC significaram contributo à formação profissional e pessoal dos envolvidos ou se revestiram de uma “roupagem” de práticas “exitosas” que objetivaram tão somente a apresentação que visava à aceitação dos pares, não a real reflexão sobre o vivido e as aprendizagens geradas?

4.3.5 O engajamento

O engajamento exige o envolvimento com afinco, a dedicação, a participação de maneira colaborativa, o apoio a um ideal. Vaillant e Marcelo (2012, p. 42) destacam que, na aprendizagem adulta, as pessoas envolvem-se “[...] quando as metas e objetivos são considerados realistas e importantes e percebe-se isso como utilidade imediata”. Knowles (1984, p. 12, apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 55), sobre a aprendizagem das pessoas adultas, destaca que é produzida “[...] uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos”.

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” traz uma descrição aligeirada do princípio do engajamento, relacionando-o à provocação do docente por meio de diferentes desafios e questionamentos que considerem e valorizem o saber que os profissionais já possuem (BRASIL, 2012). Chama a atenção, nesse item, o uso de “saber” no singular, o que parece desconsiderar que as experiências docentes são múltiplas e envolvem diferentes dimensões, julgando-se, portanto, mais coerente o uso de “saberes”, no plural.

Sobre a questão, Ibiapina (2008, p. 23) explica que

[...] o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, com base na reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

O compromisso docente revelado passa, portanto, a ser com a modificação da própria prática, dessa forma, a noção de engajamento supera a dedicação a um curso ou uma proposta de formação continuada. Indica, muito além da aplicação de conceitos discutidos e/ou aprendidos, um compromisso ético com a profissão.

Freire (2013) destaca que o profissional engajado assume seu compromisso com a realidade, com um projeto de sociedade diferente e não compactua com a estagnação. Resta, pois, refletir sobre o engajamento promovido pelo PNAIC, questionando de que forma o curso foi o responsável pelo desenvolvimento da postura engajada de todos os envolvidos.

4.3.6 A colaboração

No caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, é esclarecido que se objetiva, “[...] por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012, p. 19).

Implantar uma cultura colaborativa é também um desafio num contexto histórico em que os professores tiveram que trabalhar sozinhos. Por isso, as considerações de Imbernón (2009, p. 59) tornam-se de extrema coerência, alertando que “Não se pode confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou a adesão a modas que costumam ser mais nominais e atraentes que processos reais de colaboração”.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 65) tratam da escassez de estudos comprobatórios sobre os benefícios da colaboração entre os docentes, reforçam que dar e receber ajuda integra a busca pelo aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira, configurando uma contribuição significativa para que os professores se tornem profissionais melhores. Alertam que é fundamental que se compreenda o sentido do termo colaboração a fim de que tal princípio seja elemento importante na redução da incerteza do professor e no aumento de sua eficiência. Para os autores, o sentido de colaboração que contribui para eficácia do trabalho docente vai além da instituição de uma atmosfera feliz, da troca de histórias sobre alunos e do apoio moral que um professor oferece ao outro, uma vez que são traços de uma relação que não se aprofunda no nível profissional, havendo pouca discussão séria acerca do trabalho e do seu aperfeiçoamento. Enfatizam, pois, que, “ao se tentar desenvolver culturas colaborativas, alegria não deve ser confundida com excelência”.

Nias, Southworth e Yeomans (1989 apud FULLAN E HARGREAVES, 2000, p. 68) descrevem que, nas culturas colaborativas, “[...] a pessoa não é consumida pelo grupo, mas vê-se enriquecida através dele”. Dessa forma, facilita-se o compromisso com a mudança e com o aperfeiçoamento, criam-se comunidades de aprendizagem de professores que desenvolvem certa autonomia para a mudança e enfrentam-na com confiança coletiva e com

potencial crítico para seleção e adaptação de elementos que auxiliarão a melhoria do contexto de trabalho.

Uma das questões que merece ser colocada trata da responsabilidade dos gestores na implantação e desenvolvimento de culturas colaborativas nas instituições escolares, e isso leva à reflexão de que nem todos os municípios envolveram gestores escolares no PNAIC, o que pode revelar uma “falha” do programa. O material de formação do Pacto também destaca que “[...] a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores” (BRASIL, 2012, p. 19). No entanto, a partir desse apontamento, outra questão se coloca: a voz dos professores participantes teve eco no planejamento dos orientadores de estudo locais? Como os professores se enxergaram durante o PNAIC: de fato atores ou meros coadjuvantes de um programa que não foi, em essência, entendido? Respostas a tais inquietações seriam bons norteadores para programas de formação propostos por Secretarias Municipais e até mesmo para as edições de continuidade do PNAIC.

4.3.7 Os princípios como desafios de processos formativos

Baseados em seus princípios gerais de formação continuada, o PNAIC mostrou-se bastante audacioso, uma vez que não se restringiu, somente, a aspectos de conteúdos, mas adentrou as especificidades da prática docente, essencialmente sob a égide do trabalho coletivo. Revela-se, assim, a pretensão de se adotar uma perspectiva de formação continuada crítica, permeada pela reflexividade docente, a partir de problematizações concretas, reais.

Tomadas as proporções do programa, reconhece-se a preocupação com a equidade e qualidade educativa. Como medida de governo, a proposta mostrou princípios coerentes com discussões acadêmicas contemporâneas; no entanto, evidencia-se que, dada a complexidade dos princípios envolvidos, formações aligeiradas não trazem resultados num curto espaço de tempo.

Sobre os atores envolvidos, é pertinente considerar que os responsáveis por mudanças educacionais não são somente os professores, o que leva a entender que o PNAIC deveria, desde a sua implantação em 2013, ter envolvido gestores municipais e escolares, tendo isso como norma condutora e não como sugestão de organização das redes municipais. Os professores são, sim, agentes importantes em qualquer processo de mudança, mas convém

reforçar que não devem ser pensadas ações de formação que os coloquem de forma isolada dos contextos das escolas em que atuam.

Mudanças não se firmam se políticas públicas não tiverem continuidade. Intervenções pontuais não garantem transformações substanciais. O direito de aprender também diz respeito aos professores e às escolas, e isso não pode ter “prazo de validade”. Princípios não se perdem e, para tanto, ações que os resgatem e os promovam devem ser continuamente pensadas e executadas.

Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade requer que tais princípios não somente constem de cadernos de formação, exigindo de todos que a educação brasileira seja enxergada por novas lentes. Quiçá com mais respeito até e menos discursos.

5. ALGUNS ECOS SOBRE O PNAIC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES, OS GESTORES E OS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA SOBRE O TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.

[...] O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

(RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 23 fev. 1992)

Este trabalho tem seu foco bastante definido: discutir as contribuições do PNAIC na visão de um grupo restrito de professores e gestores. Como recorte de um contexto, conforme já explicitado, bastante amplo, traduz a concepção desse grupo pesquisado, podendo em outras realidades ter atingido diferentemente o público envolvido. Aqui, percebem-se claramente as vozes e os olhares dos que contribuíram com esta investigação. O revelado não se configura um grito que cala outras opiniões. É mais uma, e como tal, merece a consideração dos que buscam entender como se dão os processos formativos na visão de quem “faz acontecer” a escola de cada dia, de cada tempo, de cada sociedade.

No entanto, o Brasil não tem uma história marcada pela democracia do ouvir. As vozes que ousaram se fazer ouvidas foram sufocadas em exílios ou sob torturas. A escola, principalmente, durante anos, exerceu a educação do calar. “Essa palavra presa na garganta” (BUARQUE, 1978) não se desprende com facilidade e as pessoas, os professores, nem sempre exercem com tranquilidade o direito de dizer o que pensam. Assim, uns emudecem, outros não se posicionam com clareza, poucos carregam bandeira, cargo muito pesado igualmente aos docentes, esta espécie também ainda envergonhada (PRADO, 2008).²⁴

Essencialmente quando se analisa uma ação nacional num contexto local, dificilmente a avaliação que se faz considera as macroestruturas. O que se olha é o que se vê, e, nesse caso,

²⁴ Faz-se, aqui, uma apropriação e estabelece-se um intertexto com o poema “Com licença poética”, de Adélia Prado, publicado em sua obra “Bagagem”. A poetisa toma como tema a condição da mulher. Neste trabalho, toma-se a metáfora do “carregar bandeira” para representar a condição docente e o mal-estar vivido pelos que assumem a profissão.

o que se enxerga é o que se vive. Boff (1998, p. 9) traduz de forma exemplar a metáfora da condição do ver:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita.

Em 2013, o município recebeu 129 inscrições de professores alfabetizadores para o PNAIC. Desses, 112 completaram todas as atividades do curso e foram certificados pela UNESP. Dos 56 inscritos pela própria Secretaria de Educação – gestores (41) e professores auxiliares (15) –, 32 concluíram o programa nesse ano, havendo 10 gestores desistentes. Por perfil do público, concluíram 87% dos professores, 75% dos gestores e 93% dos professores auxiliares. Sendo assim, houve, em Birigui, 185 inscritos e 144 concluintes, ou seja, 78% do público que se interessou pelo PNAIC o fez em sua totalidade e cumpriu com suas exigências.

A proposição desta pesquisa segue justamente este princípio: enxergar o PNAIC sob a ótica de quem está na escola, seja formando professores, seja se constituindo um. Nesta seção, será possível “ler” o PNAIC no contexto municipal e das escolas pesquisadas, analisando as vozes dos respondentes, cujos ecos ficaram registrados nos questionários, nos planejamentos e foram percebidos nas ações dos cursistas, sujeitos deste estudo.

5.1 O olhar e a voz dos gestores pesquisados

Não se ignora a importância dos gestores nos processos formativos e no fortalecimento de uma cultura de aprendizagem. Balzan (2015, p. 64) discorre que “[...] as escolas que apresentam os maiores escores em termos de qualidade são aquelas em que o diretor é muito competente, engajado no trabalho, apesar de os salários serem os mesmos que os demais gestores”, percebendo o gestor como pesquisador e planejador. Quanto ao papel do coordenador pedagógico, Domingues (2014, p. 121) destaca que seu modo de agir

[...] na condução de projetos formativos pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes. Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam.

Perceber o envolvimento dos gestores seria, pois, condição para que os processos formativos se garantissem bem sucedidos.

O PNAIC, no ano de sua implantação, embora tenha entendido a importância do espaço escolar na formação docente e a necessária consideração da prática, não formalizou em seus documentos ou processos a participação do gestor escolar, deixando essa atuação sugestionada pelos conceitos de formação que abarcava. A percepção desse fundamental envolvimento foi concretizada somente em 2015, com a publicação do caderno “Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização”, em que, dentre outros aspectos, se objetivou “[...] argumentar que o eixo da mobilização e da gestão é central para a efetivação do PNAIC, o que implica a participação efetiva de gestores municipais e escolares na implantação do Programa” (BRASIL, 2015, p. 7). Segundo esse documento, ainda,

Gestores municipais e escolares têm um papel fundamental no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa não é apenas uma dimensão formal do PNAIC, mas traduz o reconhecimento da parceria que efetivamente se tem materializado nas diferentes regiões do país em torno de uma meta comum: mobilizar esforços para assegurar a alfabetização de todas as crianças no período dos três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização. Embora o PNAIC tenha uma maior visibilidade devido à sua abrangência enquanto ação voltada à formação continuada de alfabetizadores, todos os eixos que compõem o Programa estão estreitamente relacionados à gestão de sistemas de ensino e também das unidades escolares (BRASIL, 2015, p. 7).

O município pesquisado, seguindo concepções já adotadas na rede, abriu vagas para participação voluntária de gestores escolares no Pacto desde o seu primeiro ano, em 2013. Foi oportunizada a inclusão de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos de escolas municipais e de diretores e orientadores pedagógicos de centros de educação infantil.

Com relação à gestão escolar, foram sujeitos participantes desta pesquisa uma diretora de escola e três coordenadoras pedagógicas. A diretora da escola B não respondeu ao questionário por não ter integrado nenhuma edição do PNAIC, mas as coordenadoras o fizeram, tendo participado das edições de 2013, 2014 e 2015 na qualidade de cursistas certificadas pela Secretaria Municipal, na condição de gestoras. As gestoras da escola A responderam ao questionário de gestores, no entanto é válido destacar que a diretora dessa unidade participou somente da edição 2015 e a coordenadora pedagógica cursou o PNAIC/2013 como professora alfabetizadora, na época lecionando em turma de 3º ano do ensino fundamental.

Os questionários permitiram traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa que respondem pela gestão escolar: todos são do sexo feminino; três respondentes (75%) têm mais de 50 anos de idade e uma pessoa (25%), entre 25 e 30; 50% (N=2) atuam no magistério há mais de 30

anos, enquanto 25% (N=1) entre 20 e 25 anos e os 25% (N=1) restantes entre 5 e 10 anos; na escola A atuam na gestão há menos de 2 anos e na escola B entre 5 e 10 anos; no caso das duas unidades os gestores não exerceram a função em outra instituição.

Quanto à formação, 100% (N=4) têm Pedagogia, sendo 75% (N=3) em instituições privadas na modalidade presencial e 25% (N=1) em instituição pública na modalidade semipresencial. 75% (N=3) possuem segunda graduação, cursada em instituição privada na modalidade presencial; 100% (N=4) têm especialização lato sensu – 75% (N=3) em instituições privadas e 25% (N=1) em instituição pública. Uma das gestoras participantes possui Mestrado, cursado em instituição pública superior.

Todas as gestoras declararam participar de formações oferecidas pela Secretaria Municipal e 75% (N=3) participaram do PNAIC – Língua Portuguesa em 2013.

Acerca da influência que o Pacto significou na formação geral, 50% (N=2) responderam que o PNAIC não modificou concepções a respeito do trabalho com Língua Portuguesa, 25% (N=1) afirmaram que houve modificações e 25% (N=1) não participaram dessa edição do programa. Sobre o que consideram ter sofrido modificações e/ou amadurecimento em virtude do curso, as respostas apontadas encontram-se sintetizadas na Tabela 5:

Tabela 5 - Modificações e/ou amadurecimento promovidos pelo PNAIC/2013 segundo gestores (N=4)

Itens apurados	Concordância
Forma de pensar a organização do trabalho cotidiano	1
Trabalho com sequências didáticas	1
Uma melhor exploração dos gêneros discursivos	1
Diferentes possibilidades de intervenção no planejamento semanal dos professores	0
Modo de pensar as práticas de alfabetização	1
Maior propriedade na formação do corpo docente	3
Orientações diferenciadas a professores no trabalho com crianças que apresentam dificuldades	0
Concepção de prática colaborativa entre professores alfabetizadores	2
Maior direcionamento dos estudos propostos em HTPC	0

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de questionários (2017).

Ainda que todos os respondentes tenham indicado o item “maior propriedade na formação do corpo docente”, é válido atentar para as respostas que não receberam nenhuma indicação, uma vez que se ligavam bastante ao trabalho dos gestores. O item “diferentes possibilidades de intervenção no planejamento semanal dos professores” permite inferir que o PNAIC não tenha, aos gestores, contribuído para uma mediação mais pontuada nos planejamentos de aulas ou não tenha potencializado essa tarefa dos que ocupam a gestão escolar. No caso do item “orientações diferenciadas a professores no trabalho com crianças que apresentam dificuldades”, se o Pacto visava à alfabetização de todas as crianças, infere-se

que, aquelas que mais precisavam do olhar individualizado e que, não raro, para atingi-las, os professores precisam de orientações mais específicas principalmente por parte dos coordenadores, continuaram a não serem atendidas nas suas necessidades particulares.

A não indicação do item “maior direcionamento dos estudos propostos em HTPC” revela o descompasso entre a formação oferecida/vivenciada com o advento do Pacto e o projeto formativo das próprias unidades. A ideia de prática colaborativa parece ter sido bem entendida por parte dos gestores pesquisados.

Como potencialidade do Pacto, concordaram ter sido a utilização do material teórico produzido pelo MEC; como fragilidade, a elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados, conforme se constata na Tabela 6. A análise de situações de sala de aula, a análise de atividades de alunos e a organização do curso (carga horária e distribuição das aulas) dividiram o grupo respondente, porque metade indicou os itens como potencialidade e a outra metade como fragilidade. 75% (N=3) apontaram como fragilidade a socialização de práticas e trocas, o que evidencia que a comunicação entre os participantes, potencializadora de aprendizagens entre os pares, não foi garantida.

Tabela 6 - Potencialidades e fragilidades do PNAIC/2013 segundo gestores (N=4)

Itens apurados	Potencialidade	Fragilidade
Utilização do material teórico produzido pelo MEC	4	0
Estudo dirigido de textos	0	0
Debates a partir de vídeos	0	2
Análise de situações de sala de aula	2	2
Análise de atividades de alunos	2	2
Análise de recursos didáticos	0	1
Exposição dialogada	0	1
Socialização de práticas e trocas	0	3
Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados	0	4
Atuação do orientador de estudo	2	0
Distribuição e exploração de materiais de apoio	0	1
Organização do curso (carga horária e distribuição das aulas)	2	2
Bolsa de estudos oferecida aos cursistas	2	0
Certificação por instituição pública superior	2	0
Quantidade de tarefas previstas em cada unidade	0	0
Quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças	2	0
Seminário Final do programa	2	0

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de questionários (2017).

As leituras exigidas no curso foram utilizadas para a formação em HTPCs nas unidades, no entanto uma o fez somente com os cursistas do PNAIC e outra estendeu ao grupo-escola. Todos os sujeitos pesquisados declararam ter acompanhado e feito interferências nas tarefas que eram solicitadas aos docentes, realizadas por professores de cada segmento conjuntamente. Ainda sobre as tarefas do Pacto, os gestores afirmaram que os

professores de cada segmento desenvolveram-nas conjuntamente, sendo na escola executadas durante HTPCs com o grupo-escola, revelando-se aqui uma contradição com o respondido sobre as leituras, apontadas como desenvolvidas somente com os cursistas do PNAIC.

Sobre as contribuições ao trabalho dos docentes, os gestores das unidades escolares pesquisadas manifestaram:

Tabela 7 - Contribuições do PNAIC para o trabalho dos docentes segundo gestores (N=4)

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
Têm mais segurança para atuar com alfabetização e letramento		4	
Esclareceram dúvidas sobre alfabetização e letramento		4	
Tornaram-se profissionais mais qualificados	2	2	
Melhoraram o planejamento de sequências didáticas	2	2	
Ampliaram conhecimentos acerca de alfabetização e letramento	2	2	
Ampliaram conhecimentos acerca de gêneros discursivos	2	2	
Ampliaram conhecimentos acerca do trabalho com sequências didáticas		2	2
Apropriaram-se de outras metodologias de trabalho	2	2	
Ampliaram a competência reflexiva sobre sua prática pedagógica	2	2	
Tornaram-se pessoas mais estudiosas e interessadas nos estudos da área		4	
Realizam seleção mais criteriosa de textos e materiais pedagógicos		4	
Desenvolveram a percepção para a riqueza do trabalho colaborativo	2	2	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários (2017).

O predomínio de questões respondidas com ressalvas revela a não percepção das questões apontadas no trabalho dos professores, ou ainda, uma indicação de que, embora o Pacto tenha trazido tais discussões, o conhecimento não foi modificado, uma vez que não tem, na visão dos gestores, se convertido em ações docentes.

Houve discordância de 50% dos respondentes quanto à ampliação dos conhecimentos acerca do trabalho com sequências didáticas. Para Oliveira (2013, p. 53), uma sequência didática

É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

A autora reflete, ainda, que

Somente a partir da década de 1990, mais precisamente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1992, a sequência didática começa a ser trabalhada no Brasil. A exemplo da França, a sequência didática passou a ser trabalhada no ensino do idioma materno, por meio do estudo de textos, utilizando a teoria dos gêneros do discurso, que tem como principal referência o sociointeracionismo de Vygotsky (OLIVEIRA, 2013, p. 53-54).

Embora não se trate de algo “novo”, pode-se afirmar que essa forma de planejar o trabalho não se configura um conhecimento consolidado, justificando a ânsia dos profissionais por respostas que nem sempre estão postas. Planejar uma sequência didática exige a definição de objetivos, a efetiva participação dos alunos e a determinação de

instrumentos de avaliação, o que torna esse procedimento algo dificultoso a muitos professores que ainda estão presos a uma cultura transmissiva de ensino.

Referente ao acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecida pelos próprios gestores, os apontamentos dos sujeitos pesquisados estão sintetizados na Tabela 8.

Tabela 8 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos gestores das unidades (N=4)

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Apoio não oferecido
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas		2	2	
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.		2	2	
Orientações aos docentes para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.		2	2	
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.		2	2	
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.		4		
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento de atividades de recuperação/reforço.	2		2	
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.	2	2		
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.	2	2		
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.	2	2		
Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.	2	2		
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.	2		2	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários (2017).

Os dados acerca da contribuição dos gestores ao processo formativo vivenciado pelos professores evidenciam que o suporte foi médio, indicam que esses sujeitos também se enxergaram mais na visão de cursistas do que de formadores dos professores. Isso pode ter sido uma diretriz da própria organização da rede, que pensou a inclusão dos gestores como necessária dada a importância do PNAIC, mas não conseguiu sozinha articular a presença dessas pessoas como responsáveis pela formação cada qual do seu grupo. Se pensadas ações que oportunizassem momentos em que os gestores juntos pudessem redesenhar o PNAIC, incorporando-o, em rede, à formação na unidade, os reflexos do Pacto poderiam ser mais percebidos em todos os âmbitos.

Mais uma vez, é possível refletir acerca da cultura da “culpabilização” pelo fracasso escolar. Domingues (2014, p. 124), acerca disso, reflete que

[...] no tempo presente se desvanecem certezas, que antes estavam polarizadas num único campo, como aquela que atribuía ao aluno a culpa pelo fracasso escolar. Atualmente, a ideia pode pender para outro extremo, o de culpabilizar o professor e sua formação pelas mazelas da educação. Assim, assume importância o modo como são pensados os projetos de formação, quer na escola, quer nos órgãos centrais da administração pública.

Souza (2006, p. 485) fundamenta a mesma crítica como sendo a apropriação do “argumento da incompetência”, que traz para o foco de atenção “[...] *mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional*” [grifos da autora].

A participação dos gestores, assim, não pode ser passiva, como plateia, meramente para se “inteirar” ou “tomar conhecimento” do que ocorre com os docentes fora dos muros da escola. Marcelo García (1999, p. 28), ao discorrer sobre os princípios da formação de professores, se refere à “[...] necessidade de **ligar processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**” [grifos do autor], sem que isso signifique “[...] negar outras modalidades de formação complementares, mas sim salientar que é a formação que adota como problema e referência o contexto mais próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola”.

O PNAIC, portanto, não parece ter se distanciado do problema nem da referência ao contexto mais próximo, uma vez que atendeu a essa prerrogativa quando abordou a questão da alfabetização e de seus processos e trouxe à luz a análise de situações de sala de aula, no entanto, foi no tocante à apropriação dessa formação pelas unidades que o programa parece ter pecado. As discussões do PNAIC não foram tomadas pela escola e ressignificadas, a gestão não “comprou” o programa. A impressão que se tem é que as ideias fomentadas pelo Pacto ficaram restritas aos encontros, eram “coisas do PNAIC” e não preocupações “da escola”.

Essa constatação leva a considerar que o Pacto não “aconteceu” como formação dentro das escolas pesquisadas, sendo tomado como um curso alheio à formação desenvolvida pelas unidades. Não se pode, assim, tomar a escola como espaço privilegiado de formação com relação ao programa analisado. O espaço da sala de aula foi tomado para o desenvolvimento de tarefas do PNAIC, mas os conteúdos abordados nos encontros e os resultados das tarefas desenvolvidas não foram refletidos com o grupo-escola. Os momentos de formação na unidade escolar ignoraram o desenrolar do Pacto.

Quando avaliam o acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecida pelos orientadores de estudo do PNAIC, os gestores mostram opiniões divergentes, como se constata na Tabela 9.

Tabela 9 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos orientadores de estudos do PNAIC segundo gestores (N=4)

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Apoio não oferecido
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas		4		
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.		2		2
Orientações aos docentes para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.	2	2		
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.		2		2
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.		4		
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento de atividades de recuperação/reforço.	2			2
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.	2			2
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.	2			2
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.	2			2
Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.	2			2
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.	4			

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários (2017).

A questão se mostrou contraditória na visão dos gestores, porque, enquanto parte entendeu como “suficiente” o apoio recebido, outra indicou como inexistente em muitos dos itens avaliados. Essa “polarização” de opiniões evidenciou a divergência entre o que pensam os gestores da escola A, que fizeram uma avaliação mais positiva, e os gestores da escola B, que demonstraram mais rigor de julgamento. Para os gestores da escola A, as atividades práticas propostas durante o curso foram “boas”, já para os da escola B, “razoáveis”. Na avaliação geral do curso em si, os gestores da escola A julgaram que o PNAIC – Língua Portuguesa foi “bom”, enquanto que para os da escola B foi “razoável”. Quanto ao aproveitamento dos professores da unidade escolar, os gestores da escola A apontaram como “bom” e os da escola B como “razoável”. Quando questionados se os docentes da unidade em que atuam incorporaram ao planejamento inovações aprendidas durante o curso, todos responderam “concordar em parte” com tal afirmação.

Apontaram como entraves/dificuldades no acompanhamento do trabalho e das atividades exigidas pelo Pacto a resistência dos docentes a novas metodologias e a construção coletiva do que se espera em relação aos Direitos de Aprendizagem divulgados pelo

programa. Afirmam ter havido pouca integração dos estudos ao projeto de formação da escola e sugerem que seja oferecido em iguais condições a todos os professores, independente do ano de atuação.

Os gestores haviam cursado outros programas de formação promovidos pelo MEC e/ou Secretaria da Educação do Estado (SEE), a exemplo do Programa Letra e Vida, sempre citado como referência de “boa formação” pelos profissionais da rede que o cursaram.

Quando os sujeitos pesquisados qualificam o Pacto como “bom” ou “razoável”, acredita-se que não se refiram diretamente ao programa em si (material, organização, dinâmica dos encontros), mas à apropriação que foi feita ao longo desse processo de “pensar a prática como objeto de estudo”. Isso se evidencia nos questionários quando avaliam o suporte pedagógico oferecido por eles próprios, indicado como “suficiente em parte” ou “insuficiente”, e pelos orientadores de estudo, em alguns casos apontados como “suficiente em parte” e “não houve esse apoio”. Ao acrescentar que “o PNAIC não era o foco principal da formação na unidade escolar (UE)” revela-se o descompasso entre os programas de formação do MEC, da Secretaria de Educação e da escola, de forma a parecer que eram propostas distintas, quando, na verdade, guiadas pelos mesmos princípios formativos.

Ainda que no Caderno de Apresentação do PNAIC tivesse sido reservada uma seção específica para tratar das questões relativas à organização de equipes de trabalho e à formação continuada dos educadores, a “sugestão” não foi entendida como necessária e, por isso, o aspecto da gestão da rede se mostrou afetado. No material, constava:

Considerando a complexidade da tarefa proposta neste documento – organizar boas estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização –, recomenda-se que sejam constituídas equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central; equipes nas escolas.

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais (BRASIL, 2012, p. 9).

Essa desarticulação ou essa sensação de “desorientação” dos gestores escolares poderia ter sido minimizada se a implantação do Pacto tivesse sido articulada pelo coordenador local designado pela Secretaria Municipal, uma vez que dentre suas atribuições era prevista a articulação com os gestores escolares visando ao fortalecimento da formação aos professores alfabetizadores, e acompanhada de discussões entre gestores e de

monitoramento das ações formativas nas escolas de forma que o programa não fosse entendido como desvinculado de projeto maior de formação de rede.

É válido ponderar que, ainda que muito se defenda a formação centrada na escola, entendida como centro de desenvolvimento profissional em que as salas de aula são assumidas como comunidades de aprendizagem, esse é apenas um dos muitos modelos de desenvolvimento profissional que existem, com suas particularidades e exigências, envolvendo concepções que lhe são próprias. No entanto, se as condições para que a formação profissional ocorra não forem propícias, não haverá modelo que se mostrará suficiente. Há que se ter direcionada uma política educativa em todos os níveis que envolvem a sua execução.

5.2 A perspectiva dos professores alfabetizadores

Saber o que pensam os professores sobre formação continuada é bastante valioso, da mesma forma que é importante também que reconheçam o que é necessário que saibam e aprendam.

Showers, Joyce e Bennet (1987 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 205-206) concluem em estudo acerca do desenvolvimento profissional que:

7. O que o professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina.
[...]
3. É provável que os professores mantenham e utilizem estratégias e conceitos novos se receberem assessoria (de especialistas ou de colegas) à medida que aplicam as novas ideias às suas classes.
[...]
5. A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas competências e a incluí-las no seu repertório.

Os autores destacam, também, que o desenho do programa de formação influencia em seu sucesso, sendo, portanto, um aspecto importante a ser pensado.

Segundo Joyce e Showers (1982 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 206), “[...] as atividades de desenvolvimento profissional que têm mais possibilidades de ser postas em prática (transferência de aprendizagem) são aquelas que incluem a variedade e riqueza de atividades mostradas: demonstração, prática, acompanhamento, etc”. Na visão dos gestores, parece ter se evidenciado a questão do acompanhamento como uma lacuna deixada pelo PNAIC.

Nesta seção, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será analisado a partir da perspectiva dos professores alfabetizadores participantes. Pelos que falaram e pelos que calaram.

5.2.1 O silêncio que fala

Os versos do poema revelam uma verdade: “Pior do que uma voz que cala / É um silêncio que fala” (TAITELBAUM, 1999, p. 108). A voz do silêncio de parte dos docentes nesta pesquisa também fez revelações.

Cabe destacar que os docentes da escola B, ainda que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido evidenciasse que os dados seriam de uso restrito à pesquisa, por associarem a imagem da pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação, fizeram a opção por não responder ao questionário, para que a avaliação que fazem do PNAIC no município não fosse conhecida. Nesse caso, a recusa e o motivo alegado também disseram.

Para a coleta de dados através da análise do semanário e a observação de aulas, não houve recusas.

5.2.2 A voz dos respondentes

Os quatro professores que responderam ao questionário na escola A podem ser divididos em dois grupos: os que lecionavam para 3º ano em 2013 e cursaram o PNAIC especificamente nessas turmas e os que atualmente lecionam em turmas de 3º ano e, nesse caso, pode ter havido situações de cursar o PNAIC em outra turma de alfabetização.

Os docentes, sujeitos desta pesquisa, são todos do sexo feminino, têm entre 27 e 34 anos de idade; atuam no magistério há menos de 10 (dez) anos, acumulando uma média de 7 (sete) anos entre os respondentes. 75% (N=3) são efetivos e 25% (N=1) são contratados. Se analisado segundo os estudos de Huberman (2013), o grupo encontra-se na “fase de estabilização”, descrita pelo autor como sendo o momento de assunção como docente, quando as pessoas são dominadas pelo sentimento de pertença, uma espécie de emancipação profissional. Também dada essa fase, pode ser justificada a expectativa docente pelo que o curso poderia agregar e as contribuições percebidas pelas professoras.

Sobre o tempo de atuação como docente em turmas de 3º ano do ensino fundamental e o tempo como professores na escola pesquisada, as informações foram compiladas no Quadro 11:

Quadro 11 - Tempo de atuação em turmas de 3º ano e na própria unidade até 2016

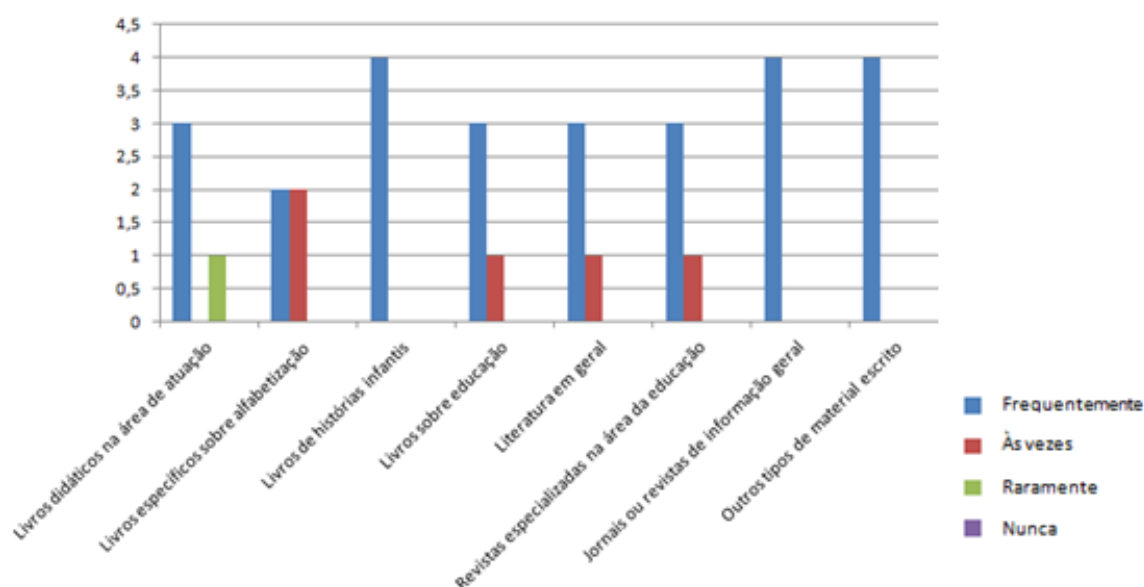
Docente	Tempo de atuação como professor no 3º ano EF	Tempo de atuação como professor na escola pesquisada
Sujeito 1	2 anos	4 anos
Sujeito 2	4 anos	5 anos
Sujeito 3	4 anos	4 anos
Sujeito 4	4 meses	4 meses

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de questionários (2017).

O que ocorre muito entre os professores é o acúmulo dentro da própria rede, uma classe assumida em decorrência do cargo efetivo e outra em situação de contratado. Nesse caso, nem sempre os professores assumem a regência de turmas de mesmo ano.

Em relação aos hábitos de leitura, os pesquisados se revelam leitores e estudiosos na área em que atuam, conforme se verifica no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Hábitos de leitura dos docentes pesquisados em 2016



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de questionários (2017).

Quanto à formação, 100% (N=4) têm Pedagogia, cursada em instituições privadas na modalidade presencial, com conclusão entre os anos 2009 e 2010. Somente uma das docentes havia cursado Magistério, anteriormente à Pedagogia. 75% (N=3) possuem segunda graduação, cursada em instituição privada, variando-se as modalidades – presencial, semipresencial e a distância –; 100% (N=4) têm especialização lato sensu, cursada em instituição privada.

Todas as professoras declararam participar de formações oferecidas pela Secretaria Municipal e 75% (N=3) participaram do PNAIC – Língua Portuguesa em 2013.

Acerca da influência que o Pacto significou na formação geral, 50% (N=2) responderam que o PNAIC modificou concepções a respeito do trabalho com Língua Portuguesa, 25% (N=1) apontaram que não houve modificações e 25% (N=1) não participaram dessa edição do programa.

Quando solicitadas que apontassem os itens que consideram ter sofrido modificações e/ou amadurecimento em virtude do curso, as respostas mais indicadas mostram: a forma de pensar a organização do trabalho cotidiano, planejamento de suas aulas, diferentes possibilidades de intervenção pedagógica, modo de pensar as práticas de alfabetização e adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação. Percebe-se que a visão dos gestores difere da opinião dos professores.

Tabela 10 - Modificações e/ou amadurecimento promovidos pelo PNAIC/2013 segundo professores da Escola A (N=3)

Itens apurados	Sujeitos em concordância
Forma de pensar a organização do trabalho cotidiano	2
Trabalho com sequências didáticas	1
Uma melhor exploração dos gêneros discursivos	1
Planejamento de suas aulas	2
Diferentes possibilidades de intervenção pedagógica	2
Modo de pensar as práticas de alfabetização	2
Melhor gestão da sala de aula	1
Adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação	2
Melhor seleção e produção de recursos materiais	1
Melhor redirecionamento das ações didáticas	1
Planejamento diferenciado para crianças que apresentam dificuldade	1
Concepção de prática colaborativa entre professores alfabetizadores	1
Outros	0

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de questionários (2017).

É importante destacar que para uma das docentes, o PNAIC promoveu muitas análises de práticas que, em sua visão, eram pouco enriquecedoras, alegando que apresentavam “erros”, destacando, ainda, que algumas formações da própria rede possibilitaram maior ampliação de conhecimentos pedagógicos.

Como potencialidade do Pacto, há concordância no aspecto da certificação por instituição pública superior, no caso do município pesquisado a UNESP. Isso evidencia a valorização que os professores atribuem a tais instituições; o fato de ter envolvido a universidade pública atribuiu ao PNAIC, na visão docente, uma credibilidade maior, havendo o reconhecimento da parte dos professores da importância dessa participação. Não se pode

ignorar a representação social dessas instituições, principalmente nas regiões, como é o caso de Birigui, em que pouco contato se tem com a pesquisa acadêmica, por estar distante geograficamente de centros universitários de referência qualitativa reconhecida. Essa participação da universidade no programa do MEC, para muitos docentes, pode ter significado a “certificação de qualidade” do curso, motivo pelo qual assumiram o compromisso da formação.

Como fragilidades, houve concordância nos aspectos relacionados aos debates dos vídeos, à elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados, o que também já havia sido apontado pelos gestores, e à organização do curso (carga horária e distribuição das aulas). No que se refere ao último apontamento como fragilidade, é importante esclarecer que, no município pesquisado, as aulas aconteciam aos sábados, no período da manhã e da tarde em algumas situações; a Secretaria de Educação oferecia café da manhã, lanches e almoço aos cursistas para que não fossem necessários deslocamentos e se cumprissem os horários estabelecidos. Foram 19 (dezenove) sábados, distribuídos de maio a novembro de 2013.

A Tabela 11 apresenta as informações acerca das potencialidades e fragilidades apontadas pelas docentes.

Tabela 11 - Potencialidades e fragilidades do PNAIC/2013segundo professoras da Escola A (N=3)

Itens apurados	Potencialidade	Fragilidade
Utilização do material teórico produzido pelo MEC	1	1
Estudo dirigido de textos	0	1
Debates a partir de vídeos	0	2
Análise de situações de sala de aula	2	1
Análise de atividades de alunos	0	1
Análise de recursos didáticos	0	0
Exposição dialogada	0	0
Socialização de práticas e trocas	2	1
Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados	1	2
Atuação do orientador de estudo	1	0
Distribuição e exploração de materiais de apoio	0	1
Organização do curso (carga horária e distribuição das aulas)	1	2
Bolsa de estudos oferecida aos cursistas	1	0
Certificação por instituição pública superior	3	0
Quantidade de tarefas previstas em cada unidade	0	1
Quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças	1	0
Seminário Final do programa	2	1

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de questionários (2017).

As leituras exigidas no curso foram desenvolvidas por todas as cursistas do PNAIC; a maioria julgou o material teórico oferecido como subsídio “suficiente” e bem explorado durante o curso. No entanto, é válido destacar que os cadernos não foram lidos em sua

totalidade, sendo apontadas seções a serem estudadas, ou seja, um recorte do todo, uma visão parcial do que o programa trazia.

Sobre as contribuições ao trabalho e à formação, as docentes pesquisadas declararam:

Tabela 12 - Contribuições do PNAIC para o trabalho e para a formação na visão das docentes (N=3)

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
Tem mais segurança para atuar com alfabetização e letramento		3	
Esclareceu dúvidas sobre alfabetização e letramento	1	2	
Tornou-se um profissional mais qualificado		3	
Melhorou o planejamento de sequências didáticas	1	2	
Ampliou seus conhecimentos acerca de alfabetização e letramento	2	1	
Ampliou conhecimentos acerca de gêneros discursivos	1	2	
Ampliou conhecimentos acerca do trabalho com sequências didáticas	1	2	
Apropriou-se de outras metodologias de trabalho		3	
Ampliou sua competência reflexiva sobre sua prática pedagógica	2	1	
Tornou-se pessoa mais estudiosa e interessada nos estudos da área	1	2	
Realiza seleção mais criteriosa de textos e materiais pedagógicos	1	2	
Desenvolveu a percepção para a riqueza do trabalho colaborativo	1	2	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários.

Da mesma forma que o ocorrido com os gestores, o predomínio de questões respondidas com ressalvas revela uma indicação de que, embora o Pacto tenha trazido tais discussões, o conhecimento não foi modificado, uma vez que não há, na visão das professoras, uma convicção assumida dessa contribuição. Apontar que “em parte” houve modificações pode significar uma incerteza do que, de fato, foi melhor elaborado internamente a partir da vivência do curso.

Socorro (2012, p. 15) analisa que

O entrave na idealização e na execução dos cursos de educação continuada acontece por duas razões: por um lado, pretende-se levar ao conhecimento do professor, em um curto prazo, as teorias que circulam na academia e, por outro, tenta-se fornecer-lhe um conjunto de metodologias e “dicas” sobre como ensinar tal conteúdo que, muitas vezes, não transforma a rotina de sala de aula.

A autora defende que a formação docente não pode se reduzir ao embasamento teórico-metodológico, mas deve oferecer condições, instrumentalizar os professores para que acompanhem transformações científicas referentes a sua disciplina e aos modos de ensiná-la.

Os itens que abarcam o planejamento e o trabalho com sequências didáticas, o conhecimento sobre gêneros discursivos e dúvidas sobre alfabetização e letramento são apontados como “concordo em parte”. Quando avaliam a apropriação de outras metodologias de trabalho em virtude de terem cursado o PNAIC, os respondentes se mostram reticentes. Isso leva a refletir que se a pretensão era justamente garantir que os docentes incorporassem essas inovações no campo dos estudos linguísticos e ampliassem o entendimento que possuem acerca do trabalho com o texto na sala de aula, o Pacto pode não ter atingido esse objetivo.

Referente ao acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecida pelos gestores da unidade, as apontamentos dos sujeitos pesquisados estão sintetizados na Tabela 13.

Tabela 13 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos gestores da unidade segundo docentes (N=4)

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Apoio não oferecido
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas		4		
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.	2	2		
Orientações aos docentes para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.	2	2		
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.		4		
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.		4		
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento de atividades de recuperação/reforço.	1	3		
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.	2	2		
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.	1	3		
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.	1	3		
Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.	2	2		
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.	3	1		

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários (2017).

A quantidade de respostas “suficiente em parte” no que se refere à contribuição dos gestores ao processo formativo vivenciado carrega certa crítica ou descontentamento das professoras, porque permite inferir que o “em parte” revela que os docentes esperam uma contribuição mais significativa de seus gestores, um acompanhamento que ofereça segurança no desenvolvimento do trabalho. A esse respeito, Fusari (2007 apud DOMINGUES, 2014, p. 104) reflete que

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores pedagógicos [...], encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

Ainda sobre esse acompanhamento que é esperado, Domingues (2014, p. 106), ao tratar do papel do coordenador pedagógico, esclarece que não se trata de

[...] controlar o ofício do professor, pois é este quem planeja e faz a mediação, na prática, entre o ensino e a aprendizagem. É um trabalho voltado para o acompanhamento e a assistência pedagógico-didática dos professores, que, na formação, significa criar com os professores instrumentos de reflexão e investigação

sobre a prática pedagógica, para que possam conceber, organizar e desenvolver situações adequadas às aprendizagens dos alunos.

Ao avaliar o acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecida pelos orientadores de estudo do PNAIC, uma das professoras revela contentamento, enquanto duas apontam ter sido “suficiente em parte”, como se observa na Tabela 14.

Tabela 14 - Acompanhamento e suporte à prática pedagógica oferecidos pelos orientadores de estudos do PNAIC na perspectiva das docentes (N=3)

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Apoio não oferecido
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas	1	2		
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.	1	2		
Orientações aos docentes para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.	1	2		
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.	1	2		
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.	1	2		
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento de atividades de recuperação/reforço.		3		
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.		3		
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.	1	2		
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.	1	2		
Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.	1	2		
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.	1	2		

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários (2017).

Vale considerar que as respondentes podem não ter cursado o PNAIC na mesma turma e, nesse caso, tenham sido orientadas por profissionais diferentes, o que pode justificar opiniões mais satisfeitas do que outras.

Sobre as atividades práticas propostas durante o curso, houve uma concordância entre as cursistas, que qualificaram essas propostas como “boas” e avaliaram o PNAIC, em sua edição de 2013, como “bom”. Houve consenso, também, na análise que fizeram sobre o aproveitamento do curso, indicando-o como “bom”.

Nenhuma das professoras que responderam ao questionário havia cursado, anteriormente ao PNAIC, outro programa de formação promovido pelo MEC ou SEE.

Uma verdade é certa: se o PNAIC não trouxe respostas, ele cumpriu a função de suscitar muitas dúvidas. Os questionamentos ensinam bem mais do que as afirmações absolutas e os versos de Mello (1984, p. 47) traduzem o sentimento que toma os professores:

Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que o fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.

Duros ou movediços, mais do que os caminhos, é importante que se reconheça a necessidade de caminhar.

5.3 A ANA e seus indicadores

O Documento Básico que apresenta a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traz explicações acerca desse processo avaliativo no contexto do PNAIC e elucida a pretensão de apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes brasileiros ao final do ciclo de alfabetização. Trata-se, pois, de uma “[...] avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep”, visando “[...] garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” através da produção de indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas do Brasil (INEP, 2013, p. 5).

Além da aplicação do teste de desempenho, é proposta a análise das condições de escolaridade que foram dispostas aos alunos para o desenvolvimento dos saberes esperados para as crianças nessa etapa.

Os instrumentos utilizados pela ANA incluem:

- questionários aos professores e gestores, visando à coleta de informações sobre condições de oferta, tais como condições de infraestrutura, formação de professores, gestão escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras;
- testes de múltipla escolha aos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental, com vistas à aferição dos níveis de alfabetização e do desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática;

- produção escrita aplicada no teste de Língua Portuguesa, intencionando avaliar o desenvolvimento das habilidades de escrita do público-alvo, com atenção particular à escrita de palavras de forma convencional e à produção de texto – estrutura do texto, capacidade de gerar e organizar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado, estruturação dos períodos, utilização de recursos coesivos, uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais.

No Quadro 12, é possível analisar a matriz de referência de Língua Portuguesa:

Quadro 12 - Matriz de referência da ANA em Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico, Inep, 2013, p. 1.

Acerca das concepções que embasam a avaliação, o INEP esclarece que

O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos (INEP, 2013, p. 9).

Franchi (2012, p. 15) reforça que o pressuposto básico a ser adotado é o de que “[...] o ensino/aprendizagem da modalidade escrita se vincule sempre a processos significativos e interativos” e acrescenta que “[...] o problema para o alfabetizador é de como proceder,

respeitadas as grandes dimensões metodológicas, para sempre reinventar-se como professor e reinventar seus procedimentos”.

A ANA pode ser um bom farol para iluminar esse processo. Só não pode se tornar fim. Mas, se entendido como meio, os passos para essa “reinvenção” podem ser mais seguros e exitosos.

5.3.1 A ANA no contexto municipal

A análise dos dados aferidos e divulgados pelas avaliações é prática importante e necessária no interior das redes e escolas, permitindo a identificação da situação da unidade em relação a ela mesma e em relação a outros contextos.

Hernandes (2015, p. 42) destaca que é oportuna a reflexão sobre as possibilidades, os limites e os desafios da política de avaliações em larga escala na alfabetização porque “[...] a avaliação é inerente a todo o processo formativo. Ela o antecede, por seu *caráter diagnóstico*; ela o compõe, por sua *dialogicidade* e *mediação*; ela o finaliza, por seu *caráter certificativo* e *propositor*, a fim de possibilitar que novas decisões sejam tomadas” [grifos da autora]. Ressalta, ainda, que

[...] as avaliações educacionais, tanto da aprendizagem – que são aquelas realizadas pelo professor em sua sala de aula – como as de rendimento escolar – no caso de avaliações externas em larga escala –, quando baseadas em uma perspectiva diagnóstica, mediadora e propositiva, devem ser uma das prioridades das políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino, em especial nos programas destinados a ampliar as possibilidades de alfabetização das crianças (HERNANDES, 2015, p. 43).

Válido considerar que a exigência de participação de, no mínimo, 80% dos estudantes como condição para a divulgação dos resultados da escola ajuda a garantir a veracidade das informações e permite uma leitura mais fiel da realidade avaliada. Em 2014, o município garantiu a participação, em termos de rede, de 95,51% dos estudantes nos testes de Leitura e Escrita – dos 1.315 alunos, 1.256 foram avaliados. No estado de São Paulo, essa participação foi de 87,53% e, no Brasil, de 75,62%. Os índices de participação denotam que o município agrega às avaliações em larga escala um valor reconhecido por suas unidades escolares, que trabalham para a participação da totalidade de seus estudantes. A veracidade dos dados, assim, traça um retrato bastante concreto da aprendizagem das crianças.

As escalas da ANA dividem-se em quatro níveis de proficiência em Leitura e Matemática, sendo que o nível 1 representa o mais baixo e o nível 4 indica o mais alto. Em

Escrita, consideram-se cinco níveis de desempenho. O MEC considera que o aluno está proficiente quando atinge nível 2 em leitura e nível 3 em escrita e em matemática.

Em relação à distribuição percentual dos estudantes do município por nível de proficiência, nos anos 2013 e 2014, verificam-se:

Quadro 13 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em Leitura no município (2013 e 2014)

Leitura (prova objetiva)		Percentual	
Nome	Descrição	2013	2014
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes são capazes de: Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	5,67%	8,22%
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.	16,56%	18,24%
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	42,52%	43,63%
Nível 4 (mais que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	35,25%	29,91%

Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>, acesso em 11 ago. 2016.

Conhecendo-se que, no que concerne aos níveis de proficiência de Leitura, para o MEC, são considerados adequados os níveis 2, 3 e 4 em Leitura, mesmo que se perceba no município uma pequena queda em relação aos índices de 2013, e ainda que a aceitação do

nível 2 como adequado seja controversa, a comparação com os resultados estaduais e nacionais (Quadro 14) revelam, no contexto pesquisado, uma situação diferenciada e indicam um trabalho de formação continuada que tem permitido aos profissionais acreditar nas mudanças e inovações da educação municipal.

Quadro 14 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em Leitura no município, no estado e no país (2014)

Leitura (prova objetiva)			
Nível	Dados do município pesquisado	Dados do estado de São Paulo	Dados do Brasil
Nível 1	8,22%	10,77%	22,20%
Nível 2	18,24%	28,12%	34,00%
Nível 3	43,63%	42,60%	32,60%
Nível 4	29,91%	18,51%	11,20%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta aos sítios <http://ana.inep.gov.br/ANA/>, acesso em 11 ago. 2016, e http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf, acesso em 11 ago. 2016.

A temática da alfabetização é uma preocupação dos governos, dos sistemas, das escolas, das professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, da sociedade, de todos os que reconhecem no domínio da leitura e da escrita a permissão para a inserção e participação no mundo.

Soares (2014, p. 34), acerca da questão, discorre que

Queremos superar nosso reiterado fracasso na alfabetização de nossas crianças; queremos formar alfabetizadores competentes; queremos assegurar a todos o direito à leitura e à escrita, direito essencial para o pleno exercício da cidadania, para a conquista de equidade social e cultural.

É essa a meta, o ideal, a utopia de todos nós – no QUERER, constituímos um grupo homogêneo, não há divergências nem antagonismos nesse QUERER.

Mas, para caminharmos em direção a esse nosso QUERER comum, temos de enfrentar, e superar, grandes desafios, implícitos em tudo que foi dito até agora, temos de procurar entendimento entre os que constituem o campo da alfabetização:

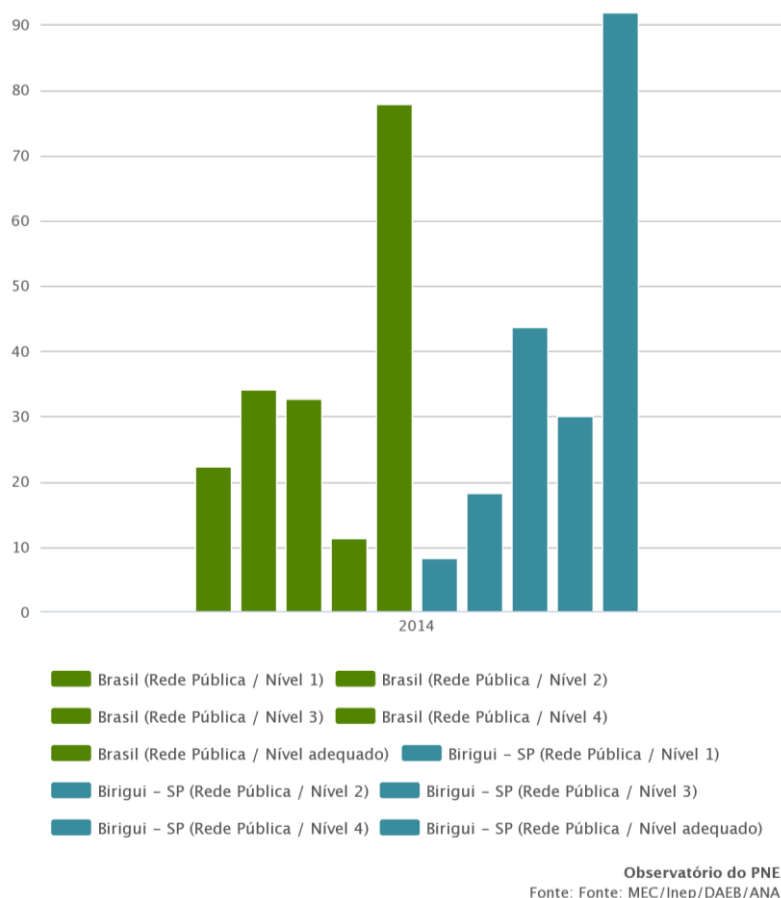
- entendimento, ou pelo menos tolerância e respeito, entre pesquisadores e estudiosos da alfabetização os quais constroem diferentes SABERES teóricos e propõem diferentes FAZERES, em decorrência desses diferentes saberes teóricos;
- entendimento, entre os que defendem diferentes teorias, de que a *sua* teoria não esgota o processo de alfabetização;
- entendimento sobre as possibilidades de articulação entre teorias: se cada teoria – psicogenética, cognitiva, fonológica, sociocultural – mantém, e deve manter, sua coerência *interna*, é preciso reconhecer que a coerência do FAZER alfabetização supõe a articulação das diferentes facetas do processo, portanto, das diferentes teorias que as estudam;
- entendimento entre os SABERES de pesquisadores e estudiosos e os FAZERES dos que alfabetizam, o que significa articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática [grifos da autora].

A autora destaca, ainda, a importância de se pensar o lugar do pedagógico nesse processo, de maneira que esses diferentes saberes e os diversos fazeres se aproximem e se completem, para que não fiquem “encastelados” cada qual na sua verdade e certezas.

Refletir sobre esse processo e sobre o fazer pedagógico dos professores parece ter sido uma das essências do PNAIC, que não abandonou o que as pesquisas têm orientado nem desconsiderou os saberes docentes advindos da prática, mesmo quando esse fazer não tenha refletido a “perfeição” que se tinha como expectativa num curso da dimensão do Pacto.

Com relação ao desempenho em Leitura, é oportuno situar o município no contexto nacional. Em 2014, 77,8% dos estudantes brasileiros tiveram desempenho avaliado como adequado; em Birigui esse índice foi de 91,8%, conforme se verifica pelo Gráfico 8.

Gráfico 8 - Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Leitura no Brasil e em Birigui-SP (2014)



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao/indicadores>. Acesso em 22 abr. 2017.

Os resultados do município colocam-no numa situação vantajosa quando comparado ao quadro nacional. No entanto, esse retrato local não exime os seus atores da busca por melhores índices, da garantia de aprendizado de todas as suas crianças. Embora o desafio do município seja em menor proporção, modificar um contexto requer estratégias diferenciadas para vencer o que ainda não se encontra consolidado. Há muito o que ser feito.

No que tange à escrita, o Quadro 15 a seguir mostra desempenho satisfatório das crianças matriculadas nas escolas municipais, necessitando desenvolver estratégias que atendam às crianças que permanecem nos níveis 1 e 2, justamente uma dificuldade manifestada pelos docentes diante da expectativa de que durante o PNAIC fossem trabalhadas questões que oferecessem subsídios a esse atendimento.

Quadro 15 - Distribuição percentual dos estudantes do município por nível de proficiência em Escrita (2014)

Escrita (prova discursiva)		Percentual	
Nome	Descrição	2013²⁵	2014
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.		3,67%
Nível 2 (maior ou igual a 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.		4,82%
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.		1,59%
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.		59,89%
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.		30,04%

Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em 11 ago. 2016.

²⁵ Não há comparação dos níveis de escrita porque, em 2013, a escala utilizada foi diferente. Como o quadro foi reproduzido exatamente como o divulgado pelo INEP, os campos relativos a 2013 aparecem em branco.

Um desempenho de 89,93% verificado em Escrita revela que tem havido um “querer” assumido para a superação do reiterado fracasso brasileiro na alfabetização, seja na formação de alfabetizadores competentes, seja na garantia do “[...] direito à leitura e à escrita para o pleno exercício da cidadania, para a conquista da equidade social e cultural” (SOARES, 2014, p. 34). Tomando-se, no entanto, os 3,67% que se encontram no Nível 1, os 4,82% no Nível 2 e os 1,59% no Nível 3, há um desafio que, ainda, precisa ser vencido. Sabe-se que o município tem uma meta menor do que o estado e o país, mas é um índice que existe e não pode ser ignorado (vide Quadro 16).

Quadro 16 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em Escrita no município, no estado e no país (2014)

Escrita			
Nível	Dados do município pesquisado	Dados do Estado de São Paulo	Dados do Brasil
Nível 1	3,67%	4,37%	11,60%
Nível 2	4,82%	6,39%	15,00%
Nível 3	1,59%	2,36%	7,80%
Nível 4	59,89%	64,60%	55,70%
Nível 5	30,04%	22,29%	9,90%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta aos sítios <http://ana.inep.gov.br/ANA/>, acesso em 11 ago. 2016, e http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf, acesso em 11 ago. 2016.

Colello (2012, p. 220) afirma que

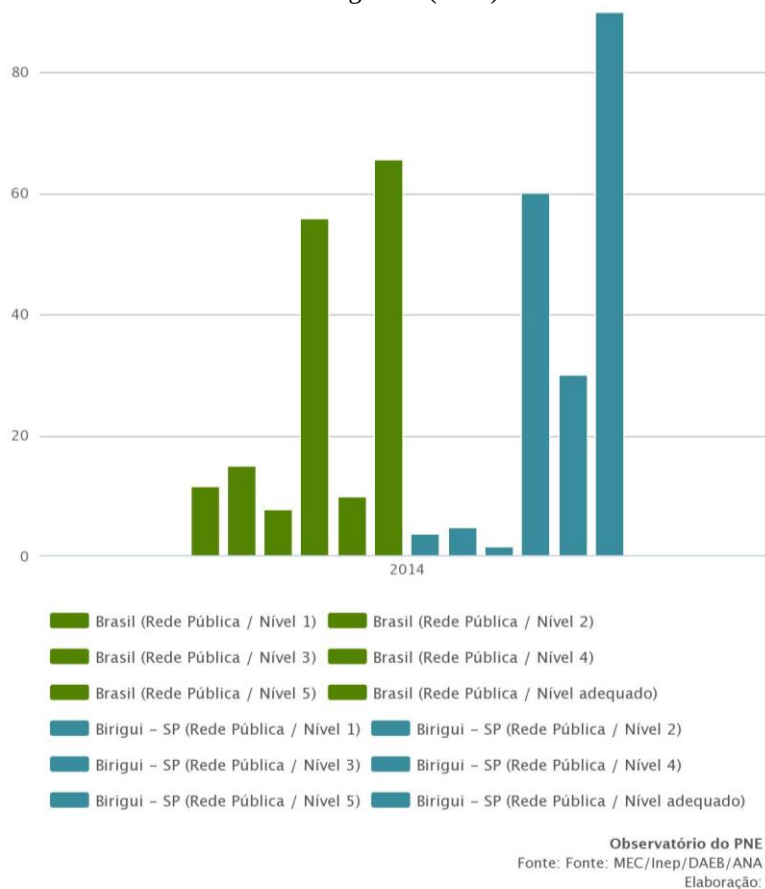
Entendida em uma dimensão ampla, a aprendizagem da língua escrita integra muito mais do que a simples compreensão do sistema alfabético ou a assimilação das regras ortográfica sintáticas e gramaticais. Se, do ponto de vista histórico, essa foi a ênfase de um ensino que tão fortemente marcou a cultura escolar, hoje os apelos do mundo letrado clamam pela alfabetização capaz de aprofundar as relações do sujeito com o seu mundo, ampliando os recursos comunicativos e o seu trânsito em diferentes esferas da cultura escrita. É nessa perspectiva que as escolas não podem separar o aprender do fazer uso dessa aprendizagem [grifo da autora].

Se os índices se revelam preocupantes também no que concerne à escrita, entende-se que, nesse aspecto, a escola não tem preparado seus alunos para que façam uso dessa aprendizagem, o que tem fadado um número considerável de crianças ao fracasso quanto ao domínio de habilidades escritoras.

Dessa forma, as crianças seguem acreditando que “escrever é difícil”, que “a língua portuguesa é complicada” e passam, com o tempo, a assumir que “não gostam de escrever”, mas falta reflexão, no âmbito da escola, sobre a necessária mudança na perspectiva de trabalho com a produção textual.

Relativamente ao desempenho em Escrita, em 2014, 65,5% dos estudantes brasileiros tiveram desempenho avaliado como adequado; em Birigui esse resultado foi de 89,9%, conforme se verifica pelo Gráfico 9.

Gráfico 9 - Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Escrita no Brasil e em Birigui-SP (2014)



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao/indicadores>. Acesso em 22 abr. 2017.

Mais uma vez, observa-se que os resultados do município são superiores aos do Brasil. Entretanto, não se podem ignorar os que integram os índices dos níveis 1, 2 e 3, e, para esses, condições de superar dificuldades devem ser pensadas e transformadas em ações.

A fim de esclarecer a utilização dos dados da ANA e da Provinha Brasil neste trabalho, retoma-se Moraes (2014, p. 282-283):

Esclarecemos que não confundimos avaliação com exame (BARRIGA, 2004). Sabemos que avaliação é algo bem mais amplo que exames (avaliações externas, aplicadas em larga escala). E vemos os exames em larga escala como um instrumento disponível no processo de avaliação da aprendizagem de nossos estudantes. Um instrumento que nunca poderá substituir as avaliações cotidianas e periódicas praticadas pelos docentes, como parte de sua tarefa de ensino, mas que, se bem concebido e utilizado, pode ajudar nossas redes públicas a monitorar a aprendizagem de nossos alunos e a orientar os processos de ensino e de formação continuada dos docentes (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009). Sim, na contramão dos empregos de “ranqueamento”, dados à maioria dos exames em larga escala, aplicados em nosso país, desde os anos 1990, pensamos que as avaliações – aí incluídas as aplicadas em larga escala –, precisam, necessariamente, servir para os docentes ajustarem suas formas de ensinar aos alunos com diferentes níveis de aprendizado.

Por não haver o distanciamento temporal necessário para se avaliar impactos de um programa de formação como o PNAIC, não se pode afirmar que os resultados obtidos refletem o que os professores aprenderam, e colocaram em prática, com o curso. É mais coerente se guiar pela mesma lógica do entendimento dos índices da Prova Brasil. O verificado tem origem, portanto, num trabalho formativo desenvolvido pela própria rede municipal, e as contribuições do PNAIC poderão ser analisadas em avaliações posteriores, em que tenha havido a conclusão do ciclo por alunos formados pelos professores alfabetizadores que integraram o programa.

De imediato, constata-se que o PNAIC e as propostas formativas da própria SME precisam dialogar para que, “[...] reconhecendo múltiplos SABERES e múltiplos FAZERES, não nos fechamos excessivamente cada um, cada grupo, na sua certeza, mas juntarmos as nossas certezas para realizarmos o nosso QUERER para a alfabetização” [grifos da autora] (SOARES, 2014, p. 35). Trata-se do diamante para repartir com todos (MELLO, 1984).

5.3.2 A ANA e a Provinha Brasil no contexto das escolas pesquisadas

Esta seção não se presta ao estabelecimento de comparativos. Intenciona-se tão somente identificar os níveis de proficiência dos alunos das escolas pesquisadas em Leitura e em Escrita. Trata-se de permitir o entendimento do que os alunos de cada unidade já dominam e em que (ou o quanto) precisam avançar.

Tomando-se como referência as reflexões e os pressupostos apresentados por Hernandes (2015) – 1º: nenhum processo avaliativo é neutro; 2º: verificar não equivale a avaliar; 3º: o avaliador é quem tem decisões a tomar; 4º: não se ensina para avaliar, avalia-se para ensinar; 5º: avaliação e planejamento são duas faces de uma mesma moeda –, evidencia-se que avaliações em larga escala, como a ANA e a Prova Brasil, não devem ser tomadas como elementos determinantes de “ranqueamento” entre escolas, mas como indicadores que prestam fundamental contribuição ao estudo das unidades e redes para a determinação dos caminhos a serem perseguidos para a garantia da aprendizagem de todas as crianças.

Optou-se, ainda, por apresentar os dados relativos à Provinha Brasil, Teste 1 e Teste 2 de Leitura dos anos 2013, 2014 e 2015, para que se possa verificar a constância e a continuidade dos resultados aferidos. Convém esclarecer que a Provinha Brasil, de caráter diagnóstico, é aplicada pelos profissionais da unidade, objetivando investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental. Segundo o INEP,

é uma das formas de monitoramento e avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Por ser aplicada duas vezes ao ano, permite às escolas um diagnóstico mais preciso do processo e leva a conhecer o que as crianças aprenderam ao longo de um ano.

Hernandes (2015, p. 51) explica que

As principais diferenças entre a Provinha Brasil e a ANA relacionam-se ao tipo de informações produzidas e aos objetivos de cada uma delas. A Provinha Brasil fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores das escolas. Os resultados da ANA, embora sejam muito úteis a professores e gestores, permitem informações mais amplas, no âmbito do Sistema Educacional do País, dos estados, dos municípios e das escolas. Reforça-se, assim, a ideia de que elas são avaliações diagnósticas externas, instrumentos pedagógicos sem finalidades classificatórias.

Sobre a Provinha Brasil, Morais (2014, p. 290) defende

[...] que o monitoramento das aprendizagens reveladas no início e no final do segundo ano do ciclo de alfabetização pode constituir importante ferramenta para as nossas redes de ensino e para seus professores. Continuamos interpretando que a *Provinha* pode servir como útil instrumento para que os docentes sejam auxiliados a ajustar o ensino às necessidades de seus alunos e para que as redes de ensino, nas quais trabalham, definam políticas claras de formação continuada de seus alfabetizadores, bem como sejam ajudadas a prescrever melhor os currículos de alfabetização que desejam praticar. Isso não quer dizer que a *Provinha* não tenha limitações em sua concepção, aplicação e usos, revelando problemas que precisamos rever urgentemente. Contudo, lembremos que, para serem enfrentados, exigem uma não dissociação entre currículo e avaliação [grifos do autor].

No que se refere à questão da formação continuada pensada e oferecida pelo município de Birigui, salienta-se que, além do PNAIC, não havia, de forma mais intensificada, a partir de 2014, ações específicas ao grupo de alfabetizadores (1º e 2º ano, principalmente). A formação planejada para a rede focava-se muito mais em 4º e 5º ano, tomados os descritores da matriz de referência da Prova Brasil identificados como de maior complexidade pelos professores da rede. As ações formativas a esse grupo ficavam a cargo das unidades escolares e de seus gestores.

Embora se reconheça que é feito um estudo sobre os dados produzidos pelas avaliações externas, bem como muitas vezes também dos instrumentos utilizados pela própria escola (simulados, por exemplo), há uma crítica que pode ser apresentada a esse respeito de forma a orientar uma análise diferente por parte das escolas e seu grupo pedagógico. O estudo e a análise dos resultados, muitas vezes, ficam restritos a um dia do planejamento escolar, que acontece nas primeiras semanas do período letivo, não sendo retomados ao longo do ano. Deveriam, pois, dada a relevância, estar na pauta de discussão de HTPCs ao longo do ano, de forma que possam ser retomadas habilidades que vão sendo percebidas em defasagem, acompanhadas por reflexões sobre ações já desenvolvidas e as que ainda podem ser buscadas

para garantia da aprendizagem das crianças. Um resultado não é mera constatação do que se alcançou; é, antes, indicador muito importante para onde se deve caminhar.

5.3.2.1 O contexto da escola A: a ANA e a Provinha Brasil

Em 2013, 2014 e 2015, os dados aferidos pela escola A no contexto da Provinha Brasil são demonstrados no Quadro 17.

Quadro 17 - Provinha Brasil 2013, 2014 e 2015 - Escola A

Ano	Teste 1 Leitura	Nível Teste 1 Leitura	Teste 2 Leitura	Nível Teste 2 Leitura
2013	16,38	5	15,83	5
2014	14,36	3	14,12	4
2015	15,74	3	13,39	4

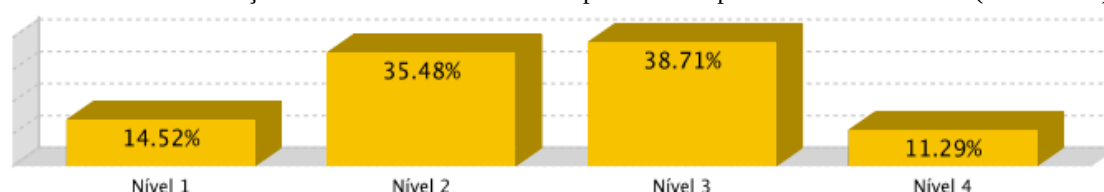
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta a arquivos da Secretaria Municipal de Educação (2017).

No teste 1/2014 e no teste 2/2014, a taxa de participação dos alunos do segundo ano foi de 100%.

Quanto aos resultados, percebe-se, numa análise vertical, de ano para ano, uma oscilação nos índices do Teste 1 e contínua queda no Teste 2. Já dentro do mesmo ano, essa queda também é percebida do Teste 1 para o Teste 2, levando a crer que algumas habilidades deixaram de ser aprofundadas e, portanto, podem não ter sido consolidadas. Se houvesse, para além da aplicação dos testes e envio de resultados tabulados para a SME, um estudo com a equipe escolar, mesmo que fosse restrito às professoras que atendem o 1º e o 2º ano, esse quadro talvez servisse de alerta para as questões relativas à alfabetização na escola e pudessem ser pensadas ações específicas por e com esse grupo de docentes.

Em 2014, a taxa de participação de crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental na ANA foi de 91,18%, cujos dados sobre Leitura e Escrita, apresentados, respectivamente, no Gráfico 10 e no Gráfico 11 referem-se às crianças que tiveram o desempenho avaliado pela Provinha Brasil/2013 segundo o Quadro 16. Percebe-se essa consciência das escolas pela participação de seus alunos, sendo isso também um investimento de rede.

Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes da escola A por nível de proficiência em Leitura (ANA/2014)

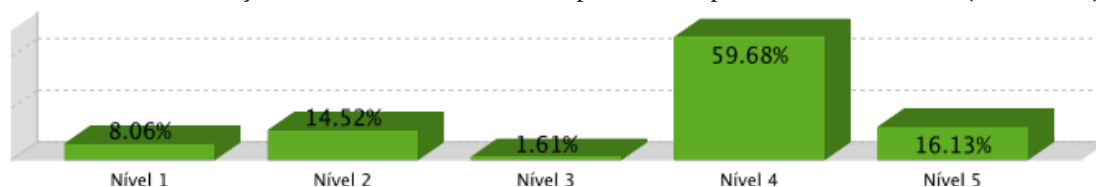


Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>, acesso em 1º fev. 2016.

Os índices da escola A aferidos pela ANA retratam que 50% dos alunos estão nos níveis 1 e 2 de Leitura, praticamente o dobro da média do município, evidenciando que a unidade precisa pensar ações para buscar níveis de suficiência às crianças. Ferraro (2014, p. 65) considera a hipótese de que “Problema mal compreendido é problema mal resolvido”, sendo assim, as questões acerca da alfabetização das crianças necessitam de compreensão para que alternativas possam ser pensadas.

Em relação à média do município e à média do Estado de São Paulo, a Escola A está bem aquém. O retratado aproxima a unidade dos dados brasileiros e coloca o desafio que o grupo precisa vencer.

Gráfico 11 - Distribuição dos estudantes da escola A por nível de proficiência em Escrita (ANA/2014)



Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>, acesso em 1º fev. 2016.

Em Escrita, 24,19% estão nos níveis 1, 2 e 3; no município esse índice é de 10,08%; em São Paulo é de 13,12%; no Brasil, 34,40%. O número de alunos no nível 5 também destoa das realidades municipal e estadual: na UE, 16,13%; na rede, 30,04%; no estado, 22,29%.

Colello (2012, p. 239-240) defende que

A tradicional opção brasileira pela adoção de métodos imediatistas e supostamente milagrosos, o histórico descaso pela educação, a desvalorização dos professores, as precárias condições de trabalho na escola e em especial a descontinuidade das iniciativas de formação docente explicam em grande parte a condição de baixo letramento do nosso povo, realidade inaceitável!

[...]

No fracasso do ensino, gestado pela própria escola, somos traídos pelo reducionismo conceitual dos educadores sobre a natureza da linguagem, pela confusão teórica acerca dos processos de aprendizagem ou dos fatores que nela interferem, pela artificialidade das práticas pedagógicas, pela oposição entre ensino e interlocução e, finalmente, pela distância que se estabelece todos os dias entre professores e alunos, cultura e aprendizagem, escrita e práticas sociais de comunicação.

A despeito das mazelas políticas, da dificuldade de apropriação das contribuições teóricas pelos educadores e da inadequação da transposição pedagógica, a escola que ensina a escrever não é, contudo, uma fantasia dos que ousam sonhar com uma escola de qualidade. Ela será uma possibilidade de fato quando os professores se dispuserem a rever suas práticas de intervenção, dialogando com o aluno e assumindo no ensino da escrita a dialogia própria da língua.

Nesse sentido, a formação deve contribuir para essa mudança de perspectiva docente e de trabalho com a escrita na escola.

5.3.2.2 O contexto da escola B: a ANA e a Provinha Brasil

Em 2013, 2014 e 2015, os dados aferidos pela escola B no contexto da Provinha Brasil são demonstrados no Quadro 18.

Quadro 18 - Provinha Brasil 2013, 2014 e 2015 - Escola B

Ano	Teste 1 Leitura	Nível Teste 1 Leitura	Teste 2 Leitura	Nível Teste 2 Leitura
2013	16,65	5	17,90	5
2014	15,88	3	16,30	5
2015	15,76	3	16,44	5

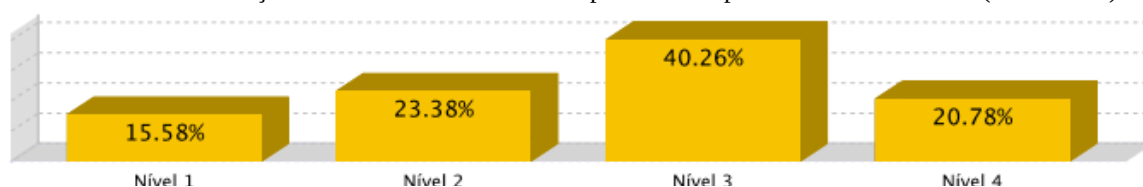
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta a arquivos da Secretaria Municipal de Educação (2017).

No teste 1/2014, a taxa de participação dos alunos do segundo ano foi de 99,27% e, no teste 2/2014 foi de 98,28%.

Oscilam os resultados do Teste 1 e do Teste 2, na análise vertical, de ano para ano. Já dentro do mesmo ano, na observação horizontal, são percebidos progressos do Teste 1 para o Teste 2. Há, ainda, uma constância nos índices, especialmente nos anos de 2014 e 2015.

Em 2014, a taxa de participação de crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental na ANA foi de 95,06%, cujos dados sobre Leitura e Escrita, apresentados, respectivamente, no Gráfico 12 e no Gráfico 13 referem-se às crianças que tiveram o desempenho avaliado pela Provinha Brasil/2013 segundo o Quadro 17.

Gráfico 12 - Distribuição dos estudantes da escola B por nível de proficiência em Leitura (ANA/2014)



Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>, acesso em 1º fev. 2016.

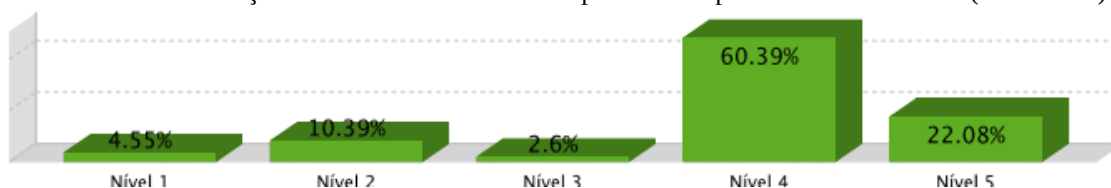
Na escola B, os resultados da ANA indicam que, em 2014, 38,96% dos alunos estão nos níveis 1 e 2 de Leitura, similar ao índice estadual. Considerando que esses níveis não significam a garantia de habilidades leitoras, a escola B precisa traçar um plano de ações para possibilitar que seus alunos avancem no domínio da leitura e tenham sucesso na escola e na vida.

Para Oliveira e Antunes (2013, p. 64),

É sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma. O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível.

À escola cabe, essencialmente, a função de ensinar a ler, de dotar as crianças de habilidades que as permitam atuar no mundo com conhecimento e de forma consciente.

Gráfico 13 - Distribuição dos estudantes da escola B por nível de proficiência em Escrita (ANA/2014)



Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>, acesso em 1º fev. 2016.

Em Escrita, 17,54% estão nos níveis 1, 2 e 3; mais do que o índice estadual, que é de 13,12%, no entanto, praticamente a metade do resultado nacional, 34,40%. O número de alunos no nível 5, 22,08%, assemelha-se ao do estado, 22,29%. A maior parte das crianças, 60,39%, escreve textos que podem apresentar desvios ortográficos e de segmentação, mas que não chegam a comprometer a compreensão; no nível 4, a escola tem índice similar ao da rede municipal (59,89%).

Landsmann (2002, p. 17) argumenta que “As crianças aprenderão a escrever escrevendo, e não só copiando. Assim, é preciso projetar situações nas quais precisem e queiram escrever”. A autora, a partir de pesquisas psicolinguísticas, deduz:

1. *O escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo. [...]*
 2. *Não se considera necessário (nem possível) separar o aprender a escrever do escrever. [...]*
 3. *Escrever e ler são consideradas atividades diversas, cada uma com suas particularidades. Aprender a escrever não é uma consequência de aprender a ler, nem vice-versa. [...]*
 4. *O escrever é considerado tanto uma atividade individual quanto um produto de interação grupal. [...]*
- [...] é fundamental que o professor conheça o que as crianças sabem, porém sua obrigação social é ajudá-las a chegar ao que ainda não sabem e prepará-las para irem muito além do que ele mesmo sabe (LANDSMANN, 2002, p. 37-40) [grifos da autora].

É preciso que as crianças avancem sempre, que os professores pensem em alternativas para a superação das dificuldades discentes, que todos manifestem o compromisso da escola em formar o aluno para o exercício da cidadania e participação social.

5.4 Os planejamentos semanais: concepções reveladas

Planejar integra a rotina docente. É uma ação intrínseca ao fazer do professor. Freire (2011) defende a tomada consciente de decisões como exigência do ensinar. A consciência não nasce, pois, do espontaneísmo; é pensada, refletida, planejada. Porque tão importante, o

PNAIC, em 2013, apresentou um caderno específico sobre o tema – Planejamento e organização da rotina na alfabetização –, assumindo o pressuposto de que, “[...] para planejar as situações didáticas de modo autônomo e consciente, é preciso ter clareza sobre o que se quer ensinar e o que os aprendizes pensam sobre o que se pretende ensinar” (BRASIL, 2012, p. 5).

Leal e Lima (2012, p. 7) discorrem que as concepções docentes sobre o que ensinar, baseadas em documentos curriculares, textos de estudo, experiências formativas e de sala de aula, conhecimentos sobre os conteúdos, sondagens acerca do que os alunos já sabem, dentre outros aspectos, “[...] influenciam os planejamentos e os processos de mediação dos professores”, que são guiados por princípios didáticos, nem sempre conscientes por parte do professor. As autoras destacam que, “[...] quanto mais consciência o professor tiver acerca dos princípios que regem sua prática, maior autonomia terá no processo de planejamento e realização da ação didática”.

Para análise mais apurada dos planos de aulas, foram determinadas cinco semanas planejadas pelos docentes – de 22 de fevereiro a 26 de fevereiro de 2016; de 25 de abril a 29 de abril de 2016; de 06 de junho a 10 de junho de 2016; de 13 de junho a 17 de junho de 2016; de 08 de agosto a 12 de agosto de 2016. Observaram-se a adequação ao plano de ensino adotado pela rede, a presença dos princípios didáticos trabalhados pelo PNAIC permeando as propostas, a coerência com os estudos acerca de sequências didáticas. As duas primeiras semanas solicitadas referem-se ao primeiro bimestre, sendo uma do início do período letivo e outra do final do referido bimestre; a terceira e quarta semanas são sequenciais, a fim de perceber a continuidade que é dada dentro do mesmo bimestre, no caso o segundo, aos gêneros trabalhados; a quinta semana selecionada é a primeira de aula do terceiro bimestre.

Leal e Lima (2012) destacam os princípios didáticos que devem permear as sequências didáticas centradas em uma perspectiva sociointeracionista de ensino: 1. ensino reflexivo; 2. ensino centrado na problematização; 3. ensino centrado na interação em pares; 4. ensino centrado na explicitação verbal; 5. favorecimento da argumentação; 6. sistematização dos saberes; 7. valorização dos conhecimentos dos alunos; 8. incentivo à participação dos alunos; 9. diversificação de estratégias didáticas; 10. ensino centrado na progressão.

O PNAIC apresentou aos cursistas cadernos específicos para tratar do trabalho com diferentes gêneros textuais – Unidade 05 - “O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas” – e para abordar a organização do trabalho por projetos e sequências didáticas – Unidade 06 - “Alfabetização em foco:

projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares”. Bueno e Kleiman, ao analisarem os cadernos e em especial a Unidade 06, destacam que, ainda que as seções tenham sido elaboradas por autores diferentes, todos justificaram como aporte teórico de referência os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004).

As autoras prestam-se à análise bastante criteriosa das propostas presentes no material do Pacto e suas conclusões encontram-se resumidas no Quadro 19.

Quadro 19 - Conclusões sobre SDs presentes no material do PNAIC segundo Bueno e Kleiman (no prelo)

1º ano “Conhecendo aves”	2º ano “Sequência didática: tirinhas na sala de aula”	3º ano “Sequência Didática – História em Quadrinhos (HQ)”
Envolve leitura de textos com poema sobre aves. Apresentam-se perguntas sobre cada um dos textos lidos. Propõe a elaboração de cartaz com ilustrações legendadas de aves. Desenvolve atividades de consciência fonológica, leitura de verbetes sobre as aves escolhidas para o cartaz, construção de álbum de aves, com fotos e legendas.	Foco são tirinhas de humor. Produção final solicita tirinha sobre higiene bucal.	Atividades de ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero. Dramatização da leitura.
Atividades de leitura variadas. Perguntas não pertinentes para a exploração do gênero. Questões pós-leitura praticamente dispensam a leitura do livro escolhido. Exploração dos conhecimentos prévios das crianças sem adentrar as reações subjetivas ao poema ilustrado. Articula-se em torno do tema aves e pouco aborda o gênero que foi focado (legenda de fotos). Não aparecem atividades de compreensão dos textos concretos do gênero em foco.	Corresponde ao sentido tradicional de SD (qualquer grupo de atividades) e ao trabalho com um tema ou conteúdo didático específico (hibridização da noção de SD). Objetivo instrucional da produção final destoa das tirinhas lidas e trabalhadas nas atividades. Nove das dez etapas (ou momentos) das atividades de leitura têm como objetivo a leitura deleite. Não aparecem atividades de compreensão dos textos concretos do gênero em foco.	É a que mais se aproxima do modelo de SD proposto por Schneuwly e Dolz (2014). Atividades do tipo exploratórias, de sistematização e avaliativas. Ênfase nas características do gênero, não em textos concretos representativos. Questões metagenéricas (sistematização de características), não de compreensão do texto lido. Deslocamento do foco do texto concreto, pouco contribuindo para a formação do leitor proficiente. Não permite ao aluno refletir sobre articulações entre características adotadas e adaptadas do gênero e demandas da situação de produção. Leitura funcionalista, instrumental.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de Bueno e Kleiman (2017).

Bueno e Kleiman (no prelo) consideram que a ênfase das SDs no PNAIC recai no tema. Isso, na análise que é feita, é possível por se tratar de crianças que estão sendo introduzidas aos diversos discursos, no entanto, destaca-se que deve ser um tema relevante para os estudantes. No tocante à leitura, apontam que as atividades estão voltadas somente para o letramento escolar, o que merece ser revisto.

O município pesquisado adota plano de ensino comum a toda a rede, determinando a esfera de circulação, o conteúdo de trabalho – os gêneros – e as habilidades pretendidas (Quadro 20). Os procedimentos de trabalho e a avaliação são determinados por cada unidade.

Quadro 20 – Gêneros e habilidades determinados para o 3º ano no Plano de Ensino do município (2014-2017)

Bimestre	Esfera de circulação	Conteúdo (gêneros de trabalho)	Habilidades
1º	Literária Verso	- Poema narrativo - Cantigas tradicionais - Aprofundamento: poemas	- Ouvir cantigas e memorizá-las para poder cantar. - Recitar ou ler textos. - Relacionar o tratamento dado à sonoridade (aliteração) aos efeitos de sentido que provoca. - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos. - Escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita. - Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor. - Apreciar poemas lidos e recitados.
2º	Cotidiana	- Receita - Bilhete - Carta - Convite - Propaganda - Aprofundamento: regras de jogos	- Dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlocutor. - Identificar os elementos constitutivos da organização interna das regras de jogos e receita. - Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções. - Examinar o uso de elementos paratextuais: gráficos, tabelas e infográficos. - Reescrever e modificar regras de jogos e receitas.
3º	Literária Prosa	- Fábula - Lenda - Literatura infantil - HQ (história em quadrinhos) - Aprofundamento: lendas e mitos	- Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto fonte. - Recuperar informações explícitas. - Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual. - Identificar marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos. - Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula. - Transformar as HQ em texto narrativo direto e indireto. - Ler, reescrever lendas e mitos.
4º	Escolar e Jornalística	- Verbete de curiosidade e de enciclopédia infantil. - Artigo de divulgação científica. - Primeira página do jornal: lide, foto, índice, manchete. - Aprofundamento: Notícia; comentário de notícia.	- Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc., que acompanham o texto. - Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal. - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens. - Aprofundar verbete de enciclopédia infantil no entendimento da notícia. - Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir de consulta ao Plano de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (2017).

Leal e Lima (2012) lembram que, no caso de Língua Portuguesa, os direitos de aprendizagem organizam-se em quatro eixos centrais – leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística –, defendendo o trabalho centrado nos gêneros discursivos como caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento dos alunos, já que o que se ensina na escola revela consonância e articulação com o que se dá fora dela. As autoras destacam que o trabalho com os gêneros permite a circulação de conhecimentos de diferentes áreas do saber, tal qual defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que, reconhecendo a pertinência da organização do ensino em sequências didáticas, dentre outros argumentos, evidenciam a possibilidade de englobar o conjunto da escolaridade obrigatória.

Quanto à organização do trabalho por sequências didáticas, Cunha (2014, p. 122) explica, também, que

Do ponto de vista didático, o procedimento envolve objetivos de aprendizagem definidos em termos de desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita e leva à delimitação de objetos didáticos (objetos de aprendizagem, ensino e avaliação), tomando a língua em uso e os gêneros textuais como eixo central. Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva de uso, na qual o dispositivo se estrutura, motiva atividades de produção e reflexão sobre as produções: em uma sequência didática exige-se ampla participação dos aprendentes (que são sujeitos da aprendizagem, mas também sujeitos de linguagem) na construção dos conhecimentos e na regulação de suas produções, com a mediação do professor.

Cagliari (1994, p. 8) considera que “A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Mas o que se vê comumente, nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto”. Não se pode ignorar que o livro didático ainda é uma voz que fala alto nas salas de aula e não é essa presença que se critica aqui. O livro didático é um recurso, como tantos outros que estão disponíveis aos professores. O seu uso, no entanto, é objeto de reflexão neste trabalho na análise das práticas planejadas e a cultura de organização de trabalho que esse material, tradicionalmente, impôs ainda mostra seus reflexos na forma como os professores pesquisados organizam seus “semanários”.

5.4.1 A escola A

A análise dos planejamentos da escola A se deu a partir de quatro semanas analisadas. Não se teve acesso ao planejamento da semana de 22/02 a 26/02/2016 porque a professora não encontrou esse planejamento.

Na semana de 25/04 a 29/04/2016, priorizou-se o trabalho com cantigas populares. Gomes e Moraes (2013, p. 56-57) justificam a escolha do gênero “[...] pelo fato de a

convivência com parlendas, as quadrinhas e cantigas remeter a criança a uma relação vivencial com a linguagem lúdica e poética”, reforçando que, além de serem muito apreciadas pelas crianças, é possível facilmente a memorização pela repetição, dada a sonoridade, a cadência e o ritmo das composições, ocupando “[...] papel importante no processo de alfabetização e nas práticas de letramento, não só pela sua familiaridade com o discurso da criança, mas também por favorecerem, de modo lúdico, a conquista da linguagem”. Sousa (2007, p. 17) explica que as cantigas de roda “[...] ajudam na promoção das habilidades de reflexão fonológica (tais como semelhança sonora entre palavras, seus tamanhos, os pedaços sonoros” que as formam)”, acrescentando que “[...] ajudam a focalizar a atenção na notação escrita enquanto se reflete sobre as palavras orais e seus segmentos pelo fato de as crianças memorizarem com mais facilidade ou já saberem o texto de cor”, sendo uma possibilidade de brincadeira com a língua.

Teberosky e Colomer (2003) explicam que, cantando as cantigas, as crianças fazem a distinção de signos orais, aprendem sobre o gênero e estabelecem as relações entre o oral e o escrito. No planejamento das professoras, um ponto que pode ser destacado é a proposição de que as crianças cantem as cantigas populares trabalhadas, no entanto, chama a atenção de que há atividades escritas que pedem a identificação da função do texto – divertir –, mas não se tem garantido um só momento para que as crianças brinquem, colocando em jogo o conhecimento que têm sobre cantigas. Nas atividades, as cantigas aparecem como textos que trazem perguntas a serem respondidas pelos alunos, assim sendo, o aspecto lúdico não se estabelece na proposta. A identificação da “função do texto” é dada como informação ou aparece como pergunta a ser respondida; não se vincula a vivências em que o texto exista e tenha um porquê. Devitt (2009) defende os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem desde que com significado social e cultural.

Além das questões de entendimento do conteúdo do texto, aparecem perguntas acerca das rimas, do número de versos e de estrofes. Não se trata de uma sequência didática organizada, há uma justaposição de atividades, que ficam na superficialidade textual, em dias distintos, a partir dos gêneros cantigas e poema. Em uma das cantigas trabalhadas, pede-se que sejam circuladas as palavras dissílabas presentes no texto. Sobre esse tipo de atividade, torna-se importante trazer à discussão as considerações de Travaglia (2013, p. 53) no que tange ao ensino da língua: “[...] a última opção configuradora da metodologia a ser usada é se queremos **formar um usuário** competente da língua **ou um analista da língua**” [grifos do autor].

No trabalho com textos da esfera literária, Ferreira, Rosa e Teles (2012, p. 18) destacam a importância do “[...] ‘estudo’ daquilo que é **textual** e daquilo que é **literário**” [grifos das autoras]. No entanto, nem sempre se percebem essas abordagens articuladas e tratadas de forma complementar.

Aspecto que pode ser destacado nas propostas da escola A é que os alunos são colocados em situação de leitores para a classe nos momentos de leitura deleite, prática trabalhada no PNAIC e que parece ter sido incluída na rotina da escola pesquisada. A validade da ação também se analisa por se entender que os poemas selecionados, por serem textos curtos, oportunizam às crianças maior segurança nessa atuação.

Na semana de 06/06 a 10/06/2016, o trabalho centra-se nos textos instrucionais, abordando-se uma receita culinária e um passo a passo para montar uma maraca²⁶. Não há situações de produção textual; os textos trabalhados e as atividades propostas são retirados do livro didático adotado pela unidade. Novamente não se constata uma sequência didática organizada, mas uma série de atividades a partir do texto apresentado. Não há situação comunicativa definida que justifique o trabalho com os gêneros abordados. Evidencia-se a ação docente voltada especificamente ao cumprimento do plano de ensino, que estabelece como habilidades percebidas, nessa semana analisada, a identificação dos elementos constitutivos da organização interna das regras de jogos e receita e o exame do uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções.

As questões abordadas focam na finalidade do gênero, na estrutura formal do texto e nas características da linguagem. No entanto, é importante destacar que esses encaminhamentos não são construídos com as crianças em situações de leitura e uso do gênero; são dadas como informações organizadas numa espécie de resumo para estudo.

Na semana subsequente, de 13/06 a 17/06/2016, inicia-se o trabalho com uma produção de texto sobre a festa junina ocorrida na escola. Não há indicação de gênero nem de situação comunicativa a que a produção atenda. Colello (2012, p. 73) reflete sobre a escrita na escola, muitas vezes “[...] determinada pelo exercício preparatório, pela elaboração de tarefas específicas, artificiais e descontextualizadas, que inibem a própria interlocução”. No caso de escrever sobre a festa junina, pergunta-se: escrever por quê? Para quem? Com que finalidade? Para circular onde? Fica evidente, nesse caso, que é uma escrita para o professor, denotando a questão crucial por que passam os docentes de pensar a produção textual tal qual vivenciaram na escola quando alunos. Sabem que é preciso mudar, mas nem sempre se desprendem das

²⁶ Instrumento musical semelhante a um chocalho.

amarras da escrita tão somente como exercício escolar. Novamente, não se tem aqui uma SD, mas um agrupamento de atividades. Também não foi pensado sobre o agrupamento de gêneros de uma mesma esfera comunicativa, analisando-se a proposta da semana subsequente.

A segunda proposta da semana planejada retoma a questão dos textos instrucionais e evidencia o gênero regra de jogo. A professora faz questionamentos sobre a brincadeira “Batata quente” e pede para que os alunos expliquem verbalmente as suas regras, confronta as regras das versões da brincadeira trazidas pelos alunos e propõe que brinquem no pátio da escola a partir do que as crianças explicaram. Essa dinâmica é muito importante porque coloca em evidência o saber do aluno, destaca a sua participação e o coloca como ator no fazer da aula. Pelo planejamento da aula, entende-se que somente depois de brincarem com as regras apresentadas pelas crianças é que se coloca ao grupo a regra trazida pela professora e se propõe a produção coletiva das regras que foram apresentadas oralmente pela turma.

Uma das aulas da semana foca no estudo dos verbos. Há uma informação aos alunos de que os verbos “podem indicar” tempo e pessoa, no entanto, todas as atividades que são apresentadas dizem respeito ao modo, em especial o imperativo.

Uma produção de texto é solicitada no fechamento das atividades da semana como tarefa: escrever a receita preferida da família. Para o cumprimento desse dever, apresenta-se um “esquema” para a criança organizar o seu texto. Oferecer orientações para estruturar o texto pode ajudar as crianças no atendimento do que se pretende com o texto escrito, no entanto, chama-se a atenção mais uma vez por não se perceber a situação comunicativa na qual essa escrita estará envolvida e fará sentido. Não se constata, também, por quais processos de refacção esses textos passarão. Leão (2013, p. 151) explica que

Os PCNs (1997) também mencionam que, para formar escritores competentes no contexto escolar, é necessário ter uma prática continuada de produção de textos motivada por uma grande variedade de textos escritos (diferentes gêneros) associados às diferentes circunstâncias (contexto) em que os alunos estão inseridos. Assim, o professor deve incentivar os alunos a se defrontarem com as reais questões que a escrita coloca conforme as circunstâncias nas quais o texto é produzido; incentivá-los a se arriscarem na criação textual e a buscarem ajuda de produtores de texto mais experientes. Isso, portanto, resultará no desenvolvimento de escritores competentes capazes de olhar para a própria produção textual (realizar revisão) no intuito de verificar se o texto está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto e realizar modificações (refacção, reescrita) para melhorá-lo, como por exemplo: recorrer a outros textos e utilizá-los como fontes escritas para o desenvolvimento da produção textual.

Assim, ainda que situações de produção estejam permeando as propostas, é importante pensar momentos em que esses textos tenham a necessidade de serem revistos, refeitos e reescritos para atender a uma situação comunicativa definida e com função.

A semana de 08 a 12/08/2016 inicia-se com duas propostas de produção: uma

individual e uma coletiva. A produção individual trata da elaboração de uma fábula com uma moral já estabelecida e comum a todos. A coletiva diz respeito à compilação dos textos produzidos individualmente em um “livrinho de fábulas produzidas pela classe”, havendo a indicação de que será feita a correção coletiva de todos os textos que serão “passados a limpo para a produção do livrinho”. Essa etapa do trabalho está prevista para a aula da segunda-feira, o que também destaca a ideia de que o texto deve ser produzido, revisado e concluído em uma aula, no caso uma parte do período, o que significa algo em torno de duas a três horas. Ainda que fosse destinado todo o período da segunda-feira, julga-se o tempo insuficiente. Se a produção textual integra um processo, há de ser considerado o tempo para o seu adequado desenvolvimento, caso contrário, é reforçada a concepção de que o texto é um produto acabado, que o fazem bem e rapidamente quem tem o “dom”, a “facilidade de escrever”. A escola deve trabalhar para dotar a todos das competências leitora e escritora.

Na atividade do dia posterior ao da produção, é trabalhada a caracterização dos personagens, o estereótipo que os animais assumem nas fábulas. No entanto, isso é dado como informação primeiro, como se constata na Figura 4 abaixo.

Figura 4 – Caracterização de personagens nas fábulas



Fonte: Planejamento semanal das professoras da escola A.

Se a intenção docente é evidenciar a adjetivação comum aos personagens, essas constatações poderiam ser construídas com as crianças a partir da leitura de diversas fábulas em que se confrontassem as características dos diversos animais, observando-se a recorrência dos adjetivos utilizados para cada um deles, o que talvez se configuraria uma atividade mais rica e significativa para os alunos. Levar o aluno a entendimentos desse tipo parece ser sempre mais produtivo do que oferecer um conhecimento pronto. Para Gomes e Moraes (2013, p. 29),

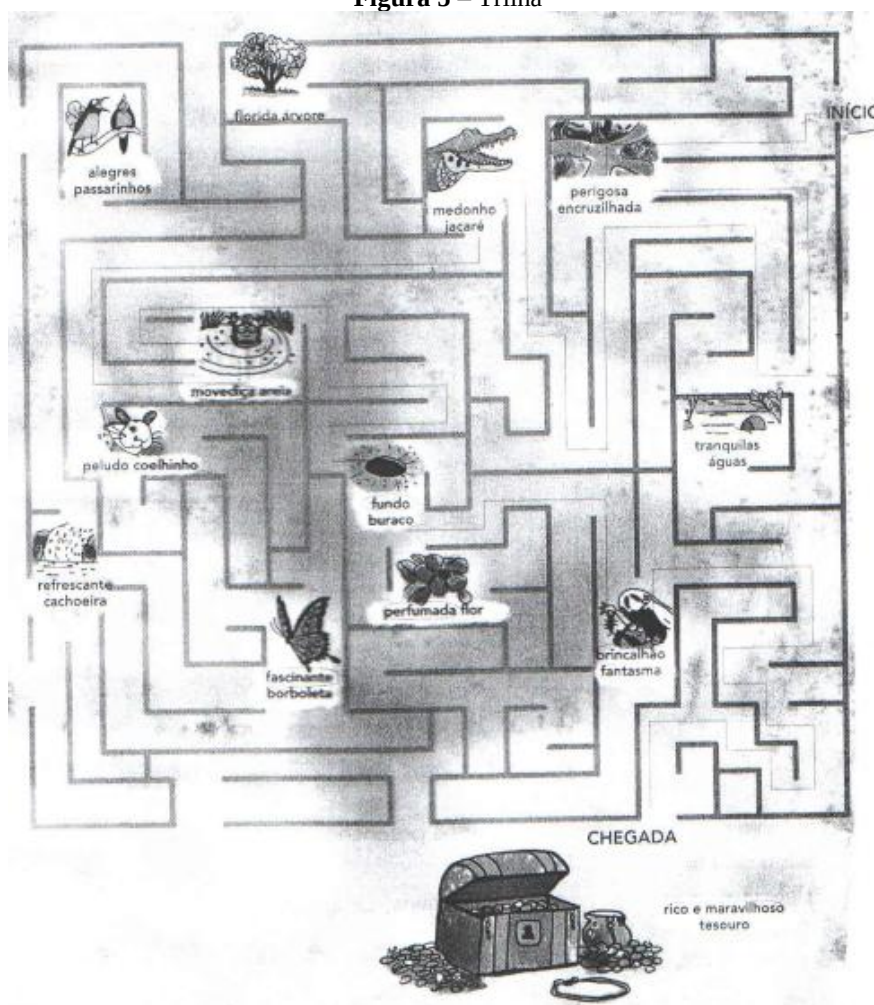
[...] a partir da leitura efetivada pelo aluno, o adulto buscará apresentar aspectos significativos e temáticos do texto construindo, para isso, paráfrases orientadas e pequenos resumos em uma fala próxima à fala cotidiana do aluno, de modo que lhe seja permitida a produção de sentido a partir do texto com base em seu conhecimento linguístico prévio. O adulto, portanto, enquanto auxilia na análise da escrita, busca orientar o educando relacionando simultaneamente “esta análise à atribuição de sentido ao texto” (Terzi, 1995, p. 109). A interpretação do texto lido se dará, por fim, a partir de paráfrases construídas pelo próprio aluno por meio da

língua oral que constitui sua experiência linguística prévia. Desse modo se fará possível a compreensão do texto escrito por meio da produção de sentido.

Alves Filho (2011, p. 78) ressalta a importância do trabalho com classes e conjuntos de textos, e não com textos isolados, argumentando que, “[...] em vez de visar apenas analisar textos isoladamente, como se fossem únicos, busca-se compreender as relações existentes entre grupos de textos e as características que são recorrentes”.

A atividade da trilha, Figura 5 que segue, é mais um exercício para reconhecimento de adjetivos do que relacionada ao gênero em estudo. Os adjetivos aparecem todos antepostos aos substantivos a que se referem, o que não é comum na linguagem da criança, tampouco na linguagem popular, que coloca o adjetivo posposto ao substantivo. Não que isso não possa ser apresentado, mas há construções que soam estranhas até aos leitores mais experientes, como é o caso de “brincalhão fantasma”, “fundo buraco”, “movediça areia”. Ademais, não há nenhum desafio colocado à criança; trata-se, somente, de uma atividade de circular adjetivos.

Figura 5 – Trilha



Fonte: Planejamento semanal das professoras da escola A.

Na atividade da quinta-feira, é trabalhada uma fábula, com alguns questionamentos sobre o título e seu entendimento. Não há questões que façam refletir sobre o enredo, nem mesmo a moral apresentada, tampouco com relação à imagem que acompanha o texto, toda cheia de significado. Há, ainda, a solicitação para que seja definida uma característica que represente o personagem.

No encerramento da semana, em Língua Portuguesa, indica-se a correção coletiva da produção de textos, o que permite inferir que seja a mesma da segunda-feira, mas isso não fica evidente.

Percebe-se que o planejamento da escola A está bem vinculado às atividades apresentadas pelo livro didático adotado, o que foi incentivado nos encontros do Pacto no município, aspecto mencionado na entrevista com as professoras da escola B. Souza (1999, p. 27), ao refletir sobre a problemática do material didático, constata que o livro didático é visto como

[...] lugar de saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e, às vezes, única) de referência. (cf. Souza, 95; Vesentini, 95)
O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático) deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Sobre essa questão, Fregonezi (1997) discorre sobre a necessidade da interferência discente e docente para o processo de completude desse material, lembrando que o livro didático não pode ser o único instrumento detentor da verdade. Permitir o contato com outros materiais de leitura, principalmente na aula de Língua Portuguesa, é necessário para a garantia do sucesso da alfabetização e do letramento da criança, afinal “diversidade é a sentença” (LENINE, 2010).

5.4.2 A escola B

Em relação aos gêneros do primeiro bimestre, cabe ressaltar a importância que se atribui ao texto poético. Muitas vezes, diante do recorrente discurso da funcionalidade dos textos e de um recorte que responde a objetivos um tanto quanto reducionistas sobre o que é ensinar Língua Portuguesa, os professores tendem a questionar a presença dos textos literários nos programas oficiais. Não raro se ouvem indagações acerca do que ensinar sobre o poema, como trabalhar a função do texto na sociedade, entre outras referências a um entendimento que separa o ensino da língua do ensino da literatura. Essa busca insistente por ensinar a

“função social” de dado gênero faz com que se percam aspectos importantes dessa mesma “função” a que o gênero se presta. Humanizar, pois, seria uma das funções do texto literário, permitir a fruição, o encantamento, tomar para si a palavra do outro para o próprio gozo. Leite (2011, p. 22-25) reforça ser “[...] o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber” e afirma que a escola trabalha com uma visão reduzida de literatura, reforçando que “[...] o ensino da língua e da literatura, integradas numa mesma prática, se faz possível já na altura da alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de contar e ouvir histórias, pela brincadeira com as letras e sons, pela invenção livre do texto”.

No caso da primeira semana analisada, de 22/02 a 26/02/2016, percebe-se o uso do poema voltado à discussão dos temas abordados: o nome e o sobrenome a partir da música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, e do poema “Nome da gente”, de Pedro Bandeira; a identificação de informações explícitas de “As meninas”, de Cecília Meireles, também utilizado para o preenchimento de palavras (texto lacunado) e da identificação de versos, estrofes e rimas.

A proposta de “brincar com rima” apresenta um poema construído com substantivos próprios que pedem a definição de adjetivo para estabelecimento de rima, mas as frases revelam certa incoerência por não haver um predicado evidente, conforme se percebe na Figura 6:

Figura 6 – Brincar com rimas

O DANIEL,
 MEU AMIGO _____
 O JOÃO,
 QUE É MUITO _____
 RITA,
 A GAROTA MAIS _____
 ANINHA,
 AQUELA MENINA _____
 A ROSA,
 QUE É TODA _____
 A JOANINHA,
 QUE É MAIS _____
 O RODRIGO,
 QUE É MUITO MEU _____
 E O PEDRÃO,
 QUE É O MEU QUERIDO _____

Fonte: Planejamento semanal das professoras da escola B.

A atividade de produção, a reescrita do poema trabalhado, aparece, tal qual nos livros didáticos, como finalização da semana, não havendo apontamentos de quais estratégias seriam utilizadas pelas professoras para fazer a “correção coletiva” do poema.

Na segunda semana selecionada para análise, percebe-se uma organização do trabalho em “momentos”, o que, nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram denominados “módulos”. A proposta é iniciada com uma exploração sobre o conteúdo do poema. Merece destaque o entendimento que os docentes possuem acerca de “análise linguística” na sequência didática. No que indicam 4º Momento, a sequência de ações transcritas compõem a proposição da “análise linguística”: pinte de vermelho o título do poema; enumere os versos; circule de amarelo as estrofes; grife as rimas de azul.

Verifica-se que, para os professores pesquisados na escola B, o conceito de “análise linguística” recai sobre o reconhecimento da estrutura composicional do gênero poema. Sobre esse aspecto, é válido considerar o que Wachwicz (2010, p. 14, apud BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 50-51) esclarece:

[...] na régua baixa, análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor da língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a uma situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas.

A produção textual aparece no 6º Momento, solicitando que as crianças escrevam um poema de duas estrofes sobre o sonho que possuem. A comanda pede que seja trocada a profissão bailarina pela desejada pelos alunos e que eles “troquem” as rimas. Não há indicação do que será feito com o texto dos alunos nem momento posterior que sinalize a questão da intervenção docente, tampouco propostas de reescrita. A proposição de escrever um poema aparece, assim, para o cumprimento de “[...] fins tipicamente escolares, mascaram o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e, muitas vezes, desprovida de significado ou motivação” (COLELLO, 2012, p. 26).

No 9º Momento, é proposta uma atividade relacionada aos tempos verbais. É solicitado que os alunos atentem para o uso dos verbos nos poemas “A Bailarina”, com indicação de futuro a longo prazo, e “O Menino Azul”, com indicação de um desejo atual, ambos de Cecília Meireles. Determina-se, a partir dessa informação já dada no enunciado, que os alunos passem frases que são apresentadas no futuro para o presente. As frases não estão

relacionadas entre si, são desvinculadas de um contexto, configurando-se um exercício semelhante aos apresentados em gramáticas normativas, numa perspectiva bastante tradicional de abordagem da língua.

No 10º Momento, parece haver a apresentação de um poema, que não consta do planejamento – “No poema a seguir” –, e solicita-se que as crianças grifem as palavras femininas e passem-nas para o masculino. Sobre proposições desse tipo, vale considerar Antunes (2014, p. 17), para quem não se pode

[...] abrir mão do princípio de que nossas *concepções acerca da linguagem e de seus componentes são o fundamento de tudo o que rege o trabalho pedagógico*, pois, para perceber fatos, precisamos da teoria. Noutras palavras: as pessoas podem ser tão inteligentes quanto possível, mas só conseguem ver o que a teoria que adotam lhes permite ver”, como afirma Possenti em *Língua na mídia* (2009:31).
[...] Existe, em atividades desse tipo, algum sinal *de um sentido construído na interação entre sujeitos*, movidos, em um contexto qualquer, por uma intenção comunicativa? [grifos da autora]

Não há, em nenhuma das duas sequências que integram o primeiro bimestre, situações de leituras de livros de poemas, de descoberta dos sentidos das palavras no texto, de estímulo à recitação ou à escuta e à apreciação, como apresentado nas habilidades a serem desenvolvidas no bimestre. As leituras propostas são todas voltadas para responder a questões sobre o conteúdo dos poemas. Convém, nesse caso, retomar as palavras de Barros (2010, p. 265) para repensar o poema na sala de aula: “O sentido normal das palavras não faz bem ao poema / Há que se dar um gosto incasto aos termos. / Haver com eles um relacionamento voluptuoso. / Talvez corrompê-los até a quimera. / Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los”.

A quinzena do segundo bimestre analisada, de 06/06 a 17/06/2016, apresentou duas sequências didáticas envolvendo gêneros da esfera cotidiana: bilhete e carta. A única habilidade descrita no plano de ensino relacionada a tais gêneros é “dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlocutor”. Percebe-se, pelas habilidades elencadas, que a ênfase é dada aos textos injuntivos, especificamente a receita e a regra de jogo.

É possível notar, na semana de 06/06 a 10/06/2016, aproximação do modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considerando que o planejamento se inicia com uma produção inicial. No entanto, a situação comunicativa apresentada se mostra um arranjo entre professoras de períodos diferentes e não se percebe real necessidade de interação verbal de forma a exigir a participação efetiva dos educandos (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014). Há a leitura de um livro, cuja preocupação parece recair

sobre a identificação do gênero textual bilhete, utilizado por um dos personagens, como se verifica no questionamento “Qual gênero textual aparece no decorrer da história?”.

A segunda etapa tem como proposta a comparação de linguagem formal e informal em bilhetes, o que pode ter sido uma atividade bem interessante para alunos de 3º ano, dependendo da mediação feita pelo docente. Porém, o bilhete considerado “informal” não corresponde ao que na vida cotidiana utilizamos com esse caráter, uma vez que para exemplificar a informalidade, foi tomado como exemplo o bilhete enviado pela professora do período inverso. As perguntas que aparecem, também, não exploram os traços da linguagem que um ou outro possa apresentar: “Eles são iguais? Qual a diferença entre os dois bilhetes?”.

A estrutura do gênero é trabalhada como informação dada e somente depois solicita-se, por um exercício de pintar partes do texto, que as crianças identifiquem os elementos estruturais. Esse tipo de atividade é recorrente na prática de professores, como constata Albuquerque (2006, p. 74-75):

Mais do que possibilitar aos alunos leituras/escritas diversas, de diversos gêneros, escritos em contextos diferenciados e para diferentes fins, a ênfase no trabalho com textos tem recaído no ensino de suas características, na necessidade dos alunos de identificá-los e classificá-los. Não se nega, aqui, a importância desse conhecimento, mas o que se observa é uma escolarização desses textos como conteúdos, distanciada de seus contextos sociais de produção. Antes mesmo de o aluno ler um determinado texto, faz-se necessário que o professor o explique, como se esse mesmo aluno não tivesse, em outros momentos escolares e extra-escolares, estabelecido um contato com diferentes gêneros textuais.

[...] Nessa perspectiva, é necessário que o professor, primeiro, ensine aos alunos o que é o texto, suas características, para que depois eles o leiam e o produzam [...].

Não se trata de acusar o professor nessa tentativa de ensinar aos alunos o que dominam e creem que as crianças precisam saber, mas é reconhecida uma falha no plano de ensino, que deixa o trabalho com o gênero num campo muito amplo e dá margem para que os professores busquem o foco no que têm segurança, nesse caso, na identificação dos elementos estruturais. Isso também não é uma postura específica do grupo pesquisado. A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 75-76) discorre que

Nos últimos quinze anos, mudanças significativas ocorreram no tratamento dispensado ao ensino da elaboração de texto no âmbito escolar. Na segunda metade dos anos 1990, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido, a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional.

Reflete, ainda, que

O professor também precisa ter clareza de que, tomar um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um percurso

pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam (MARCUSCHI, 2010, p. 70).

Essa preocupação com os elementos formais do gênero tomados como fixos, é recorrente na proposta analisada, repetindo-se na 3ª e na 4ª etapas.

A 5ª etapa retoma a produção inicial e é oferecido aos alunos um quadro para que analisem a produção inicial e final, conforme se transcreve a seguir (Quadro 21):

Quadro 21 – Comparação das produções inicial e final

CARACTERÍSTICAS DOS BILHETES 1 E 2	SIM (1)	NÃO (1)	SIM (2)	NÃO (2)
TEM DATA?				
INICIA-SE COM CUMPRIMENTO?				
TEM DESTINATÁRIO?				
O TEXTO É CURTO?				
O ASSUNTO É DE FÁCIL ENTENDIMENTO?				
TEM A DESPEDIDA?				
ESCREVEU SEU NOME NO FINAL?				

Fonte: Planejamento Semanal (06/06 a 10/06/2016) das docentes da escola B.

De todas as semanas analisadas, o planejamento de 06/06 a 10/06/2016 é o que mais se aproxima dos estudos sobre sequência didática, ainda que as propostas pudessem ser melhoradas para uma exploração que colocasse o aluno mais no centro do processo.

A semana de 13/06 a 17/06/2016 é uma continuidade da anterior, havendo, novamente, no 3º Momento, a retomada da estrutura do gênero. No entanto, no 4º Momento há a inserção do gênero carta pessoal, que aparece descontextualizada do que se vinha trabalhando. Fica nítida a intenção, no 6º Momento, de comparar a estrutura da carta com a do bilhete, mas o que se evidencia é, de novo, a “nomenclatura estrutural” antes mesmo da vivência de uma situação comunicativa em que o gênero se mostrasse necessário.

As propostas de produção aparecem no 9º e no 11º Momentos e se configuram simulacros de escrita – na primeira, ajudar o Charlie Brown, personagem dos quadrinhos do Snoop, a escrever um bilhete para a menininha ruiva; na segunda, colocar-se no lugar do Edu, personagem fictício, e responder a um bilhete recebido sobre um jogo de futebol.

A quinta e última semana analisada, de 08/08 a 12/08/2016, adentra o terceiro bimestre e apresentou uma sequência de atividades envolvendo gênero da esfera literária - prosa: história em quadrinhos (HQ).

Comparando-se a sequência de atividades planejada pela escola B nessa semana e a analisada na Unidade 06, Ano 03, do PNAIC/2013 – Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2012) –, percebem-se algumas estratégias que se aproximam, como apresentar uma

breve biografia de cartunistas conhecidos. A proposta do PNAIC, no entanto, coloca o aluno em contato com gênero desde o Módulo 1, momento em que as crianças farão a leitura de textos do gênero HQ, com o objetivo de que sejam familiarizadas com o gênero em estudo, o que não acontece na sequência planejada pelas professoras. Essa ideia de colocar o aluno em contato com o gênero para leitura e reconhecimento também é defendida por Costa-Hübes e Simioni (2014), que destacam, ainda, que a forma como a leitura é abordada na sala de aula é reveladora da concepção que se tem de linguagem, e Barros (2014), para quem essa etapa é importante por permitir o reconhecimento do gênero na forma que circula na sociedade.

A produção inicial não aparece na proposta da escola, que já parte para a apresentação dos modelos de balões e para uma conceituação de onomatopeias, conforme se verifica no trecho transcrito, extraído do semanário das professoras:

Existem também as onomatopeias que são uma figura de linguagem da língua portuguesa, pertencente do grupo das “figuras de palavras” e que **indica a reprodução de sons ou ruídos naturais.**

A onomatopeia é o processo de formação de palavras ou fonemas com o objetivo de tentar imitar o barulho de um som, quando são pronunciadas. [grifo das professoras]

Somente depois da apresentação de conceitos é possibilitado o contato com textos do gênero em estudo, com a intenção de responder perguntas sobre a sequência apresentada, focando no entendimento da história. Não há, nessa situação, exploração dos recursos e da linguagem própria da HQ.

No que pode ser entendido como os dois últimos momentos da sequência (na quinta e sexta-feira da semana de trabalho), já que essa não apresenta tal divisão, há propostas de produção: a produção em duplas de uma HQ de seis quadrinhos que, depois, deverá ser transformada em texto narrativo em prosa, a exemplo de uma sequência de Eva Furnari transformada em narrativa em prosa dada como modelo para ser analisada. Embora a proposta do PNAIC sugira o oposto – transformar fábula ou conto em HQ –, a atividade apresentada pelas professoras atende à habilidade delineada no plano de ensino: transformar HQ em texto narrativo direto e indireto. Revela-se, dessa forma, uma necessidade de repensar e adequar o próprio plano de ensino, que leva a um planejamento equivocado do trabalho com o gênero e apresenta confusões ao trazer a tipologia e não um gênero específico e nomeá-la como direta e indireta, numa referência ao tipo de discurso que se percebe no texto.

Não se pode dizer que há uma imobilidade docente diante do novo que acarretaria a permanência de práticas tradicionais (ALBUQUERQUE, 2006). Ainda que mínimos, percebem-se elementos de apropriação das orientações dos documentos oficiais, no caso aqui do plano de ensino, e das reflexões promovidas nos processos formativos, a exemplo do

PNAIC. Mais, percebe-se a tentativa das professoras de mudar o seu fazer pedagógico, embora isso nem sempre se concretize em propostas adequadas ao gênero de trabalho. É o que as professoras sabem e conseguem fazer no momento. Por isso, é importante retomar as palavras de Meirieu (2005, p. 90):

a aprendizagem requer uma disjunção com as aquisições anteriores, ela só pode realizar-se em articulação com “uma base de apoio” que assegure ao sujeito um mínimo de continuidade e de segurança: “só se pode fazer com”. Com aquilo que é, a partir daquilo a que se aspira, agarrando-se a fragmentos de habilidades existentes, partindo de algo que se reconhece, de um elemento um pouco mais familiar, dentro daquilo que, para nós, é, de início, um objeto opaco, sempre um pouco misterioso e inquietante. É assim que se aprende o que se ignora..., mas sempre a partir do que já se sabe.

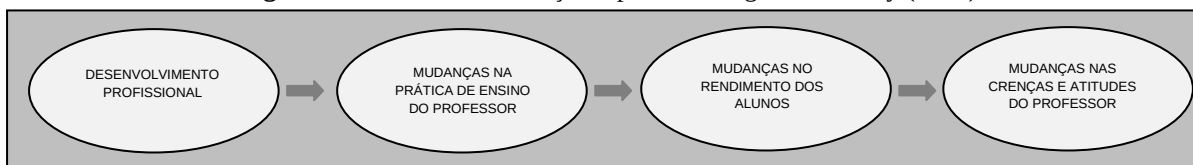
E os professores estão aprendendo. Não, ainda, na velocidade com que urge diante da realidade que se tem, mas certamente a partir do que já sabem, num processo de desconstrução do que há arraigado dentro de cada um, de desprendimento das verdades prontas dos livros didáticos, de descoberta da marca que cada professor pode deixar.

5.4.3 Os diálogos percebidos: a escola A, a escola B e o PNAIC

O PNAIC colocou em cena importantes questões que devem integrar o trabalho docente, no seu fazer cotidiano, e o processo formativo, pensado coletivamente pelas equipes escolares, em especial pelos gestores. Versou sobre o planejamento e a organização do trabalho dos professores, evidenciou e se propôs a analisar sequências didáticas, elucidou a necessidade do trabalho com gêneros textuais. A parte teórica do programa no tocante a esses temas merece ser revisitada de forma crítica sempre pelos docentes e pelos gestores. No entanto, sabe-se que a teoria não sustenta uma prática inovadora se não houver mudanças de concepções de ensino. Sobre a mudança de concepção docente, Ferreira (2013, p. 64) esclarece que

Vários autores (HEWSON, 1992; HOY; DAVIS; PAPE, 2006) argumentam que os professores só mudam as suas concepções quando as colocam em questão ou são confrontados com outras mais significativas. As mudanças dificilmente se concretizam se o professor estiver satisfeito com a sua prática ou se existirem fatores no sistema educativo que reforcem perspectivas tradicionais para o ensino (MELLADO, 2001, 2003), ou se forem forçadas (DAY, 2001). Para Feldman (2000), é fundamental que estes observem a ineficácia e o insucesso das mesmas e disponham de uma nova orientação que lhes ofereça vantagens e esteja em sintonia com os seus objetivos pessoais.

Guskey (1986 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 48) parte do princípio de que “[...] as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos”. A Figura 7 representa o pensamento do autor:

Figura 7 - Modelo de mudança do professor segundo Guskey (1986)

Fonte: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 48.

Weisz (2014, p. 165-166), ao discutir questões relativas à alfabetização, sustenta que “[...] é necessário que o aluno ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita”, e nas atividades de leitura, ele “[...] precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do texto e poder decidir o que está escrito (e onde)”, no entanto, “[...] para que isso aconteça, o professor precisa dirigir a atividade”. Dirigir não é “fazer por”; é, antes orientar. Meirieu (2005, p. 96) nos lembra a que se destina a pedagogia: “A ‘fazer com’. E ‘fazer com’, evidentemente, é a única maneira de ‘fazer’”.

Alves Filho (2011, p.73) chama a atenção para a necessidade de se ter clareza a respeito do que se constitui um ensino da linguagem com base na noção de gêneros para que não se caia na armadilha de “[...] apenas mudar os nomes e os rótulos, qual seja bradar que ‘agora ensinamos e trabalhamos gêneros’, mas sem que isso signifique uma mudança substancial (e positiva) nas práticas de ensino-aprendizagem”. O autor enfatiza a importância de se pensar e planejar, com fundamentação teórica relevante, as práticas que carecem ser desenvolvidas e integrarem o cotidiano escolar para que se atinja o objetivo da formação do aluno leitor e escritor de textos. Sobre o ensino de gêneros, ainda, expõe os equívocos mais comuns: 1. apenas diversificar exemplos, expondo os alunos a uma diversidade deles sem que sejam propostas alterações na abordagem, o que pode levar à superficialidade e a confusões conceituais e operacionais; 2. abordar de modo igual gêneros diferentes, ignorando que cada gênero precisa ser abordado, trabalhado, a partir do que lhe é peculiar, característico em seu funcionamento; 3. reproduzir acriticamente modelos estruturais, percebida nas abordagens que se satisfazem com o reconhecimento e reprodução de uma estrutura composicional, o que se mostra bastante problemático porque não é única e exclusivamente a “forma”, a estrutura que define o gênero, além de se mostrar uma abordagem normativa, prescritiva para o trabalho com textos, desconsiderando, também, que estruturas composicionais são variáveis e mutantes; 4. apegar-se excessiva e acriticamente à rotulação, numa perspectiva classificatória de gêneros, como se o objetivo do ensino centrado nos gêneros se resumisse à nomenclatura de dado gênero.

Schneuwly e Dolz (2004) advertiram sobre a problemática da transposição didática no que concerne ao ensino de gêneros na escola, já que, vindos de outras esferas que não a escolar, circularão numa esfera que não a sua de origem, havendo o processo de “escolarização” do conhecimento, como já ocorre com outras áreas curriculares. A crítica parte do pressuposto de que essa escolarização acabe por distanciar o objeto de ensino da realidade, quando, na verdade, deveria oportunizar o oposto, ou seja, a sua vivência.

Segundo Barbosa e Rovai (2012, p. 29),

Dessa maneira, formam-se “especialistas” em gêneros (ou repetidores de suas características), e não leitores literários, de periódicos, de textos de divulgação científica, tampouco produtores de textos que, efetivamente, tenham o que dizer, que possam contribuir com debates sociais, posicionar-se criticamente em relação aos fatos do mundo e às produções culturais. Alunos submetidos a um trabalho equivocado com gêneros produzirão, no máximo, textos adequados a várias situações sociais hipotéticas e às propriedades do gênero em questão. Desde a década de 1980, Geraldi nos adverte para essa característica danosa de certas práticas escolares de produção de texto: não se demandam produções de texto porque se está interessado em saber o que os alunos têm a dizer, mas porque se deseja saber se eles aprenderam o que foi ensinado.

A escola A e a escola B buscam o cumprimento do plano de ensino. Em determinadas situações, percebe-se maior autoria docente no planejamento da escola B, enquanto a escola A se mostra mais presa ao livro didático. No entanto, não se pode desconsiderar que a escola A coloca o aluno em alguns momentos como partícipe mais ativo – na leitura deleite e na brincadeira, por exemplo –, o que não se percebe com clareza na proposta da escola B. Em ambas, há, em termos de planos de aula, resquícios do trabalho desenvolvido pelo PNAIC, bem como das formações desenvolvidas pela própria Secretaria Municipal de Educação, mas não se pode dizer que houve uma apropriação plena dos conceitos e das concepções de ensino trabalhadas na formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores. No entanto, todo passo tem seu valor e não pode ser desprezado como avanço. O que se critica é a estagnação, é o imobilismo.

Há, nas duas escolas, uma lacuna no trabalho de análise linguística, de produção textual e de intervenção docente sobre essa escrita do aluno. A abordagem está centrada na “forma” dos gêneros, numa estrutura entendida como fixa, e menos ao seu conteúdo e à função que possuem no contexto comunicativo. Não se refere aqui, também, ao entendimento prático que se tem dessa função: instruir, divertir, informar, por exemplo. Não raro, percebe-se essa identificação dada como informação pronta, não como fruto de uma construção e de uma exploração do gênero num contexto significativo que leve a essa conclusão. A identificação dessas dificuldades docentes na organização do trabalho pedagógico poderia servir à elaboração de planos de formação por parte dos gestores de cada unidade.

Gonçalves (2010, p. 122-123), ao defender que o processo de reescrita integra o processo de escrita, principalmente por meio de SDs e de gêneros textuais, explana que

A revisão/reescrita é parte integrante da atividade escrita. Assim como o grupo de Genebra, entendemos a atividade de reescrita como passível de ser aprendida. Pasquier e Dolz (1996) propõem que, na fase de aprendizagem de um gênero textual qualquer, haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final. Os autores já observaram, em produções de textos francófonos, que deve haver tal distanciamento a fim de que o estudante reflita sobre a própria produção.

Saraiva (2015, p. 206) acrescenta que

[...] o trabalho com a prática de produção e reescrita de textos possibilita-nos acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, pois se torna possível identificar aquilo que Vygotsky (2003) afirma como desenvolvimento real do aluno. Segundo o autor, a partir dessa revelação se torna possível identificar a área de desenvolvimento proximal, clareando-nos as ações que são necessárias. Efetivada a aprendizagem, cabe-nos a organização de ações de mediação, possibilitando ao aluno o seu desenvolvimento.

As intervenções, nesse caso, contribuem no sentido de aproximar o conhecimento real da criança dos domínios ainda não alcançados. Assim, a produção de texto concebida como um processo contínuo, organizada sistematicamente, possibilita o desenvolvimento de um plano de intervenções. Trata-se de uma interposição pelo conhecimento, veiculado pelo professor, que, por meio de ações, provoca a transformação pela interposição dos conteúdos, favorecendo a apropriação [...].

Assumir uma perspectiva de trabalho que vise à formação de leitores e escritores competentes exige que o texto esteja presente na sala de aula diferentemente do que tem se verificado. Deve-se refletir sobre os encaminhamentos propostos para que se constate que o trabalho desenvolvido seja, de fato, caminho para a aprendizagem da criança.

Costa-Hübes (2012, p. 10) ressalta que, ao se assumir o trabalho com produção de texto na escola, “[...] dependendo da concepção que orienta nossa prática pedagógica, podemos priorizar os seguintes encaminhamentos ou optar por um deles: a produção de texto como exercício de escrita ou a produção de texto como atividade de interação”. Fato é que a escola, numa designação bastante ampla, e seus professores assumem o discurso do caráter dialógico da produção escrita, mas ainda se mostram presos à escrita como exercício escolar. Não o fazem por má fé, bem distante disso, mas perpetuam práticas que vivenciaram e essa prática ainda é uma “verdade” forte dentro de cada um.

Muitas vezes, espera-se que a mudança venha mesmo “embalada”, de fora para dentro, fica-se à espera de determinações de instâncias superiores, entretanto, à medida que se percebem resultados, a adesão a novas ideias e a experimentação de práticas diferentes são mais facilmente trabalhadas porque as inovações são aceitas e compreendidas como necessárias. E os resultados aqui referidos não dizem respeito a índices em avaliações externas, mas à aprendizagem da criança percebida no cotidiano escolar. O PNAIC pode ter sido entendido assim, a solução que vem de fora, contudo não basta que um programa de

formação oriente para determinadas práticas, ajude a pensar em ações que acontecem para fins de devolutivas aos formadores no período de sua duração. É necessário que o fazer do professor seja melhor pensado, por ele, por seus pares e por seus formadores.

Sintetizando os apontamentos sobre o planejamento das escolas A e B, podem ser constatados alguns equívocos apontados por Alves Filho (2011) e analisados por Bueno e Kleiman (no prelo) no material do PNAIC, mas também se percebem os encaminhamentos adequados que as professoras propuseram, mesmo com as lacunas que o processo formativo – o PNAIC e a formação da rede municipal – tenha revelado:

Quadro 22 - Síntese dos apontamentos sobre o planejamento das escolas A e B

Escola	Potencialidades	Fragilidades
A	- Proposição para que as crianças cantassem as cantigas. - Alunos colocados em situações de leitores para a classe. - Inclusão da leitura deleite como prática cotidiana. - Crianças vivenciaram brincadeira em que a regra se fazia presente, quando estudavam o gênero regra de jogo. - Orientações para ajudar a estruturar o texto no momento da produção.	- Não se possibilitou a vivência da situação comunicativa que envolve o gênero (brincadeiras de roda). - Gênero foi utilizado para responder perguntas. - Função do texto dada como informação ou como pergunta a ser respondida. - Não há autoria evidente nos planejamentos, são bastante dependentes do livro didático. - Falta de situação comunicativa definida. - Foco do estudo dos gêneros na forma (estrutura composicional). - Proposição de escrita tendo o professor como único interlocutor (produção sem função). - Ausência de procedimentos/processos de refacção textual. - Pouco tempo destinado à produção textual e aos processos que essa atividade envolve. - Algumas informações são dadas como conhecimento pronto, não são construídas com os alunos.
B	- Organização de algumas propostas que buscam atender, ainda que minimamente, ao modelo sugerido por Schneuwly e Dolz (2004). - Proposição de análise dos níveis de linguagem que permeiam situações comunicativas (formal, informal).	- Uso do poema para discussão de temas. - Produção como finalização da semana. - Análise linguística como sinônimo de estrutura composicional ou foco do estudo dos gêneros na forma (estrutura composicional). - Ausência de procedimentos/processos de refacção textual. - Produção com fins escolares, professor como único interlocutor (produção sem função). - Perspectiva tradicional nas atividades com verbos, no trabalho com gêneros dos substantivos a partir de poema. - Gênero foi utilizado para responder perguntas. - Estrutura composicional do gênero dada como informação ou como pergunta a ser respondida.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2017).

Cagliari (1996, p. 14), ao analisar o trabalho docente, exemplifica e reflete:

O professor escreve palavras, desmonta-as e monta-as novamente, forma palavras com pedaços de palavras, achando que assim os alunos se alfabetizarão. Acrescenta a isto tudo mil estórias cujo único pretexto é facilitar a memorização de tarefas que o aluno deve fazer, como juntar os pedacinhos de palavra corretamente, escrever letras

certas nos lugares apropriados, lembrar-se de explicações, quando se encontrar diante de casos semelhantes, etc.

Como um aluno consegue aprender a ler e a escrever, seguindo esse procedimento? Onde estão as explicações sobre a natureza, função e usos da leitura e da escrita? O que tem de verdade e o que tem de mentira no que o professor e o aluno fazem?

Identificar as verdades e as mentiras no fazer dos alunos, no dos professores e no dos formadores permitiria alcançar uma realidade diferente, porque “[...] não há caminho, / faz-se o caminho ao andar. / Ao andar faz-se o caminho, / e ao olhar para trás / vê-se a vereda que nunca / se há de voltar a pisar” (MACHADO, 2009, p. 98).

Chega de uma escola que adentra pelo BA-BE-BI-BO-BU. Ou de formações que “treinam” para isso.

5.5 A observação de aulas: as percepções a partir do fazer docente

A permissão para a observação de aulas é ato de coragem. Historicamente, reforçou-se a falaciosa sentença de que “quem manda na sala de aula é o professor”. Primeiro que, no processo ensino-aprendizagem, não há um “mandador” para uma plateia que obedece; deve haver troca, construção coletiva. Segundo que, se a hipótese do “mandador” fosse verdadeira, essa figura seria representada pelo aluno, porque dele é que parte a ação do professor, sempre objetivando à concretização da aprendizagem. Dito isso, por uma cultura de “posse” do espaço da sala de aula, a aceitação de uma terceira representação, a do observador, é, sim, atitude docente corajosa. O professor sabe que há alguém a acompanhar o que ele faz, o que ele ainda não consegue fazer; os alunos sabem que há uma presença, se não estranha, diferente, que comumente não estaria ali. Pode ser um desconhecido, o coordenador ou diretor da escola, outro professor, um representante da SME; o “terceiro elemento” causa desconforto, estranhamento e curiosidade. Assim sendo, essa abertura é a prerrogativa primeira do professor que se permite crescer e mudar e que também, humildemente, permite o crescimento do outro através da observação. Um empresta seus olhos ao outro, e, então, se pode ver da perspectiva que não se ocupa, mas a qual se busca compreender.

A observação de aulas não teve intuito de julgar, nem de classificar como “certo” ou “errado” o fazer docente. Prestou-se somente a conhecer os encaminhamentos planejados pelo professor no momento da sua execução. De modo geral, poder-se-ia simplificar dizendo se tratar de um momento necessário para a compreensão do como o que é pensado pelo professor toma vida na sala de aula.

Na escola A, essa observação se deu presencialmente em dois dias consecutivos na primeira quinzena do mês de julho no período da manhã, com a mesma professora, e em um dia, também presencialmente, na aplicação da avaliação externa do município em novembro do ano 2016. Na escola B, as professoras optaram por filmar, sem editar os vídeos enviados, os momentos que trabalharam com os alunos, uma com atividades de língua portuguesa e a outra com atividades de matemática. Os vídeos retrataram, assim, a aula de duas professoras acontecidas na última semana de novembro de 2016, mas a análise foi feita somente daquela que desenvolveu com seus alunos atividades de língua portuguesa.

Observar as professoras atuando foi importante porque “[...] é pelo olhar que pedimos licença para entrar na alma do outro” (CARVALHO)²⁷.

5.5.1 As práticas observadas na escola A

Nos dois dias observados na escola A, 06 e 07 de julho de 2016, a rotina do início da aula se manteve. Essa turma também foi acompanhada no dia da Avaliação Municipal da Aprendizagem Escolar, no dia 09 de novembro de 2016, uma avaliação em larga escala do próprio município. O município, em 2016, não aplicou questões de múltipla escolha nessa avaliação externa, como comumente vinha fazendo em anos anteriores; a edição de 2016 contou com uma “prova de redação” – para o terceiro ano a elaboração de uma legenda para uma foto publicada em jornal –, que foi submetida a uma equipe de correção composta por professores e coordenadores da rede municipal e membros da SME, com parâmetros definidos em grade de correção comum, com três critérios de análise: adequação ao tema, adequação ao gênero proposto e adequação às convenções da escrita. No dia da avaliação municipal, embora a professora permaneça na sala, o aplicador é uma pessoa externa à escola, um coordenador pedagógico de outra unidade escolar.

As carteiras estavam enfileiradas, eram cinco filas, e a professora, quando necessário, circulava entre as carteiras. A sala era bastante ampla vista do aspecto físico.

As aulas no período da manhã têm início às 7h. Nos dias de observação, a professora iniciou com as crianças o cabeçalho, no qual constavam os dados da escola, da cidade, a contagem dos alunos presentes e faltosos, o preenchimento da hora; nos dois dias essa etapa

²⁷ Rachel de Carvalho divulga seus textos pela internet e publica seus textos na página do Facebook “Sobre sentimentos”, disponível em: <https://www.facebook.com/rachelcarvalhosobresentimentos/>. Não há indicação de ano de publicação da referida citação.

chegou por volta das 7h50. É válido, diante do observado, refletir sobre o uso do tempo na sala de aula. Rocha (2013, p. 217-218) analisa que

O tempo é uma variável definidora do trabalho pedagógico, e a distribuição de atividades durante a permanência dos alunos em sala de aula contribui ou não para o alcance dos objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem na escola.

[...]

Relacionados ao uso do tempo na aula estão outros aspectos fundamentais da prática pedagógica que não podem ficar de fora da discussão aqui proposta. Entre eles, a rotina pedagógica, o planejamento da aula, a disciplina dos alunos e, sobretudo, a construção do ensino e da aprendizagem, função e razão da escola.

Reconhece-se que o preenchimento do cabeçalho é uma atividade que é desenvolvida por muitos professores, integra a rotina da aula, mas, nesse caso, cabe refletir sobre o tempo gasto com essa atividade e qual tem sido a sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, considerando que as aulas observadas aconteceram em julho e leva a crer que desde o início do ano a primeira hora do dia era destinada a essa atividade, desenvolvida de igual maneira, sem diversificação de estratégias. Talvez não seria absurdo afirmar que, dado o caráter mecânico com que acontecia, não era percebido pelas crianças como oportunidade de desenvolver saberes. Rocha (2013, p. 229) aborda que “[...] o mais questionável em qualquer situação de aprendizagem é: que conhecimentos estão sendo construídos com o desenvolvimento de tal atividade?”.

Após essa etapa, aconteceu a leitura deleite, feita pela própria docente. Tratava-se de um conto que foi dividido em partes para leitura em dias diferentes. Interessante destacar que esse momento, marcadamente uma contribuição trazida pelo PNAIC, revelou uma preparação da professora, que já havia selecionado a obra a ser lida, tinha dividido as partes e o que seria lido em cada dia, e, conforme se verificou após a apresentação que a professora fez da história, havia o planejamento de questões instigadoras que seriam lançadas aos alunos durante a leitura. Não se mostrou uma escolha aleatória da obra, a professora havia lido previamente e conhecia o livro, justificando, inclusive, que, por ter gostado muito da história, havia levado para o conhecimento da classe. É basicamente a postura do leitor experiente que divide o seu prazer advindo do contato com a obra com outros. A leitura deleite, nesse contexto, soa como presente que a professora oferece aos seus alunos.

O momento da leitura deleite chamou bastante a atenção das crianças, que acompanharam ansiosas o desenrolar dos fatos contados; havia crianças que “torciam” por determinados personagens, arregalavam os olhos em momentos de clímax. Observar a reação das crianças foi também enriquecedor e prazeroso, porque atestava, a cada reação infantil, o encantamento produzido pela palavra viva numa história, saltando de um livro pela leitura

com entonação e fluência feita pela docente. A professora foi fazendo paradas ao longo da leitura e perguntando o que elas achavam que iria acontecer ou o porquê de determinada atitude dos personagens. Algumas vezes questionou os alunos sobre o significado de algumas palavras. Oliveira e Antunes (2013, p. 77-78) refletem que

A leitura deve ser um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que se sucede no texto. Daí a necessidade de estabelecer previsões antes da leitura. As previsões sobre o conteúdo do texto podem ser estabelecidas partindo-se de aspectos textuais como a superestrutura, o título, as ilustrações e também por meio das próprias experiências e conhecimentos do leitor. [...]

O processo de leitura é completado quando se alcança a compreensão, no entanto não é suficiente que essa compreensão seja “entregue” pelo educador mediador. Não basta que os alunos assistam à construção do conhecimento feita pelo professor. Os educandos devem participar ativamente da elaboração de previsões do texto, de estratégias para confirmá-las ou refutá-las, da construção de interpretações e, assim, terão sido atores da compreensão leitora, que é uma habilidade de um leitor competente.

No decorrer da leitura ou contação de histórias literárias, o educador poderá valer-se de diferentes estratégias que levarão seus educandos a (re) pensarem a leitura que está sendo feita. O professor que atua como agente a leitura deve dar espaços para as inferências e dúvidas dos alunos, ainda que venham a interromper a leitura, permitindo, assim, o debate entre os alunos e as especulações sobre o que pode vir a acontecer. O professor instiga a reflexão dos alunos e levanta questões a serem refletidas. Isso deve acontecer nas leituras feitas coletivamente em sala de aula.

A observação desse momento de leitura permitiu inferir que a professora realizou com seus alunos as estratégias apresentadas pelas autoras e que eles participaram com entusiasmo e interesse. Constatou-se que a professora pôs em jogo direitos de aprendizagem do eixo Leitura, dentre os quais se destacam: antecipar sentido e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos; compreender textos lidos por outras pessoas; localizar informações explícitas no texto.

Ao término da leitura, as crianças escolheram algumas palavras que apareceram no texto, em média cinco, e essas palavras foram ditadas pela professora, que, enquanto as crianças escreviam, ia passando entre as carteiras para verificar como cada aluno havia registrado. Feito isso, foram escolhidas algumas crianças para ir à lousa escrever como haviam grafado as palavras em questão. A professora conversou com a classe sobre essa escrita, perguntando se alguém havia escrito “diferente”. Outras crianças foram ao quadro para registrar a palavra. Após problematizar as “formas que haviam aparecido”, a professora perguntou à classe qual a que a maioria achava que correspondia à forma correta, fazendo pontuais comentários.

Costa e Sousa (2014, p. 117) esclarece que

O ditado é habitualmente visto como uma forma de avaliação de conhecimentos ortográficos. O que se focaliza quando se faz um ditado não são questões de autoria, mas antes questões de registo, ou seja, os conhecimentos do escritor enquanto escrevente (escriba). Não havendo envolvidas questões de autoria, o ditado parece

ser um exercício fácil: trata-se de registrar sobre uma superfície, através de movimentos da mão, o que se ouve. Dito de outro modo, converter fonemas em grafemas e registrar palavras em frases.

A autora, ao expor sua experiência de trabalho com professores de 1º ciclo, afirma ser o ditado uma prática corrente e estabelece uma diferenciação entre os tipos de ditado:

[...] o ditado tradicional, o ditado a pares, o autoditado, o ditado no quadro, o ditado escrito a pares.

No primeiro, **ditado tradicional**, o professor lê um texto. Verifica brevemente se houve compreensão e passa a ditar frases ou segmentos de frase que os alunos transcrevem. Quando acaba o ditado, lê o texto novamente para os alunos terem oportunidade de corrigirem ou acrescentarem algo que tenham omitido. Recolhe e avalia o ditado. Podem seguir-se exercícios de melhoria.

Já no **ditado a pares**, distribui-se um texto truncado a dois alunos de modo a que cada um tenha a parte que falta ao outro. Dita cada um a sua parte e no final o texto fica reconstruído. Os alunos corrigem confrontando as respetivas fichas.

No **autoditado**, o aluno memoriza um pequeno texto ou um trecho ou um conjunto de palavras e depois escreve-o sem recorrer ao texto fonte. Depois do exercício o aluno volta ao texto fonte para conferir o texto escrito. Lembro, como aluna, de esta ser uma estratégia que usava na aprendizagem da língua estrangeira.

No **ditado no quadro**, o aluno lê o que o professor escreve no quadro e tenta reproduzir sem copiar. É, com frequência, utilizado para palavras que constituam problema (por exemplo, a regra de *m* antes de *p* ou *b*, ataques ramificados (*pl*, *bl*, *tr*, *gr*...).

[...]

O **ditado negociado** é uma modalidade em que, numa primeira fase, o aluno escreve sozinho e, numa segunda fase, os alunos a pares ou em pequenos grupos confrontam as escritas de cada um, negociando a partir de variantes de uma mesma palavra a forma ortograficamente correta. Nesta modalidade observam-se uma interação focada e a emergência das concepções dos alunos, efetivando-se uma explicitação das estratégias usadas em diferentes situações para escrever a boa forma. Na fase seguinte, o professor modera a discussão em que os diferentes grupos apresentam as variantes consideradas corretas, explicitando o raciocínio subjacente. Finalmente, a partir dos argumentos usados pelos alunos, o professor conduz o grupo à escrita das boas formas, destacando explicitamente as estratégias que auxiliam em cada caso na resolução do problema. [grifos da autora] (COSTA E SOUSA, 2014, p. 119)

O que parece imperar na prática da professora é o ditado tradicional, nessa classificação proposta por Costa e Sousa (2014).

A proposta que se seguiu, nos dias de observação, foi a de produção de uma carta para um familiar próximo, gênero que estava em estudo na semana. As crianças foram agrupadas em duplas, mas há que se pensar sobre a coerência desse agrupamento considerando a proposta. Se a escrita da carta era para um parente, a dupla perdia a função, porque os interlocutores privilegiados não seriam os mesmos. É importante ressaltar que no planejamento da professora a proposta de escrita era outra, exatamente igual à do livro didático da turma – escrever uma carta para um gato, personagem de uma das histórias que o livro trazia. A professora alegou que houve uma mudança na proposta após conversa com a coordenadora pedagógica, que a fez refletir sobre a necessidade de se ter uma situação de escrita mais próxima da realidade e, portanto, da função social do gênero. Se tivesse seguido o

planejamento, o agrupamento em duplas faria sentido, mas diante da alteração, que se julga pertinente, o agrupamento proposto perdeu o seu sentido.

As intervenções eram feitas nas duplas, enquanto a professora passava nas carteiras dos alunos. Foram momentos em que as crianças se prenderam à atividade e tiveram considerável tempo para desenvolvê-la.

No dia da Avaliação Municipal, que pedia a produção de legenda para foto, as crianças da sala demonstraram dificuldade no desenvolvimento da proposta. A média da SME para as turmas de terceiro ano foi de 8,35; a da escola foi de 6,34. Mais uma vez se evidencia que o desafio da escola A na busca pela qualidade se agiganta, devendo ser pensado um projeto de formação bastante particular aos professores da unidade e um acompanhamento da SME que ajude efetivamente a escola a modificar o histórico de exclusão, de dificuldades que acompanha as crianças ali matriculadas.

Sobre o processo de produção de texto, Vieira e Costa Val (2005, p. 28) contribuem:

o processo de produção textual envolve uma série de aspectos e fatores que, necessariamente, devem ser considerados e planejados. Produzir um texto não é uma tarefa fácil, não basta que apresentemos aos alunos um tema para que eles, num passe de mágica, consigam escrever algo que realmente possa ser considerado um texto - um efetivo exercício de criação de espaço de interlocução. Isso porque a opção pela escrita como forma de interlocução não ocorre por acaso, mas acontece em função de determinadas situações, condições e objetivos: escrevemos quando queremos nos comunicar com alguém que está longe; escrevemos para organizar nossas idéias e expressarmos nossas opiniões; escrevemos para registrar algo de que não podemos nos esquecer; enfim, escrevemos quando temos algo a dizer, para quem dizer e com algum objetivo: para convencer alguém, para defender um ponto de vista, uma proposição ou tema, cuja defesa ou comprovação constituam o objetivo da interlocução estabelecida; para instruir, para informar, para relatar um fato ou acontecimento; para dar instruções precisas a alguém na realização de uma tarefa que envolve uma sequência ordenada de ações, procedimentos e decisões; etc.

A escola precisa mudar a concepção a respeito do trabalho com a produção de textos, porque, embora se tenha avançado no entendimento da necessidade do trabalho centrado nos gêneros, os versos de Montenegro (2014)²⁸ continuam fazendo sentido: “Meu amor / Me ensina a escrever / A folha em branco me assusta / Eu quero inventar dicionários / Palavras que possam tecer / A rede em que você descansa / E os sonhos que você tiver”.

5.5.2 As práticas observadas na escola B

Na escola B, duas professoras se dispuseram a apresentar suas práticas e aqui serão identificadas como professora X e professora Y. Na turma da professora X, a sala estava

²⁸ Disponibilizada em vídeo em canal do Youtube do compositor Oswaldo Montenegro, em 2 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B2GW-2FWZVU>. Acesso em: 19 fev. 2017.

disposta em fileiras; na turma da professora Y, a turma estava disposta em trios. Os alunos foram bastante participativos, respondiam às perguntas das professoras; a câmera não inibiu os envolvidos. Em uma das aulas da professora X, o gênero de trabalho era tirinha, relacionando-a à esfera de circulação priorizada no plano de ensino. Em outro momento, trabalhou-se a notícia.

As abordagens partiram da identificação do gênero textual, seguida de perguntas sobre a função do texto. Esse trabalho, no entanto, não esteve pautado nas marcas linguísticas ou na estrutura composicional, bastou-se na pergunta de qual gênero era e qual a sua função, sem aprofundamento nos seus porquês. Antunes (2009, p. 59) entende que

O estudo de gêneros permitiria aos alunos perceber como a exploração perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de imprecisões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação.

No caso da notícia, a professora X explorou oralmente o conteúdo da notícia, como forma de verificar se as crianças tinham lido o texto. Preocupou-se, também, em identificar a fonte, de qual suporte o texto fora extraído, por se tratar de um recorte de uma notícia publicada em 2004. Pela data, pode-se inferir que a escolha da professora pautou-se no conteúdo noticiado, julgando ser do interesse da criança e não pela atualidade do fato. Depois de apresentar oralmente alguns questionamentos, as crianças responderam no caderno perguntas que a professora apresentou na lousa, retomando a abordagem que já havia sido feita na oralidade.

Importa esclarecer que o plano de ensino determina que o gênero a ser aprofundado para estudo seja a notícia, mas não determina nenhuma habilidade a ser trabalhada especificamente em relação ao gênero, isso deixa por conta do professor a decisão de como e o que trabalhar. O plano, assim, pontua o gênero, mas o que se pretende que seja trabalhado nessa etapa da escolaridade não aparece definido, o que dá margem a uma diversidade de abordagens e exigências, e o documento que deveria ser orientador do trabalho docente acaba por revelar uma fragilidade e não especifica o que da notícia deva ser aprofundado com os alunos do terceiro ano. Essa falta de direcionamento do plano de ensino pode justificar a ação da professora, que aborda mais a temática do texto escolhido do que outros fatores que seriam possíveis no gênero de trabalho; fica-se, assim, na superficialidade do gênero.

Enquanto as crianças respondiam, a professora circulou na sala, acompanhando o trabalho e fazendo intervenções com alguns alunos. Sentindo a dificuldade de uma das alunas,

acompanhou a leitura da criança, que era bastante pausada e refletiu na falta de compreensão do que era lido (o nome do jornal).

O encaminhamento dado pela professora X no trabalho com a notícia se aproximou bastante do que Bueno e Kleiman (no prelo) perceberam no material do PNAIC. Embora a professora mencione ter levado o jornal para as crianças conhecerem, manusearem, na aula observada a notícia serviu à constatação de informações presentes no plano superficial do texto, trabalhando-se a identificação de informações explícitas e a localização de alguns dados (nome do jornal, por exemplo). Essa abordagem não se diferencia muito do que as avaliações externas cobram dos alunos e isso acaba por direcionar boa parte dos professores brasileiros. Sobre isso Bueno e Kleiman (no prelo) explicam que “[...] as avaliações são constantes e seus resultados impactam a vida de toda a escola, com o ganho ou perda de incentivos financeiros, conforme os alunos se saiam bem ou mal nas provas”, concluindo que “Uma política como esta dificulta toda possibilidade de trabalho escolar com práticas de letramento híbridas, multiculturais e situadas”.

O gênero tirinha não era conteúdo de trabalho no bimestre segundo o plano de ensino, mas, no mês de novembro de 2016, acontecia no município a terceira edição do PNAIC, cuja abordagem partia da identificação de dificuldades dos alunos diagnosticadas pela ANA. Nos encontros formativos, foram desenvolvidas reflexões acerca da dificuldade constatada no eixo Leitura – “Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal” (Nível 2) / “Inferir relação de causa e consequência em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; inferir sentido em histórias em quadrinhos que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis” (Nível 3) –, o que pode justificar a escolha da professora.

Também no trabalho com tirinha, os encaminhamentos ficaram no plano do entendimento do texto, sem que fossem apontadas as particularidades do gênero, nem fossem tratadas questões relativas à linguagem não verbal. As questões de intertextualidade com narrativas infantis também não apareceram na abordagem feita.

Embora a professora tivesse atendido individualmente alguns alunos, principalmente os que demonstraram maior dificuldade de compreensão dos textos por ela selecionados, não foram planejados agrupamentos que colaborassem para a socialização das crianças, nem se percebeu a intenção de que isso acontecesse. A aula estava centrada na professora, num jogo de perguntas e repostas sobre o que causava o humor na tirinha escolhida para a atividade.

Para justificar o trabalho com tirinhas, a professora questionou os alunos sobre os textos que encontram no jornal, chegando à constatação de que tirinhas também podem ser encontradas no suporte em que circula a notícia, mesmo que tenham funções diferentes.

Shiraishi e Carreiro (2013, p. 126), sobre a organização do trabalho pedagógico, questionam:

o que nos orienta sobre o que ensinar? A que temos dado ênfase? Ao currículo? À lista de conteúdos da série? Ao aluno, com seus saberes consolidados e os saberes que ainda precisam ser introduzidos, retomados ou trabalhados para de fato serem consolidados? Temos, como professores, conseguido traduzir em objetivos nossas intenções educativas? O diagnóstico que realizamos dá visibilidade aos objetivos que traçamos?

As autoras sustentam, ainda, que

[...] o objetivo final do ensino da língua materna será a ampliação do letramento do aluno. Ter objetivos é um dos fundamentos da avaliação formativa (Villas Boas, 2004). Se temos clareza do objetivo que queremos alcançar, temos que ter também o ponto de partida, e esse deverá ser sempre as aprendizagens já consolidadas pelos alunos em busca das aprendizagens ainda não consolidadas. Com objetivos definidos e partindo do diagnóstico, o professor irá planejar intervenções pedagógicas que se refletirão diretamente nos resultados de aprendizagem dos alunos. A elaboração de intervenções pedagógicas deve garantir a diversidade, a constância e a complementaridade entre as atividades dentro da rotina semanal. Ela deve traduzir os objetivos, a intencionalidade do professor, da escola e do aluno (SHIRAISHI e CARREIRO, 2013, p. 129).

No tocante à definição de objetivos, não ficou claro nas duas aulas o que a professora intencionava, nem se percebeu entre uma aula e outra uma continuidade, que as caracterizasse como módulos de uma sequência didática. Os gêneros foram usados de forma isolada para leitura e para responder a questões de entendimento temático.

Por se tratar de um recorte bastante específico de momentos de duas aulas filmadas, não apareceu se a professora desenvolveu a leitura deleite com seus alunos, nem se após o momento filmado houve continuidade da aula, ou se o tempo destinado ao trabalho com língua portuguesa se resumiu ao filmado. Nesse sentido, retoma-se a discussão sobre a utilização do tempo em sala de aula e, sobre isso, Rocha (2013, p. 224) analisa que

[...] o conhecimento dos alunos sobre a escrita é resultado de cada ação realizada nos diferentes espaços que participam com o professor. É resultado de como eles usam o tempo que passam na escola. É de suma importância observar o que dizem, em que contextos, o que escrevem e o que leem e como realizam essas atividades, que materiais fazem parte de suas atividades, considerando que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos está estreitamente relacionado com a dinâmica dessas atividades, que se pode constituir como uma trajetória significativa socialmente construída. Em resumo: na dinâmica da ação pedagógica, os alunos constroem significados a respeito da língua e demais conhecimentos historicamente produzidos.

Se a aula de língua portuguesa ocupou o tempo da filmagem, poder-se-á sugerir que essa divisão do tempo escolar para o trabalho que visa ao desenvolvimento de habilidades

leitores e escritoras seja revisto e ampliado, permitindo ao aluno um contato maior e mais reflexivo no tocante às questões da língua, garantindo oportunidades de interação entre as crianças e descentralizando as ações do professor, ou seja, que seja garantido um tempo de “diálogo” em que sejam percebidas as vozes dos alunos.

A professora Y trabalhou questões de matemática, que não serão analisadas neste trabalho, e apresentou uma situação-problema para as crianças resolverem. Privilegiou a construção de hipóteses pelas crianças e explorou a apresentação oral da resolução dos alunos.

5.6 A entrevista coletiva

A entrevista coletiva realizou-se na Escola B, no dia 14 de fevereiro de 2017, na sala dos professores, no período que antecede o HTPC, e contou com a participação de cinco professoras que participaram do PNAIC em 2013.

Solicitou-se que as professoras evidenciassem como avaliaram, de fato, o PNAIC/2013 (se foi bom ou ruim, se contribuiu ou não para o trabalho) e que se posicionassem se toda a mobilização do governo federal contribuiu para que houvesse mudanças no seu fazer pedagógico. Solicitou-se que elas falassem o que pensavam de fato e que pudesse contribuir para as conclusões desta pesquisa.

A primeira professora a se manifestar disse que muitos dos conceitos apresentados já eram trabalhados por elas, sendo assim, no começo não havia muita novidade. Isso foi considerado por uma das professoras que responderam ao questionário, que fez comentários acerca da formação que já vinha sendo desenvolvida pela rede municipal, com foco no trabalho com gêneros textuais e que vinha, também, discutindo a organização do trabalho por sequências didáticas, ainda que se reconheça que muito careça ser desenvolvido nesse aspecto. O que a fala da professora revela é que não houve, no campo dos conceitos, algo avaliado por elas como “novo” e que chamasse a atenção para o inusitado. Assim, pode-se inferir que o PNAIC, de cara, causou a sensação entre as docentes de *déjà vu*.

Em consonância ao indicado pelo questionário respondido pelas professoras da Escola A, na entrevista foi apontado como algo “ótimo” o acervo de livros enviado para as escolas, o material foi qualificado como “perfeito”. Pondera-se que os acervos literários das escolas nem sempre apresentam a variedade e a quantidade de obras tidas como necessárias para o desenvolvimento de boas ações com a leitura na escola. A precariedade de algumas unidades no que concerne a essa questão fez com que os professores “festejassem” as “caixas do

PNAIC”, porque reconhecem a importância de livros de qualidade literária na formação do aluno leitor. O fato de esse acervo ter ficado à disposição nas salas de aula também pode ser entendido como um ganho ao trabalho docente, porque as professoras, tendo um acesso mais facilitado ao livro, poderiam pensar em abordagens diferenciadas com as obras e incluí-las no planejamento semanal. Ressalta-se que o material do Pacto trouxe algumas sugestões de trabalho com obras complementares e jogos, como é constatado na seção Compartilhando, do Caderno “O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos”, Ano 03, Unidade 03 (BRASIL, 2012).

A docente fez considerações acerca da falta de acompanhamento ou de “respaldo” por parte dos orientadores de estudo, que não conseguiam responder às dúvidas que as professoras apresentavam ou levavam para discussão. Isso também se revelou nos questionários, quando o suporte recebido pelos orientadores de estudos foi qualificado como “suficiente em parte”. Analisando-se as pautas sugeridas em cada caderno para os encontros em grupo, percebe-se que nem sempre os encaminhamentos propostos eram os que aconteciam nos encontros de formação, que reproduziam mais o material disponibilizado pela IES do que retratavam uma apropriação do município.

A segunda professora apontou como uma “inovação” a apresentação dos direitos de aprendizagem, o que o grupo reforçou como concordância, mas houve a ressalva de que isso não se mostra um conhecimento consolidado, ao que as entrevistadas acrescentam ter ainda muitas dúvidas, não ter claro, carecer de aprofundamento.

O Caderno “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, Ano 3, Unidade 1, explica:

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

[...]

Em todos os quadros são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra I será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado (BRASIL, 2012, p. 29).

Destaca-se que, quando foram apresentados, os docentes tiveram contato com todos os quadros dos direitos de aprendizagem, nas mais diversas áreas do currículo, uma espécie de apreciação do texto que continham. Pode ter dado a impressão de que era “muito” a ser feito, sem que tenha acompanhado essa apresentação a reflexão de que os quadros não passam de uma sistematização do tanto que já se faz. Pensar a organização do trabalho a partir dos

direitos de aprendizagem força o professor a determinar objetivos para a sua ação e formaliza o compromisso da aprendizagem que deve ser garantida. Assusta, também, o docente quando este se coloca diante das tantas exigências que os sistemas já apresentam; a impressão que pode ter dado é que, além das habilidades do plano de ensino e daquelas descritas nas matrizes de referência das avaliações externas, somam-se os direitos de aprendizagem – “algo a mais” que o professor deva “dar conta”. Não raro, é assim que o professor se sente: pressionado pelas exigências externas e determinações legais que nem sempre entendem o que acontece no “chão da escola de verdade”, com salas de aulas com vinte e cinco a trinta alunos em turmas de alfabetização, nem sempre com recursos disponíveis, nem sempre em espaços físicos em boas condições.

Uma questão que merece destaque no tocante aos direitos de aprendizagem é a apresentação do quadro que trata do eixo Produção de textos escritos. Os direitos de aprendizagem indicados nesse quadro indicam que as crianças devem: planejar a escrita de textos; produzir textos de diferentes gêneros; gerar e organizar o conteúdo textual; revisar os textos durante o processo da escrita; revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os (BRASIL, 2012, p. 34). Para Magalhães e Vargas (2015, p. 108-109),

Ao analisar o quadro, se obtém uma visão mais clara do percurso de aprendizagem da produção textual e da necessidade da promoção de atividades nas quais as crianças compreendam que escrever um texto implica na elaboração de um texto provisório que será revisado e reescrito e, posteriormente, editorado. Por meio desse trabalho, a turma se conscientizará de que escrever exige esforço e trabalho, ao contrário da falsa ideia de que o ato de escrever é um dom especial.

As interações em torno do processo de produção escrita também demandarão que o professor esteja atento aos comportamentos de suas crianças enquanto produtoras de textos e assim defina como será sua atuação: (i) observar o que estão escrevendo, como se comportam diante da proposta de produção textual e qual o grau de autonomia para iniciarem a tarefa e/ou executá-la sem a ajuda do professor; (ii) definir quais perguntas pode fazer para ajudar a criança a refletir sobre sua produção escrita; (iii) eleger o que ressaltar como positivo naquele texto. Nesse momento, o professor se preocupará em reconhecer o que a criança já faz e perceber aquilo que ela tenta fazer a fim de ajudá-la a conquistar avanços. De um modo geral, cada uma delas terá seus “procedimentos”, seu percurso de trabalho intenso, às vezes, árduo. Mas é possível ensinar a produzir textos organizando atividades que correspondam às várias etapas que implicam a realização do texto escrito [...].

As exigências tocam essencialmente no que foi constatado como dificuldade dos professores, daí, também, a insegurança gerada em relação aos direitos de aprendizagem.

Sobre a carga horária e a organização dos encontros formativos, as professoras entrevistadas salientam que a distribuição do curso aos sábados foi “massacrante” e que os encontros não foram aproveitados para o aprofundamento do que elas julgavam ser necessário (os direitos de aprendizagem). Para uma das docentes, os direitos de aprendizagem foram “citados”, mas não “trabalhados”. Retoma-se que, em alguns sábados, os encontros

aconteciam o dia todo (8h) e, para as entrevistadas, a concentração da formação aos sábados ficava muito cansativa, principalmente para as professoras que acumulam cargos, uma situação recorrente entre a classe docente no contexto atual.

Questionadas sobre a contribuição da socialização de práticas (se contribuíram ou se se mostraram apresentações sem intervenções), um das entrevistadas disse que foi o que de melhor aconteceu, porque permitiu conhecer o trabalho de outros professores. Ressaltou que, algumas vezes, a formadora não dava muita opinião, direcionando o que precisava ser melhorado, mas a professora enfatiza que o grupo, as professoras cursistas, fazia essa avaliação e opinava sobre os aspectos que eram considerados bons ou que careciam de reflexão para “dar certo”. Dubar (1997, p. 13) afirma que “[...] a identidade [do professor como profissional] é um produto de sucessivas socializações”.

As professoras concluem que os encontros falharam na mediação do formador, que, segundo as entrevistadas, não tinham o preparo suficiente para dar o respaldo aos professores alfabetizadores. Em alguns momentos dos encontros formativos, o que se percebia era a reprodução da pauta discutida nas formações recebidas pelos Orientadores de Estudo, e “cumprir a pauta” era considerado de maior importância do que as discussões fomentadas pelos participantes. Nem sempre as ânsias, as angústias, as dúvidas da sala de aula tinham espaço no PNAIC e permaneciam com os docentes.

As professoras ponderam que houve pontos que deveriam ter sido mais trabalhados, que o material foi de boa qualidade e que, em alguns momentos, serve de “cartilha” no dia a dia, mesmo que se reconheça que, durante os encontros, não tenham sido explorados em sua profundidade e totalidade.

Fica evidente na fala das professoras que houve uma carência que não foi suprida nos encontros do PNAIC. As entrevistadas deixam implícito que esperavam mais... E esperar mais significa a disponibilidade para aprender.

Cursos aligeirados, propostas de formação “para inglês ver”, como se diria na linguagem popular, não satisfazem os que buscam, os que têm sede pelo saber, os que querem construir e construir-se. Essa constatação ajuda a pensar programas de formação continuada para que não recorram no erro de colocar em um segundo plano os saberes dos professores, nem as suas dúvidas, porque é a partir delas que novos saberes podem ser construídos e é nessa construção que o aprendizado das crianças podem ser edificados e confirmados.

- Tens muito que fazer?
- Não. Tenho muito que amar.

(Não entendo ser professor de outra maneira. E não me venham dizer que isto assim cansa e mata; morrer-se, sempre se morre: e à minha maneira tem-se a consolação de não ser em vão que se morre de cansaço.) (GAMA, 1993, p. 83)

Tem-se muito a aprender, todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos que tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita.

O aluno acredita em nós e não deve acreditar em vão. Impõe-se-nos que mereçamos, com a nossa, a pureza dos nossos alunos; que a nossa alimente a deles, a mantenha.

Sejamos a lição em pessoa – que é isso mais importante e mais eficaz que sermos o papel onde a lição está escrita; e possamos dizer, sem constrangimento: «Deixai-as vir a mim, as criancinhas...»

(GAMA, Sebastião da. **Diário**. Lisboa: Edições Ática, 1993. p. 94-95.)

Este trabalho tem muitas vozes e muitas verdades. Se algo deixou de ser dito, ou se a limitação do período de pesquisa impediu que outros protagonistas do PNAIC fossem ouvidos, que isso não seja elemento de empobrecimento da investigação que foi feita. Nenhuma pesquisa se esgota, nenhuma temática se finda. Assim, a construção que ora chega ao seu ponto final, é apenas um recorte sobre um programa de formação continuada, analisado pelo viés de quem conhece um pouco de cada perspectiva: a do professor, a do gestor escolar, a de quem integra equipe de secretaria de educação. Há inquietudes geradas por todas essas óticas. Há perguntas que se confluem e que, diante dos aspectos investigados, elaboraram-se algumas respostas.

Não se tem neste trabalho uma única verdade, o que se tem são caminhos que podem levar a diferentes conclusões dependendo de que ponto se olhe. É como um prisma que revela outras imagens quando se permite refletir a luz.

Apresenta-se, a seguir, uma síntese dos resultados da pesquisa, considerando as questões e os objetivos que a orientaram. Assim, retoma-se nesta seção tais questionamentos: qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita? As concepções teóricas que fundamentaram o trabalho com a Língua Portuguesa no programa de formação continuada analisado foram incorporadas às práticas dos docentes sujeitos desta pesquisa? Como foi a implantação do PNAIC no município de Birigui e o seu desenvolvimento – os entraves, as dificuldades dos docentes e dos gestores pesquisados – na efetivação do programa e da transformação das práticas cotidianas no trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas selecionadas? Os princípios e estratégias formativas que nortearam o trabalho de formação continuada do programa analisado foram incorporados às práticas formativas das e nas unidades escolares pelos gestores sujeitos desta pesquisa de modo a promoverem mudanças na cultura da escola?

O objetivo geral que norteou este trabalho pretendeu avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui, segundo o entendimento desses professores alfabetizadores e de gestores escolares.

A título de conclusão, pode ser constatado que, dentre as contribuições, a adoção da prática da leitura deleite como atividade permanente para o desenvolvimento da fruição sobre o texto literário está presente nas ações da professora da Escola A. Considerando que as avaliações externas mostram a carência desses alunos no tocante a habilidades leitoras, essa prática de ler para as crianças e conversar com elas sobre suas percepções e seus entendimentos auxilia no desenvolvimento da aprendizagem.

Na visão da maioria dos sujeitos pesquisados, gestoras e professoras, o PNAIC modificou e/ou amadureceu a forma de pensar a organização do trabalho cotidiano, o planejamento das aulas, as diferentes formas de intervenção pedagógica, as práticas de alfabetização e a adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação.

Os questionários revelaram que grande parte dos respondentes concorda que o Pacto tenha ampliado a competência reflexiva sobre a prática pedagógica e que houve uma motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.

Com a pretensão de se identificar a concepção e a prática que os professores possuem sobre o trabalho com gêneros discursivos e sequência didática, constatou-se que esses aspectos se configuram um “nó” tanto às docentes quanto às gestoras. Os questionários revelaram que os professores não se sentem seguros com relação ao trabalho com gêneros e à organização do trabalho por sequências didáticas. A análise dos planejamentos de aulas também revelou a dificuldade docente nesses quesitos e essa constatação é bastante importante para a definição de ações formativas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, pelos que pensam a formação em rede, e no contexto das unidades escolares, pelos gestores responsáveis pela formação na escola. Entende-se, assim, que a identificação de uma necessidade é, também, contribuição à definição de ações futuras por parte dos formadores.

Na tentativa de identificar evidências no planejamento do trabalho docente da adoção de princípios metodológicos e concepções de trabalho com a Língua Portuguesa assumidos e

veiculados pelo PNAIC, verificou-se um esforço docente para garantir a participação dos alunos, valorizar o conhecimento que trazem, diversificar estratégias didáticas, mas ainda se nota que a progressão, a sistematização e a reflexão carecem de maior investimento docente para se efetivarem nas aulas.

Os questionários e os planejamentos de aulas permitiram analisar que os processos de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal – em especial o PNAIC – em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Birigui não se consolidaram no interior das escolas. As concepções fomentadas durante o Pacto no que concerne ao estudo de gêneros discursivos e de sequências didáticas não foram promovidas pelas escolas, revelando-se um aspecto falho do processo formativo. As escolas selecionadas não conseguiram, sozinhas, consolidar as ações formativas propostas pelo Pacto.

Verificou-se que o PNAIC apresenta algumas características de modelos de formação estudados hodiernamente: presença de especialistas (externos ou professores assessores); apoio dos colegas (*coaching*); aprendizagem pela ação, investigação-ação; valorização do saber-fazer do professor e da reflexão sobre a ação; formação centrada na escola ou a partir de um problema geral ou específico; cooperação e colaboração; apoio à melhoria do currículo.

O Pacto trouxe elementos de inovação, como a reflexão sobre o fazer do professor e o incentivo à autoria do planejamento, ultrapassando a perspectiva “prescritiva” da ação docente.

Dentre os elogios que tecem, os sujeitos pesquisados apontaram como elemento de destaque a distribuição de material impresso para formação e de acervo literário para utilização na sala de aula. É importante ressaltar que o investimento em material que contribua para a formação do aluno leitor é de extrema necessidade nas escolas brasileiras e o Pacto trouxe essa preocupação e essa contribuição, notada no trabalho com a leitura deleite e na intervenção inicial de uma das professoras durante a observação de aulas.

Os documentos das avaliações externas mostraram que há um número significativo de crianças nos níveis 1 e 2 de Leitura e que é preciso desenvolver estratégias de ensino que permitam o progresso das crianças. As avaliações priorizadas revelaram, ainda, que em relação ao índice estadual e à situação nacional, o município demonstra bons resultados. Há escolas com resultados bastante diferentes, o que revela que o caminhar formativo entre as unidades é um aspecto que merece atenção e maior acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação. Diante disso, o desafio local tem como parâmetro sua própria

realidade, e ações particulares devem ser pensadas para se trabalhar a partir do que o município já tem garantido.

Sabido que os gestores escolares não incorporaram a formação do PNAIC à formação desenvolvida na própria unidade escolar, desvela-se outro desafio à rede, de pensar para processos formativos por ela orientados ou mediados condições para que as escolas assumam na totalidade e integrem as formações externas às ações que estão definidas nos projetos particulares de formação das unidades. Essa constatação se revelou, ainda, uma das dificuldades para a efetivação do Pacto e, se vencida, poderia ter contribuído para o desenvolvimento docente.

Como ação formativa, o PNAIC não chegou a significar uma mudança substancial no planejamento docente e na qualidade do ensino, embora tenha sido notada a fomentação da postura reflexiva do professor, principalmente nos momentos de socialização de práticas. No entanto, sabe-se que essa reflexão muitas vezes é mais facilitada sobre o trabalho do outro, e para ser um crítico da própria prática ainda se deva avançar mais.

Ao se confrontar as orientações do programa com o que os professores planejaram e executaram, verificaram-se aproximações e distanciamentos. Embora os professores assumam que busquem embasamento no material distribuído pelo programa, que julguem positiva a socialização de práticas, não se constata no planejamento semanal um trabalho muito diferente do que os livros didáticos trazem, nem se percebem atividades que se diferem do que comumente se vê nas salas de aula no que se refere ao trabalho com a língua, o que significa ainda uma abordagem que deixa transparecer que o trabalho com gêneros se resume à identificação de sua função social, muitas vezes sendo essa uma informação dada como pronta, e à produção sem circulação, como escrita para o professor, em situações artificiais e escolarizadas; as questões de análise linguística muitas vezes nem chegam a ser trabalhadas. Isso reflete um quadro preocupante de ensino da língua, porque não se investe num processo que ensine a pensar sobre a língua em situações de uso efetivo.

Os professores não conseguem organizar sequências didáticas no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), e, muitas vezes, suas ações revelam o texto sendo tomado como pretexto para abordagens várias. A análise dos planejamentos nem sempre evidenciou os princípios disseminados pelo PNAIC; o livro didático continua sendo uma presença forte no planejamento dos professores, tendo sido discutida durante os encontros formativos a sua utilização.

Os planejamentos docentes ainda se mostram lacunares em alguns aspectos essencialmente no que diz respeito à produção de textos. Embora se saiba que a produção de textos deva ser uma prática constante desde a inserção da criança no ambiente escolar e que é papel da escola despertar o desejo pela escrita, reconhece-se que muito do que a criança escreve tem como interlocutor único o professor, que utiliza a produção para “corrigir erros” que os alunos apresentam, o que acaba por contradizer o papel da escola como fomentadora do gosto pela escrita.

A observação das aulas suscitou a reflexão acerca da utilização do tempo da aula e de como são distribuídas as atividades propostas no espaço escolar. Os agrupamentos sugeridos para determinadas atividades também pode ser repensado e essa questão também foi uma preocupação do programa estudado.

A entrevista coletiva revelou o descontentamento docente com relação ao tratamento dos direitos de aprendizagem, à falta de intervenção por parte dos orientadores de estudo aos trabalhos apresentados pelos professores e com a organização dos encontros aos sábados, principalmente àqueles que tinham oito horas de duração. As ânsias que as professoras traziam não encontravam espaço para serem discutidas e, em alguns momentos, o que tiveram foram “aulas de PNAIC”.

A questão problema ora posta – qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita? – revela uma correspondência mínima entre formação e mudança docente. A mudança não vem de fora, parte de necessidades de grupos e deve, por eles, ser sentida.

As concepções teóricas, embasadas na perspectiva dialógica da linguagem, no trabalho com gêneros e na elaboração de sequências didáticas, que fundamentaram o trabalho com a Língua Portuguesa no programa de formação continuada analisado, nem sempre foram incorporadas às práticas dos docentes sujeitos desta pesquisa, que muitas vezes continuaram fazendo o que já sabiam fazer sem agregar o “novo” que o programa trazia.

A implantação do PNAIC no município de Birigui e o seu desenvolvimento revelou entraves que não são facilmente vencidos: os professores sentiram que faltou aprofundamento em questões que julgaram importantes e desconhecidas; os gestores estavam no curso, mas não participaram das decisões, o que prejudicou, ou até impediu, que as escolas assumissem o PNAIC nos seus momentos de formação; o apoio externo, seja por parte dos orientadores de estudos, seja por parte da SME, foi falho, ficou lacunar.

Os princípios e estratégias formativas que nortearam o trabalho de formação continuada do programa analisado não foram conscientemente incorporados às práticas formativas das unidades escolares pelos gestores sujeitos desta pesquisa, de modo que não foram promovidas mudanças na cultura da escola. As questões fomentadas a partir dos princípios permitem concluir:

- a) os professores tiveram a oportunidade de pensar sua prática, mas isso não foi o suficiente para transformá-la;
- b) em muitas situações, os orientadores de estudos “deram aula de PNAIC” e os professores sentiram que não houve o devido e o esperado aprofundamento, principalmente daquilo que eles ainda não sabem fazer;
- c) o PNAIC foi, em alguns momentos, vivenciado como “mais um curso”, sem que tenha representado momento privilegiado para a constituição da identidade profissional;
- d) a socialização permitiu o conhecimento do trabalho dos pares, mas sentiu-se a ausência de mediação que proporcionasse maior crescimento;
- e) o engajamento docente é constatado na própria assunção do curso, frente a tantas outras responsabilidades que lhe cabem;
- f) os professores, por se entenderem parte de uma comunidade de aprendizagem, souberam colaborar com o outro, mas parece que houve um distanciamento da formação da rede, e o PNAIC caminhou paralelamente.

Ainda que tenha havido contribuições, os dados gerados e analisados permitiram compreender que o PNAIC em Birigui deixou a desejar tanto para professores quanto para gestores.

No tocante aos processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas, a presença do gestor desde o primeiro ano do Pacto em Birigui não significou garantia de transposição para o projeto formativo da unidade. O PNAIC ficou à margem da formação na escola e da própria SME. O PNAIC era o PNAIC; as demais formações na rede continuavam, apesar de e independentemente do Pacto. As escolas não “compraram” o PNAIC.

E se a máxima popular sentencia que “cada caso é um caso”, o estudo de caso de Birigui tem a sua validade pela singularidade das conclusões a que esta pesquisa chega: os programas de formação continuada, a exemplo do PNAIC, precisam ser redesenhados pelas redes e discutido com os gestores locais para que, de fato, atendam às necessidades de sua comunidade docente. Talvez tenha faltado aos diversos participantes (IES, professores,

gestores, SME) assumirem que não basta a assinatura de leis, decretos e portarias, não basta o pagamento de bolsas de estudo, tampouco a produção de materiais em larga escala.

O sucesso está na apropriação de programas, não nos índices que revelam os resultados de escolas e municípios. E se essa assunção não é plena, o professor continua caminhando sozinho, fazendo o que sabe, do jeito que sabe. É evidente que nenhum programa de formação terá “efeitos” instantâneos: toda mudança é processual, sendo assim, exige-se um tempo para que os professores incorporem-na. Não se pode desconsiderar que o PNAIC teve suas edições estendidas até 2016, no entanto, não se ignora também a falta de continuidade dos temas priorizados, o caráter aligeirado com que foi sendo desenvolvido e a perda de qualidade e credibilidade que isso significou entre os cursistas. É preciso, como condição primeira, respeitar os professores e seus saberes, buscando compreender as necessidades formativas que apresentam e de que forma programas como o PNAIC podem representar essa colaboração para o fazer docente voltado à aprendizagem discente.

Um programa eficiente muda não somente a concepção de trabalho com a Língua Portuguesa, com leitura, com escrita, mas provoca reflexões e mudanças na concepção de aluno, de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de planejamento e atuação docente. Há incoerência, também, por parte de quem pensa políticas públicas de formação docente quando se propõe um “curso igual” e se esperam resultados diferentes.

Constata-se que houve dificuldade por parte dos gestores de incorporar o PNAIC ao projeto de formação próprio da unidade; por parte da SME, fica evidente que o PNAIC caminhou paralelamente à formação que a rede vinha desenvolvendo, não sendo entendido como um processo único, mas sendo caracterizado como um “curso à parte”, o que, em termos de rede, gerou uma descontinuidade de processos; por parte dos professores, o PNAIC não representou a mudança esperada, considerando que as necessidades do grupo não foram atendidas e o que se mostrava novo não foi aprofundado – havia muito o que ser feito (tarefas, preenchimento de planilhas, estudo de textos, apresentações), mas pouco tempo para se refletir sobre o que se fazia.

Torna-se, portanto, urgente continuar a discussão sobre os programas de formação continuada para que sejam aprimoradas as questões lacunares, e os investimentos e esforços que demandam façam jus à contrapartida de todos os envolvidos. São direitos constitucionais, também presentes na Lei nº 9.394/96 – LDB e na Lei Complementar nº 32/2010 – Birigui, a valorização profissional e a formação permanente e sistemática do magistério.

É verdade que “[...] o passado é uma roupa que não nos serve mais / [...] Que uma nova mudança em breve vai acontecer / [...] E precisamos todos rejuvenescer” (BELCHIOR, 1976). Assim, a escola de outrora não pode mais ser tomada como parâmetro de “qualidade”, uma nova ordem está imposta: a garantia da alfabetização de todas as crianças demanda a assunção do desafio da qualidade por governos, sociedade e escola. E essa mudança passa obrigatoriamente pela sala de aula e pelo trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: Andrade, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980, v. 1.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, (49): 51-54, maio, 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola**: rediscutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2016.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALZAN, Newton Cesar. **Conversa com professores do fundamental à pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-68.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Zakia Lian. **Avaliação do Programa Letra e Vida: construção de indicadores qualitativos**. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Adriana%20Bauer-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Ed., 2006. cap. 3, p. 111-122.

BELCHIOR. Velha roupa colorida. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976, LP, Faixa 2.

BENBASAT, Izak; GOLDSTEIN, David K.; MEAD, Melissa. The Case Research Strategy in Studies of Information Systems, **MIS Quarterly**, vol. 11, nº 3, sep. 1987, p. 369-386.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BIRIGUI. Lei Complementar nº 32, de 17 de setembro de 2010. **Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público e dos Profissionais de Apoio Educacional do Município de Birigui e dá outras providências**. Birigui, SP, 17 set. 2010. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/estatuto_2010.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BIRIGUI. **Orientações Gerais para Rede Municipal de Formação Continuada**. Secretaria Municipal de Educação, 2014.

BIRIGUI. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal “Prof.^a Izabel Branco”. 2014.

BIRIGUI. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal “Prof.^a Yvonne Miragaia Peruzzo”. 2014.

BIRIGUI. **Prefeitura Municipal de Birigui** (sítio oficial). Disponível em: <<http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/cidade/dados.php>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BLACK, Dani. **O trono do estudar**. São Paulo: 12 Dólares, 2015.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Casa Civil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Casa Civil, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. **Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012**. Diário Oficial da União, Seção I, nº 243, Brasília, DF, 18 dez. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. **Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília: MEC, FNDE, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/resolucoes2013?start=50>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 482, de 07 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Diário Oficial da União, Seção I, nº 109, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Documento orientador das ações de Formação em 2014**. DAGE/SEB/MEC, janeiro, 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014-versao_site.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 mar. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 410, de 22 de julho de 2016. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Diário Oficial da União, Seção I, nº 141, Brasília, DF, 25 jul. 2016. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27174524_PORTARIA_N_410_DE_22_DE_JULHO_DE_2016.aspx. Acesso em: 16 mai. 2016.

BUARQUE, Chico. Cálice. In: BUARQUE, Chico. **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Polygram, 1978, LP, Lado A, Faixa 2.

BUENO, Luzia; KLEIMAN, Angela B. “Avaliações/provas de leitura no PNAIC, sequências didáticas e letramento: (im)possíveis articulações?” IN: GONÇALVES. Adair Vieira; CORDEIRO, Gláís Sales. **Número temático Revista Linguagem em Discurso**, n.1, 2017 ISSN 1982-4017 (online); ISSN 1518-7632 (impressa). A SAIR

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O alienígena que queria aprender a ler. **Jornal do Alfabetizador**, n. 47, 1996, p. 14-16.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora 34, 2015.

CASTAÑEDA, Carlos. **A erva do diabo: os ensinamentos de Dom Juan**, 37. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

CATELLI JR., Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 91-108.

CEALE/UFMG, **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, março/abril de 2014 - Ano 10 - nº 37 edição especial. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014_JLA37esp.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

CORRÊA, João Luiz. Minha infância. In: CORRÊA, João Luiz. **Campeirismo I**. Caxias do Sul, RS: Acit, 1998, 1 CD, Faixa 6.

COSTA E SOUSA, Otilia. O Ditado como estratégia de aprendizagem. Número 9 de 2014 - **Educação e Formação**. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/04/n9-C1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.

CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; TAVEIRA, Andreza de Santana; SOUZA, Sara Leite de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, maio/ago. 2016.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DE PAULA, Simone Grace. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paidéia** - Revista do curso de pedagogia da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec Belo Horizonte, Ano 6, n. 6, p. 65-86, jan./jun.2009. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/944/715>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habernas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEVITT, Amy. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Debora. **Genre in a changing world**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009, p. 337-351.

DI GIORGI, Cristiano Amaral G.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 30, jul./dez. 2010, p. 305-323.

DICIO - **Dicionário On-line de Português**. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 06 mar. 2016. Verbete [formar].

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Bras. Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 34-51. jan./abr. 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

ELIANA. A bela e a fera. In: ELIANA. **É dez**. São Paulo: BMG, 2002, 1 CD, Faixa 5.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 65-90.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa. **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; TELES, Rosinalda. A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. In: BRASIL.

Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRA, Celeste Rodrigues. **O uso de visualizações no ensino de química e de física: a formação pedagógica dos professores.** 2013. 733 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde.../Celeste_Rodrigues_Ferreira.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem – informática educativa. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2002.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia do alfabetizar letrando:** da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2012.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria do Rosario F. Valencise; LEONEL, Maria Célia de Moraes (orgs.). **O que quer o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997. P. 127-146.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=arzNAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 24 out. 2015.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUSA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa:** leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAMA, Sebastião da. **Diário.** Lisboa: Edições Ática, 1993.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, vol VI, out 2000. p. 1-9.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. **Intertemas: Revista da Toledo. Presidente Prudente**, v. 5, nov. 2001, p. 61-81. Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

GOMES, Alberto Albuquerque. Estudo de caso – Planejamento e métodos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: ED. UFGD, 2010.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. Amor de índio. In: GUEDES, Beto. **Amor de índio**. São Paulo: EMI-Odeon, 1978, LP, Lado A, Faixa 1.

GUIMARÃES, Valter Soares. Estudos com foco no(a) professor(a), abordagens e referenciais: socialização profissional, tecnologias e pluralidade cultural. In: EDUCERE- V Congresso Nacional de Educação, 5., 2005, Curitiba. **Anais eletrônicos do EDUCERE – V Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: PUC-PR, p. 205-215, 2005. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI190.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

HAIR JUNIOR, Joseph F. et al. **Fundamentos de Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização. In: BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBGE. **Cidades**. São Paulo. Birigui. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=350650>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

IDEB. **Resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **PROJETO TEMÁTICO LETRAMENTO DO PROFESSOR. UNICAMP**, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico. In: BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-14.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 15-23.

LEÃO, Andreia Livia de Jesus. Refacção de textos escolares: realidade possível? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 149-163.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEITE, Lúgia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. P. 17-25

LENINE. Diversidade. In: LENINE. **Lenine.doc** - Trilhas. Rio de Janeiro: Universal Music, 2010, 1 CD, Faixa 10.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, SP, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 186-214.

LOVATO, Regilane Gava. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: programa ou política pública de formação continuada de professores alfabetizadores. In: **Sexto Sbece e Terceiro Siece**, 2015, Canoas - Rio Grande do Sul. Sexto Sbece e Terceiro Siece, 2015. Disponível em:

<http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429405804_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO.pdf>. Acesso em: 11 de jul. de 2016

MACHADO, Antonio. Provérbios e cantares (fragmentos). In: VARGAS, Fábio Aristimunho. **Poesia espanhola: das origens à Guerra Civil**. São Paulo: Ed. Hedra, 2009.

MAGALHÃES, Luciane Manera; Vargas, Suzana Lima. Produzindo textos escritos na alfabetização inicial. **Educação em Foco**: revista de educação Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/Centro Pedagógico Educação em Foco, edição especial, v. 1, n. 1, Juiz de Fora: Editora UFJF, fev. 2015. p. 99-118.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Coordenação: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARIZA. Chuva. In: MARIZA. **Fado em mim**. Portugal: World Connection/EMI, 2001, 2 CD, CD 1, Faixa 3.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 275-291.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Thiago de. **Mormaço na floresta**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

MILL, John Stuart. In: HOGG, James. **London Society**, volume 26, 1874. Disponível em: <https://pt.wikiquote.org/wiki/John_Stuart_Mill>. Acesso em: 06 mar. 2016.

MONTENEGRO, Oswaldo. Mudar dói, não mudar dói mais. In: MONTENEGRO, Oswaldo. **A Lista**. Porto Alegre: Studio Jam Music, 2001, 1 CD, Faixa 7.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Me ensina a escrever**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B2GW-2FWZVU>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MORAES, Vinicius de. **O operário em construção e outros poemas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 281-302.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 69-90.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 63-80.

PEREZ GÓMEZ, Angel I. A função de formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas In: SACRISTAN, José Gimeno; PEREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. cap. 11. p. 353-379.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar Editora, 1972.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Ricardo Reis**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Andréa de Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. Política de formação continuada de professores: o PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v.7, n.2, 2015, p.103-126.

PRADO, Adélia. **Solte os cachorros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PRADO, Adélia. Com licença poética. In: PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 23 fev. 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp>. Acesso em: 18 jul. 2016.

RINALDI, Renata Portela; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 180-202, maio/ago 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revostateias/article/view/1200>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

ROCHA, Maria do Rosário Cordeiro. O uso do tempo na sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 217-238.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 94-103.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul/dez. 2002. p. 21-28.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Como uma onda (Zen-surfismo). In: SANTOS, Lulu. **O ritmo do momento**. Rio de Janeiro: WEA, 1983, LP, Faixa 4.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SARAIVA, Mônica de Araújo. Gêneros discursivos: a reescrita na alfabetização. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. **A pesquisa na educação básica**: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise e casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2013.

SEIXAS, Raul. Metamorfose ambulante. In: SEIXAS, Raul. **Krig-ha, Bandolo!** Rio de Janeiro: Philips Records, 1973, LP, Lado A, Faixa 3.

SEMEBI. **Matrículas** – Ensino fundamental. Disponível em: semebi.net. Acesso em: 18 jul. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SHIRAISHI, Ester Gomes; CARREIRO, Soraneide Dantas. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 125-164.

SOARES, Bernardo [Fernando Pessoa]. **Livro do desassossego**. [Lisboa: Assírio & Alvim, 1997]. Formatado pelo grupo Papirolantes. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000022.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: o que

sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-38.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. In: Gonçalves, Adair; PETRONI, Maria Rosa (orgs). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 13-46.

SOUSA, Ryta de Kassya Motta de Avelar. **Cantigas populares: um gênero para alfabetizar letrando**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Farias (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-31.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação Continuada e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

TAITELBAUM, Paula. **Sem vergonha**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 91-118.

TOLEDO, Carlos José Teixeira de Toledo. Os Pactos de Alfabetização: uma análise jurídica de políticas públicas visando à efetivação do direito à educação. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade São Judas Tadeu**, número 3, primeiro semestre de 2015. Disponível em: <https://www.usjt.br/revistadireito/numero-3/11-carlos-jose-teixeira-toledo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

UNDIME. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC**: Alguns dados sobre analfabetismo, 2012. Disponível em: <http://undimemg.org.br/seminario-internacional/app/Dia11/Rafael_Mafra.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

VAILLANT, Denize; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção de Textos Escritos**: construção de espaços de interlocução. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2005%20Producao_textos_escritos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 159-168.

ZEICHNER, Ken. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 220, p. 44-49, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aos professores

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) Professor(a)

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida por Andréa Ramos de Oliveira junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Faculdade de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto. A pesquisa tem por objetivo avaliar as contribuições de um programa de formação continuada – PNAIC – na área de Língua Portuguesa para a prática docente de professores de 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Birigui-SP. Nesse sentido, solicita-se que você responda às questões abaixo. Cabe lembrar que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

Andréa Ramos de Oliveira (mestranda) / Ana Luzia Videira Parisotto (orientadora)

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Gênero: () Feminino () Masculino 2. Idade (em anos). _____

3. Tempo de Magistério (em anos): _____

4. Tempo de atuação como professor no 3º ano do EF: _____

5. Tempo de atuação como professor na escola pesquisada: _____

6. Vínculo empregatício: () efetivo () contratado

7. Com que frequência você costuma ler:

	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Livros didáticos na sua área de atuação				
Livros específicos sobre alfabetização				
Livros de histórias infantis				
Livros sobre educação				
Literatura em geral				
Revistas especializadas na área da educação				
Jornais ou revistas de informação geral				
Outros tipos de material escrito				

B. FORMAÇÃO

8. Formação (requisito básico)

() Magistério Ano de conclusão: _____ Instituição: () pública () privada
 () Pedagogia Ano de conclusão: _____ Instituição: () pública () privada

Modalidade do curso de Pedagogia: () presencial () semipresencial () a distância

9. Outras Graduações (curso de licenciatura concluído ou em andamento)

Curso: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: () pública () privada

Modalidade do curso: ☐ presencial ☐ semipresencial ☐ a distância

10. Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização (mínimo de 360 horas)

☐ em andamento. Ano de início: _____ ☐ concluído. Ano de conclusão: _____

Instituição: ☐ Pública ☐ Privada

Modalidade do curso: ☐ presencial ☐ semipresencial ☐ a distância

11. Pós-Graduação Stricto Sensu

Mestrado: ☐ em andamento. Ano de início: _____ ☐ concluído. Ano de conclusão: _____

Instituição: ☐ Pública ☐ Privada

Doutorado: ☐ em andamento. Ano de início: _____ ☐ concluído. Ano de conclusão: _____

Instituição: ☐ Pública ☐ Privada

C. PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

12. Você frequenta os cursos, palestras que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação como parte do Programa de Formação Continuada desenvolvido no município?

☐ Sim ☐ Não ☐ Alguns, somente os que são oferecidos em horário de trabalho.

13. Você cursou o PNAIC – Língua Portuguesa, ocorrido em 2013?

☐ Sim ☐ Não ☐ Iniciei o curso, mas desisti antes de sua conclusão.

14. Em caso de desistência do curso, explique os motivos que o levaram a essa decisão.

15. O PNAIC significou uma influência na sua formação geral de forma a modificar concepções que você tinha a respeito do trabalho com a língua portuguesa?

☐ sim ☐ não

16. Em caso de resposta afirmativa à questão 15, assinale os itens que você considera que sofreram modificações e/ou determinam o amadurecimento que você teve em virtude do curso:

☐ forma de pensar a organização do trabalho cotidiano

☐ trabalho com sequências didáticas

☐ melhor exploração dos gêneros discursivos

☐ planejamento de suas aulas

☐ diferentes possibilidades de intervenção pedagógica

☐ modo de pensar as práticas de alfabetização

☐ melhor gestão da sala de aula

☐ Outros: _____

☐ adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação

☐ melhor seleção e produção de recursos didáticos

☐ melhor redirecionamento das ações didáticas

☐ planejamento diferenciado para crianças

☐ que apresentam dificuldades

☐ concepção de prática colaborativa entre

professores alfabetizadores

17. Em caso de resposta negativa à questão 15, justifique por que o programa não contribuiu para modificação de concepções a respeito do trabalho com a língua portuguesa.

18. Aponte cinco itens que você considera como potencialidades do PNAIC, de acordo com o vivenciado em seu município de trabalho:

☐ utilização do material teórico produzido pelo MEC

☐ estudo dirigido de textos

☐ debates a partir de vídeos

☐ análise de situações de sala de aula

☐ análise de atividades de alunos

☐ análise de recursos didáticos

☐ exposição dialogada

☐ socialização de práticas e trocas

☐ elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados

☐ atuação do orientador de estudo

☐ distribuição e exploração de materiais de apoio

- () organização do curso (carga horária e distribuição das aulas)
- () bolsa de estudos oferecida aos cursistas
- () certificação por instituição pública superior
- () Outros: _____
- () quantidade de tarefas previstas em cada unidade
- () quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças
- () Seminário Final do programa

19. Aponte cinco itens que você considera como fragilidades do PNAIC, de acordo com o vivenciado em seu município de trabalho:

- () utilização do material teórico produzido pelo MEC
- () estudo dirigido de textos
- () debates a partir de vídeos
- () análise de situações de sala de aula
- () análise de atividades de alunos
- () análise de recursos didáticos
- () exposição dialogada
- () socialização de práticas e trocas
- () elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados
- () atuação do orientador de estudo
- () Outros: _____
- () distribuição e exploração de materiais de apoio
- () organização do curso (carga horária e distribuição das aulas)
- () bolsa de estudos oferecida aos cursistas
- () certificação por instituição pública superior
- () quantidade de tarefas previstas em cada unidade
- () quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças
- () Seminário Final do programa

20. A respeito das leituras exigidas no curso, você:

- () desenvolveu todas () não leu os materiais indicados () leu somente alguns ou partes

21. O material teórico oferecido como subsídio foi

- () excelente () suficiente () insuficiente

22. O material teórico oferecido como subsídio foi:

- () pouco explorado durante o curso () bem explorado durante o curso

23. Após ter cursado o PNAIC – Língua Portuguesa, você:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
Tem mais segurança para atuar com alfabetização e letramento			
Esclareceu dúvidas sobre alfabetização e letramento			
Tornou-se um profissional mais qualificado			
Melhorou o planejamento de sequências didáticas			
Ampliou seus conhecimentos acerca de alfabetização e letramento			
Ampliou seus conhecimentos acerca de gêneros discursivos			
Ampliou conhecimentos acerca do trabalho com sequências didáticas			
Apropriou-se de outras metodologias de trabalho			
Ampliou sua competência reflexiva sobre sua prática pedagógica			
Tornou-se pessoa mais estudiosa e interessada nos estudos da área			
Realiza seleção mais criteriosa de textos e materiais pedagógicos			
Desenvolveu a percepção para a riqueza do trabalho colaborativo			

24. Acerca do acompanhamento e suporte à prática pedagógica por parte dos gestores de sua escola, você considera:

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Não recebi esse apoio
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas				

Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.				
Orientações para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento de seu trabalho junto aos alunos.				
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.				
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.				
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento das atividades de recuperação e reforço.				
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.				
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.				
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.				
Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.				
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.				

25. Acerca do acompanhamento e suporte à prática pedagógica por parte dos orientadores de estudo do PNAIC, você considera:

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Não recebi esse apoio
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas				
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.				
Orientações para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento de seu trabalho junto aos alunos.				
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.				
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.				
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento das atividades de recuperação e reforço.				
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.				
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.				
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.				
Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.				
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.				

26. As atividades práticas propostas durante o curso foram

() excelentes () boas () razoáveis () ruins () não sei opinar

27. Você considera que o PNAIC – Língua Portuguesa foi

☐ excelente ☐ bom ☐ razoável ☐ ruim ☐ não sei opinar

28. Você considera o seu aproveitamento do curso PNAIC – Língua Portuguesa foi

☐ excelente ☐ bom ☐ razoável ☐ ruim ☐ não sei opinar

29. Como você costuma trabalhar as questões de alfabetização e letramento em suas aulas de língua portuguesa?

30. Como você costuma trabalhar a produção de textos em suas aulas de língua portuguesa?

31. Você cursou outros programas de formação promovidos pelo MEC e/ou SEE (Letra e Vida, Ler e Escrever, etc.)?

APÊNDICE B - Questionário aos gestores

QUESTIONÁRIO AOS GESTORES

Caro(a) Diretor(a) de escola, Coordenador(a) Pedagógico,

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida por Andréa Ramos de Oliveira junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Faculdade de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto. A pesquisa tem por objetivo avaliar as contribuições de um programa de formação continuada – PNAIC – na área de Língua Portuguesa para a prática docente de professores de 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Birigui-SP. Nesse sentido, solicita-se que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários. Cabe lembrar que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

Andréa Ramos de Oliveira (mestranda) / Ana Luzia Videira Parisotto (orientadora)

A. PERFIL DOS GESTORES

1. Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Idade (em anos). _____
3. Tempo de Magistério (em anos): _____
4. Tempo de atuação como gestor: _____
5. Tempo de atuação como gestor na escola pesquisada: _____

B. FORMAÇÃO

6. Formação (requisito básico)
☐ Pedagogia Ano de conclusão: _____ Instituição: ☐ pública ☐ privada
 Modalidade do curso de Pedagogia: ☐ presencial ☐ semipresencial ☐ a distância
7. Outras Graduações (curso de licenciatura concluído ou em andamento)
 Curso: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: ☐ pública ☐ privada
 Modalidade do curso: ☐ presencial ☐ semipresencial ☐ a distância
8. Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização (mínimo de 360 horas)
☐ em andamento. Ano de início: _____ ☐ concluído. Ano de conclusão: _____
 Instituição: ☐ Pública ☐ Privada
 Modalidade do curso: ☐ presencial ☐ semipresencial ☐ a distância
9. Pós-Graduação Stricto Sensu
 Mestrado: ☐ em andamento. Ano de início: _____ ☐ concluído. Ano de conclusão: _____
 Instituição: ☐ Pública ☐ Privada
- Doutorado: ☐ em andamento. Ano de início: _____ ☐ concluído. Ano de conclusão: _____
 Instituição: ☐ Pública ☐ Privada

C. PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

10. Você frequenta os cursos, palestras que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação como parte do Programa de Formação Continuada desenvolvido no município?
☐ Sim ☐ Não ☐ Alguns, somente os que são oferecidos em horário de trabalho.
11. Você cursou o PNAIC – Língua Portuguesa, ocorrido em 2013?
☐ Sim ☐ Não ☐ Iniciei o curso, mas desisti antes de sua conclusão.

12. Em caso de desistência do curso, explique os motivos que o levaram a essa decisão.

13. O PNAIC significou uma influência na sua formação geral de forma a modificar concepções que você tinha a respeito do trabalho com a língua portuguesa?

() sim () não

14. Em caso de resposta afirmativa à questão 13, assinale os itens que você considera que sofreram modificações e/ou determinam o amadurecimento que você teve em virtude do curso:

- () forma de pensar a organização do trabalho cotidiano
 () trabalho com sequências didáticas
 () uma melhor exploração dos gêneros discursivos
 () diferentes possibilidades de intervenção no planejamento semanal dos professores
 () modo de pensar as práticas de alfabetização
 () maior propriedade na formação do corpo docente
 () orientações diferenciadas aos professores no trabalho com crianças que apresentam dificuldades
 () concepção de prática colaborativa entre professores alfabetizadores
 () maior direcionamento dos estudos propostos em HTPC
 () Outros: _____

15. Em caso de resposta negativa à questão 13, justifique por que o programa não contribuiu para modificação de concepções a respeito do trabalho com a língua portuguesa.

16. Aponte cinco itens que você considera como potencialidades do PNAIC, de acordo com o vivenciado em seu município de trabalho:

- | | |
|--|---|
| () utilização do material teórico produzido pelo MEC | () distribuição e exploração de materiais de apoio |
| () estudo dirigido de textos | () organização do curso (carga horária e distribuição das aulas) |
| () debates a partir de vídeos | () bolsa de estudos oferecida aos cursistas |
| () análise de situações de sala de aula | () certificação por instituição pública superior |
| () análise de atividades de alunos | () quantidade de tarefas previstas em cada unidade |
| () análise de recursos didáticos | () quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças |
| () exposição dialogada | () Seminário Final do programa |
| () socialização de práticas e trocas | |
| () elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados | |
| () atuação do orientador de estudo | |
| () Outros: _____ | |

17. Aponte cinco itens que você considera como fragilidades do PNAIC, de acordo com o vivenciado em seu município de trabalho:

- | | |
|--|---|
| () utilização do material teórico produzido pelo MEC | () distribuição e exploração de materiais de apoio |
| () estudo dirigido de textos | () organização do curso (carga horária e distribuição das aulas) |
| () debates a partir de vídeos | () bolsa de estudos oferecida aos cursistas |
| () análise de situações de sala de aula | () certificação por instituição pública superior |
| () análise de atividades de alunos | () quantidade de tarefas previstas em cada unidade |
| () análise de recursos didáticos | () quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças |
| () exposição dialogada | () Seminário Final do programa |
| () socialização de práticas e trocas | |
| () elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados | |
| () atuação do orientador de estudo | |
| () Outros: _____ | |

18. A respeito das leituras exigidas no curso, você:

- () desenvolveu estudos em HTPC com o grupo-escola
 () desenvolveu estudos em HTPC somente com o grupo de cursistas do PNAIC
 () não utilizou o material para a formação *in loco*

19. A respeito das tarefas solicitadas aos professores durante o curso:

- () tiveram o seu acompanhamento e interferência
 () não tiveram o seu acompanhamento e interferência

20. A respeito das tarefas solicitadas aos professores durante o curso:

- () cada professor desenvolveu as suas tarefas individualmente
 () os professores de cada segmento desenvolveram as atividades conjuntamente
 () eram desenvolvidas durante os HTPCs com o grupo-escola

21. Após o PNAIC – Língua Portuguesa, você considera que os professores de sua escola:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo
Têm mais segurança para atuar com alfabetização e letramento			
Esclareceram dúvidas sobre alfabetização e letramento			
Tornaram-se profissionais mais qualificados			
Melhoraram o planejamento de sequências didáticas			
Ampliaram conhecimentos acerca de alfabetização e letramento			
Ampliaram conhecimentos acerca de gêneros discursivos			
Ampliaram conhecimentos acerca do trabalho com sequências didáticas			
Apropriaram-se de outras metodologias de trabalho			
Ampliaram a competência reflexiva sobre sua prática pedagógica			
Tornaram-se pessoas mais estudiosas e interessadas nos estudos da área			
Realizam seleção mais criteriosa de textos e materiais pedagógicos			
Desenvolveram a percepção para a riqueza do trabalho colaborativo			

22. Acerca do seu acompanhamento e suporte à prática pedagógica docente, como você avalia:

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Não ofereci esse apoio
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas				
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.				
Orientações aos docentes para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.				
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.				
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.				
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento das atividades de recuperação e reforço.				
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.				
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.				
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.				

Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.				
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.				

23. Acerca do acompanhamento e suporte à prática pedagógica por parte dos orientadores de estudo do PNAIC, você considera:

	Suficiente	Suficiente em parte	Insuficiente	Não houve esse apoio
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas				
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, procurando, conjuntamente, estratégias para melhorá-los.				
Orientações aos docentes para a utilização de diferentes materiais para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.				
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem.				
Orientações sobre atividades apresentadas na capacitação e auxílio na seleção daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.				
Subsídio e assessoria no planejamento e desenvolvimento das atividades de recuperação e reforço.				
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.				
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.				
Suporte para análise de resultados para identificar conteúdos/habilidades de dificuldade para os alunos.				
Suporte para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.				
Motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.				

24. As atividades práticas propostas durante o curso foram

() excelentes () boas () razoáveis () ruins () não sei opinar

25. Você considera que o PNAIC – Língua Portuguesa foi

() excelente () bom () razoável () ruim () não sei opinar

26. Você considera que o aproveitamento dos docentes de sua escola no curso PNAIC – Língua Portuguesa foi

() excelente () bom () razoável () ruim () não sei opinar

27. Você percebe que os docentes de sua escola incorporaram em seu planejamento inovações desenvolvidas/aprendidas durante o curso PNAIC – Língua Portuguesa?

() sim () em partes () não () não sei opinar

28. Quais foram os maiores entraves/dificuldades que você encontrou no acompanhamento do trabalho de seus professores referentes às atividades exigidas pelo PNAIC?

29. Você considera que houve integração dos estudos propostos pelo PNAIC-Língua Portuguesa ao projeto de formação continuada desenvolvido pela e na unidade escolar? Com isso foi feito pela equipe gestora?

30. Comentários que queria registrar.

31. Você cursou outros programas de formação promovidos pelo MEC e/ou SEE (Letra e Vida, Ler e Escrever, Gestar etc.)?

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista coletiva

- 1) Como vocês avaliam o PNAIC/2013 e por quê?
- 2) O que consideram que foi mais positivo no programa e nos encontros formativos?
- 3) Quais aspectos mereceriam ser repensados e por quê?

ANEXOS

ANEXO A – Planejamento da escola A

Planejamento de 22/02 a 26/02/2016

Não foi apresentado.

Planejamento de 25/04 a 29/04/2016

Segunda-feira (25/04)

- Leitura semanal do livro - Roda de Letrinhas de Nye Ribeiro – Poesia “O avô de todo mundo” realizada pelos alunos Pedro e Rafaela – pág 5

Língua Portuguesa / Revisão de poemas e cantigas

1. Cante a cantiga popular abaixo, com os seus colegas, e responda as questões.

Se essa rua fosse minha	
<i>Cantiga Popular</i>	
Se essa rua Se essa rua fosse minha Eu mandava Eu mandava ladrilhar Com pedrinhas Com pedrinhas de brilhante Para o meu Para o meu amor passar Nessa rua Nessa rua tem um bosque Que se chama Que se chama solidão	Dentro dele Dentro dele mora um anjo Que roubou Que roubou meu coração Se eu roubei Se eu roubei teu coração Tu roubaste Tu roubaste o meu também Se eu roubei Se eu roubei teu coração É porque É porque te quero bem

2. O que tem na rua?

() um bosque () uma floresta () um pântano

3. Como se chama o bosque?

() saudade () ilusão () solidão

4. Quem mora dentro do bosque?

() uma pessoa () um anjo () um animal

5. Por que o anjo roubou o coração?

6. Circule palavras dissílabas, na cantiga.

Terça-feira (26/04)

- Leitura – Coisas. Livro “Roda de Letrinhas” pág 1

Alunos –

Língua Portuguesa – Cantiga “A Barata”

Após os alunos cantarem faremos a interpretação.

Sequência de atividades de alfabetização – Música a Barata

A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE FILO
E MENTIRA DA BARATA
ELA TEM E UMA SÓ
AHI AHI AHI OHI OHI OHI
ELA TEM E UMA SÓ !

A BARATA DIZ QUE TEM
CARRO, MOTO, AVIÃO
E MENTIRA DA BARATA
ELE SÓ TEM E CAMINHAO
AHI AHI AHI OHI OHI OHI
ELA TEM E CAMINHAO

A BARATA DIZ QUE USA
SO PERFUME DA AVON
E MENTIRA DA BARATA
ELA USA E DETEFON
AHI AHI AHI OHI OHI OHI
ELA USA E DETEFON

A BARATA DIZ QUE TEM
UM ANEL DE FORMATURA
E MENTIRA DA BARATA
ELA TEM E CASCA DURA
AHI AHI AHI OHI OHI OHI
ELA TEM E CASCA DURA

A BARATA DIZ QUE USA
SO PERFUME DA AVON
E MENTIRA DA BARATA
ELA USA E DETEFON
AHI AHI AHI OHI OHI OHI
ELA USA E DETEFON

A BARATA DIZ QUE TEM
UMA CAMA DE MARFIM
E MENTIRA DA BARATA
ELA TEM E DE CAPIM
AHI AHI AHI OHI OHI OHI
ELA TEM E DE CAPIM

A BARATA DIZ QUE TEM
UM SAPATO DE VELUDO
E MENTIRA DA BARATA
ELA TEM E PE PELUDO
AHI AHI AHI OHI OHI OHI
ELA TEM E PE PELUDO

MÚSICA
A BARATA DIZ QUE
TEM



Práticas de leitura – compartilhada de versos entre meninos X meninas.

Pelo professor.

Cantiga por todos!

1. A cantiga conta a história de qual personagem?

2. Copie as palavras que rima na cantiga.

3. A barata dessa cantiga é

- ☐ sincera ☐ verdadeira ☐ mentirosa
☐ humilde ☐ exibida ☐ honesta

4. Escreva o nome do perfume que a barata usa?

--	--	--	--	--	--	--

5. Desembaralhe as sílabas abaixo e escreva o nome do inseto que pertence o anel todo de ouro.

SOU	RO	BE
-----	----	----

6. Como é o carro da barata?

		-		
--	--	---	--	--

7. Complete as palavras que estão faltando na primeira estrofe.

A barata diz que _____

Sete saias de _____

É mentira da _____

Ela tem é uma _____

8. Na segunda estrofe.

A barata diz que _____

Um sapato de _____

É mentira da _____

O sapato é da irmã _____

9. Na terceira estrofe.

A barata diz que _____

Um perfume muito _____

É mentira da _____

Ela usa é _____

10. Na quarta estrofe.

A barata diz que _____

Um anel todo de _____

É mentira da _____

Anel é do _____

Conte quantos versos tem a letra da música: **A barata diz que tem** e pinte o número abaixo.

--	--	--	--	--	--

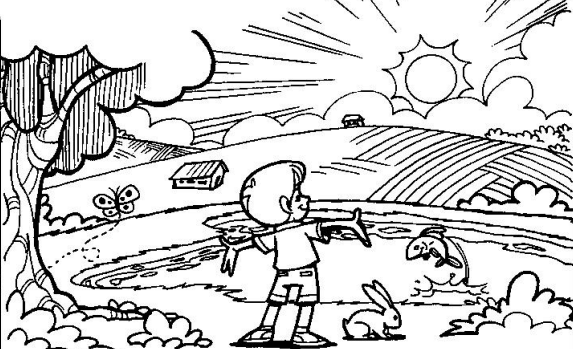
Quarta-feira (27/04)

- Leitura semanal – “Brilho” – Aluna Emilly

Língua Portuguesa/Educação Ambiental

- Você sabe qual a importância da água para os seres vivos?
- Porque sem ela, a vida na Terra seria impossível?
- Quais os motivos de milhões de pessoas não receberem água boa?
- Quando dizemos que a água esta imprópria para o consumo?

A ÁGUA



A água é indispensável aos seres vivos. Sem ela seria impossível a vida na Terra.

Ela não tem cheiro (inodora), não tem cor (incolor), não tem sabor (insípida) e é formada por dois gases: hidrogênio (H) e oxigênio (O₂).

Para que a água se torne potável, ou seja, própria para o consumo, precisa ser tratada. Atualmente, milhões de pessoas em todo mundo não dispõem da água de boa qualidade, e um dos motivos está na contínua poluição dos rios, decorrente da falta de cuidado do homem.

Dizemos que a água está contaminada, ou imprópria para o consumo, quando apresenta sujeira e microorganismos que causam doenças ao homem e aos animais.

- Na sua opinião, o Chico Bento e o Zé Lelé estariam nadando no riacho se ele estivesse poluído ou contaminado?



Quinta-feira (28/04)

- Leitura – Livro Roda de Letrinhas

Poema “Escada” – realizada pela aluna Evellyn



1. Quem Mateus vê brincar na areia?

☐ golfinhos.

☐ caranguejo.

☐ gaivotas.

2. O que o caranguejo parece querer avisar?

3. Quem observa o barco que está no mar?

4. O que as gaivotas fazem?
5. Qual o título do texto?
6. Quem é a autora?
7. Quantas estrofes possui esse texto?
8. Qual o número de versos desse texto
9. Que tipo de texto é esse?
10. Qual é a função desse tipo de texto?
☐ informar ☐ divertir ☐ dar um ensinamento (moral) ☐ dar uma instrução

Sexta-feira (29/04)

- Conselho de Ciclo!

Planejamento de 06/06 a 10/06/2016

Segunda-feira (06/06)

- Leitura do poema “João de Barro” realizada pela aluna Larissa Gabriely.

Não há planejamento de Língua Portuguesa nesse dia.

Terça-feira (07/06)

Não há planejamento de Língua Portuguesa nesse dia.

Quarta-feira (08/06)

- Leitura

- Língua Portuguesa – Gênero textual / Texto instrucional – Apoio do Livro Didático Apis

- Valorização dos conhecimentos prévios

- Você sabe o que é um texto instrucional?
- Para que ele serve?

- Quais são os tipos de textos instrucionais que você conhece? Receita de bolo / como fazer um brinquedo / como montar um eletrodoméstico / como montar um móvel / uma regra de jogo / bula de remédio...



- Roda de conversa sobre algumas brincadeiras e jogos e suas regras. Ex: jogo da velha na lousa.

Na hora de dormir, Magali na quer ouvir histórias. O que ela quer ouvir? Leia a tirinha a seguir para saber.



Disponível em: <www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira56.htm>. Acesso em: 7 jan. 2011.

Você sabe o que é um livro de receitas? É um livro que traz instruções para que o leitor consiga preparar alguns pratos. Receitas são **textos instrucionais**. Leia a receita abaixo.

Suco azedinho

Ingredientes

1 lata de refrigerante sabor limão
suco de 1 limão
meia lata de leite condensado
1 xícara de gelo picado

Modo de fazer

Coloque os ingredientes no liquidificador. Bata até fazer espuma. Sirva gelado.

As instruções servem apenas para preparar alimentos? Em que outras situações seguimos instruções por escrito?

Você vai ler um texto com instruções para montar um instrumento musical com coisas que temos em casa. Vamos ver como é isso.

Quinta-feira (09/06)

- Leitura

- Língua Portuguesa – Texto Instrucional

- Atividade - Análise oral da tirinha da página 206.

- Você conhece a personagem da tirinha, a Magali?
- De qual turma ela faz parte?
- Qual sua principal característica segundo o autor Maurício de Souza?
- Porque ela prefere ouvir receitas do que histórias?
- Você sabe o que é uma receita? Para que ela serve?

Livro didático pág 207 e 208 – Leitura e interpretação do texto instrucional “Maraca”

Maraca
(instrumento parecido com um chocalho)

Material necessário

- 1 lata de leite condensado ou de massa de tomate que já venha com um furo na tampa;
- 1 pedaço de madeira.

Modo de fazer

- 1) Peça a um adulto que alargue o furo da tampa com o auxílio de uma faca.

2) No furo, insira um pedaço de madeira, que servirá de cabo.



3) Coloque um pouco de arroz, feijão, milho, pedrinhas ou qualquer outro grão dentro da lata.



4) Tampe a lata e peça a um adulto que prenda o cabo com um preguinho no fundo da lata.



5) Pinte sua maraca e, depois, decore o instrumento com retalhos de tecido, papel de presente ou fitas coloridas.



Folha de S. Paulo. São Paulo, 3 nov. 2007. Folhinha, p. 6.

- Interpretação do texto

1. Copie do texto a definição de **maraca**.
2. Observe novamente esta etapa do modo de fazer a maraca:

2) No furo, insira um pedaço de madeira, que servirá de cabo.



No texto, o que deixa a ideia dessa instrução mais clara?

3. Escolha a alternativa com a qual você concorda.

a) As instruções escritas desse texto:

- | | |
|--|---|
| ☐ são fáceis de entender. | ☐ são muito complicadas. |
| ☐ deveriam ter mais etapas. | ☐ são suficientes para fazer a maraca. |

b) Explique a razão de sua escolha.

4. Complete:

A receita de suco que você leu no início desta unidade está organizada em duas partes:

Ingredientes e Modo de fazer.

- a) O texto sobre como fazer a maraca também está organizado em duas partes. Quais são elas?
- b) Podemos afirmar que ambos têm partes iguais?

Sexta-feira (10/06)

- Leitura – Fábula “O galo e a raposa”
- Língua Portuguesa / Continuação do gênero textual – Texto Instrucional

5. As instruções do Modo de fazer o suco estão dispostas nesta ordem:

1ª: Coloque os ingredientes no liquidificador.

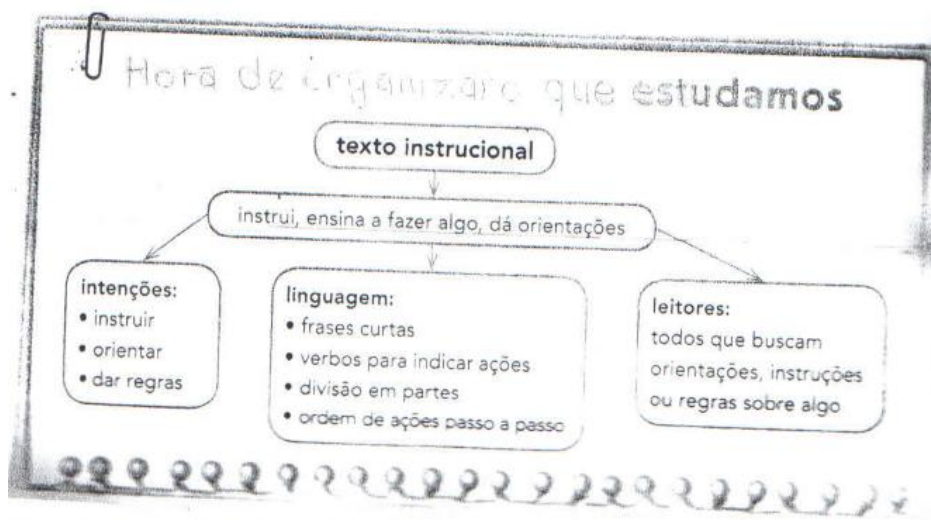
2ª: Bata até fazer espuma.

3ª: Sirva gelado.

É possível mudar essa ordem? Por quê?

6. No texto sobre a maraca, há uma ordem no **Modo de fazer**? Como sabemos que ordem é essa?
7. Além do texto, que outro recurso foi empregado na “receita” da maraca para facilitar sua construção?
8. Na receita “Suco azedinho”, as ações do **Modo de fazer** estão indicadas com os verbos **coloque, bata e sirva**.

Quais são os verbos que indicam o passo a passo das ações para fazer a maraca?



Planejamento de 13/06 a 17/06/2016

Segunda-feira (13/06)

- Leitura realizada pelo aluno
- Língua Portuguesa: Produção de texto sobre a Festa Junina da nossa escola.
 - O que aconteceu na nossa escola sexta-feira, dia 10 de junho?
 - Você gostou de ter participado?
 - O que havia na festa?
 - Do que você mais gostou na festa junina?

Terça-feira (14/06)

- Língua Portuguesa / Continuação das atividades iniciadas na semana anterior – Texto instrucional.

Na oralidade, realizar os questionamentos sobre a brincadeira da “Batata quente”.

- Você conhece a brincadeira da batata quente?
- Alguém pode vir à frente e explicar as regras para os colegas?
- Todos os alunos brincam da mesma forma?
- Alguém conhece outra forma de brincar essa mesma brincadeira?
- Vamos brincar? (ir para o pátio realizar a brincadeira na prática)

- Práticas de oralidade

1) Brincadeiras e instruções

 **EM GRUPO.** Vamos brincar de "batata quente"?

Antes de iniciar o jogo, leiam as regras e conversem sobre elas.

Se quiserem alterar alguma regra, ela deverá ser discutida e aceita por todos.

A opinião de todos sobre a alteração de alguma das regras deve ser ouvida e respeitada.

As regras aceitas deverão ser seguidas por todos.

Como brincar:

- 1º Providenciem uma bola.
- 2º Façam uma roda.
- 3º Fiquem sentados.
- 4º Um aluno, de olhos vendados, deve repetir rápido e quantas vezes desejar: "Batata quente, quente, quente, quente...". E, quando quiser, dizer "Queimou!".
- 5º Passem a bola de mão em mão enquanto o aluno fala.
- 6º Parem a bola quando o aluno disser: "Queimou!".
- 7º Deve sair da roda o aluno "queimado", que ficou com a batata quente na mão, isto é, aquele em que a bola parou.
- 8º Terminem o jogo quando todos forem "queimados".
- 9º Vence quem ficar até o final sem se "queimar".
- 10º O vencedor será o próximo a ter os olhos vendados.

2) Conversa em jogo

Para que servem as regras?

É importante haver regras? Para quê? Produção coletiva

Quarta-feira (15/06)

Você já estudou que verbos são palavras que podem indicar:

- **tempo:** presente, passado e futuro;
- **pessoa:** a pessoa que fala, a pessoa com quem se fala e a pessoa de quem se fala.

Agora vamos aprender mais um pouco sobre o uso dos verbos.

- 1 Releia o item **Modo de fazer** do texto "Maraca". Observe os verbos destacados:

Modo de fazer

- 1) **Peça** a um adulto que alargue o furo da tampa com o auxílio de uma faca.
- 2) No furo, **insira** um pedaço de madeira, que servirá de cabo.
- 3) **Coloque** um pouco de arroz, feijão, milho, pedrinhas ou qualquer outro grão dentro da lata.
- 4) **Tampe** a lata e peça a um adulto que prenda o cabo com um preguinho no fundo da lata.
- 5) **Pinte** sua maraca e, depois, **decore** o instrumento com retalhos de tecido, papel de presente ou fitas coloridas.

- 2 Os verbos destacados foram empregados para:

- ☐ mostrar quem faz a ação.
- ☐ instruir sobre a ação que deve ser feita.
- ☐ indicar o tempo em que a ação ocorre.

- 3 Leia a tirinha a seguir:



Disponível em: <www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira53.htm>. Acesso em: 7 jan. 2011.

- a) Na tira, Magali:

- ☐ dá uma ordem a Pinóquio.
- ☐ dá um conselho a Pinóquio.
- ☐ faz um pedido a Pinóquio.

- b) O que Magali espera que aconteça?

- 4 Agora leia esta outra tirinha, na qual as personagens estão discutindo:

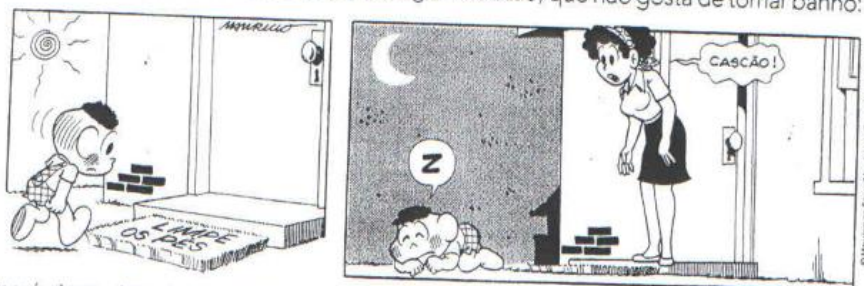


Disponível em: <<http://falamenino.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

No último quadrinho, a personagem Cueca Vermelha diz para sua colega Winnie: "Cale-se! Cale-se! Cale-se!". Ao dizer isso, Cueca Vermelha:

- | | |
|---|---|
| ☐ orienta Winnie. | ☐ faz um convite à menina. |
| ☐ dá uma ordem a Winnie. | ☐ aconselha a menina. |

5 Leia mais uma tirinha. Esta é da personagem Cascão, que não gosta de tomar banho:



Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira19.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

- O que faz um imperador?
- Sugestão de várias palavras (verbos) e como elas ficariam se fossem ditas por um imperador. Ex. comer, estudar, ler, aprender, brincar...

a) Por que você acha que Cascão dormiu fora de casa?

b) Copie o verbo que faz o pedido que Cascão não quis atender.

Converse com os colegas e, juntos, completem a frase com o que aprendemos:

As formas verbais no imperativo indicam: _____

6 As crianças foram fazer bolinhos de mel e deixaram cair massa na receita. Veja como ficou:

Bolinhas de mel

_____ a manteiga e _____ com o mel, misturando tudo muito bem.

Em seguida, _____ os ovos e acrescente-os à massa, sem parar de bater.

_____ a farinha e adicione-a ao resto.

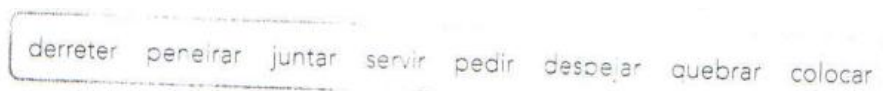
_____ aos poucos uma xícara de leite fervido até a massa ficar lisinha e uniforme.

_____ a massa em uma forma untada e

_____ a um adulto que a leve para assar em forno quente.

_____ depois que esfriar.

Encontre no quadro abaixo os verbos que podem ser empregados na receita. Complete os espaços com as ações adequadas no imperativo.



Na oralidade

Hora de organizar o que você estudou.

Palavras (verbo) no imperativo indica uma ordem.

Tarefa – Para fazer uma receita é necessário seguir alguns passos. Escreva a receita preferida da sua família, seguindo as instruções abaixo.

- 1) No item **Ingredientes**, anote o nome dos produtos que compõem o prato.
- 2) No item **Modo de fazer**, escreva as ações necessárias para fazer o prato, passo a passo. Para isso, use verbos no imperativo.
- 3) Leia sua receita e ouça as que foram escritas pelos colegas.

Planejamento de 08/08 a 12/08/2016

Segunda-feira (08/08)

Rotina

Leitura

Língua Portuguesa / Fábulas

- Produção de texto

Fábula

1 – Produção de fábula.

Agora você vai escrever uma pequena fábula com a seguinte moral:

Quem tudo quer tudo perde.

- a) Escolha dois ou mais animais para serem as personagens.
- b) Não se esqueça de que, em uma fábula, os bichos agem e pensam como pessoas!
- c) Elabore uma história curta que termine com a moral indicada.

Projeto Cuca-legal

Produção coletiva

Produção de livro de fábulas.

Que tal fazer um livrinho com as fábulas produzidas pela classe?

- Passem o texto a limpo, caprichado, em uma folha de papel. Se puderem e quiserem, digitem o texto.
- Ilustrem suas fabulas com desenhos ou colagens, procurando representar as características dos animais e suas ações.
- Reúnam as fábulas em um livrinho e criem uma capa para ele.

Após a correção coletiva, os textos serão passados a limpo para a produção do livrinho!

Terça-feira (09/08)

Rotina / Reforço contínuo

Leitura

Língua Portuguesa / Fábulas

1- Como você já sabe, nas fábulas, os animais sempre têm características parecidas com as dos seres humanos. Os animais a seguir, em geral, são caracterizados assim:

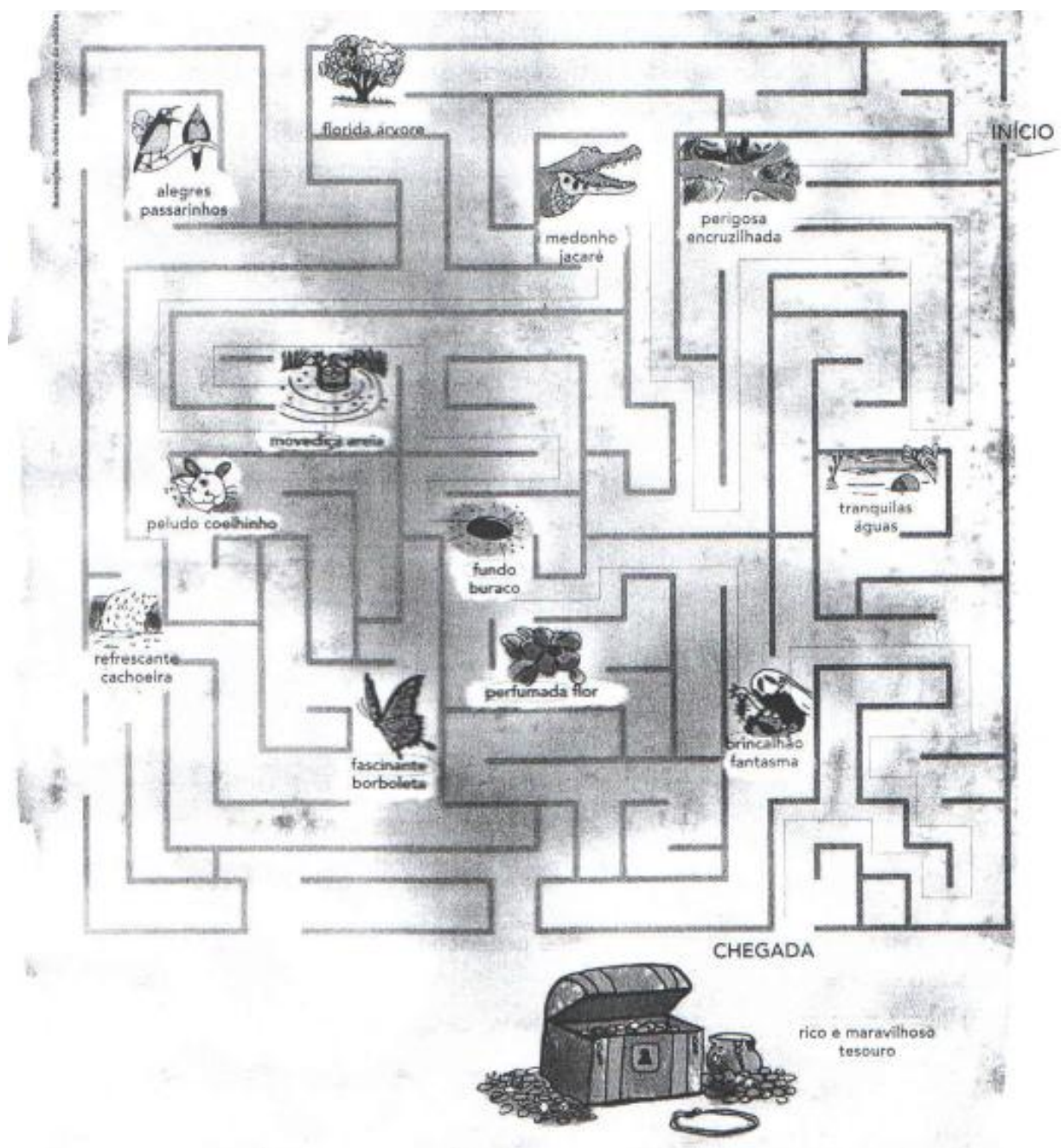


Escolha uma característica de seres humanos que pode ser representada por estes animais e escreva-as nas linhas correspondentes:



Em busca do tesouro: circule as palavras que caracterizam as figuras da trilha, escolha o caminho para chegar ao tesouro. Mas, cuidado, porque o caminho correto é o que passa pelos maiores perigos.

TRILHA



Quinta-feira (11/08)

Leitura

Língua Portuguesa / Fábula

Leitura e entendimento do texto



LOBO EM PELE DE CORDEIRO

Um dia, o lobo teve a idéia de mudar sua aparência para conseguir comida de uma forma mais fácil. Então, vestiu uma pele de cordeiro e saiu para pastar com o resto do rebanho, despistando totalmente o pastor. Para sua sorte, ao entardecer, foi levado junto com todo o rebanho para um celeiro. Durante a noite, o pastor foi buscar um pouco de carne para o dia seguinte. Chegando no celeiro, puxou a primeira ovelha que encontrou. Era o lobo fingindo ser um cordeiro.

Moral da história: Sempre que enganamos os outros, pagamos pelo nosso erro logo em seguida.

Esopo

- a) Que tipo de texto é esse?
- b) Você já tinha ouvido essa fábula?
- c) Qual é o título do texto?
- d) A expressão “lobo em pele de cordeiro” sugere o que? (Não devemos confiar apenas nas aparências).

Hora da diversão

Lobos escondidos

 Há oito lobos escondidos entre estas ovelhas. Onde será que eles estão? Descubra-os!



Revista *Recreio*
 Especial *Passatempos*,
 São Paulo, Abril, n. 2, p. 35.

e) Qual característica você daria para representar o lobo?

Sexta-feira (12/08)

Rotina

Leitura

Língua Portuguesa / Correção coletiva da produção.

ANEXO B – Planejamento da escola B

Planejamento de 22/02 a 26/02/2016

Segunda-feira (22/02)

Nesta semana, estaremos trabalhando o nome próprio dos alunos.

1. Oralidade:

- Você já parou pra pensar que todas as coisas que estão ao nosso redor têm nome?
- Quem as colocou? Como surgiu essa idéia?
- Você tem um nome? Quem decidiu que chamaria assim?
- Você sabe o significado do seu nome?
- Tem idéia de quantas pessoas tem o mesmo nome que você? O que os diferenciam?

2. Leitura e apreciação da música:

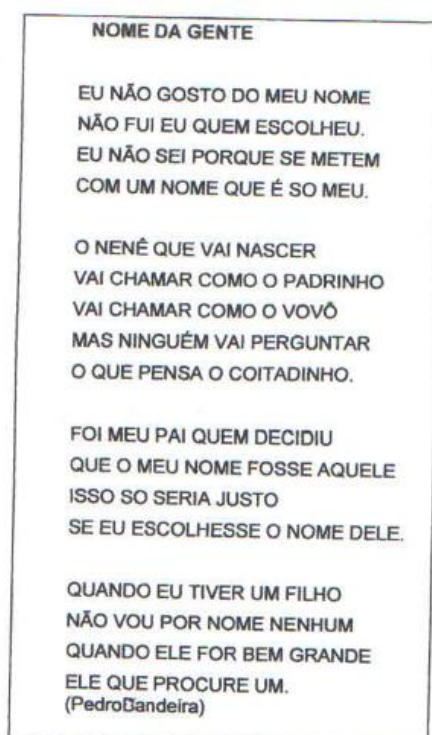
Vamos ler e depois apreciar a música de Toquinho.



3. Como os objetos e animais, todas as pessoas tem um nome. O nosso sobrenome é que nos diferencia das outras pessoas.

Escreva a baixo o seu nome completo.

4. Vamos listar os sobrenomes diferentes dos nossos amigos da sala.
5. Explanação sobre o significado do nome próprio e suas regras de escrita.
6. Vamos voltar ao texto lido **sublinhar** os nomes próprios e escrevê-los em seu caderno.
7. Leitura para apreciar:



- E você gosta do seu nome? Escreva o por quê?

Terça-feira (23/02)

1. Antecipação:

- Colocar na lousa apenas o título do Poema:

AS MENINAS



4. Questionamentos orais do poema:

- Quem são essas meninas?
- Porque o poema tem o nome: As meninas?
- Você sente saudade de que?
- Defina saudade pra você?

5. Respostas as questões referente ao poema:

- a) No poema a autora sente mais saudade da menina Maria. Por quê?
- b) Quem é a autora do texto?
- c) Quem apenas sorria?
- d) Quem das meninas era a mais bela?
- e) Quem erguia a cortina?

6. Biografia:

Vamos conhecer um pouco sobre a autora do poema **Cecília Meireles**



Cecília Meireles

Cecília Benevides de Carvalho Meireles, nascida dia 7 de novembro de 1901, foi uma poetisa e jornalista, e é considerada uma das maiores escritoras brasileiras, com mais de 50 obras publicadas. Além disso foi professora de línguas, literatura, música, folclore e teoria educacional.

Com dezoito anos, Cecília Meireles publicou seu primeiro livro de poesias, chamado "Espectro". Seus livros eram influenciados pelo Modernismo, Romantismo e outros.

Na profissão de jornalista, publicava matérias sobre os problemas na educação, e por esse seu interesse, foi fundadora da primeira biblioteca infantil do Brasil, no ano de 1934. Seu interesse pela educação e pelas crianças fez com que tivesse também um grande reconhecimento na poesia infantil, com textos como "O Cavalinho Branco", "Colar de Carolina", "O mosquito escreve" e muitos outros.

No ano de 1939, Cecília publicou "Viagem", livro que acabou ganhando o Prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras.

Cecília Meireles morreu no dia 9 de novembro de 1964.

Quarta-feira (24/02)

ESTRUTURA DO POEMA

1. Vamos reler o poema:
2. Complete o poema lacunado:

Seguindo as dicas de alfabetização - Poema "As meninas" - Cecília Meireles

COMPLETE O TEXTO

AS MENINAS

ARABELA
ABRIA A _____

CAROLINA
ERGUIA A _____

E MARIA
OLHAVA E SORRIA:
"BOM _____!"

ARABELA
FOI SEMPRE A MAIS _____

CAROLINA
A MAIS _____ MENINA.

E MARIA
APENAS _____
"BOM DIA!"

PENSAREMOS EM CADA MENINA
QUE VIVIA NAQUELA JANELA:
UMA QUE SE CHAMAVA ARABELA,
OUTRA QUE SE CHAMOU CAROLINA.

MAS A NOSSA PROFUNDA SAUDADE
É MARIA, MARIA, MARIA,
QUE DIZIA COM VOZ DE _____ E:
"BOM DIA!"

CECÍLIA MEIRELES DU ISTO OU AQUILO, NOVA FRONTEIRA

3. Vamos relembrar a estrutura do poema:

VERSOS: cada linha do poema

ESTROFES: conjunto de versos separando as idéias.

RIMAS: é o que dá ritmo, canto, entonação geralmente termina com sons parecidos.

4. No texto em seu caderno:

- Enumere os versos no poema;
- Circule as estrofes com lápis amarelo;
- Pinte as rimas de verde;

O poema tem _____ versos e _____ estrofes.

A rima que eu mais gostei foi _____ com _____.

5. Agora vamos brincar de rima:

Complete o poema, rimando

O DANIEL,
 MEU AMIGO _____
 O JOÃO,
 QUE É MUITO _____
 RITA,
 A GAROTA MAIS _____
 ANINHA,
 AQUELA MENINA _____
 A ROSA,
 QUE É TODA _____
 A JOANINHA,
 QUE É MAIS _____
 O RODRIGO,
 QUE É MUITO MEU _____
 E O PEDRÃO,
 QUE É O MEU QUERIDO _____

Sexta-feira, AEC/Informática: digitar os nomes dos colegas de classe.

Quinta-feira (25/02)

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. A autora escreveu um poema falando sobre as meninas Arabela, Carolina e Maria. Reescreva as 6 primeiras estrofes do poema de Cecília Meirelles estudados durante a semana.

Sexta-feira (26/02)

1. Correção coletiva do poema.

Planejamento de 25/04 a 29/04/2016

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - LÍNGUA PORTUGUESA

Segunda-feira (25/04)

1º Momento

- Apresentação e leitura pela professora do poema: A Bailarina

Escola: _____
 Nome: _____
 Data: ____/____/____



★ ★ ★ ★ ★

A bailarina
 Cecília Meireles

Esta menina
 tão pequenina
 quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
 mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
 mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
 mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
 e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
 e diz que caiu do céu.

Esta menina
 tão pequenina
 quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
 e também quer dormir como as outras crianças.



2º Momento

- Entrega de texto para leitura oral e coletiva;
- Conversando sobre o texto:
 - O que acharam do poema?
 - Teve poesia?
 - Qual o assunto do texto?
 - Por que o nome do poema é “A Bailarina”?
 - Será a bailarina a profissão que a menina quer ser quando crescer?

3º Momento

- Agora escreva em seu caderno, se você também tem algum sonho para quando crescer. E porque deste sonho.
- Copie a estrofe do poema que comprova que a menina é uma criança e seu sonho é de ser bailarina.

Terça-feira (26/04)**4º Momento**

- Leitura do poema: A Bailarina
- Análise Linguística
 - Pinte de vermelho o título do poema;
 - Enumere os versos;
 - Circula de amarelo as estrofes;
 - Grife as rimas de azul;

5º Momento

- Hora do registro:

A BAILARINA – CECÍLIA MEIRELES**INTERPRETAÇÃO DO POEMA**

- 1) Como é o nome do poema?
- 2) Quem é a autora do poema?
- 3) A menina tão pequenina quer ser:

() professora () médica () bailarina

4) Marque com um X apenas as palavras que rimam:

() bailarina – dança

() ré – pé

() criança – depois

() véu – céu

5) Esse é o sonho da menina, agora escreva na linha abaixo o que você gostaria de ser quando crescer:

6) Escreva abaixo o nome de outras profissões que você conhece:

3) Retire da poesia as rimas de:

a) menina: _____

b) ré: _____

c) fá: _____

d) si: _____

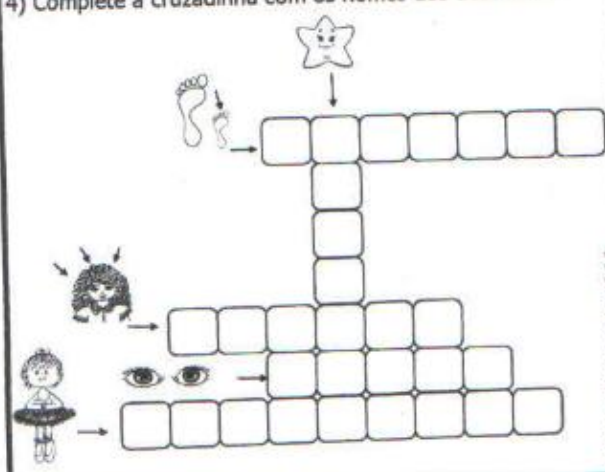
e) ar: _____

f) véu: _____

g) danças: _____



4) Complete a cruzadinha com os nomes dos desenhos.



6º Momento

- Produção individual

- Observando a primeira e a segunda estrofe do poema “A Bailarina” e seu próprio sonho escreva seu poema de duas estrofes trocando a profissão de bailarina pela sua e também as rimas.

Quarta-feira (27/04)

7º Momento

- Leitura do poema: O Menino azul



- Questionamentos orais
 - O que acharam do poema?
 - Esse texto serve para...
 - Qual é o assunto do texto?
 - Para vocês por que o nome do poema é “Menino Azul”?
 - O menino era azul?
 - Por que será que o menino queria um burrinho e não poderia ser outro animal?
 - Por que o burrinho tinha que ser manso?

8º Momento

POEMA O MENINO AZUL

ATIVIDADE

1) Complete:

- Nome da poesia: _____
- Nome da autora: _____
- O menino quer ser um burrinho para _____
- Mas este burrinho tem que ser _____, que não corre nem _____ mas que saiba _____

2) Marque as respostas certas com um X.

- O menino quer um burrinho que saiba
☐ correr ☐ cantar ☐ inventar histórias
- O menino compara o mundo com um
☐ castelo ☐ jardim ☐ paraíso
- O endereço do menino é
☐ Rua das Casas ☐ Rua das Pedras ☐ Rua Limpa
- O Menino Azul:
☐ sabe ler ☐ sabe escrever ☐ não sabe ler

3) Existe uma coisa muito engraçada nesta poesia. O que será?

4) O que a autora quis nos mostrar com esta poesia?

- Agora escreva em seu caderno se você também tem algum desejo? Qual?

9º Momento

- Podemos notar que nos dois poemas apresentados a uma relação de tempo. No primeiro ainda vai acontecer é um sonho em longo prazo, no segundo é um desejo atual para o presente. Seguindo essa relação como ficariam as seguintes frases.

1) Passe as frases para o presente:

- a) O atleta brasileiro correrá na pista de número 5.
- b) Você estará na aula de matemática.
- c) Tayane nadará na piscina do SESI.
- d) A professora corrigirá as avaliações.
- e) Não chegarei a tempo na escola.

Quinta-feira (28/04)

10º Momento

- Refletindo sobre esses dois poemas, escreva a sua opinião, levando em consideração se você achou eles semelhantes ou diferentes e por que.
- Os dois poemas apresentados mostram uma menina e um menino respectivamente, isso chamamos de feminino e masculino. No poema a seguir, grife as palavras femininas e passe para o masculino.

Planejamento de 06/06 a 10/06/2016

Sequência de língua Portuguesa

Nessa semana iremos trabalhar com o gênero textual bilhete:

Segunda-feira (06/06)

1ª Etapa

1º momento – Produção inicial (Para uma avaliação prévia do gênero o bilhete)

- Já que alguns dias atrás realizamos uma salada de frutas, a professora fará a leitura de um bilhete que supostamente a docente do período inverso mandou.

ALUNOS DO 3º ANO____,

GOSTARIAMOS DE SABER SE VOCÊS GOSTARAM DA SALA DE FRUTAS FEITA NA SEMANA PASSADA? POIS ADORAMOS!

ATÉ MAIS,

PROFESSORA_____.

- Para que a professora avalie a produção inicial em uma folha, peça que aluno responda esse bilhete.

2º momento – Leitura do livro: *Só um minutinho* do autor Yuyi Morales, traduzido por Ana Maria Machado.



Sinopse

Uma vovó bem ativa recebe a visita do Senhor Esqueleto, na verdade, a morte, que vem buscá-la. Mas ela é muito esperta e vai adiando o momento de partida, arrumando coisas para sua festa de aniversário e pedindo-lhe para esperar um minutinho. A festa foi linda e cheia de gostosuras. Quando acaba, ela beija seus netos um por um e vai avisar o Senhor Esqueleto que ela está pronta, mas encontra apenas um bilhete, dizendo que a festa foi tão boa que ele não iria perder a do próximo ano de jeito nenhum.

3º momento – Oralidade.

- Qual o nome do livro?
- Qual o nome da autora?
- Quem traduziu a história?
- Do que se trata a história?
- Qual(s) gênero(s) aparece no decorrer da história?

4º momento – Função social do gênero.

- Para que serve um bilhete? (Anotar na lousa as hipóteses dos alunos)

Terça-feira (07/06)**2ª Etapa**

1º momento – Comparando bilhete formal e informal:

- Leitura do bilhete recebido pela professora _____ no dia anterior.
- Agora vamos fazer a leitura do bilhete que será enviado para os pais na sexta-feira.

COMUNICADO	
A EM XXXX COMUNICA OS SRS PAIS OU RESPONSÁVEIS QUE NO DIA 13/06/2016 (SÁBADO) HAVERÁ A FESTA JUNINA.	
HORÁRIO: 11 H	
A DIREÇÃO	

2º momento – Interpretação de texto.

- A partir do bilhete da professora _____ e a direção da escola responda:
- Eles são iguais?
- Qual a diferença entre os dois bilhetes?
- Qual o assunto do primeiro bilhete?
- Qual o assunto do segundo bilhete?
- Eles têm a mesma estrutura?
- A data é obrigatória no bilhete?

3º momento – Estrutura do gênero.

Leia o bilhete a seguir e observe como ele foi escrito.

MAMÃE (destinatário; nome de quem vai receber o bilhete)	
Hoje, depois da aula, vou à casa da Elaine fazer um trabalho de história. Se você puder, me busque às 18h. Ligue pra mim mais tarde confirmando. (assunto do bilhete)	
Beijos, (despedida)	
Mariana (remetente; nome de quem escreveu o bilhete)	
08/06/2016 (data)	

Responda;

- A **estrutura do bilhete** tem:

DATA, DESTINATÁRIO, ____/____/____ E ____.

- De acordo com a legenda, pinte o bilhete da professora ____ e da direção da escola.

	DATA
	DESTINATÁRIO
	ASSUNTO
	DESPEDIDA
	REMETENTE

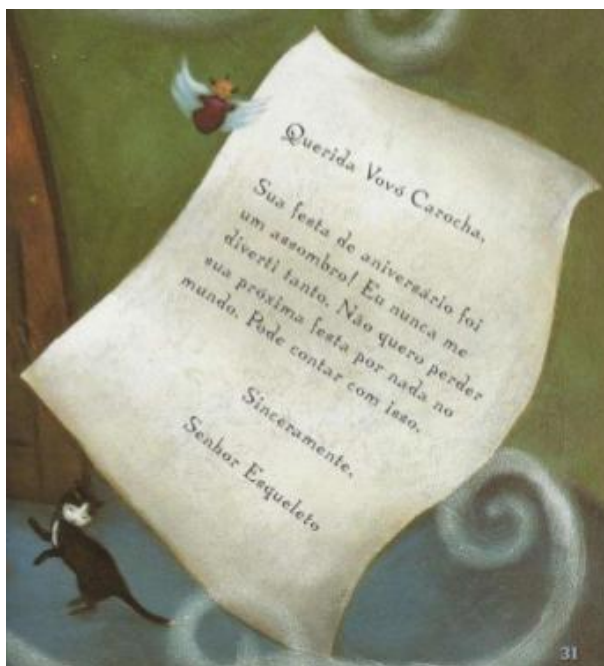
Quarta-feira (08/06)

3ª Etapa

1º momento – Análise do bilhete

- Vocês se recordam da história do livro “Só um minutinho”?
- Qual o gênero que há na história?

Vamos analisar o bilhete deixado pelo Senhor Esqueleto.



QUERIDA VOVÓ CAROCHA,
SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO FOI UM ASSOMBRO! EU NUNCA ME DIVERTI
TANTO: NÃO QUERO PERDER SUA PRÓXIMA FESTA POR NADA NO MUNDO.
PODE CONTAR COM ISSO.

SINCERAMENTE,
SENHOR ESQUELETO.

- Qual o assunto do bilhete?
- A estrutura está correta ou faltou algo?
- O que o senhor Esqueleto foi fazer na casa da vovó Carocha?
- E porque ele deixou o bilhete para vovó e foi embora?
- O bilhete deixado por ele teve que função?
- Qual a despedida do bilhete?

2º momento – Produção coletiva de um bilhete para o 2º ano.

- Vamos mandar essa história para que a professora Daniele leia para seus alunos?
- Se deixarmos na sala dela o livro, ela saberá porque está lá? Quem deixou?
- Será que podemos mandar o livro com um bilhete?
- Ele vai servir para que?
- Que assunto escreveremos nesse bilhete?
- Vamos então escrever um bilhete para mandarmos com o livro?

Quinta-feira (09/06)

4ª Etapa

1º momento – Analisando o bilhete recebido pela professora Danielle, após ela devolver o livro.

- A estrutura do bilhete está completa?
- Que função ele teve?
- Qual o assunto do bilhete?
- Quem é o remetente? E o destinatário?
- Tem despedida? Escreva a despedida se a resposta for sim?
- Que outra palavra o Senhor Esqueleto poderia usar para se despedir?

Sexta-feira (10/06)**5ª Etapa**

1º momento – Comparando produção inicial com produção final.

Queridos alunos por falta de tempo não foi possível entregar a resposta do bilhete mandado por ela na segunda-feira. No decorrer da semana estudamos muito o gênero bilhete novamente.

(entregarei outra folha para a produção final)

2º momento – Assim que ele terminarem a produção do bilhete, entregarei a produção inicial, assim os alunos analisarão e farão uma auto avaliação da produção inicial e final.

CARACTERÍSTICAS DOS BILHETES 1 E 2	SIM (1)	NÃO (1)	SIM (2)	NÃO (2)
TEM DATA?				
INICIA-SE COM CUMPRIMENTO?				
TEM DESTINATÁRIO?				
O TEXTO É CURTO?				
O ASSUNTO É DE FÁCIL ENTENDIMENTO?				
TEM A DESPEDIDA?				
ESCREVEU SEU NOME NO FINAL?				

Planejamento de 13/06 a 17/06/2016**Sequência Didática - Língua Portuguesa****Segunda-feira (13/06)****1º Momento**

- Leitura
- Entrega de texto para leitura individual e coletiva



2º Momento

- Conversando sobre o texto:

- Você gostaram do texto?
- Qual o assunto do texto?
- Qual o gênero do texto?
- Qual é a função do gênero textual HQ?
- Dentro desse texto há outro gênero textual?
- Qual?
- Qual a função do bilhete?
- No primeiro bilhete, por que Susi colocou o nome do Calvin se o bilhete era para a Jéssica?

3º Momento

- Retomando a sequência didática anterior, questionar com os alunos, se os bilhetes estão com a estrutura correta. Para isso fazer uso de cartaz afixado em sala.

Característica do Bilhete

O bilhete é uma mensagem simples, curta, escrita de forma clara, trocada entre pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. Eles são usados como meio de comunicação entre as pessoas, como se fosse um pequeno aviso ou lembrete. É composto, normalmente de data, nome do destinatário, assunto do bilhete, despedida, assinatura.

- Em seguida apresentar a seguinte atividade para análise do segundo bilhete:

Bilhete é uma mensagem escrita, com poucas palavras, que enviamos a alguém.

Faça você 

- Vamos interpretar o bilhete acima?
- Quando o bilhete foi escrito? → **data**
- Quem vai receber o bilhete? → **destinatário**
- O que o bilhete informa? → **assunto**
- Como o bilhete termina? → **despedida**
- Quem escreveu o bilhete? → **remetente**



Terça-feira (14/06)

4º Momento

- Atividades para leitura, reconhecimento de finalidade estrutura de gênero textual bilhete:

Relacione o bilhete ao assunto.



Otávio, Obrigado pelos CDs que você enviou-me pelo Dany. Breve os devolverei. Mayara 03/04	1 - Bilhete de pedido
Lucas, Adorei seu carro novo! Parabéns pela escolha. Paula. 21/07	2 - Bilhete de agradecimento
Melissa, Mamãe pediu para você acordar o Marlon às seis e meia. 06/12 Bejão, Marcelo	3 - Bilhete de elogio

BILHETE MALUCO

REESCREVA O BILHETE TROCANDO SETE PALAVRAS DE LUGAR PARA QUE TENHA SENTIDO

DENTE

FUI AO DENTISTA ARRANCAR UM SABÃO E AO AMACIANTE COMPRAR TERESA E REGINA. VOLTO LOGO!

MERCADO.



CARTA PESSOAL

Não faz muito tempo, a carta e o telegrama eram os únicos meios de comunicação escrita entre os povos. Com o advento da "era digital", esse gênero textual vem sido aos poucos abandonado, dando lugar ao e-mail, bate-papo e afins. No entanto, é importante ressaltar que, por motivos socioeconômicos, parte da população ainda não tem acesso aos recursos tecnológicos, o que mantém viva a carta pessoal.

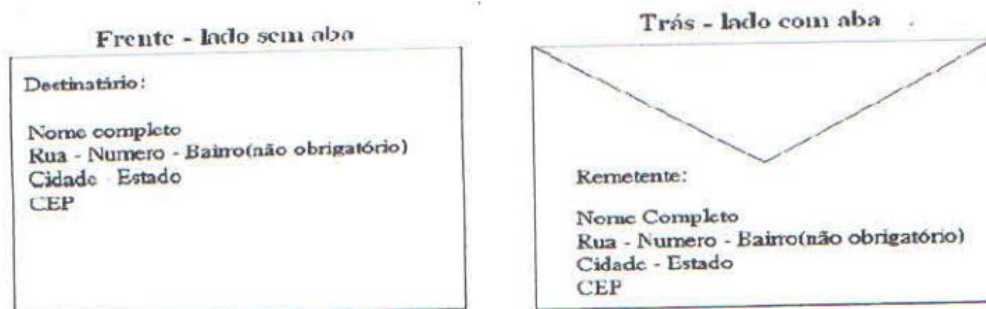
A carta pessoal é um gênero textual especificamente utilizado na comunicação entre pessoas que mantêm um vínculo de relacionamento, que estão próximos de nós, como amigos, familiares ou namorados.

Desse modo, as características desse gênero são simples e não possuem muitas regras para serem seguidas. O assunto, fora do ambiente escolar, é livre, geralmente de ordem íntima, sentimental. O tamanho varia entre médio e grande e cabe ao escritor, dependendo do contexto em que está inserido ou a quem se destina a carta, saber se pode usar termos formais, coloquiais ou mesmo gíria. Lembre-se que, na esfera escolar ou em concursos, jamais poderá usar a forma coloquial ou gírias, a não ser que seja expressamente solicitada tal forma.

Quanto à estrutura, a carta pessoal deve seguir a sequência:

1. Local e data à esquerda (cidade, data e ano);
2. Vocativo (minha querida, amado meu, querido amigo, caro amigo, caro senhor etc.); após o vocativo usar dois pontos.
3. Corpo do texto (texto que define os objetivos da carta – assunto da carta. Lembre-se de retomar ao longo do texto o destinatário):
 - 3.1. O corpo do texto deve conter a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão (que correspondem respectivamente ao início, meio e fim).
4. Despedida (atençiosamente, cordialmente, adeus, até breve etc.);
5. Assinatura (pode ser só o primeiro nome, nome completo ou mesmo apelido – ficar atento, na esfera escolar, para o que pede o enunciado acerca da assinatura).

- Uso do envelope:



Quarta-feira (15/06)

5º Momento

- Comparação de textos

- Neste momento fazer a leitura e apresentação de uma carta sem falar o gênero textual

Braga, 14 de novembro de 2012

Olá Karine,

Como estás? Espero que esteja tudo bem contigo, com a tua irmã e com os teus pais. Como estás a dar-te na tua nova escola? Estás a gostar?

Por aqui está tudo bem. Eu estou a adorar a minha escola nova! Já fiz muitas amizades. Adorei as nossas férias de verão e tenho imensas saudades tuas. Sinto falta das nossas conversas, dos nossos passeios de bicicleta e das nossas idas à piscina. Contigo e com a Ângela as minhas férias são sempre muito divertidas. Adoro a vossa companhia. Às vezes dou comigo a pensar nas nossas brincadeiras, nos vídeos cómicos que fizemos juntas e nas nossas cantorias!

Espero que possamos estar todas juntas outra vez em breve. Já sabes se vêm cá passar as férias de Natal?

Um beijinho muito grande para ti, outro para a Adriana e para os tios,

Bárbara

P.S.: Quando vieres no Natal vais assustar-te com a Tuxa. Está enorme!

6º Momento

- Conversando sobre o texto:

- Qual é o gênero textual deste texto?
- Alguém já ouviu ou viu esse tipo de gênero?
- Esse gênero textual é uma carta, o que tem de diferente em comparação ao gênero textual bilhete?
- Qual a função da carta?
- Alguém já enviou ou recebeu uma carta?
- Como envio uma carta?
- Para quais finalidades uso a carta?

- Texto base informativo para o professor:

7º Momento

- Leia e responda:



1. Para quem Snoopy está escrevendo?
2. Por que ele está escrevendo?
3. Ele está escrevendo um bilhete ou uma carta?
4. Explique a diferença entre um bilhete e uma carta.
5. Escreva um bilhete para o Snoopy.

Quinta-feira (16/06)

8º Momento

- Analise o seguinte bilhete:

Belinha,

Passei na sua casa para contar a que aconteceu comigo ontem à noite. Telefonei para mim hoje à tarde, que eu vou contar tudinho para você!

Um beijinho da amiga Juliana.

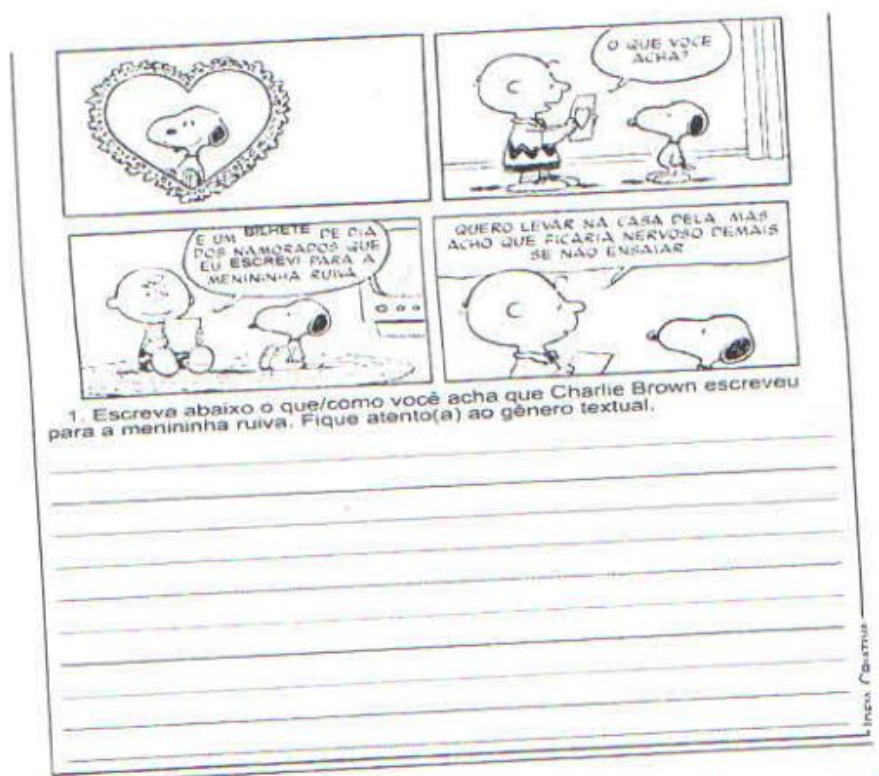
15/04/11

- 1- Marque a resposta certa:
Este gênero textual é um:
☐ CARTÃO ☐ AVISO ☐ BILHETE ☐ CONTO
- 2- O assunto principal do texto é para:
☐ mostrar um brinquedo. ☐ convidar para passear.
☐ contar um acontecimento.
- 3- Quem escreveu o bilhete foi:
☐ BELINHA ☐ JULIANA ☐ PAULA
- 4- Para quem ela escreveu?
☐ JULIANA ☐ BELINHA ☐ PAULA
- 5- A data do bilhete é:
☐ 15 de junho de 2011 ☐ 15 de janeiro de 2011.
☐ 15 de abril de 2011.
- 6- A palavra que indica o tempo do acontecido:
☐ HOJE ☐ ONTEM ☐ AMANHÃ
- 7- O meio de comunicação usado foi:
☐ CARTA ☐ TELEGRAMA ☐ TELEFONE
- 8- Copie todos os sinais de pontuação existentes no bilhete

ADILÉA www.misturadecalearia.blogspot.com

9º Momento

- Ajude o Charlie Brown a escrever um bilhete. Preste atenção na estrutura do gênero proposto. Em seguida socialize.



Sexta-feira (17/06)

10^o Momento

- Analise o seguinte bilhete:

Mariana,
Traga a sua boneca nova para
brincarmos na minha casa. Vamos fazer
comidinha.
Convide a Paulinha também.
Um beijinho de sua amiga Talita.
21/05/11

- 1- Complete as frases abaixo:
- Este texto é um _____. O assunto principal deste texto é para _____ a amiga para levar a _____ nova para brincarem de fazer _____.
- 2- Quem escreveu o bilhete foi:
☐ CARLA ☐ MARIANA ☐ TALITA
- 3- Para quem ela escreveu?
☐ TALITA ☐ MARINA ☐ MARIANA

11º Momento

PRODUÇÃO DE TEXTO

EDU RECEBEU O SEGUINTE BILHETE:

12/02/10

OI, EDU,
TUDO BEM?
A NOSSA TURMA ESTÁ COMBINANDO DE JOGAR FUTEBOL NO PRÓXIMO
SÁBADO ÀS 9 HORAS.
CONTAMOS COM VOCÊ PARA FICAR NO GOL.
O QUE VOCÊ ACHA?
SERÁ QUE VOCÊ PODE LEVAR A BOLA?
MANDE RESPOSTA.
UM ABRAÇO
MARCELO

SE VOCÊ FOSSE O EDU O QUE VOCÊ ESCREVERIA PARA RESPONDER O BILHETE DO MARCELO?

Planejamento de 08/08 a 12/08/2016

Sequência Didática - Língua Portuguesa

Segunda-feira (08/08)

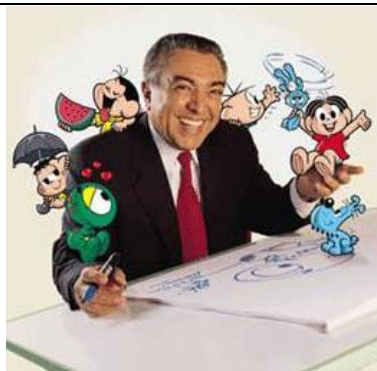
1- Oralidade

- Você já leu histórias em quadrinhos?
- Já estudou algo sobre?
- Onde encontramos histórias em quadrinhos?
- Já leu algum gibi?
- Para que serve histórias em quadrinhos?

2- Vocês sabem como se chamam as pessoas que criam HQ?

Vamos pesquisar no dicionário a palavra cartunista:

3- Vamos conhecer a biografia de alguns cartunistas brasileiros.



Mauricio de Sousa é um cartunista e empresário brasileiro, nascido no dia 27 de outubro de 1935, na pequena cidade de Santa Isabel, no estado de São Paulo. Filho do poeta Antônio Mauricio de Sousa e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa, Mauricio de Sousa é o mais e premiado autor brasileiro de história em quadrinhos, pai da “Turma da Mônica” e de vários outros personagens.



Eva Furnari (Roma, 15 de novembro de 1948) é uma ilustradora e escritora ítalo-brasileira. Sua família mudou-se para o Brasil em 1950, quando Eva tinha dois anos. Cresceu na nova pátria, formando-se em Arquitetura pela Universidade de São Paulo, e a partir de 1976 dedicou-se inicialmente a livros com ilustrações, sem texto.

Como autora infanto-juvenil e como ilustradora recebeu o Prêmio Jabuti, nos anos de 1986, 1991, 1993, 1995, 1998 e 2006.

Em 2004 foi escolhida para ilustrar a reedição de seis livros da obra infantil de Érico Veríssimo.

A obra de Furnari, composta essencialmente de pequenos livros, é uma das mais profícuas na Literatura infantil brasileira atual. Como a própria autora revelou, numa entrevista, a ilustração precedeu a produção literária - mas foi nesta última que veio efetivamente a se destacar.

4- As histórias em quadrinhos ganham apreciação do público e ganham vida nas telas das televisões. As tirinhas de Garfield são um exemplo disso. Conheça o cartunista americano que criou esse personagem fantástico adorado por crianças e adultos.



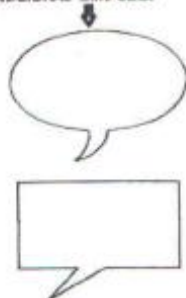
Jim Davis é Cartunista norte-americano nascido em 1945, conhecido e aclamado mundialmente por Garfield, que vem sendo publicado desde 1978, e se tornou uma das tiras de quadrinhos mais conhecidas do mundo. Além do material impresso, Jim também já escreveu e produziu diversas animações de Garfield para a TV e o cinema, tendo sido indicado e ganho vários Emmy pelos especiais de TV. Mora atualmente em Albany, com sua esposa, e tem três filhos.

4- Agora que conhecemos alguns cartunistas famosos que criam hq, que fazem parte da nossa leitura, vamos conhecer os recursos gráficos existentes nessas histórias e que são importantes para entendermos o que elas querem nos dizer.

MODELOS DE BALÕES

A PARTE EXTERNA DO BALÃO OBEDECE A NORMAS DE EXPRESSÃO. VEJA ABAIXO AS MAIS COMUNS.

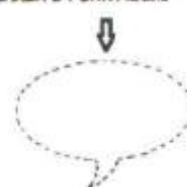
FALA COMUM: UMA LINHA SIMPLES, INTEIRICA, OVAL OU RETANGULAR, COM PONTA DIRECIONAL SIMPLES.



PENSAMENTO: LINHAS CURVAS IMITANDO NUVEM E PONTA DIRECIONAL COM BOLINHAS. TAMBÉM USADO PARA SONHOS.



SUSSURRO: LINHA PONTILHADA E PONTA IDEM.



BRITO: LINHAS ESPALHADAS EM FORMA DE EXPLOSAO E PONTA IGUAL. AS LETRAS SÃO GRANDES.



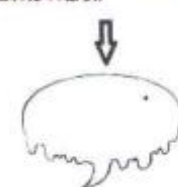
FALA ELETRÔNICA: LINHA SIMPLES E PONTA DIRECIONAL EM FORMA DE RAIOS. USADO PARA SONS DE RÁDIO, TELEFONE, TV E ROBÔ.



EXPRESSÃO DE MEDO: LINHA INTEIRICA, MEIO TRÊMULA, COM PONTA DIRECIONAL IGUAL.



FRIO: LINHA ESCORRIDA, PONTA IGUAL. TAMBÉM SERVE PARA EXPRESSAR FRIEZA AO FALAR.



Existem também as onomatopeias que são uma figura de linguagem da língua portuguesa, pertencente do grupo das “figuras de palavras” e que **indica a reprodução de sons ou ruídos naturais**.

A onomatopeia é o processo de formação de palavras ou fonemas com o objetivo de tentar imitar o barulho de um som, quando são pronunciadas.



Terça-feira (09/08)

1- Elementos essenciais para a criação de histórias em quadrinhos:

- História com texto e imagens
- Linguagem: Uso da linguagem mais cotidiana, balões com falas e pensamentos, e onomatopeias.
- Intenção de passar uma mensagem ao leitor, seja ela divertir ou entreter.

2- Leitura de HQ Cebolinha:

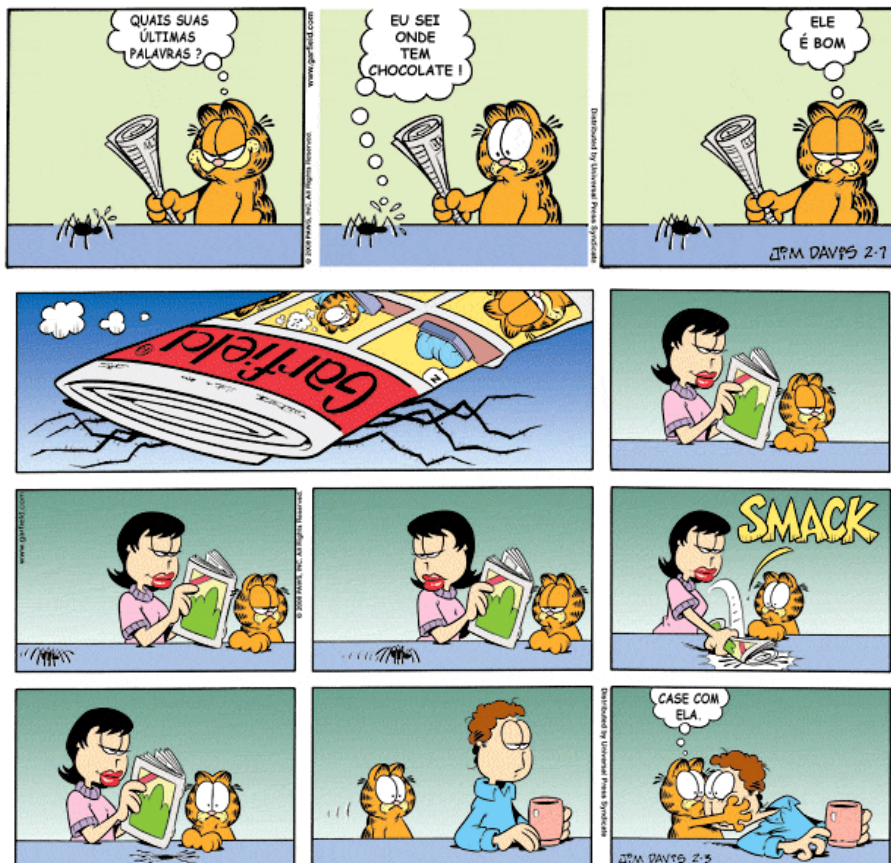


3- a) Explique com suas palavras o que aconteceu na história.

4) Como o encontro era na piscina do clube, Cascão foi vestido de mergulhador:

- () porque estava com frio () porque ele adora água
- () porque ele ia mergulhar () para se proteger da água

Agora observe a HQ do Garfield e responda as questões:



1. No primeiro quadrinho porque o gato diz que seria as ultimas palavras da aranha:

- a) porque ela não gostava dele
- b) porque ele iria embora
- c) porque sabia que a mulher iria aparecer e mata-la
- d) porque ele pretendia mata-la.

2) Qual era a intenção da aranha quando encontrou o Garfield:

- a) pica-lo.
- b) sair correndo.
- c) contar-lhe onde tinha doces.

Ser amigo do gato.

3) Em qual quadrinho acontece uma onomatopeia:

- a) no segundo quadrinho.
- b) no oitavo quadrinho.
- c) no último quadrinho.
- d) no quarto quadrinho.

4) Por que o gato queria que seu dono se casasse com a mulher da história:

- a) Ela era muito bonita.
- b) Porque ele estava muito triste e solteiro.
- c) A mulher tem a mesma atitude e pensamento que o gato e por isso ela servia para ser sua dona.

5) A história em quadrinhos tem a função de:

- a) orientar o leitor a ler ainda mais as histórias divertidas da Turma da Mônica.
- b) ensinar como ler um gibi
- c) divertir o leitor
- d) ensinar uma lição de moral.

Quinta-feira (11/08)

1- Produza em duplas uma HQ com as informações abaixo:

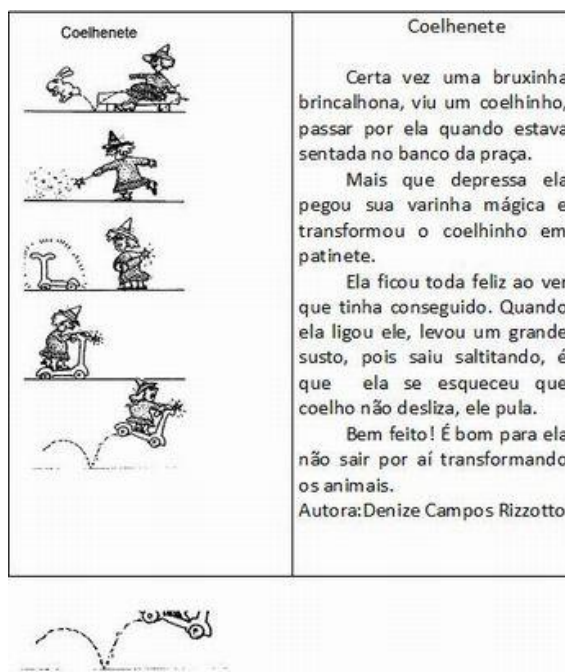
Sua história deve ter:

- Título
- Sequência de fatos com: começo, meio e fim
- Balões de fala
- Balões de grito
- Balões de pensamento
- Onomatopeia

Sexta-feira (12/08)

Continuação da aula de produção de texto

1- Vamos ler uma história em quadrinhos da Eva Furnari, e analisar um texto narrativo dessa história.



2- Na aula passada vocês criaram uma história em quadrinhos. Agora como no exemplo acima, deverão criar um texto narrativo da sua própria HQ.
