

unesp


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS INTERAÇÕES DOS
PROFESSORES COM A PEDAGOGIA POR PROJETOS**

FERNANDA CORRÊA ORMIERES

Rio Claro - SP
2021

unesp


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



**Programa de Pós-Graduação em Educação:
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente**

**PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS INTERAÇÕES DOS
PROFESSORES COM A PEDAGOGIA POR PROJETOS**

FERNANDA CORRÊA ORMIERES

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro - SP
2021

O73p

Ormieres, Fernanda Corrêa

Propostas e Práticas Pedagógicas : as interações dos professores com a pedagogia por projetos / Fernanda Corrêa Ormieres. -- Rio Claro, 2021

140 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Pedagogia por projetos. 2. Alfabetização. 3. Formação de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS INTERAÇÕES DOS PROFESSORES COM A PEDAGOGIA POR PROJETOS

AUTORA: FERNANDA CORREA ORMIERES

ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

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

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI (Participação Virtual)
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da PUC/SP, Programa de Estudos Pós Graduated em Educação História Política e Sociedade / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo/SP

Rio Claro, 23 de março de 2021

De todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.” (AZEVEDO, 1984, p. 425).

RESUMO

Este estudo visa descrever o processo de interação de docentes com a pedagogia por projetos (PpP) considerando as suas manifestações sobre a proposta e as suas práticas pedagógicas. A realização da pesquisa justifica-se pela importância dos subsídios que pode trazer ao encaminhamento de soluções da problemática da alfabetização no Brasil e para a formação docente. O referencial teórico utilizado compõe-se de contribuições de Jolibert (1994a, 2006, 2007, 2013) e Micotti (1998, 2009, 2012, 2013, 2017) no que se refere à pedagogia por projetos, Jolibert (1994ab), e Foucambert (1997) no que se refere à conceituação do ensino de leitura e escrita, e Tardif (2002, 2007) e Gatti (1997, 2013, 2018) no que se refere à formação de professores. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, feita mediante entrevistas semiestruturadas com 6 professoras que aplicam ou aplicaram a pedagogia por projetos e 4 integrantes da equipe gestora de escolas públicas, situadas no interior paulista, onde ocorreram essas aplicações. A análise dos resultados abrange o trabalho docente, em termos da gestão da turma e da gestão do conteúdo, sobretudo na alfabetização (leitura e escrita). Esta análise é feita com base em Bardin (2016) focalizando as interpretações e as dificuldades encontradas pelos docentes e gestores nas práticas da PpP, distantes das práticas tradicionais que os professores, geralmente, utilizam no magistério. Os resultados revelam que até mesmo as professoras mais experientes com relação a PpP afirmam a ocorrência de dificuldades na transição entre o ensino Tradicional e a PpP, e que o aprofundamento nos estudos sobre a proposta da PpP foi essencial para que ocorressem mudanças eficazes em suas práticas pedagógicas. A respeito da formação de professores, tanto as professoras quanto as gestoras escolares afirmam que não receberam a formação inicial adequada e que necessitaram buscar complementação em estudos e formação continuada. As professoras que buscaram ajuda com seus pares mais experientes observaram se tratar de conhecimentos mais focados em práticas tradicionais. Desse modo, tiveram necessidade de modificar suas práticas, sendo necessário adaptá-las para alcançar seus objetivos no ensino.

Palavras-chave: Pedagogia por projetos. Alfabetização. Formação de professores.

ABSTRACT

This study aims to describe the teacher interaction process with pedagogy by projects (PbP) considering their manifestations about the proposal and your pedagogical practices. The achievement of the research is justified by the importance of the subsidies that may bring forward solutions to the problem of literacy in Brazil and to teacher training. The theoretical reference used is composed by the contributions of Jolibert (1994a, 2006, 2007, 2013) and Micotti (1998, 2009, 2012, 2013, 2017) in which refers to pedagogy by projects, Jolibert (1994ab) and Foucambert (1997) with regard to the conceptualization of teaching reading and writing and Tardif (2002, 2007) and Gatti (1997, 2013, 2018) in regard to teacher training. It is the research with qualitative approach, made before semi-structured interviews with 6 teachers that apply or previously applied to the pedagogy by projects and 4 members of the public school management team, located at the interior of São Paulo, where these applications took place. The analysis of the results covers the teacher's work, in terms of class and content management, above all the literacy (reading and writing). This analysis is based in Bardin (2016) focusing in the interpretations and the difficulties found by the teachers and school leaders in the PbP practices, far from the traditional practices that the teachers, usually, use in teaching. The results reveal that, even the most experienced teachers in the PbP, affirm the occurrence of difficulties in the transition between traditional teaching and the PbP, and the deepening in the studies about the proposal of the PbP was essential so that the effective changes happened in their pedagogical practices. Regarding the teacher training, the teachers as well as the school managers claim they didn't receive the proper initial training and needed to seek for complementation in their studies and continuing education. The teachers sought for help with their most experienced pairs observed it is knowledge more focused in traditional practices. Therefore they had the need to modify and adapt their practices in order to reach their teaching goals.

Keywords: Pedagogy by Projects; Literacy; Teacher Training

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professoras Participantes que atuam com a Pedagogia por Projetos	57
Quadro 2 – Participantes de Equipes Gestoras	58
Quadro 3 – Professoras participantes que atuaram na Pedagogia por Projetos.....	58
Quadro 4 – Percepções comparativas entre a Pedagogia por Projetos e o ensino Tradicional	84
Quadro 5 – Inserção da Pedagogia por Projetos no ensino	85
Quadro 6 – Nível de Satisfação com a Formação Inicial	101

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional da Educação

PpP – Pedagogia Por Projetos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Alfabetização de Professores Alfabetizadores

SEE – Secretaria da Educação e dos Esportes

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCS – Trabalho de Conclusão de Série

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BREVE REFLEXÃO SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	15
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PESQUISAS RELACIONADAS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	20
3.1 OS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA E A PEDAGOGIA POR PROJETOS	25
3.2 A PEDAGOGIA POR PROJETOS SEGUNDO JOSETTE JOLIBERT	27
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS.....	38
5 AS PESQUISAS SOBRE A INSERÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICAS NO ENSINO.....	49
5.1 ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES	50
5.2 ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE A INTERPRETAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A APLICAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	53
5.3 ANÁLISE DAS PESQUISAS DAS PARTICIPANTES DO GRUPO RAIOS DE SOL	55
6 A PESQUISA - PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS INTERAÇÕES DOS PROFESSORES COM A PEDAGOGIA POR PROJETOS	58
6.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
6.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EQUIPAMENTOS E MATERIAIS, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, DE ANÁLISE DOCUMENTAL E DE TRATAMENTO DE DADOS	62
6.2.1 Entrevista Semiestruturada	62
6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: INTERPRETAÇÃO DAS PROFESSORAS REFERENTE A PEDAGOGIA POR PROJETOS.....	63
6.3.1 Procedimentos de Análise de Resultados	63
6.3.2 Como ocorre a apropriação da pedagogia por projetos pelo Professor?	64
6.3.3 Como se dá a incorporação dessa proposta nas práticas docentes?.....	75

6.3.4 Quais são as mudanças decorrentes da aplicação da Pedagogia por Projetos no ensino?	79
6.3.5 No entender dos professores, qual é a contribuição para a alfabetização que a Pedagogia por Projetos pode proporcionar?	82
6.3.6 Que relação os professores estabelecem entre a Pedagogia por Projetos e o interesse dos alunos?	84
6.3.7 A Formação de Professores lhe preparou para atuar em sala de aula?	88
6.3.8 Qual foi o olhar dos pares quanto ao trabalho com a pedagogia por projetos pelos professores?	98
7 CONCLUSÕES DA PESQUISA	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	119
Apêndice A – Quadro de Entrevistas Piloto com Professoras	120
Apêndice B - Roteiro de entrevistas – Professores e Coordenadores	121
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Entrevistas (TCLE - CEP – Comitê de Ética e Pesquisa)	125
Apêndice D – Caracterização das Escolas e Professoras Participantes	128
ANEXOS	131
Anexo A – Declaração enviada para a Prefeitura e Declaração da Prefeitura com a autorização	132
Anexo B - Documento de Aprovação do Comitê de Ética para início da pesquisa	134
Anexo C – Notas ANA Município de Limeira/SP de 2013, 2014 e 2016	138
Anexo D – Explicação sobre os Níveis de Competência ANA em leitura. Exemplo de 2016.	139
Anexo E – Explicação sobre os Níveis de Competência ANA em escrita. Ex. de 2016	140
Anexo F – Aprovação Projeto de Pesquisa (Parecer)	141

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que integra esta dissertação insere-se no contexto das políticas educacionais, instituídas no Brasil nas últimas décadas, com referência à alfabetização e aos resultados obtidos pela população escolar na vigência dessas políticas. Focaliza o processo de integração das práticas vinculadas à proposta da Pedagogia por Projetos (PpP) no ensino, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, realizado nos anos iniciais da educação básica. As reflexões que esse processo provoca deram origem às questões que norteiam a pesquisa: Como ocorre a apropriação da PpP pelo professor? Como se dá a incorporação dessa proposta nas práticas docentes? Quais são as mudanças decorrentes da aplicação da PpP no ensino? No entender dos professores, qual é a contribuição para a Alfabetização que a PpP pode proporcionar? Que relação os professores estabelecem entre a PpP e o interesse dos alunos?

Essas questões alicerçam a pesquisa que visa a contribuir para diminuir os problemas da deficiência no desempenho dos alunos em leitura e escrita no ensino fundamental – refletida nas provas da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014 e de 2016.

O objetivo geral desta pesquisa está em descrever o processo de interação de docentes com a PpP na vigência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando as suas manifestações sobre a proposta e as suas práticas pedagógicas.

Para participar nesta pesquisa, convidamos professoras que aplicam ou aplicaram a PpP, sendo que a maioria delas (7/10) fazem parte de um grupo chamado Rede Raios de Sol, vinculado à RED Latino-americana para a Transformação da Formação Docente em Linguagem, que desde 2005 congrega professoras da cidade de Rio Claro/SP e Limeira/SP, cuja participação é aberta aos interessados para trocar experiências pedagógicas em um processo de formação continuada. As atividades dessa Rede visam a melhorias na educação escolar para o desenvolvimento da alfabetização, com foco no ensino de leitura e escrita mediante práticas socioconstrutivistas, com a PpP proposta por Jolibert.

As professoras participantes da Rede Raios de Sol demonstram preocupação em promover educação de qualidade, estimulando os alunos a participarem ativamente do ensino, gerando assim o compromisso, por parte deles, com a própria aprendizagem. Nas práticas da PpP, as atividades de leitura e escrita possuem o intuito, não somente de desenvolver o prazer em ler e escrever, mas, também, de utilizar essas atividades como recursos para expandir os conhecimentos referentes aos conteúdos sistematizados que envolvem à educação. Além disso, essas práticas visam ao desenvolvimento da convivência democrática e ao protagonismo das crianças.

A educação no Brasil é um direito de todos. Na definição da Lei Nº 9394/96, Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, destacando assim sua função emancipatória, e o Art. 3º, inciso XI, assinala a: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, portanto, para que esses processos formativos alcancem seus objetivos, é fundamental que o aprendizado da leitura e da escrita ocorram no período de alfabetização e com a qualidade necessária para que todos os demais conhecimentos em âmbito escolar sejam assimilados e utilizados em prol da própria sociedade – esse é o papel da educação na transformação dos indivíduos.

A legislação aclara a importância da educação para proporcionar à população um conhecimento sistematizado, necessário ao exercício da cidadania, no entanto, é um grande desafio para o ensino, como aponta Micotti (2017, p. 7):

As dificuldades referentes à alfabetização comprometem a realização de uma das principais funções da escola – a de promover a socialização do saber ou do conhecimento sistematizado. Como a escrita é utilizada para registrar os saberes elaborados pela humanidade, ler é indispensável para participar do ensino e ter acesso aos saberes que compõem a herança social da humanidade.

As dificuldades em alfabetizar são múltiplas e encontrar caminhos para promover aprendizagens eficazes que envolvam leitura e escrita é essencial para o cumprimento das leis e dos objetivos propostos para a educação.

Na PpP, a alfabetização é realizada mediante textos escritos em situações reais de comunicação, desde o início do aprendizado, por intermédio de vivências e cooperação entre professores e alunos.

Jolibert (1994a, p. 21) justifica a proposta da PpP dizendo que: “é preciso que as crianças que vêm à escola possam engajar-se em seu próprio aprendizado (ao invés de sofrer um ensinamento). Além disso, a PpP permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha “para valer” e dispõe dos meios para afirmar-se”.

Nos projetos, realizados segundo essa proposta pedagógica, os alunos escrevem para pessoas reais de dentro e de fora do ambiente escolar. Eles solicitam, pedem autorização, agradecem e/ou reivindicam algo que seja importante para a turma e/ou para a escola, tendo o professor como mediador desse processo.

A aplicação da PpP, de acordo com a proposta socioconstrutivista, envolve a transformação tanto da atuação dos alunos quanto a do professor: os educandos tornam-se sujeitos reais da construção e da reconstrução do saber, ao lado do professor, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2007). Micotti (2017, p. 27) assinala que “a aprendizagem da língua escrita pela criança é vista em função do contexto, isto é, dos fatores, sobretudo os de natureza linguística, pedagógica e didática. O sujeito é considerado o ator da aquisição da escrita, mas é reconhecida a influência do ambiente”. Este ambiente agrega na vida dos alunos as experiências e os conhecimentos do senso comum que eles trazem para a sala de aula, cabendo ao ensino utilizar esse conhecimento como base para o acesso ao conhecimento sistematizado.

As diretrizes que norteiam o ensino segundo o socioconstrutivismo diferem das que norteiam o ensino tradicional, o que pode dificultar a inserção das propostas socioconstrutivistas nas práticas docentes. Essa orientação teórica acentua o letramento e as práticas culturais de comunicação escrita, o que corresponde às diretrizes das políticas públicas para a alfabetização prescritas no PNAIC (MICOTTI, 2009).

Nesse contexto, desenvolvemos este estudo, que focaliza o processo de apropriação proposta da PpP por docentes de escolas públicas.

Assim, a presente dissertação compõe-se de sete capítulos. No primeiro, focalizaremos os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas no Brasil, os principais conceitos relacionados ao construtivismo e ao socioconstrutivismo, considerando-o desde o Manifesto dos Pioneiros.

No segundo capítulo, focalizaremos as políticas públicas e a alfabetização no Brasil, as concepções e as pesquisas relacionadas ao tema no contexto histórico brasileiro e os conceitos referentes a leitura e escrita no tocante à proposta da PpP para a prática pedagógica, utilizando como referencial teórico Jolibert (1994a, 2006, 2007, 2013) e Micotti (1998, 2009, 2012, 2013, 2017), além de Foucambert (1997) no tocante à conceituação de leitura e escrita.

No terceiro capítulo, focalizaremos, especificamente, a formação de professores, considerando as contribuições de Tardif (2002, 2007) e Gatti (1997, 2013, 2018), referentes às principais dificuldades e desafios encontrados pelos professores em sua prática diária e à importância da formação continuada e da busca pelos professores por capacitação adequada.

No quarto capítulo, apresentaremos a pesquisa realizada e o caminho percorrido.

No quinto capítulo, apresentaremos os instrumentos utilizados para a coleta e para a análise dos dados, considerando as dimensões do ensino segundo Gauthier (2013) – a gestão da matéria e a gestão da turma na prática pedagógica, tendo como enfoque a interação do professor com a prática da PpP.

No sexto capítulo analisaremos as interpretações das professoras e das gestoras escolares referentes à PpP e a formação de professores, apresentadas em entrevistas, utilizando o método de análise de conteúdos de Bardin (2016).

Finalmente, no sétimo capítulo, apresentaremos as conclusões da pesquisa e os desdobramentos que poderão surgir a partir dela.

2 BREVE REFLEXÃO SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

No Brasil, no século XX, transitou-se entre a prática do ensino tradicional e uma nova concepção para o ensino. Essa realidade não é vista somente no Brasil. Foucambert (1997, p. 77) classifica que, de fato, esse foi um período de mudanças pedagógicas e que:

1.A formação precária dos professores e daqueles que são encarregados de formá-los; 2. A evidente desconfiança institucional em relação as propostas pedagógicas que viram as costas ao adestramento e se apoiam na análise, na experiência e na reflexão das crianças; 3. O peso das edições escolares que dificilmente imaginam que se possa aprender sem a cartilha; um método que “dá certo” é a esperança de vender dois milhões de exemplares..., 4. A pesquisa científica quase inexistente nesse domínio, que justapõe, para apoiar opiniões prévias, algumas conclusões preliminares de psicólogos ou de linguistas trabalhando separadamente e no mais das vezes sobre temas que não a pedagogia da leitura; 5. O funcionamento da escola, que vira as costas ao trabalho de uma equipe educacional decidida a assumir coletivamente as condições, o contexto e a duração do aprendizado.

Nessa época, o ensino ainda era pautado em cartilhas, com o método de decifração e decodificação para alfabetizar e com conteúdo transmitido de modo automático. No caso do Brasil, isso reforça o fato de as políticas públicas preconizarem mudanças para a educação visando melhorar a qualidade do ensino e cumprir os objetivos da alfabetização.

O ensino escolar tradicional consiste em transmitir novos conceitos e representações vindas do professor, que se pauta em conteúdos pré-definidos. Em decorrência disso, a maioria dos alunos não os assimila de maneira viva e clara, pois não estão ligados a situações reais dos envolvidos e nem mesmo consideram as experiências prévias dos alunos.

Aebli (1982, p. 3, grifos nosso) chama de *lição clássica* as atividades nas quais o professor expõe a matéria e faz demonstrações, pressupondo que “os alunos seguem interiormente os pensamentos do professor.” Essas atividades são mais fáceis para o professor dirigir, visto que são conhecimentos vindos de quem sabe para os demais que ainda desconhecem ou conhecem pouco o assunto. Nesse caso, o formato de ensino acontece da seguinte maneira: os alunos mantêm-se sentados em fileiras, o professor fica à frente explicando os conteúdos, passando-os na lousa para que os alunos copiem; os questionamentos do professor são de perguntas fechadas em que se espera uma resposta pronta e os alunos pouco interagem com as atividades.

Ainda nesse contexto entende-se que:

O grande problema da aprendizagem de uma língua na escola está em que as situações de fala são artificiais. Geralmente não há ação, e muitas vezes também não se verificam situações de observação que possam permitir a percepção, e a vivência só ocorrerá por acaso. As causas dessa situação encontram-se em parte na peculiaridade da escola como lugar que não está orientado para a ação, mas para a fala [...] (AEBLI, 1982, p. 46).

A escola não é um lugar orientado para a ação porque não ocorrem atividades pedagógicas contextualizadas em situações reais vividas pelos alunos. No contexto de transmissão de conteúdos pelo professor e os processos aplicados para a aquisição de leitura e escrita no ensino tradicional é que se propõe inserir um método mais eficaz para o sucesso na alfabetização. Para tanto, os autores, citados aqui, criticam métodos tradicionais, de maneira unânime, quando denunciam a aprendizagem pelo código de transcrição da língua oral para as grafias. (FERREIRO, 1989; FOUCAMBERT, 1997; JOLIBERT, 1994).

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932¹ percebe-se um tímido avanço no processo educativo. Esse documento tinha por objetivo dar uma definição e direção sólida para a reconstrução educacional em âmbito nacional, envolvendo o Estado com o dever de assegurar escola para todos e não como privilégio de classe, promovendo um ensino público gratuito e obrigatório, pois reconhece o direito à educação para o cidadão sem interferência religiosa (ROMANELLI, 2005).

Romanelli (2005, p. 150) enfatiza que a “tomada de consciência vinha-se processando graças à influência [...] das correntes americanas e europeias ligadas ao chamado movimento das Escolas Novas”, recebida, desde a segunda década do século, por certos educadores. De fato, o Manifesto, baseou-se, principalmente, no “pensamento de Dewey acerca do papel do interesse no processo educativo”.

Para Dewey (1978):

Comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação - o que recebe e o que comunica - se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência (DEWEY, 1978, p. 19).

Essa transformação que acontece no ser humano através da educação e altera sua própria experiência é um dos papéis que deve ser exercido pela escola. Haverá interesse dos alunos em

¹ Elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de ‘renovação educacional’

aprender se houver comunicação real entre o que é ensinado e aqueles que interagem com o ensino.

A comunicação é tida como troca de vivências e conhecimentos entre professor e alunos, aluno e aluno etc. Dewey (1978, p. 25) afirma que a escola:

Deve prover um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira [...] A escola deve ser a casa da *confraternização* de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas (grifos do autor).

Pensar a educação de maneira tão abrangente, como conhecimento para a vida, experiência de “integração” e “confraternização”, como o próprio autor menciona, e com experiências vividas em sociedade e para a sociedade nos remete à questão da apropriação de uma teoria que contemple, da forma mais abrangente possível, uma educação que vá ao encontro dessa finalidade.

Se para que as crianças vivam em sociedade elas devem ter acesso à educação, e se essa educação vem das experiências herdadas das gerações passadas através da linguagem, aprender a ler e a escrever é parte fundamental nesse processo. Por outro lado, para que esse aprendizado aconteça, são necessárias práticas pedagógicas eficazes com interação com o mundo real e cooperação entre os envolvidos: o grupo escolar, a família e a comunidade.

Dewey (1978, p. 30) então adverte sobre a escola e suas práticas “funestas” de:

a) não levar em conta as tendências e impulsos nativos ou já existentes na criança; b) não desenvolver a iniciativa para o trato com situações novas; c) dar relevo exagerado a exercícios que asseguram eficiência mecânica com prejuízo de uma assimilação mais pessoal e mais rica das coisas.

Sobre a utilização de práticas mecanizadas, a falta de interação dessas práticas com as experiências dos alunos e de tantas resistências para o uso de um método que se oponha ao tradicional, considera oportuno compreender o que realmente significa um método que, diferentemente do que se imagina: “não é nenhum conjunto de fórmulas ou regras pedagógicas, mas o modo porque devemos dirigir a vida das crianças para o seu máximo crescimento e máximo aprender” (DEWEY, 1978, p. 33).

Assim, para atingir essa máxima, é imprescindível estabelecer condições favoráveis para a aprendizagem; Dewey (1978, p. 33-36) cita algumas condições: “1. Só se aprende o que

se pratica [...] 2. Mas não basta praticar [...] 5. Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida.”

Aprender praticando em experiência real é diferente de praticar mediante cópias ou reproduções de conteúdo do livro didático, pois essas não se conectam com situações do dia a dia dos alunos.

Sobre isso, Dewey (1978, p. 35) afirma que:

A escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real. Só aí a criança poderá, sem deslocamentos artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida [...].

Essas afirmações de Dewey (1978, p. 35) orientam que a transformação da escola envolve uma relação entre o ensino e a vida real dos alunos, as atividades devem ser formuladas e contextualizadas ao cotidiano dos alunos, não somente no ambiente escolar, mas num sentido amplo, envolve de sua vida em comunidade, no meio social, ou seja, na perspectiva de suas vivências atuais. Como assinala nas afirmações, a seguir apresentadas:

A ideia de que a escola era uma “preparação” ganhou, na velha escola, até nos menores detalhes dos exercícios escolares, uma expressão definida. Se se ensinava a ler, havia-se de aprender primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras, depois as sentenças. Se a escrever, primeiro se havia de aprender *traços*, depois composições desses traços, depois letras, e assim por diante. Cada exercício era um exercício “isolado”, sem conexão com nenhuma realidade presente, e que depois o aluno devia “combinar”, recompor, para construir o todo real (grifos e aspas do autor) (DEWEY, 1978, p. 36).

O autor chama o ensino tradicional de velha escola e demonstra na última frase do parágrafo o quanto o trabalho da criança para aprender a ler e a escrever é dificultado ao utilizar tais exercícios e que esses são desconectados da realidade.

A didática tradicional é criticada por pesquisadores brasileiros. Micotti (2014, p. 192) enfatiza que no ensino tradicional, “[...] em se tratando de alfabetização, a aprendizagem é vista como passível de manipulação externa, realizada pelo professor, daí a preocupação com a aquisição do código alfabético via decoração, a utilização de cartilhas, etc.”, logo, se não há participação ativa dos alunos, não há significado de vida prática para eles, pelo qual necessitam decorar para assimilar o novo conteúdo.

Para Micotti (2017, p. 29, aspas do autor), os métodos tradicionais “baseiam-se na organização antecipada do ensino, na seleção pelo professor do material em que este se apoia

(em ordem bem definida) e nas atividades previstas para um ‘aluno médio ideal’, que todas as crianças devem realizar, segundo um padrão predeterminado”. Nesse caso, o professor é o centro do processo e os alunos apenas recebem os ensinamentos.

Weisz (2014, p. 164, grifos do autor) enfatiza que é “da tradição pedagógica brasileira *separar a alfabetização do ensino da língua*, ou, como se diz atualmente, *separar a alfabetização do letramento*”. Todavia, para o aluno aprender a ler e a escrever ele precisa pensar sobre a escrita e o que ela representa, como ela se apresenta e que ler é “descobrir o que está escrito em um texto, embora ainda não saiba ler; escrever é grafar algo com a intenção que se possa lê-lo, apesar de ainda não saber escrever” (WEISZ, 2014, p. 165).

Maciel (2014, p. 119, aspas do autor) elucida que, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 94/96, a alfabetização deixou de ser vista apenas como aquisição de código para incluir uma perspectiva de letramento “sugerindo o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita em uma perspectiva mais ampla, aberta, de ‘alfabetizar e letrar’”.

Com os novos enfoques dados ao ensino, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as atividades realizadas pelos alunos deveriam passar a ter uma conexão com a realidade deles, desde o início, construindo significados que possam levar para a vida.

A seguir, trataremos das Políticas Públicas e a Alfabetização no Brasil, visando a uma melhor compreensão dos objetivos a serem alcançados, bem como as leis que regem a educação no país voltadas para a alfabetização.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PESQUISAS RELACIONADAS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

No século XXI, políticas educacionais são instituídas no Brasil com vistas à democratização da educação escolar e à alfabetização da população.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto de Lei Nº 6094, no art. 2º, inciso II estabelece: - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, s.n.), com a Provinha Brasil.

Para que essas diretrizes sejam cumpridas, em 2012, foi instituído o PNAIC com o objetivo de:

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, 2012a, p. 23).

É com esses objetivos que o PNAIC se iniciou em 2013, alicerçado em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, gestão, controle social e mobilizações (BRASIL, 2015, s.n.), para garantir que os alunos sejam alfabetizados.

Deste modo, o PNAIC contempla vários aspectos do ensino para garantir a alfabetização de todos os alunos até o 3º ano do ensino fundamental², incluindo a avaliação para verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados.

O PNAIC propõe o aprendizado inicial da leitura e da escrita como aquisição do sistema de escrita alfabético e letramento, especificando que:

[...] embora a apropriação do sistema alfabético seja o foco do trabalho com alunos do primeiro ano [...], os demais eixos devem ser refletidos: leitura, produção de textos e oralidade. Tomando por perspectiva um ensino que propicie ao aluno fazer uso da linguagem, considerando os diferentes contextos de uso da mesma, ou seja, tendo por base a abordagem sociointeracionista, é que práticas pedagógicas serão [...] refletidas e analisadas. O trabalho conjunto dos diferentes eixos da língua, por meio do

² É importante saber que, em 2017, houve uma alteração no período de ensino dedicado à alfabetização. O Ministério da Educação (MEC) publicou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual, ao fim do 1º ano do ensino fundamental, ou seja, aos 7 anos, as crianças devem ter esse conhecimento. (BRASIL, 2016, s.n.).

alfabetizar letrando, tem por finalidade maior que a prática pedagógica possa centrar-se não só na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas, igualmente, na capacidade de produção e compreensão de textos de gêneros textuais orais e escritos. De igual modo, a integração com os diferentes componentes curriculares propicia a ampliação das possibilidades de inserção das crianças em diferentes espaços sociais de interação (PNAIC, 2012a, p. 5).

Dos vários aspectos da conceituação apontados, vale ressaltar a abordagem sociointeracionista e a ampliação do trabalho pedagógico com a inclusão da produção de textos. Esta conceituação aproxima-se da adotada na PpP no que se refere à leitura e produção escrita de gêneros textuais, desde o início do processo de alfabetização. A realização da leitura e da escrita de textos não ocorre apenas como atividade escolar, mas em diversas práticas sociais.

O enfoque do papel do estudante no processo de ensino e aprendizado é contemplado no documento intitulado: *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização* (BRASIL, 2012b, p. 36-39), que adota a perspectiva de que a alfabetização e o letramento devem fazer parte da vida real do aluno, dando sentido à sua vida escolar. Assim, são previstos o contato com textos de diversos gêneros e o protagonismo no processo de ensino/aprendizagem. São definidos como direitos de aprendizagem em língua portuguesa:

Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão; II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros; III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros; IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros. V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros; VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros (BRASIL, 2012b, p. 36-39).

O exposto acima revela a importância que o currículo escolar, segundo propõe o PNAIC, atribui às práticas sociais de comunicação; à utilização da linguagem no cotidiano escolar; à interação com textos literários para o conhecimento dos patrimônios culturais da infância; aos textos no universo sistemático das ciências, bem como aos textos de vida prática diária dos

alunos. Assim, a proposta da alfabetização do PNAIC reforça aspectos importantes que também são reforçados na Pedagogia por Projetos, que ao mesmo tempo requer modificações das práticas tradicionais de alfabetização.

Sobre a proficiência em leitura e escrita dos estudantes do ensino fundamental no país, o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 Linha de Base (BRASIL, 2015a, p. 88) assinala:

A aferição dos níveis de alfabetização dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, realizada pela ANA em 2014, permite informar para a sociedade brasileira que temos atualmente no Brasil 22,2% desses estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1), 34,4% com proficiência insuficiente em escrita (níveis 1,2 e 3) e 57,1% com proficiência insuficiente em matemática (níveis 1 e 2) (BRASIL, 2015a, p. 88).

As porcentagens acima apresentadas demonstram as deficiências nos desempenhos dos alunos em nível nacional, apesar da implantação do PNAIC.

Esses níveis de competências para a alfabetização são analisados seguindo critérios específicos para cada Escala de Proficiência, no caso da Leitura e da Escrita, temos que: na leitura, os níveis insuficientes são – 1 e 2, os níveis suficientes são – 3 e 4³. Na escrita, os níveis insuficientes são – 1, 2 e 3, os níveis suficientes são – 4 e 5⁴.

Os dados da avaliação ANA de 2014 provocam reflexões sobre os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas referentes à leitura e à escrita, segundo o socioconstrutivismo,, considerando-se o conceito de leitura e de escrita que norteiam o trabalho com projetos na vertente de Josette Jolibert (1994a; 1994b).

Observa-se que medidas propostas como o ensino em ciclos e a progressão continuada contrapõem-se ao trabalho tradicional predominante nas salas de aula, pois, na maioria das vezes, “nas escolas, a rejeição ao ciclo básico conduz à composição de classes com aqueles alunos que ainda não completaram a alfabetização no primeiro ano. Nessas classes, o trabalho é feito como se os alunos fossem repetentes; as mesmas atividades do ano anterior são feitas outra vez pelas crianças” (MICOTTI, 2009, p. 31).

Isso indica, mais uma vez, a necessidade de mudanças no Ensino para que seja atendido o duplo enfoque da alfabetização preconizado pelo Programa referente à aquisição do sistema de escrita alfabético e ao letramento. Também indica que o letramento é pouco explorado no

³ Ver anexo D para informações detalhadas de que consiste em cada nível.

⁴ Ver anexo E para informações detalhadas de que consiste em cada nível.

trabalho realizado pelos professores, não alcançando o objetivo da alfabetização: “de construir uma educação emancipatória que vislumbra a criança como um leitor e um produtor de textos” (PNAIC, 2012c, p.6).

No PNAIC as avaliações ANA, realizadas em nível nacional, destinam-se a produzir índices de aprendizagem dos alunos ajudando no cumprimento de suas metas, sendo:

Um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação. Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas (MEC/INEP, 2017, on-line).

Os resultados em proficiência⁵, apresentados nessas avaliações, demonstram claramente que a educação não está alcançando parâmetros de qualidade e nem de equidade.

Assim, o exposto acima nos remete à seguinte questão:- Como alcançar um ensino que cumpra o papel de educar uma sociedade com qualidade e equidade?

Uma possível resposta para essa questão refere-se ao envolvimento dos alunos em situações reais de comunicação. Situações que ocorrem na comunidade na qual eles estão inseridos, nas qual eles possam praticar, no dia a dia, o conteúdo do aprendizado escolar, para solucionar problemas reais de modo que o trabalho escolar faça sentido para eles

Foucambert (1997, p. 30) justifica que: “se há a necessidade de mudar alguma coisa nos “métodos” da escola, o ponto de partida para essa mudança está numa reflexão comunitária. A escola só poderá desempenhar o seu papel a contento se a leitura for uma questão de toda a coletividade, e não exclusivamente escolar”.

Nesse caso, a leitura é vista como ponto de partida para obter os demais conhecimentos necessários para a vida e deve abranger toda a comunidade. É necessário ter pais leitores, professores leitores, comunidade leitora.

Nessa perspectiva, é importante que a criança tenha acesso a situações reais de interação social para a leitura e também para a escrita, Foucambert (1997, p. 134) afirma que “quanto menos o meio familiar e social utilizar a escrita, tanto mais essa defasagem impedirá os alunos de compreender o que é preciso fazer para ler e como aprender a ler. Portanto, é necessário introduzir os pais [...] numa lógica de leiturização”.

⁵ Ver anexo C para informações detalhadas referente as notas em leitura e escrita das provas ANA de 2013, 2014 e 2016.

Mediante essa interação social que envolve a leitura e a escrita, a criança passa a compreender o mundo, as regras do mundo, como tudo funciona através desses instrumentos e mais que isso, a ter prazer pelo novo, pela descoberta, pelo conhecimento.

Aebli (1982, p. 34) discorre sobre o caráter socializante da escola e sua relevância na alfabetização, argumentando que “a socialização e o processo de aquisição da língua, que dele faz parte, são realizados através da participação da criança em situações de ação, de vivência e de percepção em comum”.

Isto é, o aluno consulta o professor, o diretor da escola, os pais, amigos e familiares para adquirir o que precisa para seu desenvolvimento escolar, e por meio da leitura e da escrita ele se comunica com essas pessoas e alcança seus objetivos ou interesses. Essa comunicação, por meio de leitura e escrita em situações reais, faz com que o aluno sinta prazer em aprender e também se sinta como parte integrante do processo.

Logo, se utilizarmos práticas convencionais de escrita teremos uma “escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação” (FERREIRO, 1996, p. 18).

Essas reflexões conduzem ao papel que a PpP pode desempenhar nesse processo de socialização da alfabetização. Segundo Aebli (1982, p. 34), “a socialização e o processo de aquisição da língua, que dele faz parte, são realizados através da participação da criança em situações de ação, de vivência e de percepção em comum”. Se a aquisição da língua envolve e visa à socialização, para que o processo educativo aconteça é necessário que o aluno interaja com o conhecimento, conhecimento que será utilizado na vida prática do indivíduo em todos os meios em que ele vive.

Complementar a isso, Jolibert (1994a, p. 139) afirma que “o escrito é um mundo econômico, industrial, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos escritos produzidos.” A escola deve inserir os alunos no mundo real, em que a socialização desses escritos em meio escolar terá sentido em sua rotina escolar e familiar, favorecendo a aprendizagem, a compreensão do mundo que os rodeia e o preparo para ele.

O estudo da PpP de Jolibert envolve os conceitos de leitura no âmbito dos diferentes enfoques teóricos desse tema, da aprendizagem e do ensino.

A seguir, veremos conceitos de leitura e escrita que embasam as práticas pedagógicas na PpP e que podem alicerçar o trabalho do professor no alcance dos objetivos de ensino e na alfabetização.

3.1 OS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA E A PEDAGOGIA POR PROJETOS

A propósito dos conceitos de leitura, cabe lembrar que, na literatura referente ao tema, há uma classificação frequentemente encontrada em publicações. Nessa classificação, os modelos denominados de ascendentes ou *bottom up*, consideram a leitura como análise minuciosa dos sinais gráficos, necessários para compreender o texto.

Os modelos denominados de *top down*, descendentes ou simultâneos, consideram a leitura como atribuição de sentido ao texto pela formulação de hipóteses atreladas às intenções do leitor que o motivam a realizar a leitura. Esses modelos valorizam o papel do leitor, considerando sua bagagem de conhecimentos e seus recursos cognitivos ao formular as hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Sobre o assunto, Foucambert (1997, p. 118-119) observa:

O modelo ascendente (*bottom up*): o leitor coloca os olhos com toda inocência sobre um texto. Ele vê elementos gráficos (letras, pontuação, espaços). Ele os reúne em palavras, em frases, e assim encontra a significação do texto; O modelo descendente (*top down*): o leitor aborda um texto com um sem-número de hipóteses previas sobre sua significação. Ele antecipa elementos gráficos para testar suas hipóteses e encontrar resposta às adivinhações que fez a si mesmo.

Ainda sobre eles, complementa: “num caso, entra-se ‘por baixo’: dos elementos em direção à sua significação, construída como numa soma; no outro, entra-se ‘por cima’: de uma hipótese de sentido até sua confrontação com as unidades de base”, chega-se então ao entendimento de que:

Nenhum desses dois modelos pode funcionar sozinho, e a oposição desses dois modelos caricaturais nada mais é que um artifício retórico para introduzir um terceiro, que realiza a inevitável síntese da tese e da antítese e dá ainda mais facilmente a impressão de ultrapassar a contradição de que ninguém possuía realmente as posições iniciais. Esse é o método interativo, que trata de examinar as interações estratégicas ascendentes e descendentes, entre outras, o papel do contexto e da análise gráfica na aquisição do saber ler (FOUCAMBERT, 1997, p. 119).

Além desses dois modelos, é proposto um outro grupo chamado Interativo (SOLÉ, 1998), que considera o comportamento leitor como resultante da integração de diferentes estratégias; nesse caso, os métodos ascendente e descendente são utilizados como processos complementares.

Na análise de aspectos da construção da escrita pelas crianças, Ferreiro (1989, p. 24) observa que “mesmo quando crescem em um ambiente rico em experiências de alfabetização [...] elas têm muitos problemas para compreender a relação entre a linguagem oral e as formas gráficas,” portanto “elas formam várias hipóteses que são ordenadas evolutivamente e não de modo idiossincrático”.

Segundo Ferreiro (1989), o processo de construção da escrita requer no ensino um outro enfoque dos desempenhos infantis por parte do professor, sem tomar como único critério de análise as produções de escrita tradicionais. Ao entender que as dificuldades fazem parte de todo o processo de aprendizagem da leitura e escrita entre as crianças, Ferreiro (1989, p. 90) elucida que, no caso das escritas de crianças pequenas, “são muito difíceis de interpretar porque exigem, do adulto, um verdadeiro esforço cognitivo: [...] qualificar de ‘desviantes’, ‘desordenadas’ ou ‘irrelevantes’ as respostas que se afastam dos modos de organização considerados como ‘normais’, precisamente por serem nossos” tornam as “garatuja” um erro de escrita.

No entanto, essas escritas devem ser consideradas como verdadeiras, mesmo que ainda não assentadas nos princípios básicos do sistema alfabético. A falta de entendimento por parte dos professores se dá porque “tradicionalmente, o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita tem sido considerado como a aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas)” (FERREIRO, 1989, p. 89).

Os professores adotam esse enfoque da escrita como transcrição da língua oral pelo entendimento de que ao escrever são registradas as características do código oral. Sobre isso, Micotti (2012, p. 12) enfatiza que: “o conceito de leitura como transformação de sinais gráficos nas sonorizações a eles correspondentes, ou seja, como transformação da escrita em fala mental ou oralizada para atingir o sentido do que se lê, é compatível com o conceito de escrita como codificação da língua oral”.

Há de se compreender que ler é uma coisa e escrever é outra coisa, pois, nesse caso, “a escrita é, então, o instrumento do pensamento reflexivo [...] a escrita é completamente diferente da transcrição oral” (FOUCAMBERT, 1997, p. 49); por isso a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever pelos sons das letras, silabando, sem ter acesso ao contexto da escrita, como vemos na pedagogia tradicional, na leitura do alfabeto, por exemplo. Temos então, na maioria das vezes, no dia a dia em sala de aula, o professor pautando suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita como se as duas coisas fossem ensinadas da mesma maneira.

Micotti (2013, p. 181) assinala que:

O aprendiz, como o leitor experiente, busca a confirmação, ou a negação, de suas hipóteses nas informações contidas no próprio texto e no contexto. O processo de alfabetização passa a ser visto como o acesso ao mundo letrado em toda a sua complexidade, não como simples aquisição de técnicas para a utilização de um código.

Assim, é necessário que as crianças reflitam sobre o texto, fazendo questionamentos, interpretações, para que elas possam encontrar o caminho para desenvolver a leitura e a escrita.

É por esse motivo que Micotti (2014, p. 192) afirma que:

As conceituações epistemológicas compõem o lado oculto do ensino, juntamente com as concepções de aprendizado e de ensino, de leitura e de escrita, adotadas explícita ou implicitamente pelos professores, mas as quais se manifestam nas práticas pedagógicas, no papel atribuído aos alunos e aos professores em aula, nas relações entre professores e alunos, nas características do material de leitura trabalhado, nos recursos didáticos utilizados, nas atividades e nas modalidades de leitura mais solicitadas em sala de aula.

O professor manifesta em suas práticas o método de ensino que utiliza. Se em seu discurso afirma que utiliza uma determinada teoria, isso irá se confirmar, ou não, em sua prática, na escolha dos materiais, das atividades, no tipo de interação entre ele e os alunos etc. São consideradas, nessa escolha: as experiências vividas pelo professor até o momento, pessoal e profissionalmente, seu embasamento teórico, suas crenças e expectativas.

As propostas de Jolibert adotam uma conceituação de leitura que permite trabalhar com textos desde o início da alfabetização. Sabe-se que os conceitos de leitura e escrita variam entre diferentes autores: alguns autores acentuam correspondências dos elementos da língua oral com os da escrita, enquanto outros destacam a importância da participação do leitor e a interferência dos contextos sociais e culturais no ato leitor (MICOTTI, 2017, p. 24).

3.2 A PEDAGOGIA POR PROJETOS SEGUNDO JOSETTE JOLIBERT

Há uma classificação frequentemente encontrada em publicações na literatura referente aos conceitos de leitura. Nessa classificação, os modelos denominados ascendentes, ou *bottom up*, consideram essa atividade como análise minuciosa dos sinais gráficos, necessários para compreender o texto. Os modelos denominados *top down*, descendentes ou simultâneos, consideram a leitura como atribuição de sentido ao texto pela formulação de hipóteses atreladas as intenções do leitor que o motivam a realizar a leitura.

Esses modelos valorizam o papel do leitor, considerando sua bagagem de conhecimentos e seus recursos cognitivos ao formular as hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Sobre o assunto, Foucambert (1997, p. 118-119) observa:

O modelo ascendente (bottom up): o leitor coloca os olhos com toda inocência sobre um texto. Ele vê elementos gráficos (letras, pontuação, espaços). Ele os reúne em palavras, em frases, e assim encontra a significação do texto; O modelo descendente (top down): o leitor aborda um texto com um sem-número de hipóteses prévias sobre sua significação. Ele antecipa elementos gráficos para testar suas hipóteses e encontrar resposta às adivinhações que fez a si mesmo.

Ainda sobre eles, complementa: “num caso, entra-se ‘por baixo’: dos elementos em direção à sua significação, construída como numa soma; no outro, entra-se ‘por cima’: de uma hipótese de sentido até sua confrontação com as unidades de base”, chega-se então ao entendimento de que:

Nenhum desses dois modelos pode funcionar sozinho, e a oposição desses dois modelos caricaturais nada mais é que um artifício retórico para introduzir um terceiro, que realiza a inevitável síntese da tese e da antítese e dá ainda mais facilmente a impressão de ultrapassar a contradição de que ninguém possuía realmente as posições iniciais. Esse é o método interativo, que trata de examinar as interações estratégicas ascendentes e descendentes, entre outras, o papel do contexto e da análise gráfica na aquisição do saber ler (FOUCAMBERT, 1997, p. 119).

Além desses dois modelos, é proposto um outro grupo chamado Interativo (SOLÉ, 1998) em que o comportamento leitor integra diferentes estratégias. Nesse caso, os métodos ascendente e descendente são utilizados como processos complementares.

No conceito de leitura de Jolibert (1994 a, p. 15, grifos do autor), “*ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito*”. “Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio: - nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra; - nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).” E acrescenta: “*ler é ler escritos reais*, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc.”

Trata-se de uma leitura fluida, sem silabação. Utiliza-se textos encontrados no cotidiano da vida dos alunos para atender suas necessidades reais, o processo de aprendizagem é decidido junto à turma, no coletivo, mediante o interesse deles.

Para entendermos melhor a teoria de Jolibert para a alfabetização, tomaremos como base a definição de leitura apresentada por Goulemot (apud CHARTIER, 1996, p. 107-108) quando diz que só é eficaz quando produz sentido, “seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido. [...] ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequencias”, nesse caso, para encontrar sentido, deve-se ir além da sequência de letras, da junção delas, mas tem de se formar palavras, que formam frases, que formam textos e nessa articulação encontrar o sentido à leitura.

Nota-se que, nesse enfoque, ler não é decifrar, mas é encontrar sentido na leitura. Em perspectiva teórica análoga, Foucambert (1997, p. 78) afirma: “ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado”.

Nesse caso, o aluno assimila o som das palavras na leitura dos textos por compreender seu significado e já possuir familiaridade com o assunto ou com o contexto de sua utilização. Por exemplo, ao receber uma carta resposta à uma solicitação realizada no coletivo (entre colegas e o professor) para alguém do meio social, o aluno tem a expectativa de encontrar a resposta desejada.

Segundo Bresson (1996, p. 29-32), “existem inúmeras maneiras de assegurar a correspondência entre a palavra e a grafia. O objetivo, de início, é evidentemente conservar, nessa transformação, o *sentido* que é a função da linguagem”. E acrescenta que não será através da análise fonética que esse caminho será facilitado, pois “a fragmentação fonética constituía o obstáculo mais temível do aprendizado da leitura. Isto é verdadeiro tanto para as crianças que iniciam sua escolaridade quanto para os adultos que devem ser alfabetizados” (grifos do autor). O autor justifica suas afirmações dizendo que ao silabar perde-se o sentido da leitura fluente e com isso a construção do sentido do texto.

Ferreiro (1996, p. 30-31) elucida que “as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram” e alerta que “as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro”. Esse comportamento dificulta o ensino, visto que o aluno avança na aprendizagem quando compreende, pelos seus erros, qual o caminho certo a seguir.

Para tanto, segundo Foucambert (1997, p. 50, grifos nossos), a escritura deve ser o “**meio de construir um ponto de vista**, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto, dar um sentido às coisas, dizer O sentido; não representar, mas apresentar” e a leitura é “**aquilo que vai em busca**

do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista”

Na prática, Jolibert (1994ab) explica que existem 7 níveis de conceitos linguísticos como sendo sete níveis de indícios de leitura que o professor deve compreender para a aplicação em seu trabalho, que são:

1º- A noção de contexto (do texto e não da palavra), que são contextos de situação e textuais (origens do texto);

2º- Principais parâmetros da situação de comunicação, sendo emissor, destinatário, meta, objeto;

3º- Tipos de textos, sendo cartaz, novela, relato, artigo, ficha técnica etc.

4º- Superestrutura, que se manifesta sob a forma, sendo organização espacial e lógica, esquema de narrativo e dinâmica interna;

5º- Linguística textual, sendo escolhas de enunciação, substitutos, conectores, campos semânticos, pontuação do texto;

6º- Linguística da frase, sendo sintaxe, vocabulário, ortografia, pontuação de frases;

7º- Palavras e microestruturas que as constituem, sendo grafemas, microestruturas sintáticas, marcas nominais (singular/plural, masculino/feminino) e marcas verbais (pessoas e tempos), microestruturas semânticas.

Temos que os três primeiros níveis se referem à contextualização do texto, o quarto e quinto níveis focalizam o texto de maneira global (superestrutura e linguística textual), o sexto e o sétimo níveis referem-se às frases e às palavras. Como se pode ver, na sequência dos níveis citados por Jolibert, primeiro os alunos necessitam ter uma compreensão global do texto para depois irem para as microestruturas.

Essas competências linguísticas para a construção do sentido do texto são construídas através da leitura e da escrita por compreender que as crianças têm um propósito, elas sabem o que estão aprendendo e para quê, e quando necessitam relembrar de alguma atividade realizada anteriormente que as ajude a realizar a atividade atual elas têm isso em mãos de maneira independente – nos cartazes expostos em sala de aula, cadernos com os registros das atividades realizadas, pastas com materiais utilizados ao longo das aulas e que ficam à disposição dos alunos para realizarem suas pesquisas e rememorar. Jolibert (1994a, p. 28) lembra-nos que:

Estamos lidando, pois, com as crianças que sabem aonde estão indo e porque, embora permanecendo disponíveis para o imprevisto...elas têm à sua frente todo um leque de perspectivas que as removem da situação de executantes de tarefas parcelares cujo sentido global lhes escapa. Nem por isso elas estão

aprisionadas nessa rede de projetos: as crianças vivem as diversas escalas do tempo de uma maneira muito diferente (estão construindo o tempo); não têm tudo “presente à mente”; cartazes de ajuda estão ali para reativar quando necessário; algumas só se lembram de um projeto de seu apego e só redescobrem os outros quando chega a hora, etc.

Ao encontrar o sentido em suas atividades, as crianças tornam-se mais ativas e participativas, pois, educar não acontece apenas quando o professor ensina conteúdos, mas quando elas administram seus comportamentos, decidem quanto à gestão da sala de aula, e interação social. Elas aprendem a conviver, a respeitar o colega, a dar oportunidade para o outro e ainda descobrem seu momento de contribuir. Referente ao aprender a ler e escrever, passam a aprender a ler, lendo, e a escrever, escrevendo (JOLIBERT, 1994; AEBLI, 1982).

Sobre esse assunto, Jolibert (1994a, p. 72) esclarece como, na PpP, é possível aprender a ler, lendo, e a escrever, escrevendo:

Progressivamente, desenvolve-se e afina-se a coleta de indícios. Depois das procuras por analogias no escrito, após os “começa com...”, “termina como...”, “aqui se vê isso e lá também”, que não são senão jogos de observação do escrito, as crianças chegam a pesquisas mais complexas, ligadas ao sentido, e, rapidamente, identificam palavras como “fim”, “era uma vez e queridos amigos da pré-escola” e as palavras familiares à turma, os nomes dos dias, os nomes, tudo quanto elas manipulam diariamente (inclusive as marcas publicitárias das caixas do armazém).

Essa é uma reflexão ativa de crianças em contato com o texto e, por esse ângulo, examinando o trabalho docente e suas práticas pedagógicas, na perspectiva da PpP, a utilização de projetos amparará a atuação do professor. Jolibert (1994a, p. 72) afirma que a decifração pode ser utilizada em situações nas quais outros indícios não estejam disponíveis: “sim, ela ocorre, e logo desde início, porém, como um instrumento entre os outros, nunca sistematicamente privilegiada”.

No momento da leitura, Colello (2014) explica que o aluno irá:

Antecipar e conferir informações, prevendo ocorrências em uma narrativa ou fazendo perguntas ao texto, que podem ser conferidas pela continuidade da leitura ou pelo conjunto da informação; compreender os usos da língua escrita reconhecidos pelas práticas sociais de garantir a memória, enviar mensagens, fazer consultas, organizar dados, conseguir informações etc. (COLELLO, 2014, p. 178-179).

Esses comportamentos ocorrem na PpP por ser uma prática que se baseia em orientações pedagógicas claras a respeito de como conduzir os projetos, principalmente quanto a leitura e escrita no tocante à rotina escolar e em vários contextos da formação dos alunos.

Não se pode descartar que cada criança aprende de seu próprio jeito: “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p. 20). No entanto, cabe ao professor adequar suas práticas pedagógicas para abarcar a todos, com o objetivo de que todos aprendam a ler e a escrever.

Isto porque, na PpP, a interação social acontece de modo diferente do tradicional nas aulas. É no coletivo que a resposta é encontrada e a satisfação de fazer parte do processo e poder avaliar o modo como se está aprendendo é significativo. Mais uma vez, repensar as práticas pedagógicas é necessário para que haja eficácia no processo de ensino-aprendizagem, pois cabe ao professor compreender como as crianças aprendem, como elas questionam o mundo, e quais são os seus interesses reais, suas condutas pertinentes e fundamentais para que a alfabetização se realize.

Através do ato leitor e da escrita, adquirimos uma visão de mundo, e dessa forma temos acesso aos saberes essenciais para a humanidade. O aluno deve ser protagonista de sua aprendizagem, para isso Jolibert (1994 a, p. 20) explica que é necessário “acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio.” E não se trata só do adulto enquanto professor, mas do conceito estendido para toda a comunidade em que a escola está inserida. Deve ser diferente do tradicional, em que o professor transmite o conhecimento e cabe ao aluno, principalmente, decorar as regras e os conceitos para ter melhores notas nas avaliações.

Sobre o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, Jolibert (1994, p. 116-117) elucida que:

À medida que as crianças fazem observações, descobrem analogias, diferenças, elas vão descobrindo estruturas da língua, criando para si referências, mas também uma atitude de interrogação. A partir de todas essas atitudes, instaura-se um conhecimento, inicialmente intuitivo, que logo se torna racionalizado. Não há mais por que dar regras para as crianças; entretanto, com a ajuda do professor, logo lhes é revelado ser necessário continuar a comparar, classificar, para entender como a língua funciona. Pouco a pouco uma sistematização do escrito é construída: o professor está aí para captar as descobertas das crianças e para ajudá-las a prolongarem as mesmas.

No ensino em que o aluno é protagonista de sua aprendizagem, caberá ao professor mediar o processo de aprendizagem. Isso significa orientar os alunos para que construam o caminho para a aprendizagem. Nesse caso, observa-se que o papel do professor acontece de modo diferente do tradicional. Jolibert (1994, p. 78) deixa isso claro quando afirma que:

A presença do professor é muito discreta, ele não formula perguntas intempestivas, deixa realizar-se plenamente o confronto e as contradições entre as diversas proposições das crianças, lembra a existência de um instrumento, espera pelos pedidos de apoio; pode ocorrer que forneça uma palavra ou uma informação que permita desbloquear uma situação. Em todos os casos, suas intervenções são pontuais, curtas, tônicas: ele evita substituir-se às crianças, evita “se fazer de professor”. Freia seu desejo de ensinar, para escolher um papel de facilitador do aprendizado.

Os projetos na teoria de Jolibert (1984ab) favorecem o papel da mediação do professor para a aprendizagem dos alunos, como facilitador desse aprendizado no desenvolvimento deles. Os projetos contribuem em todas as atividades em sala de aula e no âmbito escolar como parte da rotina, levando em conta o interesse das crianças e, com base nisso, alcançando também as propostas pedagógicas escolares.

O trabalho com projetos propõe um ensino democrático, em que a participação do aluno é essencial. Jolibert (1994a, p. 22) define que as práticas pedagógicas estejam alicerçadas em 3 tipos: *projetos da vida cotidiana*, referindo-se à organização do espaço, do tempo, das atividades, das responsabilidades, das regras de vida; *projetos de aprendizado*, referindo-se aos conteúdos de formação reservados aos docentes, mas com o conhecimento de sua finalidade pelas crianças; *projetos-empreendimentos*, referindo-se, por exemplo, à organização do pátio da escola, canto de criação de animais, organização da exposição ou excursão, instalação e administração da biblioteca da escola ou da aula.

Além disso, Jolibert *et al.* (2006, p. 53) citam cinco motivos para escolher a PpP:

- A. Porque uma pedagogia por projetos dá sentido as atividades do curso, que ganham significado para as crianças, já que respondem as suas necessidades e são planejadas por elas;
- B. Porque ajuda os alunos a organizar o seu trabalho escolar, a hierarquizar as tarefas, a definir as atividades, a fazer combinações e acordos, executá-los e buscar informações;
- C. Porque permite aos alunos tomar decisões, assumi-las com responsabilidade, vivenciá-las e avaliá-las;
- D. Porque permite aos alunos realizarem um trabalho cooperativo, favorecendo as relações intergrupais e incrementando a socialização e a autoestima;

E. Porque facilita a abertura da escola à família, ao bairro, à comunidade, a partir da construção de uma rede de comunicações e ações.

De fato, a PpP é uma prática pedagógica eficaz e garante a participação de todos os envolvidos; garante o ensino dos conteúdos programáticos escolares e permite que os alunos se comportem com cidadania e responsabilidade.

No trabalho com projetos na vertente de Jolibert, é nítida a interação entre professor e alunos, na maior parte do tempo, para realizar as atividades escolares. Nessa interação, ocorrem discussões, debates em que todos podem expor o que desejam e como o desejam fazer.

Ferreiro (1996, p. 51) enfatiza que “os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar”. Essa participação racional altera o comportamento dos alunos e dos professores; esses passam a conhecer melhor seus alunos e percebem o engajamento deles nas atividades com muito mais afinco. Jolibert (1994a, p. 21) cita comportamentos dos alunos que ficam evidentes:

-Não depender mais apenas das escolhas do adulto; - viver a experiência positiva do confronto com os outros (aportes mútuos e conflitos a serem superados) e da solidariedade; - decidir e comprometer-se após a escolha; projetar-se no tempo do planejamento de suas ações e de seus aprendizados; - assumir responsabilidades; - ser agentes de seus aprendizados, produzindo algo que tem um sentido e uma unidade.

Viver a experiência do confronto de opiniões com o outro, seja seu colega de sala ou o professor, ter autonomia para decidir e a responsabilidade pelas suas escolhas, torna o indivíduo mais humano e mais bem preparado para a vida. Foucambert (1997, p. 80-81) reforça essa afirmação quando cita a pesquisa de Josette Jolibert e a equipe de Écouen, “como formar crianças leitoras” ao relatar que a prática pedagógica utilizada por ela e sua equipe para formar as crianças leitoras cumpre sua função através de textos reais para construção de sentido ao texto para o leitor:

Na descoberta e produção de textos completos e diversificados, a fim de auxiliar a criança a construir, desde o começo e por meio desse começo, um conjunto operacional de competências linguísticas apoiadas na abordagem de índices pertinentes utilizados na construção do sentido de um texto.

Portanto, para ter o professor como mediador do processo de aprendizagem, por meio de uma concepção socioconstrutivista, é necessário haver o protagonismo dos alunos nas salas de aula:

Passamos da situação tradicional de crianças sentadinhas, caladinhas para a situação de crianças que solicitam a palavra, que tomam iniciativas, que escutam e sabem que serão escutadas. As crianças sabem que não há a necessidade de gritar para que a sua personalidade e as suas ideias sejam consideradas, e que as principais decisões que concernem à vida da turma serão tomadas em grupo (JOLIBERT, 2006, p. 48).

O professor, ao exercer o seu papel de mediador, possibilita que o aluno possa participar do processo de aprendizagem ativamente, como protagonista de seu aprendizado. Nessa interação, o professor e os alunos expressam seus conhecimentos e experiências, decidem com o encaminhamento do professor o trabalho em sala de aula.

Jolibert (2013, p. 4) explica que o educando tem que aprender a:

projetar-se no futuro, identificar seus desejos e necessidades e ouvir as dos demais; propor projetos, modalidades de organização e de realização, e identificar o que precisa aprender; refletir sobre os meios de realização disponíveis; identificar as tarefas necessárias e comprometer-se com a realização das que lhe cabem, nos termos de um contrato; ao final, avaliar o projeto coletivo, sua própria atividade, suas próprias aprendizagens, suas próprias condutas; optar por valores ao tomar decisões.

Com base nessas afirmações, nota-se que a PpP envolve mudanças radicais do trabalho do professor no processo pedagógico e requer atuações docentes centradas nos alunos.

Entre as mudanças radicais no ensino, não podemos esquecer do processo avaliativo e como ele ocorre na PpP. Jolibert *et al.* (2006, p. 152) utilizam a avaliação formativa, e explicam que essa “tem por finalidade proporcionar informação a respeito do processo de ensino-aprendizagem, de tal modo que seus resultados permitam ajustar o processo. Tem uma função reguladora com dupla retroalimentação: para o aluno e para a professora”. Além disso, essa avaliação se transforma em **Autoavaliação** (feita no dia a dia, vai se construindo aos poucos) e **Co avaliação** (Co = em colaboração com o colega, com os colegas, com a turma ou com o professor).

Cita também a avaliação cumulativa que determina o nível das aquisições de competências e conhecimentos, conforme critérios estabelecidos, ao final de um processo de ensino-aprendizagem (término do semestre, do ano etc.).

Podem ser aplicadas provas nesse período de avaliação, mas, de acordo com Jolibert *et al.* (2006), essas provas envolvem uma série de perguntas que podem ser respondidas via questões de múltiplas escolhas (listando no máximo 3 opções para cada questão) e perguntas com respostas dissertativas, utilizam-se imagens para auxiliar o raciocínio dos alunos na busca pela resposta mais adequada. Caso haja questões que envolvam leitura e interpretação de textos, são utilizados textos completos, retirados de uma fonte real do meio social (jornais, revistas etc.).

Vemos que a avaliação faz parte de todo o processo de aprendizagem e que essa é realizada pelo professor e pelo próprio aluno, durante as atividades, e também mediante avaliações oficiais e formais ao final de cada ciclo de aprendizagem.

Essa perspectiva pedagógica demonstra a tendência de buscar soluções aos desafios do ensino tradicional, tais como:

A diversidade de ritmos de aprendizagem apresentada pelas crianças; a dificuldade para aprender por parte daquelas que apresentam limitada interação com a escrita (muitas vezes, provenientes de classes sociais menos favorecidas); o pouco efeito do ensino padronizado para alunos que utilizam linguagem diferente da oficial em que se processa o ensino etc. (MICOTTI, 2012, p. 44).

Essa tendência proporciona ao professor a compreensão de como os alunos interagem com a escrita e propõe um novo olhar para as crianças que não acompanhavam o ensino; possibilita o trabalho escolar mediante alterações nas práticas pedagógicas.

O que é bastante evidente na proposta da PpP, é que envolve a síntese da aquisição do sistema alfabético da escrita com o letramento.

Nesse contexto, coloca-se a questão: em que consiste o processo de inserção de novas propostas pedagógicas, especificamente a PpP, no cenário onde predomina a pedagogia tradicional em que o professor é o protagonista das aulas?

A aplicação de uma nova proposta pedagógica diferenciada constitui um desafio, pois “os professores, em geral, foram alfabetizados e aprenderam mediante a cópia, ditado e leitura em voz alta, com material estruturado para facilitar a associação entre elementos da língua oral e escrita. Isso faz com que olhem a proposta através das lentes da didática tradicional” (MICOTTI, 2009, p. 33).

Essas afirmações expõem a complexidade de interpretação por parte dos professores da proposta de Jolibert em práticas pedagógicas, correspondentes a uma abordagem

socioconstrutivista, o que requer grandes mudanças do ensino que, geralmente, é realizado em nossas escolas.

As alterações de práticas pedagógicas conduzem à temática relativa à formação docente e à importância de que essas alterações iniciem desde a formação inicial do professor, conforme veremos a seguir.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS

Há décadas se discute a formação dos professores no Brasil e, no contexto desta pesquisa, os desafios dos professores em alfabetizar as crianças no ensino fundamental. Se ler e escrever é primordial para que o indivíduo possa exercer seu papel ativo na sociedade, então é necessário adquirir o hábito de leitura e escrita desde a infância.

Quanto maior o repertório de leitura de um professor, maior é a transformação em suas práticas pedagógicas, tornando-o mais crítico, autônomo e criativo, para, assim, alcançar maior sucesso na formação de novos leitores.

Analisando a formação de professores em um sentido mais amplo, Azanha (1998, p. 50) já afirmava que:

Dentre os inúmeros problemas de educação brasileira que precisam ser resolvidos nenhum sobrepõe o da formação de professores. E a razão disso é muito simples: a questão da qualidade do ensino não será adequadamente enfrentada sem que preliminarmente se enfrente a questão da formação do professor.

Aqui se reforça que a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação docente.

Gatti (1997, p. 4) também reforça que “quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral”.

Com essa afirmação, a autora relaciona o nível de ensino no Brasil com a qualidade da formação dos professores. Um dos pontos ressaltados por ela é que:

Predomina entre nós a concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno, nosso caso ao futuro professor, a teoria, e depois, então, dar a ele uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu [...] acreditando que assim o aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias (GATTI, 1997, p. 55).

Nesse caso, a prática não é discutida junto à teoria. Geralmente, o futuro professor só conseguirá fazer essa análise ao final do curso, nas horas de estágio que, por ser uma carga horária limitada, se torna pouco aprofundada.

Ainda sobre teoria e prática, Gatti (1997, p. 56) elucida que esses dois aspectos “constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos, nossa perspectiva em relação aos

conhecimentos humanos adquire nova dimensão, mais integradora”. Trata-se de um conhecimento integrado e cíclico, em que teoria e prática devem se complementar.

Azanha (1998, p. 57) argumentava que um ensino de qualidade depende da teoria, no entanto, depende também da habilidade de cada um enquanto profissional e questiona:

[...] até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado? É claro que há, hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino-aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente, porque ensinar com êxito é diferente de ter posse de um saber proporcional, é um saber fazer, é uma habilidade. Do mesmo modo que escrever bem, argumentar bem, não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica.

Assim, Azanha (1998, p. 57), comparando o saber ensinar com o saber escrever e argumentar bem, considera que esses saberes não se reduzem ao domínio de noções de lógica ou de gramática, destaca o saber atuar no ensino, dos saberes sobre o ensino e elucida que “[...] a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática, no momento em que ela ocorre, e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes”. São reflexões próprias daqueles que realizam a prática e fazem exigências próprias quanto à melhoria do ensino que levarão o professor às mudanças efetivas.

Ao pensarmos um professor reflexivo que analisa sua prática baseado em teorias originárias de sua formação, pensamos também um professor com olhar crítico e inovador, que possui autonomia para fazer escolhas que resultem em melhores resultados no ensino.

Sobre a autonomia do professor, Nóvoa (1998, p. 31) afirma que:

É preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores e à produção de práticas inovadoras.

Vê-se aqui que uma formação deficiente também é entendida assim por possuir conteúdos pré-desenhados a serem aplicados, não oportunizando que o professor produza conhecimentos inovadores, com base em teorias inovadoras. Se o professor é peça-chave para a melhoria da qualidade de ensino, então essas concepções colocam o professor numa situação de desvantagem e impotência.

Nóvoa (1998, p. 34) complementa sua afirmação acima dizendo que:

[...] Por um lado são olhados com desconfiança (os professores), acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente, por outro lado, são bombardeados com uma teórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Há um conflito aqui, pois cobra-se do professor melhorar a qualidade do ensino, melhorar a sua prática e estar constantemente estudando, mas em contrapartida a formação de professores também precisa ser melhorada.

Se o professor deve estar sempre aprendendo e refletindo sobre sua prática, então, conforme afirmava Azanha (2004, online):

Qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos. A premência do problema educacional não justifica o apressamento de soluções, que devem ter sempre o caráter de tentativas. Nos casos dos cursos de licenciatura, em face dos desafios desse novo quadro institucional, não há respostas teóricas ou modelos práticos que possam orientar com segurança qualquer esforço de renovação de currículos, programas e métodos. A única certeza é que não há certezas.

Não havendo respostas teóricas ou modelos práticos prontos para a renovação dos currículos, programas e métodos, e constatando que teoria e prática devem caminhar juntas, pensar em práticas pedagógicas inovadoras na formação dos professores é essencial para alcançar as melhorias no ensino.

Ainda refletindo sobre a formação docente, é importante compreender como ocorre a formação da identidade docente.

A Identidade Docente é compreendida por Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55) como

Uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão.

Essa definição explicita como a identidade docente é formada e o peso que ela tem quanto ao comportamento e às atitudes do professor perante suas práticas pedagógicas.

Garcia, Hipólito e Vieira (2005) complementam que a formação da identidade docente é constituída das:

Posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Portanto, é o papel que cada professor ou grupo de professores exerce em uma sociedade e a representação social que esse papel possui que formam a identidade dos profissionais dessa área.

Para Pimenta (2000, p. 19),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Nesse trecho, vê-se que a construção da identidade docente envolve revisão de significados, de práticas consagradas em comparação com práticas inovadoras, bem como o confronto entre teoria e prática como parte fundamental para que o docente possa moldar a sua própria identidade profissional.

Para compreender um pouco melhor sobre a identidade docente e a relação existente com a formação de professores, vamos analisar primeiramente como se dá a interação entre a experiência profissional e pessoal do professor, a experiência coletiva dos professores e a formação inicial e continuada desses profissionais.

Tardif (2002, p. 52) enfatiza que os saberes experienciais são o ponto chave para a formação da identidade docente, quando diz:

É através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

O professor relaciona os seus saberes com os saberes de seus pares mais experientes para encontrar as soluções aos problemas vividos no ambiente de sala de aula, ficando de lado a sistematização de seu conhecimento subjetivo para encontrar a resposta aos problemas vividos na prática.

Há de se analisar os saberes experienciais do professor, visto que esses vêm da prática, pois, como descreve Tardif (2002, p. 48), são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”. Portanto, tampouco são saberes oriundos de doutrinas ou teorias, mas são saberes práticos que formam representações em que os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão em todas as dimensões.

Tardif (2002, p. 261) cita ainda que os saberes profissionais são temporais, isto é, “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho” – o que ele chama de fase de exploração. Essa fase é intensa para o professor e exige que ele demonstre sua capacidade de atuação de maneira eficiente.

Na ligação dos saberes experienciais, da formação docente e da identidade docente, vemos que “os professores traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2002, p. 53). Assim, o professor adapta a teoria à prática conforme a sua compreensão do que foi aprendido e do que foi vivenciado.

Tardif (2002, p. 257) cita que trinta anos de pesquisa realizadas na América do Norte⁶ mostram a relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários e reforça que

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários.

Mesmo tendo Tardif (2002, p. 248) analisado os conhecimentos profissionais, generalizando-os a qualquer profissão, cabe aqui essa reflexão, quando ele diz que esses conhecimentos “exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los”. Nesse contexto, não há como seguir uma receita pronta para lecionar, cabe aos professores analisarem a realidade na qual estão inseridos com intuito de fazerem os ajustes necessários para alcançarem os objetivos de aprendizagem.

⁶ Fenstermacher, 1994; Wideen et alii, 1998; Schon, 1983; Zeichner & Hoeft, 1996.

Jolibert (2007, p. 13) diz que é necessária uma transformação didática, que além de “atualizar o quadro de referência geral e os conteúdos como tais, transforme as estratégias de formação, a gestão educativa e, em particular, o status dos estudantes futuros-professores e dos professores-formadores nas instituições formadoras de docentes”. Em seu livro “Transformando a Formação Docente” a autora apresenta as estratégias de desenvolvimento utilizadas por países da América Latina para implementar, em nível nacional, esse projeto de transformação. Diante do exposto, percebe-se o quão complexo é fazer mudanças na formação docente partindo de conceitos construtivistas.

Analisando a formação de professores, Ibañez (2007, p. 99) enfatiza, pela perspectiva do papel do formador numa visão construtivista, que

Em educação, o conceito-chave é “aprendizagem”. A compreensão de que a aprendizagem é um processo ativo e permanente partindo do sujeito, que tem relação direta com suas experiências prévias, sua história social, seu contexto sociocultural, suas emoções e, sobretudo, a compreensão de que não é possível determinar essa aprendizagem de fora, torna necessária e urgente a transformação da prática pedagógica que se caracteriza por priorizar o conhecimento enciclopédico e as técnicas centradas no ensino do professor, em uma prática que gere espaços de participação real na própria aprendizagem e enfatize o papel ativo do aluno a partir de interações que facilitem os processos de autoconstrução de aprendizagem significativas.

Diante do exposto, se ao futuro professor, em sua graduação, for incentivado o protagonismo na busca de conhecimento, na autoconstrução de sua aprendizagem – na qual ele fará a interação entre o que ele já conhece e pode experienciar e o conteúdo novo que lhe é apresentado – isso lhe proporcionará compreender que cabe também a ele, em sua formação, estar constantemente no papel de aprendiz, isto é, em formação continuada.

Ao formador de docentes cabe ainda o papel de possibilitar que os futuros professores vivenciem estratégias metodológicas sustentadas teoricamente, com enfoque na reflexão sobre sua própria experiência, analisando as práticas tradicionais com as quais tiveram contato enquanto alunos e também cabe gerar experiências em sala de aula, nas quais o futuro professor possa vivenciar estratégias construtivistas com intuito de inovar na aula (IBAÑEZ, 2007, p.100).

Portanto, é necessário:

Repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um

novos equilíbrios entre conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2007, p. 22-23).

Para que o professor forme sua identidade docente, ele relaciona as suas próprias experiências, as dos seus colegas e aquilo que está aprendendo em sua formação, nesse caso, não se pode descartar as suas experiências práticas cotidianas, mas sim, equilibrar todos esses conhecimentos.

Além disso, Tardif (2007, p. 16, *itálicos do autor*) ratifica que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”. O professor que utiliza apenas seu conhecimento prático e/ou o de sua formação inicial poderá sentir os reflexos disso nos resultados referentes ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos.

Tardif (2007) define as modalidades de saberes presentes na prática docente e as relações estabelecidas entre eles e o professor como sendo: os saberes docentes, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Nesse aspecto, há de se considerar os diversos saberes que permeiam o trabalho do professor e que formam sua identidade docente como “um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor” e o seu saber-fazer, apoiando-se em sua experiência e em sua formação profissional para formar sua identidade docente (TARDIF, 2007, p. 17).

A formação do professor e sua identidade docente reflete em suas práticas pedagógicas. Sobre isso, Gatti (2013, p. 106) argumenta a favor dos múltiplos fatores da constituição da prática pedagógica: os “fatores teórico-socioculturais bem como o sentido das ações nessas dimensões. Estamos no âmbito de interdisciplinaridades e suas decorrências em processos educacionais concretos”. Considera-se então a relação entre conhecimentos e práticas e vice-versa, articulando universidade e escola, não só o trabalho multidisciplinar do docente, mas de que forma trabalhar os processos educacionais diante da interdisciplinaridade que está posta em suas práticas pedagógicas.

Outro tema que interfere na formação dos professores é o fato de os programas educacionais terem pouca duração no Brasil, conforme Maciel (2014, p. 125) relaciona, nas pesquisas realizadas sobre a formação continuada dos professores e as mudanças políticas que

aconteceram ao longo da história do Brasil, sobre os programas educacionais como PROFA, Pró-letramento e PNAIC, ao afirmar que:

Acontecem em um prazo muito exíguo, o que dificulta aos pesquisadores fazer investigações sobre os impactos dessas formações na alfabetização dos alunos. [...] o reflexo da nova tendência pode ser verificado nos resultados de algumas pesquisas que buscam superar a fase da denúncia, procurando identificar não o fracasso dos professores alfabetizadores, mas os professores considerados bem-sucedidos [...], por isso a formação vem sempre atrelada a prática reflexiva.

Se por um lado programas educacionais incluem a necessidade de reciclar o que se sabe, por outro lado as mudanças de propostas em tempo muito curto não favorecem a compreensão pelo professor de quais práticas pedagógicas utilizar. Maciel (2014, p. 126) elucida que, nesse caso, o fracasso não está ligado diretamente ao professor, mas a sua formação, pois “prevalecem as críticas à insuficiência e à precariedade da formação do professor alfabetizador, ou relacionando o fracasso escolar em alfabetização com a formação do alfabetizador, ou ainda, e sobretudo, apontando a falta de sintonia entre os discursos teóricos e as reflexões sobre as práticas dos alfabetizadores”. Isto é, o professor precisa maturar novos ensinamentos e reflexões relacionadas a sua prática para que haja melhorias.

Atualmente, Gatti (2016, p. 166), em meio a tantas pesquisas que realizou sobre a formação de professores, continua a afirmar que “nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais”.

Portanto, tudo que analisamos até o momento, nos leva a compreender que há muito ainda para se fazer com intuito de melhorar a qualidade da formação dos professores. Sabemos que o professor possui jornada de trabalho excessiva, desvalorização salarial e que existem fatores que, para muitos podem ser uma justificativa para não possuírem tempo ou motivação para realizar as mudanças das suas práticas pedagógicas.

Ainda sobre a formação dos professores, Gatti (2016, p. 167) não mudou de ideia ao enfatizar que

Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas. Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional.

Além de a formação inicial não ter avançado, os próprios professores, se quiserem encontrar novos caminhos e mais fundamentos para o desempenho pessoal, necessitam ir em busca, por conta própria, da formação continuada.

Gatti, (2016, p. 166-167), complementar a isso, afirma:

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.

O que percebemos é que a formação de professores precisa de transformação em todos os sentidos, começando pela inserção de mais conhecimentos específicos da área pedagógica, de mais práticas fundamentadas e técnicas inovadoras.

No entanto, não são apenas essas questões às que devemos nos atentar. Gatti (2017, p. 729) cita que há problemas sérios quanto à qualidade na oferta de cursos de Licenciatura como um todo, que envolvem:

Redução curricular e de horas de formação; currículo com pouca vocação para formar profissionais docentes; expansão geométrica das licenciaturas no formato à distância em condições pouco qualificadas; formação dos docentes das próprias instituições de ensino superior para o trabalho de formação de professores para a educação básica (as pós graduações não favorecem formações em didática, metodologias e práticas de ensino).

Essa constatação exemplifica a pouca formação e o despreparo dos profissionais para atuar em sala de aula.

Nóvoa (2017, online) também mantém algumas concepções até os dias atuais sobre a formação de professores, ao afirmar que:

Nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

Mais uma vez, a ideia é que a formação de professores pouco mudou nas últimas décadas e que é necessário haver conexão entre as universidades e as escolas. As pesquisas realizadas nas universidades sobre a formação de professores e sobre outros temas escolares podem fazer a diferença nas práticas escolares e também na própria formação docente.

Outro ponto elucidado por Nóvoa (2017, online) é que essa conexão entre as universidades e as escolas podem contribuir para a realização de novos modelos inovadores de formação, quando diz que:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” isto é “é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.

Percebe-se que o professor se torna professor não somente no período de sua formação inicial, mas também em sua própria atuação docente. Portanto, os estudantes das licenciaturas devem tornar-se professores capazes de se afirmarem na profissão e contribuir para a renovação tanto na formação como no ensino.

Além disso, Nóvoa (2018, p. 20) afirma que:

Hoje, tudo dentro da universidade empurra a pedagogia para um lugar menor, irrelevante, um lugar do tédio e do aborrecimento, das coisas sem interesse face ao esplendor da ciência e da tecnologia, um lugar obsoleto, sem vida, sem ânimo. Se não mudarmos o ambiente universitário, de pouco nos servirão as melhores intenções pedagógicas. [...] temos de reconhecer a pobreza em que se transformaram os nossos anfiteatros e salas de aula. São lugares sem vida, afastados da curiosidade e da descoberta. A revitalização da pedagogia exige um investimento intelectual idêntico ao que se faz na ciência e na investigação, exige a construção de novas práticas, a procura de novas maneiras de ensinar.

Aqui, a pedagogia compete também com a modernidade e as novas tecnologias, é necessário encontrar o seu lugar e valor em meio as demais áreas e profissões, na construção de novas práticas e maneiras de ensinar.

Sobre a condição da formação na licenciatura em pedagogia, Gatti (2018, p. 26) diz que

Existem problemas arraigados desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura no país e a mentalidade de que para formar o professor basta que ele domine os conhecimentos de sua área. Esse discurso relega o conhecimento pedagógico. Os professores com licenciatura em pedagogia geralmente trabalham com a educação infantil e a alfabetização de crianças e adultos. Para isso, estudam psicologia em educação e prática de ensino. Mas em outras áreas, como a língua portuguesa e fisiologia, que vão formar os professores para o ensino fundamental e médio, os cursos de licenciatura não oferecem uma formação sólida.

O ensino para os estudantes de licenciatura em pedagogia deve ser multidisciplinar, mais completo e abrangente.

Enfim, um olhar mais inovador e atual está na concepção de Beraza (2019, p. 14) sobre as funções e demandas de um professor ao dizer:

Novas funções e novas demandas surgem agora para o professor (mais como membro de uma equipe docente, do que como professor individualmente): analisar a situação da qual provêm seus estudantes e responder a suas demandas; desenhar um projeto educativo e curricular de Centro ou Faculdade ou Titulação de acordo com a análise anterior; buscar uma mais intensa coordenação entre a instituição de Educação Superior e os outros agentes e recursos sociais do entorno (“o sistema formativo integrado”, ao qual se refere a pedagogia italiana); estabelecer redes de cooperação entre instituições, cursos e docentes. Definitivamente, trata-se de processos de tomada de decisão nos quais ele ou ela participam, não como profissionais individuais, mas como membros de um grupo e de uma instituição. Isto é realmente novo para muitos de nós.

O âmbito escolar é composto por vários personagens e professores. Um olhar coletivo e ativo na realização da gestão e das atividades faz com que o professor seja mais atuante e possa transformar o ambiente escolar e a qualidade no ensino. Nesse sentido, as instituições formadoras de professores também devem refletir e alterar suas práticas.

Há vários pontos de vista e discussões desenvolvidas em torno da formação de professores ao longo de décadas e ainda há muito que se pesquisar e refletir. A formação docente não constitui assunto a ser resolvido apenas no Brasil: produções realizadas em outros países também contemplam o assunto.

Os problemas apresentados aqui sobre a formação de professores também justificam a problemática da alfabetização no país e demonstram a necessidade da inserção de políticas públicas nas práticas pedagógicas realizadas pelas escolas.

Já os problemas que se manifestam sobretudo na alfabetização provocam reflexões sobre a formação continuada de professores e as interações que eles estabelecem com as propostas pedagógicas distintas das vinculadas ao ensino tradicional, como no caso, a PpP.

5 AS PESQUISAS SOBRE A INSERÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICAS NO ENSINO

Realizamos uma primeira pesquisa entre as dissertações e teses publicadas no repositório BDTD⁷ (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) para identificar quais são as dissertações e teses publicadas que pesquisaram sobre a PpP.

O recorte realizado foi de 10 anos (de 2009 a 2019). O filtro em busca avançada, utilizando a palavra-chave “Pedagogia por projetos” (entre aspas) no idioma português resultou em 158 trabalhos, sendo 127 dissertações e 31 teses. Dessas, ao filtrar especificamente em Assunto: “Pedagogia por Projetos” restaram apenas 22 trabalhos⁸, sendo 19 dissertações e 3 teses. Na busca pelas palavras-chave “Pedagogia por Projetos” e “Jolibert”, a pesquisa relacionou apenas 3 dissertações⁹.

Para certificarmos se esse resultado expressava a realidade do campo de pesquisa para o tema proposto, visto que trouxe poucos resultados, foi necessário aprofundar a pesquisa por teses e dissertações em sites de universidades no Brasil. Encontramos mais 7 dissertações e 1 tese com uma abordagem que se relacionava a projetos. Desses trabalhos encontrados, 7/8 que focalizam projetos, mas não correspondem à proposta de Jolibert, estando vinculados a outros autores.

Encontramos também outros 2 trabalhos que tratam das interações de professoras com outras propostas pedagógicas.

Essas pesquisas envolvendo projetos diferentes da PpP de Jolibert e as pesquisas que focalizam as interações de professores com outras propostas pedagógicas auxiliaram no entendimento da importância em pesquisar o tema proposto nesse estudo.

Como as participantes desse estudo fazem parte do Grupo Raios de Sol, buscaram-se pesquisas realizadas por esse grupo e encontramos no livro “Leitura e Escrita: como aprender

⁷ Site de pesquisa, disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 29 de julho de 2019

⁸ Site em que os resultados estão disponíveis: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=%22pedagogia+por+projetos%22&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&filter%5B%5D=%7Elanguage%3A%22por%22&filter%5B%5D=%7Elanguage%3A%22POR%22&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2009&publishDateto=2019>. Acesso em 29 de julho de 2019.

⁹ Site em que os resultados estão disponíveis: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=%22pedagogia+por+projetos%22&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=Jolibert&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&filter%5B%5D=%7Elanguage%3A%22por%22&filter%5B%5D=%7Elanguage%3A%22POR%22&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2009&publishDateto=2019>. Acesso em 29 de julho de 2019.

com êxito por meio da pedagogia por projetos”, 10 pesquisas relacionadas à essa prática pedagógica.

A seguir, analisaremos as pesquisas para compreender em que elas se diferem deste estudo e como contribuem para um melhor entendimento do tema proposto na pesquisa atual.

5.1 ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Mediante a leitura das dissertações e teses percebe-se a influência do interacionismo.

Quatro dos 11 autores utilizam a teoria de Jolibert ao pesquisar a PpP. Os objetivos de 4 desses trabalhos diferem dos do presente estudo, mas envolvem mudanças pedagógicas que requerem interações dos professores com uma proposta pedagógica diversa do ensino tradicional, geralmente vigente em nossas escolas.

Sgavioli (2007) focaliza a *reflexão pelos professores (em reuniões semanais), sobre a atuação com a PpP*; Oliveira (2009) focaliza, comparando a PpP com a metodologia Tradicional, a *aprendizagem dos alunos*, constatando a eficácia da PpP, em um curso técnico na área da agropecuária; Baú (2015) realizou sua pesquisa no ensino médio com enfoque na *aprendizagem dos alunos*; e Costa e Silva (2018) analisou a *leitura literária* no ensino para jovens e adultos, utilizando a PpP como prática pedagógica.

Nas demais pesquisas encontra-se principalmente o trabalho com projetos pelo olhar de autores como: Dewey, Kilpatrick, Hernández & Ventura (Projetos de Trabalho) e há um baseado em Lerner (Projetos Didáticos). Todos citam a prática de projetos no ensino como Pedagogia de Projetos, mesmo ao mencionar que essas práticas se originam da teoria de Hernandez & Ventura e Kilpatrick. No entanto, o nome utilizado por esses autores é Projetos de Trabalho, essa confusão se dá por serem práticas pedagógicas semelhantes. Assim, cabe apresentar a visão desses teóricos sobre o trabalho com projetos.

A proposta de Hernandez & Ventura (2009, p. 61) quanto aos Projetos de Trabalho. revela que a função do projeto é “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos”. Nesse caso, inicialmente, define-se um conceito ou problema geral ou particular, depois um conjunto de perguntas inter-relacionadas e por fim um tema para o desenvolvimento do trabalho, superando assim os limites de uma disciplina. O tema pode ser definido pelo professor, mas os alunos tomam consciência de sua participação, partindo do que

já sabem e de suas hipóteses sobre o conteúdo novo. Ao professor cabe conectar os interesses dos alunos para favorecer a aprendizagem.

O sentido de globalização em Projetos de Trabalho é entendido como um processo interno na relação entre os conteúdos e o conhecimento, buscando resolver os problemas que vêm da aprendizagem. O projeto é desenvolvido ao longo do semestre com a participação dos alunos e do professor, com uma estrutura flexível e aberta quanto aos conteúdos escolares. Portanto, as informações são determinadas previamente, nem dependem do professor, nem de livros didáticos.

Hernandez (1998, p. 82) define o que é Projetos de Trabalho como:

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista). 2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista [...] 3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade. 4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação. 5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender. 6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar [...] 7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes. 8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso. 9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

A maior diferença entre essa proposta e a de Jolibert está na escolha do tema. Para Jolibert, a escolha do tema também deve envolver os alunos e, muitas vezes, partir deles para depois pensarem juntos as atividades a serem realizadas.

Das pesquisas que não utilizam a proposta de Jolibert, os objetivos são variados e diferem das deste estudo por focalizarem os projetos por esses outros teóricos.

Pelizzari (2003) analisa *o papel do professor* ao aplicar a PpP no ensino fundamental e a necessidade de mudanças no que se refere ao sistema educativo, aos planos curriculares, às metodologias de trabalho, à postura do professor, que passará de transmissor e detentor dos conhecimentos à uma posição para oportunizar aos alunos uma participação ativa.

Soares (2004) identifica a *articulação entre o discurso teórico do professor e as convicções que guiam sua prática* ao sofrer a interferência de um novo discurso pedagógico, no caso, vindo da proposta implementada pela SEE (PpP) numa rede municipal de ensino. Como resultado, pode-se perceber que a prática não se concretizou nessas escolas, pois os professores não conseguiram compreender o conceito referente à teoria de projetos.

Fenelon (2004) analisou o *processo de formação continuada das professoras* de uma rede municipal de ensino, ao assumirem uma prática pedagógica inovadora, visto que lhes

suscitava a busca incessante por novos conhecimentos. Como resultado dessa pesquisa, considerou-se que a formação continuada é crucial para a construção e (re) significação dos saberes dos professores no ambiente escolar.

Bonini (2010) analisou a realidade de uma escola que pertence à Rede Marista e que sempre teve o contexto escolar fundamentado nos princípios de Champagnat e atualmente adota a PpP na Educação Básica. O estudo analisa *a transição entre as propostas pedagógicas*. Concluiu-se que a escola está de acordo com os princípios da PpP, pois desde a época de sua fundação já existia em seus documentos afirmações que apontam a relação com essa prática. Constatou-se também que cabe ao professor oferecer espaços de diálogo e debates entre os alunos para que aconteça a verdadeira aprendizagem, significativa e prazerosa.

Oliveira (2014) analisou a contribuição de projetos na *melhoria da aprendizagem de alunos* no Ensino Fundamental em uma escola de Educação Básica em Boa Vista (RR). Concluiu que essa prática contribui para a melhoria na aprendizagem dos alunos, tratando-se de uma proposta inovadora, resultando na satisfação dos alunos e gerando reciprocidade, reflexão e diálogo entre professores e alunos.

Colello (2015) realizou uma pesquisa no Instituto André Franco Vive (ONG), localizada em uma região periférica de São Paulo. Partiu do problema social do analfabetismo e baixo letramento no Brasil e investigou a escola e a escrita como conteúdo de abordagem; as diferentes formas de trabalho na produção textual; e, as relações entre sujeitos (*práticas interativas na escola*) e entre eles e o objeto de aprendizagem (resolução de problemas). Como resultado dessa pesquisa, entende-se que a mudança deve ocorrer na postura da equipe educacional, para uma visão de que o sujeito é capaz de construir o conhecimento, que a aprendizagem deve ser vista como processo ativo, tratando o conteúdo a ser ensinado de maneira crítica.

Vidal (2016) analisou como o *trânsito entre conceber, planejar e executar subsidia a construção da prática pedagógica de Projetos Didáticos por Lerner*. Concluiu que existem diferentes fatores que influenciam a assimilação de novas posturas na educação e que deve haver a construção e a reconstrução das práticas pedagógicas.

Complementando o levantamento bibliográfico sobre as interações dos professores com propostas pedagógicas diferentes daquelas com as quais estão habituados, veremos a seguir algumas análises desses estudos.

5.2 ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE A INTERPRETAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A APLICAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Micotti (1998, p. 117) investiga as representações de alfabetizadoras sobre as suas próprias atuações no projeto Leitura e Escrita desenvolvido em escolas urbanas e rurais, cuja realização a autora coordenou, na década de 80, a pedido da Delegacia de Ensino da cidade como aperfeiçoamento de professores em serviço. A pesquisa focalizou as interações das professoras com a proposta do projeto, ou seja, as situações de mudanças didáticas, em que se inseria a atuação docente.

Os resultados obtidos em entrevistas semiestruturadas com as professoras, participantes do projeto, mostram que cada uma fez sua própria interpretação do que foi proposto, e que “em se tratando de mudanças no ensino, o professor tem a última palavra. Dele depende se, e em que medida, elas (as mudanças) devem ocorrer”. O que nos leva a compreender que a realidade escolar não comporta apenas uma prática, mas diversas. Os resultados dessa pesquisa também indicam a interferência de diversas teorias que embasam as práticas escolares, na interpretação do que é proposto (MICOTTI, 1998). O professor atua conforme a sua compreensão de ensino, suas experiências anteriores como aluno, o ensinamento formal que obteve no curso de graduação e enfim, a realidade em que está inserido na sociedade.

A análise das representações das práticas apresentadas pelas participantes nesse projeto, revelam:

Indicações das professoras de que aprenderam a alfabetizar com colegas ou com familiares, mostra que a alfabetização não tem recebido a devida atenção nos currículos das habilitações para o magistério. [...] a dinâmica da mudança didática coloca para o curso de formação de professores o problema da transformação de informações em conhecimentos. [...] como o trabalho docente compreende o processo de tomada de decisões, de leitura da realidade, de levantamento de hipóteses sobre os caminhos mais adequados para as finalidades visadas, o professor precisa dispor de conhecimentos e não, apenas, de receitas ou soluções particulares (MICOTTI, 1998, p. 121).

Essas conclusões evidenciam que a percepção do professor com relação as suas próprias práticas pedagógicas, alteram sua forma de ensinar e que a formação docente é importante na decisão pela teoria mais adequada a seguir.

Em outra pesquisa, Silva *et al.* (1998, p. 275) analisam a percepção dos professores com relação ao seu próprio desempenho na profissão e sua responsabilidade quanto ao desempenho de seus alunos, no ciclo básico de escolas paulistanas, e evidenciam que:

[...] um número elevado de professoras (55%) afirma que os recursos didáticos, o uso de materiais concretos, o reforço escolar e uma postura positiva ante os alunos são grandes aliados de seu trabalho para a melhoria do desempenho de sua clientela escolar. [...] significativa, também a parcela de docentes que acredita na vocação, na escolha da profissão certa [...] poucas as professoras que remetem a solução dos problemas de aprendizagem ao próprio aluno (8%) admitindo, implicitamente, o fracasso de seu papel [...] um índice inferior a 10% não se considerou capaz de enfrentar, de forma bem-sucedida, o desafio de melhorar o desempenho de seus alunos, em função da carência na formação pedagógica, dificuldades do ambiente escolar e desagrado pelo trabalho com crianças pequenas.

A representação que o professor tem quanto ao seu desempenho no trabalho se apresenta alicerçada em materiais, recursos utilizados nas aulas e reforço escolar, e ao mesmo tempo na ideia de vocação para a profissão, visto que apenas 10% nessa pesquisa, entendem que a melhora em seu desempenho ocorrerá devido a uma melhor formação pedagógica, melhores condições de trabalho e uma fundamentação teórica mais consolidada para alcançar o desempenho na aprendizagem dos alunos.

Ainda nessa pesquisa, Silva *et al.* (1998, p. 277) analisam as respostas dos professores quanto às modificações na prática pedagógica para a adoção de uma proposta construtivista no ciclo básico. 25% deles disseram que fizeram alterações que levaram à adoção da proposta construtivista na alfabetização.

Sobre a pergunta feita aos professores quanto ao entendimento deles referente a essa proposta, apenas 53% dos professores responderam essa questão, dizendo que a prática construtivista é entendida “[...] na literatura específica, como geradora de práticas pedagógicas menos centradas na memorização e na repetição mecânica”. Para os demais professores que não responderam, Silva *et al.* (1998) acreditam que o motivo se dá pela não compreensão da proposta construtivista. Outro dado importante dessa pesquisa é que apenas 25% dos professores adotaram a proposta, o que aclara sobre a dificuldade das professoras em compreender a teoria construtivista e, portanto, a resistência em atuar através desse olhar.

As pesquisas expostas acima revelam a importância da formação de professores na abordagem das práticas pedagógicas eficazes, no quanto a representação do professor sobre essas práticas influencia a sua forma de ensinar. Isto é percebido na pesquisa realizada pela Micotti (1998) ao investigar as *representações de alfabetizadoras* sobre o projeto Leitura e Escrita, tendo como objeto de estudo as mudanças didáticas; e, na pesquisa de Silva *et al.* (1998) ao analisarem a *percepção dos professores* com relação a seu próprio *desempenho* na profissão; e às *modificações* que realizam, ou não, para adotar uma proposta construtivista.

A seguir serão analisadas as pesquisas realizadas pelo Grupo Raios de Sol.

5.3 ANÁLISE DAS PESQUISAS DAS PARTICIPANTES DO GRUPO RAIOS DE SOL

Na cidade de Rio Claro, desde 2005, há um grupo chamado Rede Raios de Sol, que congrega profissionais da educação da cidade de Rio Claro (SP) e Limeira (SP), cuja participação é aberta aos interessados em trocar experiências pedagógicas em um processo de formação continuada. As atividades dessa Rede, vinculada à Rede Latino-Americana, visam melhorias na educação escolar para o desenvolvimento da alfabetização, com foco no ensino de leitura e escrita mediante práticas socioconstrutivistas, com a Pedagogia por Projetos proposta por Jolibert.

O livro *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos* apresenta 10 relatos de trabalhos pedagógicos realizados por professoras vinculadas à rede Raios de Sol. Esses relatos focalizam os caminhos que percorreram na busca por novos horizontes para as atividades do dia a dia, no ensino em geral e no da leitura e escrita. Nesse percurso, destacam-se as práticas da proposta da PpP de Jolibert e colaboradores, fundamentadas no sócio construtivismo.

Essas práticas pedagógicas trabalham os vários aspectos do currículo, além de incluir a participação dos alunos em seu desenvolvimento.

O 1º relato, intitulado “Crianças pequenas e o acesso à escrita” da professora Lígia Sciarra Bissoli, focaliza a organização das práticas pedagógicas e as interações das crianças (de 2,5 até 5 anos de idade) com textos, que possibilitou que elas se interessassem mais pela leitura, sendo capazes de identificar e reconhecer as silhuetas dos textos.

O 2º relato, intitulado “A alfabetização e a produção de textos poéticos” da professora Karin Casarin, descreve as práticas estratégicas de ensino de leitura e escrita para diversos gêneros textuais e o quanto as crianças se envolvem e participam das atividades escolares.

O 3º relato, intitulado “Pinóquio e o processo de construção da leitura e escrita” das professoras Maria Augusta H. W. Ribeiro e Rosemeire Ribeiro Archangelo, apresentam as práticas de alfabetização por meio de textos clássicos da literatura infantil e as interações das crianças que ainda não leem, nem escrevem de modo convencional com esses textos, mas que ao longo dos projetos avançaram na leitura e escrita.

O 4º relato, intitulado “Um projeto pedagógico a partir dos contos de Grimm”, da professora Maria Helena Schuveter, focaliza as analogias que as crianças estabelecem entre textos consagrados na literatura infantil e a vida, ao inventarem histórias com base em textos explorados em sala de aula. Ao longo do trabalho elas tomaram consciência de que eram capazes de aprender e de que tinham responsabilidades, pois também se autogerenciaram.

O 5º relato, intitulado “A continuidade do processo de alfabetização”, da professora Adriana Aparecida Barnabé Possati, expõe o desenvolvimento de atividades inseridas nos projetos escolhidos para o ano letivo com a participação das crianças, cujos resultados confirmaram a validade da PpP para o ensino.

O 6º relato, intitulado “Do tradicional para a pedagogia por projetos”, da professora Ângela Druzian da Silva, focaliza o desinteresse dos alunos quando solicitados a ler e a escrever e, em seguida, as mudanças positivas que ocorreram no desempenho e nas condutas das crianças ao inserir a leitura e a escrita em projetos.

O 7º relato, intitulado “Alfabetização: um processo para a vida, as professoras Rosemary Ap. Vaz Gonçalves e Vanessa Bueno Arnosti, destacam as mudanças positivas no comportamento e no interesse das crianças pela leitura e escrita, mediante a organização do trabalho didático com a disponibilidade de ferramentas utilizadas para a leitura e a escrita no trabalho com projetos.

O 8º relato, intitulado “Os projetos, o aprendizado e a formação dos alunos”, da professora Márcia Schuveter, destaca a busca pelo desenvolvimento da autonomia de pensamento e ação por parte dos alunos na realização dos projetos.

O 9º relato, intitulado “Práticas com a pedagogia por projetos” da professora Rosana Torquato da Silva, enfatiza a leitura e a escrita das crianças nos projetos e a melhoria que elas alcançaram na produção de textos e interação com seus familiares e sua autoestima.

O 10º relato, intitulado “Escrevendo cartas ‘pra valer’”, da professora Sônia Lopes Lanzoni, descreve o trabalho que propiciou os avanços conseguidos no aprendizado da produção textual escrita e no desenvolvimento de condutas sociais mais adequadas ao ambiente escolar.

Analisando os relatos das professoras nesse livro, percebe-se a necessidade de mais pesquisas que deem enfoque nas interações dos professores com a prática pedagógica e um olhar para suas dificuldades e entendimentos quanto ao planejamento, à execução e avaliação do trabalho realizado.

Ao fim desse levantamento bibliográfico, percebe-se o quanto a atuação dos professores envolvendo práticas pedagógicas inovadoras no ensino potencializam a aprendizagem dos alunos. Essas práticas estimulam a participação, o interesse e o senso de responsabilidade dos alunos e por fim, o avanço que eles podem alcançar na leitura e na escrita, nas interações sociais com os colegas, no meio escolar e na comunidade onde vivem.

Partindo desse entendimento, assegura-se a importância da presente pesquisa por aprofundar os estudos, principalmente no que se refere à PpP na vertente de Josette Jolibert,

visto que o enfoque desse estudo está na apropriação da PpP pelos professores que a aplicam ou aplicaram (por escolha própria), buscando compreender como se dá a interação deles com essa prática.

6 A PESQUISA - PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS INTERAÇÕES DOS PROFESSORES COM A PEDAGOGIA POR PROJETOS

A reflexão sobre a formação de professores e sobre os resultados do levantamento bibliográfico, dão origem a muitas questões, dentre as quais se destacam os referentes às interações docentes com propostas pedagógicas diferentes daquelas que, geralmente, utilizam em suas práticas:

Como ocorre a apropriação da PpP pelo Professor?

Como se dá a incorporação dessa proposta nas práticas docentes?

Quais são as mudanças decorrentes da aplicação da PpP no ensino?

No entender dos professores, qual é a contribuição para a Alfabetização que a PpP pode proporcionar?

Que relação os professores estabelecem entre a PpP e o interesse dos alunos?

Quanto à Formação Docente, surgiram questionamentos a serem analisados sobre os enfoques dados pelos professores a questões, tais como:

A formação docente preparou para atuar em sala de aula?

O que faltou na formação docente para atuar em sala de aula?

De que forma buscou adequar a formação inicial?

Em geral, qual foi o olhar dos pares quanto ao trabalho com a PpP pelos professores?

Essas questões dão origem à pesquisa que compõe esta dissertação, cujo objetivo geral é:

- Descrever o processo de interação de docentes com a PpP no âmbito do PNAIC, considerando as suas manifestações sobre a proposta e as suas práticas pedagógicas.

Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

Identificar:

- Como os professores que atuam, ou atuaram, segundo a proposta da pedagogia por projetos focalizam sua interação com essa proposta e quais práticas realizaram no âmbito dos projetos;
- As concepções dos professores sobre essa proposta e os enfoques a ela dados na prática, no tocante à leitura e escrita;
- As relações que os professores estabelecem em suas práticas de alfabetização com o desempenho e interesse dos alunos;

- O enfoque dado à PpP pelo professor com referência à gestão do conteúdo e à gestão da turma;
- Os problemas encontrados pelos professores nas práticas da PpP;
- A contribuição da proposta para a formação docente.

A seguir, serão apresentados os caminhos percorridos na pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa¹⁰. A análise dos resultados da pesquisa partirá das questões que a originaram.

6.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu na vigência do PNAIC. Foram convidadas para participar da pesquisa, professoras que atuam ou atuaram em escolas públicas de ed. Básica de Rio Claro (SP) e de Limeira (SP) e que realizam ou realizaram práticas pedagógicas referentes à PpP na vertente de Jolibert.

Sendo:

- 4 Professoras atuantes;
- 2 Professoras que atuaram;
- 2 Coordenadoras pedagógicas;
- 2 Diretoras de escola;

O critério de seleção das participantes incluiu o seguinte requisito: serem professoras que desenvolveram pelo menos um projeto com a proposta. Portanto, temos no total 10 participantes. A quantidade de participantes foi mensurada com a aplicação desses critérios e a aceitação das mesmas mediante o Termo de Consentimento (TCLE).

No quadro 01, são apresentados os dados referentes às participantes da pesquisa que atuam com a PpP.

¹⁰ Compreende-se como uma atividade da ciência com indagação e construção de realidade, partindo de um problema da vida prática para uma intelectualização do mesmo, ao mesmo tempo por ocupar-se de um nível de realidade que não pode ser apenas quantificado, visto que atua em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2009).

Quadro 01 – Professoras Participantes que atuam com a Pedagogia por Projetos

Prof	Idade	Sexo	Graduação	Esp.	Função atual	Tempo de Experiência
PA	36	F	Lic. Plena em Pedag.	Gestão Escolar; Ed. em Matemática (cursando)	Prof. de EF	Prof.: 9 meses PpP: 6 meses
PB	53	F	Lic. Plena em Pedag.	Psicopedag.	Prof. de EF	Prof.: 10 anos; PpP: 4 anos
PC	50	F	Magistério; Lic. Plena em Pedag.	Psicopedag.	Prof. de EI e EJA	Prof.: 30 anos EI; Prof.: 25 anos EJA PpP: 1 ano e 10 meses
PG	34	F	Lic. em Letras; Magistério Pedag.	Psicopedag. Inst. e Gestão	Prof. de EI	Prof.: 14 anos EF; Prof.: 1 ano EI; PpP: 3 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao nível de formação, 3/4 das professoras concluíram o curso de especialização lato sensu e apenas 1 delas o tem a concluir. Quanto à formação inicial, 3/4 são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia e 1 é formada em outra área (Licenciatura em Letras) sendo que metade delas possui magistério.

Todas as professoras que atuam com a PpP possuíam, inicialmente, experiências com práticas tradicionais e, posteriormente, isto é, recentemente, adquiriram experiências com a PpP.

No quadro 02, são apresentadas as informações que caracterizam as gestoras que já atuaram ou que atuam em escolas nas quais há professoras que trabalham com a PpP. Os dados demonstram que todas as participantes possuem experiência como professora e a metade delas experiência mais recente com a PpP. Dentre as que não possuem experiência nessa prática, a metade teve acesso à proposta por meio de outros professores.

Outro dado analisado foi o nível de formação das gestoras. 3/4 concluíram a especialização lato sensu e metade especialização stricto sensu (mestrado). Quanto à formação inicial, 3/4 são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia, 1 é formada em outra área (Licenciatura em Geografia) e 1 delas possui magistério, conforme pode-se observar:

Quadro 02 – Participantes de Equipes Gestoras

Prof	Idade	Sexo	Graduação	Esp.	Função Atual	Tempo de Exp. como Gestora e Prof.
GD	42	F	Magistério; Licenc. Plena em Pedag.	Coord. Pedagógica	Adm. Pedag.; Coord. Pedag.	Gestora: 6 anos Prof.: 15 anos PpP: nenhuma
GE	51	F	Licenc. Plena em Pedag.	Mestrado Ed.	Diretora	Gestora: 5 anos Prof.: 15 anos com PpP.
GF	51	F	Licenc. em Geografia	Espec. Didática; Mestrado Ed.	Vice-Diretora	Gestora: 3 anos Prof.: 25 anos PpP: nenhuma
GG	40	F	Licenc. Plena em Pedag.; Bacharel em Adm.	Psicopedag.; Ed. Especial	Coord. Pedag.	Gestora: 9 meses Prof.: 9 anos PpP: 4 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados contidos no quadro 2 revelam que apenas 1 participante tem menos tempo de experiência em gestão. Todas possuem, inicialmente, experiências com práticas tradicionais e, posteriormente, adquiriram experiências com a PpP. A metade das participantes gestoras realizaram uma especialização *lato sensu*. Quanto à formação inicial, todas são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia. A metade delas é aposentada.

No quadro 03, são apresentados os dados referentes às professoras que atuaram com a PpP:

Quadro 03 – Professoras Participantes que atuaram na Pedagogia por Projetos

Prof	Idade	Sexo	Graduação	Esp.	Função atual	Tempo de Experiência
PI	54	F	Lic. Plena em Pedag.	Não possui	Aposentada (Ens. Fund.)	Prof.:33 anos; PpP: 10 anos
PJ	24	F	Lic. Plena em Pedag.	Psicopedag. Clínica e Inst.	Prof. de Ens. Inf.	Prof.: 1 ano PpP: 6 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados contidos nos quadros 1,2,3 revelam que as participantes da pesquisa são mulheres com experiência docente na ed. Básica (8/10). A maioria possui Lic. Plena em Pedagogia ou Magistério (9/10) e buscaram avançar em seus conhecimentos na formação

continuada (9/10). Todas alteraram suas práticas pedagógicas para a PpP.

A seguir, apresentaremos o detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

6.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EQUIPAMENTOS E MATERIAIS, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS, DE ANÁLISE DOCUMENTAL E DE TRATAMENTO DE DADOS

Após a Aprovação do Parecer do Projeto de Pesquisa¹¹ e do comitê de ética da Unesp¹², verificamos quais eram as professoras e gestoras do Grupo Raios de Sol que aceitariam participar da pesquisa e identificamos 10 profissionais de Limeira (SP). Para a participação das professoras que atuam com a PpP e as gestoras, cujas entrevistas ocorreriam nas escolas, solicitamos a autorização¹³ da Prefeitura Municipal de Limeira. Em seguida, agendamos com as professoras e as gestoras as entrevistas para iniciar a pesquisa de campo.

Realizamos um roteiro¹⁴ de entrevistas e fizemos as entrevistas piloto com 2 professoras que atuaram com a PpP. Como verificamos que as questões estavam adequadas e coerentes com os objetivos da pesquisa, esse roteiro não foi alterado.

Os registros – gravação de imagens e sons nas entrevistas semiestruturadas – foram permitidos pelas participantes da pesquisa – professoras e gestoras das escolas¹⁵.

Os documentos¹⁶ utilizados e que fazem parte da análise documental são: leis, regulamentos, normas e as entrevistas semiestruturadas.

Os **instrumentos para a coleta de dados** foram entrevistas semiestruturadas.

Como **instrumento de análise de dados das entrevistas**, foi utilizado o método de análise de conteúdos de Bardin (2016). Os dados foram tabulados considerando os critérios para a categorização de dados propostos nesse referencial teórico.

6.2.1 Entrevista Semiestruturada

¹¹ Apêndice F: Parecer do Projeto de Pesquisa aprovado.

¹² Anexo B: Documento de Aprovação do Comitê de Ética para início da pesquisa.

¹³ Anexo A: Declaração enviada para a Prefeitura e Declaração da Prefeitura com a autorização.

¹⁴ Apêndice B – Roteiro de entrevistas – Professores e Gestores. Esse roteiro foi examinado em uma pesquisa piloto para realizar as adequações que se mostrassem necessárias.

¹⁵ A caracterização das escolas encontra-se no Apêndice D.

¹⁶ Ludke e Andre (1986) sobre análise documental e análise de conteúdos no livro: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.

As entrevistas¹⁷ ocorreram em local tranquilo, em dia, horário e local de escolha da entrevistada. A duração de cada entrevista foi por volta de 1 hora e meia, mediante gravação de áudio e imagem com aprovação da entrevistada. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁸ foi lido e assinado pelas participantes antes do início das entrevistas.

6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: INTERPRETAÇÃO DAS PROFESSORAS REFERENTE A PEDAGOGIA POR PROJETOS

As análises dos resultados da pesquisa foram feitas em 6 blocos principais. Cada bloco corresponde a uma das principais questões que deram origem a essa pesquisa¹⁹. Nos 5 primeiros blocos foram analisados os dados obtidos especificamente, nas entrevistas, com as professoras que praticaram ou praticam a PpP. Dados referentes a temas que devem ser respondidos por profissionais que atuaram ou atuam diretamente no ensino com a PpP. No último bloco, foram analisados os dados obtidos nas entrevistas com professoras e gestoras, por se tratar de formação de professores e ser um tema que requer um olhar de acordo com as perspectivas do ensino e da gestão, pois uma das funções dos gestores é a de promover a formação continuada dos professores e incentivar práticas pedagógicas eficazes.

As respostas contidas nos 5 primeiros blocos permitem refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores quanto à aplicação da proposta de Jolibert *et al.* (2006) considerando-se a gestão da classe e a gestão dos conteúdos (GAUTHIER, 2013).

As respostas contidas no 6º e último bloco, referentes à formação docente e à inserção da PpP no contexto escolar, obtidas em entrevistas, foram examinadas à luz das contribuições teóricas de Tardif (2002), Gatti (2009, 2017), Cunha (2019) e Jolibert (1994b, 2006, 2007).

A seguir, analisaremos as respostas às entrevistas.

6.3.1 Procedimentos de Análise de Resultados

¹⁷ As entrevistas devem atender o “objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo pesquisador, de temas igualmente pertinentes”, e, portanto, devem ser bem formuladas e contemplar o máximo de questões possíveis que integrem o objetivo da entrevista com o objetivo da pesquisa. Para essa pesquisa, foi necessário serem semiestruturadas, por “combinarem perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64).

¹⁸ Apêndice C: TCLE utilizado para as Entrevistas.

¹⁹ Ver página 06.

Ao analisar as respostas às questões das entrevistas com as professoras, percebe-se a complexidade da apropriação da proposta e as mudanças que ela traz para as aulas, bem como o papel da formação de professores e o incentivo recebido, ou não, dos gestores e dos demais colegas de profissão.

Quanto às respostas às questões das entrevistas pelas gestoras escolares, percebe-se a ênfase que cada uma delas dá a práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na escola em que atuam, bem como à visão que possuem sobre a formação inicial e continuada para os professores, e os desafios vivenciados no dia a dia escolar.

Foram 22 questões respondidas pelas professoras e pelas participantes da equipe gestora escolar. A análise dos dados obtidos exigiu uma leitura inicial na íntegra de todas as respostas de cada uma das participantes da pesquisa, visto que nem sempre a resposta dada por elas na pergunta específica para aquela questão, realmente se encontrava ali, sendo necessário averiguar outras respostas que o profissional diz a respeito de cada tópico.

6.3.2 Como ocorre a apropriação da pedagogia por projetos pelo Professor?

Ao analisar as respostas das participantes sobre esse tema, verificou-se que se trata de uma questão mais abrangente, exigindo desdobramentos que serão mencionados nesse tópico, pois 10 das 22 questões que compunham o roteiro de entrevista traziam as informações necessárias a serem analisadas.

A busca pelas respostas para essa questão envolveu a análise das seguintes perguntas:

- 3 O que é a pedagogia por projetos para você?
- 4 Quais os diferenciais da sua aplicação no dia a dia com relação a outros modos de ensino que você trabalhava antes dessa prática?
- 5 Como ela acontece em sala de aula?
- 6 Quais mudanças você teve que fazer em suas práticas pedagógicas para incorporar a pedagogia por projetos?
- 9 Quais os diferenciais de sua aplicação no dia a dia?
- 11 Como seu trabalho, referente à inserção da proposta no ambiente escolar, era visto por colegas e pela gestão?
- 12 Qual a contribuição para a alfabetização que a pedagogia por projetos proporciona?
- 13 Como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos com relação ao interesse deles em aprender mediante a aplicação da pedagogia por projetos?

16 Qual mudança é percebida com a aplicação da pedagogia por projetos quanto à gestão dos conteúdos?

22 Caso sim, de que forma você buscou adequar sua formação inicial?

Nas respostas a essas perguntas, as professoras entrevistadas dão importância a três temas, entendidos como centrais, que são: 1. **o protagonismo do aluno na aprendizagem**; 2. **permitir que os alunos falem (ouvir os alunos) nas atividades e no planejamento das aulas**; e, 3. **a contribuição dessa prática na aprendizagem da leitura e escrita**.

1. O protagonismo do aluno aparece em primeiro lugar nas discussões sobre o que é fundamental para que a prática da PpP aconteça, portanto, considerado como a primeira percepção das professoras. Abaixo apresentamos os extratos das entrevistas que exemplificam essas respostas:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Então, a pedagogia por projetos proporciona essa aprendizagem que acontece a partir daquilo que eles **movimentam**, e eu acho que a partir daí, conforme a gente vai trabalhando com a **participação ativa** deles, eles vão: Ah! Lembrei daquilo! Eles vão elaborando a aprendizagem”*

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

*“É uma forma de trabalho, que como Jolibert fala, traz o aluno como **protagonista**, leva o aluno a ter **autonomia**, leva o aluno a buscar seu próprio conhecimento, aprender a estudar, porque os alunos não sabem estudar... aprender a ler, porque eles leem pouco, nós estamos numa geração de pouca leitura”*

PC (Turma do 2º ano Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): “Na pedagogia por projetos eles tem mais **participação**, eu acho. Tipo, quando nós fomos fazer a lista dos lugares que eles **gostariam** de passear, eles foram falando”

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):

*“Eu vejo simplesmente que os alunos **participam** mais, eles querem aprender, se fosse numa outra metodologia talvez não tivesse esse encantamento que causa nos alunos, porque eles trabalham com o que eles **gostariam** de aprender, a forma que eles gostariam, o que causa **interesse** neles. Então, eles sempre buscam uma forma de solucionar o problema ou uma forma de conseguir alguma coisa e isso é o despertar para eles, né, é diferente de outras metodologias, se eu tivesse imposto para eles não teria essa validade”*

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):

*“Porque quando a gente trabalha com a pedagogia por projetos, no que a criança quer, no que ela **deseja** fazer fica tudo muito mais fácil, do que você colocar um trabalho [...] É o melhor,*

ela sabe porque está fazendo aquilo, ela sabe o **compromisso** que ela tem e se não fizer ela sabe que não vai ter... não vai ter o que ela quer”

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

“Na pedagogia por projetos eu percebi que é do aluno, até o **interesse** em **participar**, em elaborar o projeto parte do aluno, então o aluno está sempre ali, **participando**. Não é uma coisa imposta, o professor impõe ao aluno, não, e eu acho que esse é o diferencial. O aluno **protagonista** do aprendizado, né”

Analisando o uso das palavras colocadas em negrito nas falas, como: “movimentam”, “participação ativa”, “protagonista”, “autonomia”, “participação”, “gostariam”, “interesse”, “deseja”, “compromisso”, percebe-se o envolvimento dos alunos na escolha das atividades e no desenrolar delas. Havendo protagonismo e compromisso, estimula-se consideravelmente a participação, a movimentação, o desejo e o interesse dos alunos. São atitudes que caminham juntas no processo de aprendizagem.

Sobre esse tema, todas as professoras revelam percepções semelhantes, entendem que os alunos necessitam estar engajados, interessados e atuando junto aos professores nas atividades em sala de aula. Para compreender essa dinâmica, analisaremos pelo olhar de Gauthier (2013) uma das três concepções relacionadas por ele em suas pesquisas sobre a pedagogia, nomeadas como: Processo-produto; cognitivista e interacionista-subjetivista. Nesse caso, a que se aproxima desta análise é a “interacionista-subjetivista”, no qual

Parte do princípio de que o indivíduo é um ser “de histórias”, um ser que constrói suas representações do mundo interagindo com os outros. [...] para compreender os significados construídos pelos indivíduos, é preciso conhecer o contexto no qual eles interagem (por exemplo, a estrutura e a dinâmica de uma sala de aula) (GAUTHIER, 2013, p. 162-163).

A turma e seu professor, portanto, constituem um grupo de pessoas que possuem suas próprias histórias, mas que interagem entre os saberes formais e os objetivos do próprio grupo mediante relações subjetivas originárias da prática na sala de aula e fora dela.

Jolibert *et al.* (2006) enfatiza que é necessário estimular a cooperação ativa nas turmas promovendo um ambiente prazeroso, e um dos meios para isso é manter as crianças ativas em um meio administrado por elas. Nesse caso, tem-se clara a percepção de que o aluno pode atuar como moderador, relator ou delegado do seu grupo, ser secretário da turma, encarregado da biblioteca, organizador da atividade etc.

Além de o aluno gerir o espaço, ele alterna rotativamente entre esses papéis junto aos demais alunos da turma. Todas as atividades passam a fazer sentido, estimulando-os a refletir

com alegria e entusiasmo (prazer em participar) sobre os seus conflitos, erros e acertos. A autora ainda afirma que “nesse enquadramento, a opinião de cada um e a de todos é considerada com respeito, mas também, com espírito crítico. O professor [...] garante o bom funcionamento do grupo” (JOLIBERT *et al.*, 2006, p. 49).

No entanto, para que tudo isso funcione, é necessário que ele promova sessões semanais de planejamento junto à turma a respeito de todas as atividades programadas e uma avaliação, após a realização das atividades, buscando melhoria contínua.

A autonomia e o protagonismo dos alunos se expandirão para todas as situações ocorridas em sala de aula: ajudando os colegas com dificuldades, contribuindo com ideias para as atividades do projeto (aquilo que desejam, como poderiam ou gostariam de fazer), refletindo sobre as escolhas coletivas (expectativas e frustrações) e as escolhas individuais em prol do que será melhor para todos etc. Comprova-se que todas as professoras compreendem a importância do protagonismo do aluno, com base no referencial teórico desse estudo.

2. A segunda percepção das professoras envolve a atitude de ouvir mais os alunos durante as atividades. Aqui, as respostas não foram todas semelhantes. Abaixo estão os extratos das entrevistas que exemplificam sobre esse tema:

PA (Turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“O professor tem a mania de achar que a voz é dele, então eu vou dar a minha voz, mas a criança tem a voz dela, então, é a escuta, né. Eu estou aprendendo a **escutar** os alunos, não é nem a questão de dar voz, mas a questão de escutar. Então, eu estou tentando mudar cada vez mais nesse aspecto, de escutar as crianças, o que antes, não, eu queria fazer, fazer, fazer, e nem sempre é assim, né”*

PB (Turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

*“Porque minha sala não é aquela que eles ficam quietinhos copiando. Nos debates a sala **se agita** né, **participa** mais, então tem hora que eu penso: - Tô arrependida de ter começado esse tema! Porque a sala se agitou, mas depois eles vão se habituando. No começo é muito difícil”*

PC (Turma do 2º ano Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“Na oralidade, eu acho que melhora bastante, porque daí é um momento que você... que eles têm que **falar**, e muitas vezes eles **querem falar** e em outras não está na hora de falar! – Agora vocês têm que ficar quietos que eu vou falar. Na pedagogia por projetos tem mais **participação**, eu acho.”*

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):

*“Hoje eu **ouço** mais os alunos, eu penso muito mais talvez... eu já pensava, mas eu não tinha a teoria, assim... mudou a prática, do referencial teórico que implantou na prática minha”*

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):

*“A gente **ouve** a criança, então a gente não pergunta e fala e deixa ela falar o que a gente quer ouvir, então a gente ouve o que ela tem para falar, então isso é uma coisa assim... nossa... muito, muito interessante, de ver o pensamento da criança, o que ela está achando daquilo”*

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Eu acho assim, a pedagogia para ela ser completa tem que seguir os passos, para ela fazer sentido, mas por exemplo, tinha momentos que eu não conseguia confrontar a ideia, que eles leram o texto e daí tem o momento de confrontação das ideias. Eu não conseguia, por causa das crianças, as vezes eles estavam **agitados**, eles queriam **falar muito** e aí eu não tinha a minha vez de falar, porque eles queriam falar e eu deixava”*

Analisando o uso dos termos ou das palavras colocadas em negrito nas falas, como: “escutar” (os alunos), “se agita”, “participa”, “falar” (os alunos), “querem falar” (os alunos), “participação”, “ouço”, “ouve”, “agitados” e “falar muito” (os alunos), percebe-se que ao ouvir os alunos é necessário que eles possam falar e falar de maneira mais livre.

A fala da PI demonstra que, ao ouvir o aluno, o professor tem a chance de saber o que ele pensa, se está com dúvidas. Nesse caso, a importância do “ouvir o aluno” também deve fazer sentido para os professores, para a adequação de suas práticas, não apenas para os alunos.

A comunicação oral deve ser utilizada em benefício da construção de relações afetivas agradáveis e de poder compartilhado. Para isso, deve haver uma alternância de papéis entre quem fala e quem escuta (entre professor e alunos ou alunos e alunos), dado que a fala está relacionada a desafios reais e por isso há um respeito à opinião do outro (direito de falar e ser ouvido) (Jolibert, 2006).

Outro fator para que esse diálogo seja prazeroso, refere-se ao olhar atento do professor para que o ambiente seja propício à interação (carteiras dispostas de maneira que os alunos possam se olhar para discutir os temas), respeito às formas de falar dos alunos que são próprias de sua família e cultura, facilitar para que todos se sintam seguros ao expressar suas emoções, opiniões, sentimentos e sugestões (Jolibert *et al.*, 2006).

É nítido que, em meio a esse tipo de interação, os alunos fiquem mais agitados e participem mais. No entanto, 4/6 das professoras apresentam dificuldades nesse quesito (PA, PB, PC e PJ).

A análise quanto ao tempo de experiência das professoras mostra que 2/6 são recém formadas (PA e PJ) e 1 delas trabalhou por volta de 29 anos com sequências didáticas e possui experiência recente com a PpP (PC). Assim, 3/6 das professoras trabalham há pouco tempo com essa prática (PA, PC e PJ).

Das 3 professoras mais experientes (PB, PG e PI), 1 delas trabalha há 4 anos com a PpP (PB), mas é perceptível a insegurança da professora ao iniciar um projeto, ao dizer: - *“penso: - Tô arrependida de ter começado esse tema! Porque a sala se agitou, mas depois eles vão se habituando. No começo é muito difícil”*. Fica claro que há a dificuldade na gestão da classe, pois ao permitir, nas atividades do projeto, que as interações entre alunos ocorram, principalmente nos trabalhos em grupos, eles se sentem livres para conversar.

Na concepção do senso comum, o sucesso do professor relaciona-se ao modo como os alunos se comportam em sala, não aos resultados das atividades. Isto é, se a turma é barulhenta, agitada, entende-se que o professor não faz uma boa gestão da classe, mas existe grande diferença entre os barulhos de uma turma que está interagindo com a aprendizagem e de outra que está simplesmente bagunçando.

O indivíduo é formado por experiências e a interação dessas com o conhecimento. Gauthier (2013, p. 166) afirma que “nenhum indivíduo aborda uma interação de maneira inteiramente virgem; ele se posiciona, ele toma parte nela a partir daquilo que já conhece, servindo-se de sua história pessoal para orientar sua ação”. Nesse ponto, as perguntas dos alunos ao professor e os questionamentos que o professor faz aos alunos levam à compreensão da evolução que acontece pelo fato de haver essa interação, suscitando um diálogo muitas vezes acalorado, ansioso e empolgante, com intuito de compreender o que está sendo aprendido, não individualmente, mas em grupo.

A gestão da classe envolve um conjunto de regras que criam um ambiente favorável para o ensino e para a aprendizagem. Por isso, é importante que o professor, junto aos alunos, desenvolva essas regras para que haja ordem e clareza nas ações escolares cotidianas, compreendendo assim, os objetivos propostos para o ensino (Gauthier, 2013).

Nesse caso, a gestão da classe está relacionada à ordem geral em sala de aula e tem como objetivo favorecer a aprendizagem. Para atingir esse objetivo, é necessário haver planejamento que envolva medidas disciplinares, regras e procedimentos.

Esse planejamento leva a um conjunto de decisões que estão ligadas diretamente às regras da classe e às consequências de sua transgressão, às rotinas de funcionamento e ao seu sequenciamento.

Sobre a criação de regras de convivência na PpP, para manter um ambiente ordenado, Jolibert *et al.* (2006) contemplam tipos de regras de convivência relacionados a: direitos e deveres gerais, responsabilidades do mês (convivência entre alunos, quem é responsável pelo que etc.), entre outras que forem necessárias para, e que propiciem, um ambiente acolhedor e integrado.

Após a fase de planejamento, vê-se na prática a gestão da classe em situação de interação, com os alunos envolvendo a aplicação das medidas disciplinares e a supervisão ativa do trabalho realizado.

A habilidade de domínio dos alunos em sala de aula não é bem compreendida como o foco de maior problema, mas cabe ao professor compreender o que há de subjetivo nessa análise, como manter o equilíbrio de participação dos alunos e promover um ambiente propício para a aprendizagem. Isso dependerá de como o professor planeja, atua e avalia a matéria e a turma com um objetivo claro em mente: promover aprendizagem coletiva (Gauthier, 2013).

Sobre a importância do ouvir os alunos em sala, todas as participantes compreendem a relevância dessa prática. No entanto, 4 das 6 professoras (PI, PG, PB e PA) conseguem aplicá-la e dentre essas 50% (PB e PA) afirmam ter dificuldades para dominar os alunos na sala de aula. Portanto, comprova-se que apenas 2 das 6 professoras alcançam êxito nessa prática. Isto é, realizam uma boa gestão da classe e do domínio dos alunos em sala.

3. Abaixo, apresentamos extratos das entrevistas que exemplificam a terceira percepção das professoras, referente à contribuição dessa prática na aprendizagem da leitura e escrita como diferenciais que auxiliam nessa aprendizagem.

PA (Turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Nessa perspectiva para a alfabetização, é uma ferramenta valiosa, porque as crianças aprendem a partir de **contextos reais**, então eu vou aprender a ler e a escrever, mas por quê? Ah, por que a professora trouxe um texto que é indiferente no meu dia a dia, ou por que eu preciso escrever uma carta para a diretora pedindo autorização para ir ao mercado para comprar os ingredientes para a minha receita? Olha a diferença, né? Aí acaba sendo mais significativo e eles acabam tendo mais interesse em pelo menos tentar”*

PB (Turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

*“A pedagogia por projetos facilita isso, ela produz a leitura e escrita todo o tempo, eu quero que eles tenham esse gosto pela leitura, eu quero trazer para meus alunos isso, mostrar que a leitura é importante, porque que é importante. A escrita real ocorre no projeto o tempo todo, em **situações reais** da escrita. O projeto ele exige isso, no caminhar do projeto você precisa resolver problemas, precisa pedir autorizações, precisa fazer convites, precisa fazer carta de agradecimentos, porque nós temos visitantes as vezes, então eles vão ter que produzir, essas escritas reais que não acontecem fora da pedagogia por projetos”*

PC (Turma do 2º ano Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“Eu acho que tem contribuição sim, porque quando nós vamos, por*

*exemplo, escrever o bilhete, então é **escrito coletivamente**, e pra escrever vai falando a palavra então eu pergunto: - Qual é a sílaba? Então tudo que eu vou escrever com eles eu pergunto: - Qual é a sílaba? BA, como que é o BA? Eles respondem, então eu acho que ajuda sim na alfabetização”*

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):

*“A pedagogia por projetos, ela faz com que esses alunos (que vêm da educação infantil reconhecendo todas as letras) saibam ler e escrever e aqueles que não reconhecem letras, eles **trabalhem juntos** e evoluam. Em 2 ou 3 meses você vê a diferença, sim, porque eles estão quase no mesmo nível. É uma tática que eu gosto, é cativante para mim”*

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):

*“A questão da leitura silenciosa, para mim, mudou totalmente o sentido depois com a pedagogia por projetos, porque antes era assim, dava por dar, não sei nem porque eu dava, enfim... aí com a leitura, depois que eu comecei a trabalhar que eu comecei a questionar: - O que que vocês viram? O que tem nesse texto? O que é que fala? E aí começou a fazer **sentido** para criança ler porque ela sabia que a gente ia conversar sobre aquilo”*

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Na pedagogia por projetos você não trabalha assim, você trabalha a **interação** da criança com o mundo da escrita. Então você dá textos para ela entender que a escrita tem segmentação, que é formada por letras e não por rabiscos, porque senão eu não vou entender o que o texto está falando. Então para mim, foi isso, sabe, de quebrar essa coisa de dar folhinhas, de ensinar o BA-BE-BI-BO-BU, o silabário, para dar a pedagogia por projetos que é mais a **construção** da consciência da escrita, né”*

Os termos ou as palavras colocadas em negrito nas falas, como: “contextos reais”, “situações reais”, “escrito coletivamente”, “trabalhem juntos”, “sentido” (para a criança) e “construção” (significado), indicam em que a PpP difere das demais práticas. No entender dessas participantes, é o enfoque em situações reais de leitura e escrita e, também, o hábito de escreverem coletivamente para que todos possam encontrar o sentido nos textos.

As professoras PC, PG e PJ (3/6) trabalham atualmente no ensino infantil; nas entrevistas, sobre a prática da leitura e da escrita, elas focalizaram as letras, palavras e sílabas mais do que os textos.

A professora PG, em sua fala, relata que há alunos que não reconhecem as letras, mas que trabalhando juntos, evoluem, e complementa que alunos que sabem e que não sabem ler e escrever chegam ao mesmo nível na PpP.

Quando a professora PC cita o fato de fazer uma atividade “junto com os alunos”, ela se refere a “escrever tudo na lousa” para eles copiarem. A interação nesse caso acontece apenas quando ela faz perguntas fechadas para eles, no intuito de responderem o que é esperado, conforme veremos a seguir:

PC (Turma do 3º ano - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“Entra naquela parte de que quando vai copiar eles acham que é muito, eles perdem o interesse, apesar de que quando eu trabalhei com eles eu procurei fazer junto, escreve uma palavra... Vai tentando fazer junto para eles não ficarem atrasados, porque se escrever tudo na lousa tem criança que se perde e tem uns que não vão fazer, que olham lá e veem aquele montão de coisa. Por exemplo, igual na carta que nós escrevemos... Aí, eles já desistem e não escrevem, então eu procurei ir fazendo aos poucos pra todos ficarem juntos, mas mesmo assim tem aluno que não consegue acompanhar e nisso daí eu tive problema no ano passado. Tem criança que ficou atrasada, e até que não terminou de escrever, depois eu tive que sentar junto pra terminar... Nesse sentido, esses textos maiores que eles acham: - Aí, eu não vou conseguir fazer tudo isso. E se deixar, se a professora for fazer tudo, mesmo sendo junto com eles, mas escreve tudo e pede para eles copiarem eles se perdem ou ficam atrasados e tem que ir fazendo aos poucos”*

Ao mencionar “- procurei ir fazendo aos poucos para todos ficarem juntos” demonstra a utilização de estratégias para envolver a participação de todos os alunos. Na frase “- se a professora for fazer tudo, mesmo sendo junto com eles” sugere um olhar mais focado no ensino tradicional e dificuldade em se apropriar da PpP.

A professora PJ demonstra, como a professora PC, muita dificuldade de sair do ensino tradicional e se apropriar da PpP na leitura e escrita:

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP): *“Teve um texto lá que eles não tiveram muito a compreensão, que foi a regra do jogo. – Então, mas olha... vamos formar a palavra? Eu ficava ali tentando formar a palavra, letra por letra, e isso é pedagogia tradicional. [...] Você não pode construir a regra, eles que tem que entender, eles que tem que vivenciar isso. Então para mim foi muito difícil sair do tradicional e entrar para a pedagogia por projetos, porque eu trouxe características da tradicional para a pedagogia por projetos e não é essa a ideia, né”*

A proposta da PpP de Jolibert para ensinar a ler e a escrever envolve primeiro uma leitura silenciosa e individual pelos alunos e, após esse primeiro momento, cabe ao professor questionar os alunos sobre o texto lido, com perguntas direcionadas aos pontos do texto que merecem atenção para melhor compreensão. Nesse momento, há a confrontação das

interpretações realizadas pelos alunos de modo coletivo, permitindo que todos possam argumentar e na sequência realiza-se a síntese do significado do texto, por meio de uma leitura oral completa.

Em seguida, comenta-se o quanto as descobertas da turma se ajustam ao que diz no texto, chegando na conclusão sobre o que o texto exhibe e por fim o professor sistematiza o que foi aprendido, perguntando aos alunos: O que aprendemos hoje para melhorar nossas competências como leitores?; como conseguimos compreender o texto? (descrevendo na lousa o passo a passo com a ajuda deles).

Percebe-se que nessa interação os alunos conseguem encontrar o significado do texto por completo, em qualquer gênero textual, e não é necessário separar os elementos em diferentes contextos de aprendizagem. Eles são capazes de ler e formular suas hipóteses, compartilhando as informações.

As professoras PA, PB e PI (3/6) atuam no ensino fundamental e destacam nas entrevistas que a contribuição da PpP está na utilização da leitura e da escrita em contextos reais, encontrando o sentido do texto mediante leitura.

Jolibert *et al.* (2006, p. 53-54) afirmam que:

São as crianças que interrogam o texto e não o professor que interroga os alunos. Em vez de somente identificar letras e sílabas, trata-se de que elas busquem e coordenem as variadas pistas que um texto oferece para compreendê-lo. Essa busca corresponde a uma atividade muito complexa que necessita tornar-se objeto de aprendizagem”.

Ao usar textos em situações reais, é possível que os alunos construam o significado do texto, porque esse está inserido num projeto em que eles estão envolvidos. Eles refletem sobre a experiência, identificam a estratégia de leitura que utilizaram e as características do texto lido.

Comprova-se que todas se apropriaram de alguma maneira da teoria de Jolibert, mas de 50% das professoras (PA, PB e PI) compreendem e aplicam o uso de textos em situações reais o mais próximo da teoria de Jolibert, apropriando-se mais adequadamente dessa teoria. As demais ainda estão fazendo ajustes no esforço para alcançar esse objetivo.

Nas entrevistas, não há menção, pelas participantes, de detalhes sobre como elas fazem a gestão da matéria, mesmo tendo uma pergunta que trate especificamente desse tema²⁰. O enfoque dado por elas está mais relacionado à maneira de se apropriarem da PpP com relação aos conteúdos.

²⁰ Questão analisada nº 15.

A professora PA diz que *“- a pedagogia por projetos proporciona essa interdisciplinaridade, que vai trazendo a oportunidade de nós inserirmos os conteúdos”*.

A professora PB diz que *“- os conteúdos da rede, dependendo do projeto cabe mais ou cabe menos, a gente entra mais ou menos, o que é importante para mim é que eles aprendam a ler e a escrever e isso atende com projetos”*.

A professora PC diz que *“- você deixa um dia para você trabalhar com a pedagogia por projetos e outros dias para trabalhar os outros conteúdos, separadamente”*.

A professora PG diz que *“tá tudo dentro, porque aqui mesmo nesse projeto que eu trabalhei, ciências humanas, português, matemática, tudo junto, então é de uma forma interdisciplinar”*.

As professoras PI e PJ, não responderam essa questão.

Para 2/6 das professoras (PA e PG) todo o conteúdo programático pode ser realizado com os projetos. Elas utilizam as palavras *“interdisciplinaridade”* e *“interdisciplinar”* para demonstrar como ocorre na prática. Para 2/6 delas (PB e PC) o conteúdo programático pode ser realizado parcialmente com os projetos, quando dizem: *“- cabe mais ou menos”* e *“separadamente”*, para demonstrar como ocorre na prática. E, 2/6 não souberam opinar a respeito.

Inicialmente, na fase de planejamento da gestão da matéria, o professor se prepara para as aulas e faz alterações que entenda serem necessárias ao ensino. Após essa fase, há a gestão da matéria no processo de interação com os alunos. Nesse estágio, o professor coloca em prática seu planejamento, atentando-se aos tipos de atividades aplicadas ao ensino, à exposição dos conteúdos, às perguntas e sua frequência, no intuito de diagnosticar o quanto os alunos estão aprendendo, no tempo necessário para que os alunos aprendam e analisa quais os resultados obtidos dessas práticas (Gauthier, 2013).

Comprova-se que poucas professoras (2/6) conseguem realizar todo o conteúdo programático para o ano letivo, havendo a necessidade de rever o planejamento e avaliar o que os alunos já assimilaram daquilo que ainda falta assimilar.

Conforme já mencionado, ao analisar as respostas das professoras participantes da pesquisa, não há menção quanto ao processo de avaliação na gestão da matéria.

Somente a professora PJ menciona a avaliação ao dizer *“- eu até elaborei uma avaliação para dar para as crianças, mas eu falei, não é justo, porque eu não quero avaliar o que eles sabem e o que eles não sabem, eu quero que eles aprendam, quero que eles entendam que para aprender existem letras e eles estão num processo de aprendizagem porque eu vou avaliar agora, no início, aí eu desisti de fazer a avaliação”*.

É interessante observar na fala da PJ que mesmo a avaliação fazendo parte da formação contínua dos alunos, a professora se refere apenas à prova escrita como procedimento de avaliação. Portanto, o argumento não se sustenta se considerarmos o olhar de Gauthier (2013), sobre a avaliação somativa e a avaliação formativa, e o de Jolibert (2006), sobre a **Autoavaliação** (feita no dia a dia, vai se construindo aos poucos) e a **Co avaliação** (Co = em colaboração com o colega, com os colegas, com a turma ou com o professor), avaliações essas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como vimos na parte teórica deste estudo.

Observa-se que as professoras refletem pouco sobre o processo de avaliação e a sua importância.

Comprova-se, então, a necessidade de reforçar na formação dos professores, a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e de como os professores devem atuar nesse aspecto.

A seguir analisou-se a segunda questão norteadora da pesquisa.

6.3.3 Como se dá a incorporação dessa proposta nas práticas docentes?

Ao analisar as respostas às questões das entrevistas com as professoras, percebe-se que o enfoque dado por elas está na transição entre o conhecimento e a experiência com a pedagogia tradicional e o início na prática da Pedagogia por Projetos.

Há 04 perguntas nas entrevistas cujas respostas se referem à incorporação delas com relação a PpP.

A busca pelas respostas para essa questão envolveu a análise das seguintes perguntas:

- 2 Quais foram os fatores de sua decisão de adotar essa pedagogia?
- 3 O que é a pedagogia por projetos para você?
- 4 Quais os diferenciais da sua aplicação no dia a dia com relação a outros modos de ensino que você trabalhava antes dessa prática?
- 5 Como ela acontece em sala de aula?

Nas respostas, fica claro que todas as professoras tiveram dificuldades em algum aspecto. Abaixo estão os extratos das entrevistas que exemplificam sobre esse tema:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

“Eu não posso dizer que eu sou 100% a pedagogia por projetos, a gente acaba tendendo um pouco para o tradicional, né, porque é a maneira como está estabelecida a educação e para você fugir disso não é uma coisa que você faz de uma hora para outra. Eu fui formada assim, na faculdade o ensino é tradicional, então, ninguém traz essa perspectiva e ninguém te ensina

a fazer, você tem que descobrir como fazer, então, eu ainda **estou descobrindo** como trabalhar com a pedagogia por projetos e descobrindo como fazer com que minhas práticas sejam diferentes, diferente daquilo que eu enxergo que não foi tão legal para mim, como o tradicional, né”

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

“Eu não seguia os passos como a Jolibert, eu ia por intuição, eu fazia uma sequência didática, né. Mas eu deixava meu aluno participar, não era uma sequência didática que eu programava muito, não era tudo centrado em mim, eu fazia parecido com a sequência didática, mas meu aluno participava bastante, ele escrevia bastante, eu usava os textos deles. Eu fiz no infantil de etapa I e II, um projeto de música, eu dava aula de artes na época, então eu apresentei todos os instrumentos para eles, mostrei, deixei eles manusearem, mostrei vídeos, depois eu levei a orquestra sinfônica na escola para fechar, eu **não tinha nenhuma noção** do que era projetos assim, mas já fiz algumas coisas. Já fiz... o centenário de Vinícius de Moraes, trazendo toda a obra dele, mostrando, encenou algumas peças da obra dele assim... e as crianças que ajudavam, aí foi assim...”

PC (turma do 2º ano do Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): “Na pedagogia por projetos a gente trabalha... **sai fora do que a gente está fazendo** no dia a dia em sala de aula, então, por exemplo, nós mandamos carta lá para empresa, foi feito bilhete, então é diferente de você estar ali só dando atividade”

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):

“Mudei de escola, continuei, então eu já tive uma mudança na minha prática. Só que mesmo assim ainda tinha falhas, porque você dá voz pro aluno, ao mesmo tempo você tira, ao mesmo tempo você volta a ser tradicional, era aquela coisa assim, não se encaixava, tinha momentos que você falava assim: - Ah, fulano está trabalhando lá PA PE PI PO PU e por que que eu não estou trabalhando também? Só que daí eu começo a trabalhar PA PE PI PO PU se aqui no texto eu estou trabalhando tudo? Você vê que falta faz a teoria? Porque você **fica na comparação**, daí você fala: - Mas aqui tá rendendo. Essa mudança veio ocorrendo...”

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):

“**Para entender não foi fácil.** Eu ia nas reuniões, eu ia, aí falava – Ah porque a Jolibert, então vamos trabalhar com a sala de aula e vamos arrumar a sala de aula. O tema sempre era a sala de aula e eu invocava, a sala é linda, a classe tá linda, - o que que tem a ver aprender com a sala de aula? E aí, não... eu vou de novo na próxima semana, e fui, e fui, um mês até que a Jolibert veio para cá, veio para o Brasil, veio fazer uma palestra no auditório da Unesp, e aí nós fomos, na fala dela também ela falou da sala de aula, do mesmo exemplo, daí eu falei, - Aí,

só vai ficar nisso, né? Mas eu continuei, porque eu também sou teimosinha, né? Queria entender por que estava falando tanto daquilo, - Como que a criança ia aprender por causa da sala de aula, mudando a sala de aula? E aí eu entendi, o que tudo que faziam para chegar na mudança na sala de aula, eram as atividades que faziam para chegar na mudança de sala de aula, era onde se davam o aprendizado e aí eu me apaixonei, foram anos e anos trabalhando”

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Eu senti que os alunos tiveram **dificuldade de trabalhar em equipe** e de entender a proposta, por mais que fossem pequenos, mas lá alguns tiveram, foram matriculados no maternal, estavam acostumados com folhinha, de fazer risquinho, é... traçar letras, coisas quadradinhas, né. Para eles, então era difícil ficar junto, mas foi um trabalho de formiguinha”*

Analisando o uso dos termos e das frases colocados em negrito nas falas, como: “estou descobrindo”, “não tinha nenhuma noção”, “sai fora do que a gente está fazendo”, “fica na comparação”, “para entender não foi fácil” e “dificuldade de trabalhar em equipe”, percebe-se que a incorporação da PpP foi difícil para todas e que até o momento da transição não tiveram contato direto com essa teoria.

4/6 professoras (PA, PB, PC e PG) tiveram maior dificuldade em transcender a teoria tradicional, pois para a aplicação da PpP é necessário fazer várias mudanças no ensino, nas atividades, na gestão da classe e dos conteúdos.

De modo geral, Tardif (2002) cita que os saberes profissionais são temporais e passam pela fase de exploração, a qual exige que o professor demonstre sua capacidade de atuação de maneira eficiente. No contexto dessa análise, explica a dificuldade que os professores possuem para transcender a partir do conhecimento que obtiveram ao princípio (teoria tradicional) para um novo olhar, que, nesse caso, é o socioconstrutivismo,, conforme já foi citado na parte teórica.

A maior dificuldade da professora PC, por exemplo, está em alterar da prática da Sequência Didática (Pedagogia Tradicional) para a PpP, conforme se vê na resposta à pergunta 10, quando menciona: *“- porque você trabalha com a sequência didática, você faz as atividades para você dar durante a semana, durante quinze dias e na pedagogia por projetos envolve outras coisas, então vai acontecendo, é diferente de você já ter tudo certinho o que você vai dar”*.

Sobre isso, Jolibert *et al.* (2006, p. 225) aclara que:

O professor precisa ter informações consistentes sobre os conceitos básicos das ciências da linguagem (psico e sociolinguísticas, linguística textual,

enunciação etc.). Neste enquadramento, deve estar atento as contribuições mais recentes das ciências de referência e da própria didática, bem como integrar tais conhecimentos e informações para atualizar a sua prática.

Para facilitar essa transição, o professor deve manter-se estudando, aprofundando seu conhecimento no referencial teórico da prática aplicada formando um perfil de professor que desenvolve suas competências e habilidades como pessoa, cidadão e ator social, facilitador de aprendizagens, difusor de informações, avaliador e pesquisador.

Para a professora PI, a dificuldade estava em compreender que a mudança em sala de aula não acontece apenas na disposição de cartazes e atividades nas paredes para consulta dos alunos, era maior que isso, tratava-se de mudar os tipos de atividades escolares, o método de ensino, a disposição dos alunos em sala etc.

De modo geral, Jolibert (2006) diz que é necessário planejar o projeto (objetivos, tarefas, recursos), realizar as tarefas necessárias (como estamos? O que nos falta fazer? Qual grupo precisa de apoio?), concluir (socialização, compartilhamento e experiência), avaliar sua própria atuação (verificação do que funcionou, ou não, identificação das conquistas, proporção de melhorias) e avaliar a atuação dos alunos quanto às aprendizagens (o que os alunos aprenderam: novos conhecimentos, grau de domínio, processos de aprendizagem, competências e comportamentos sociais na vida cooperativa), conforme já foi citado na parte teórica.

Esse processo facilita ao professor organizar-se e autoavaliar-se quanto à sua apropriação na aplicação dessa prática.

Ainda sobre as dificuldades iniciais da professora PI, as mudanças vão muito além daquilo que se pode ver: a disposição dos cartazes e das atividades nas paredes são apenas uma parte envolvida nessa prática, facilitando o acesso dos alunos aos conteúdos já trabalhados, podendo consultá-los sempre que necessário. A disposição dos alunos em sala, conforme já mencionado anteriormente, proporciona que possam se sentar em grupos ou em duplas. Poder se olhar enquanto discutem os temas e dar sugestões facilita a interação do grupo, tornando o momento prazeroso e funcional.

Para a professora PJ, a dificuldade estava em gerir a classe²¹ nos momentos em que trabalhavam em grupos. Quando as crianças não estão acostumadas com essa prática, é necessário criar regras, combinadas entre a turma e a professora, no intuito de organizar os momentos de atividades, a hora de silenciar e de falar etc. Conforme já mencionado também, o planejamento prévio detalhado das atividades e o compartilhamento de como será organizada a atividade em sala auxilia a participação ativa dos alunos, pois eles podem manter o foco na

²¹ Ver Gauthier (2013).

organização das tarefas, ajudar a professora, sugerir ideias. Esse envolvimento acalma os alunos, trazendo um significado ao que está acontecendo em sala de aula.

Comprova-se que todas se apropriaram de alguma maneira à PpP, que a maior parte das professoras (4/6) tiveram dificuldade em se apropriar da PpP e que essa apropriação pode ser diversificada, pois cada profissional focará em um aspecto da proposta, alcançando sucessos e insucessos em diferentes aspectos.

A seguir analisa-se a terceira questão norteadora da pesquisa.

6.3.4 Quais são as mudanças decorrentes da aplicação da Pedagogia por Projetos no ensino?

Ao analisar as respostas às questões das entrevistas com as professoras, percebe-se que cada professor coloca uma situação diferente como principal quanto às mudanças que a PpP proporciona no ensino.

Há 03 perguntas nas entrevistas cujas respostas se referem a esse tema.

A busca pelas respostas para essa questão envolveu a análise das seguintes perguntas:

3 O que é a pedagogia por projetos para você?

5 Como ela acontece em sala de aula?

6 Quais mudanças você teve que fazer em suas práticas pedagógicas para incorporar a pedagogia por projetos?

Nas respostas, as professoras contrastam entre como ensinavam antes e agora com a PpP. Abaixo apresentamos os extratos das entrevistas que exemplificam sobre esse tema:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Eu acho que é essa questão da **participação ativa**, porque assim, é diferente, estava comentando essa semana sobre isso também com a minha parceira, eu odeio, não que não seja um instrumento que nos ajude, as vezes tem alguma coisa interessante, mas eu **odeio trabalhar com livro didático**. É muito chato, para mim e para as crianças, eu não sei se é porque eu não gosto muito, ou assim, eu não me identifico com essa prática, e daí para mim e para as crianças fica assim, uma coisa que não acontece, não rola e eles não aprendem”*

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

*“É a **participação do aluno**, o protagonismo dele, a liberdade, e... **caminhar por outros caminhos** e a ampliação do conhecimento deles mesmo, a independência deles mesmo, eles têm mais autonomia”*

PC (turma do 2º ano Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): “Os bilhetes eram todos colados no caderno, então **não tinha muito isso para fora**. Essas coisas assim, então essas foram as mudanças, mais **as crianças fazendo pra fora** assim... eles faziam cartão para mandar pra mãe, esse tipo de coisa”

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP): “Os **alunos participam mais**, eles querem aprender Se fosse **numa outra metodologia, talvez não tivesse esse encantamento** que causa nos alunos, porque eles trabalham com o que eles gostariam de aprender, a forma que eles gostariam, o que causa interesse neles, então eles sempre buscam uma forma de solucionar o problema ou uma forma de conseguir alguma coisa e isso é o despertar para eles, né, é diferente de outras metodologias, se eu tivesse imposto para eles não teria essa validade”

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP): “Eu me lembrava do tempo em que eu ficava planejando, fazendo aquele projeto lindo, maravilhoso, cheio de folhinhas, cheio de coisas, cheio... **aí dava para a criança e a criança nem aí, rabiscava tudo e entregava**, sem compromisso nenhum. Não tinham comprometimento com nada, e a gente ficava muito brava, porque eu tinha gasto tanto tempo, dinheiro, material e a criança não valorizava e quando ela quer alguma coisa, para conseguir o que ela quer, ela se esforça, então assim, a **motivação da criança** é surpreendente”

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP): “Eu acho que assim... a criança, eu acho não, eu tenho certeza, na pedagogia por projetos você vai ver que a **criança interage** mesmo com a escrita, né, com a leitura, diferente, por exemplo, da pedagogia tradicional, que é **o professor quem está o tempo todo ali estimulando**”

Na análise dos termos e das frases colocados em negrito nas falas, é possível perceber que o enfoque dado pelas professoras quanto ao diferencial para o ensino pela PpP acontece mediante a participação e a interação dos alunos no processo de aprendizagem, como se pode ver:

A professora PA utiliza o termo “*participação ativa*” e a frase “*odeio livro didático*” para explicar que o livro didático é uma ferramenta pronta. Nela, o aluno pode apenas completar os exercícios ou responder questões prontas de um conteúdo pré-determinado. Na PpP, os alunos desejam que algo aconteça e, junto com o professor, criam caminhos para a realização desse ideal utilizando os conteúdos escolares formais para alcançar seu objetivo.

A professora PB utiliza o termo “*participação dos alunos*” e a frase “*caminhar por outros caminhos*” para explicar que a PpP proporciona esse caminhar por outros caminhos para ensinar, que é um caminhar ativo, do qual o aluno faz parte.

A professora PC utiliza as frases: “*não tinha muito isso*” e “*as crianças fazendo para fora*” explicando que ao praticar a Sequência Didática as crianças escreviam apenas para registrar no caderno, não envolvia uma escrita pautada em situações reais. O ato de “*fazer para fora*” é escrever para uma pessoa real da comunidade para solicitar alguma coisa real, isso torna o aprendizado mais fácil e rápido.

A professora PG utiliza as frases: “*alunos participam mais*” e “*numa outra metodologia talvez não tivesse esse encantamento*” para explicar que na PpP os alunos participam ativamente do ensino, estando aí o encantamento dos envolvidos.

A professora PI utiliza as frases: “*aí dava para a criança e a criança nem aí, rabiscava tudo e entregava*” e “*motivação da criança*” explicando que quando ela preparava um conteúdo sozinha e levava pronto para os alunos eles não se empenhavam nas atividades, mas que na PpP há motivação dos alunos, por eles participarem ativamente do processo.

A professora PJ utiliza as frases: “*criança interage*” e “*o professor quem está o tempo todo ali estimulando*” demonstrando o contraste entre a PpP em que o aluno interage o tempo todo com o ensino e a Pedagogia Tradicional em que apenas o professor atua no ensino, tendo que estimular os alunos o tempo todo.

Jolibert *et al.* (2006, p. 16) aclaram sobre o papel do professor ao aplicar a Pedagogia por Projetos:

Os alunos aprendem fazendo, dialogando e interagindo entre eles, o que se torna possível com o novo papel do professor que, de simples transmissor de conteúdos, transforma-se em mediador e facilitador dos processos de aprendizagem. As crianças aprendem quando se leva em conta as suas competências anteriores, seus desejos e suas necessidades presentes e a representação dos resultados futuros que desejam alcançar.

Esse trecho expõe perfeitamente a importância da participação dos alunos, da interação com os conteúdos e com os colegas e o professor e, também, do novo papel que o professor exercerá na aplicação dessa prática, que é fundamental para que ela aconteça.

Os alunos aprendem fazendo, e o professor tem o papel de mediador e facilitador dos processos de aprendizagem. Nesse novo papel, o professor leva em conta os desejos, as necessidades e competências anteriores dos seus alunos para alcançar os objetivos da aprendizagem.

Por isso, a importância da participação dos alunos, da interação com os conteúdos e com os colegas e o professor e, também, do novo papel que o professor exercerá na aplicação dessa prática, que é fundamental para que ela aconteça.

Comprova-se aqui que todas compreendem a importância da participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir analisou-se a quarta questão norteadora da pesquisa.

6.3.5 No entender dos professores, qual é a contribuição para a alfabetização que a Pedagogia por Projetos pode proporcionar?

Ao analisar as respostas às questões das entrevistas com as professoras, percebe-se que cada professor coloca uma situação diferente como principal quanto à contribuição da PpP na alfabetização.

Há 02 perguntas nas entrevistas cujas respostas se referem a esse tema.

A busca pelas respostas para essa questão envolveu a análise das seguintes perguntas:

11 Como seu trabalho, referente à inserção da proposta no ambiente escolar, era visto por colegas e pela gestão?

12 Qual a contribuição para a alfabetização que a pedagogia por projetos proporciona?

Abaixo são apresentados os extratos das entrevistas que focalizam nesse tema:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Eu gostaria muito de trabalhar com a educação inicial nessa perspectiva, até eu teria uma base maior para responder, mas eu posso dizer da alfabetização matemática, mas nos projetos eu trabalho muito com textos. Tento fazer esse movimento até para auxiliar a professora de língua portuguesa, mas não é o meu foco, né, então, eu faço muitos **textos coletivos**, para eles pensarem sobre a **estrutura**”*

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

*“A alfabetização é o foco, até hoje eu só trabalhei em classes iniciais, sempre a direção me dá séries iniciais, talvez ela compreenda que meu trabalho é voltado para a alfabetização, e eu quero mostrar isso para elas também, posso trabalhar quarto e quinto ano, não tem problema, o projeto vai ficar bacana, mas meu foco é alfabetização, então a pedagogia por projetos favorece isso porque quando você traz um tema de interesse deles, que eles votaram e que eles escolheram, então eles vão... é legal nas palavras que se repetem, então eu trabalhei um projeto que era das cobras e serpentes, então SERPENTE – COBRA esse BRA, então as **palavras que se repetem vão facilitando a escrita** daqueles não sabem escrever ainda, você fica falando das mesmas coisas e das mesmas palavras, então fica um texto... ficam palavras mais batidas, e eles vão tentando escrever, os que não sabem, fazem a lista, por exemplo, quando eu trabalhei*

das cobras, eles fazem a lista das cobras, alguns escrevem textos sobre as cobras, que ele mais gostou, outros fazem a lista das cobras que ele escutou falar”

PC (turma do 2º ano Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“Isso daí entra naquela parte de que quando vai **copiar** eles acham que é muito, eles perdem o interesse, apesar de que quando eu trabalhei com eles eu **procurei fazer junto**, escreve uma palavra... vai tentando fazer junto para eles não ficarem atrasados, porque se escrever tudo na lousa tem criança que se perde e tem uns que não vão fazer, que olham lá e veem aquele montão de coisa”*

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP): *“Todas”*

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP): *“São as **oportunidades** de aprender, e o **interesse** que a criança tinha em aprender”*

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP): *“A pedagogia por projetos teve grande incentivo na alfabetização, porque, como eu falei, porque no começo as minhas crianças estavam fazendo bolinhas, rabiscos, imitando a escrita mas cheio de rabisquinhos assim, daí a avaliação voltou, a avaliação da secretaria, que a gente tem que cumprir, e aí por incrível que pareça, por mais que eles não escrevam, tem uma aluna que ela tava alfabética com valor, então por exemplo, PATO, ela coloca o A e o, ela já está... pra secretaria já é um avanço, os outros estão **colocando letras**, coisa que eles não faziam, então eu atribuo isso à pedagogia por projetos, porque se fosse só eu trabalhar com traçado eles não iriam entender”*

Analisando o uso das palavras e das frases colocadas em negrito nas falas, percebe-se que as professoras transitam entre diferentes aspectos da alfabetização e entendem que a PpP proporciona:

- ✓ O contato mais efetivo com textos e suas estruturas (gêneros textuais);
- ✓ Textos e frases relacionados ao projeto que se repetem, facilitando o entendimento de como lê-los e escrevê-los;
- ✓ A ideia de fazer junto com o aluno a escrita dos textos ao invés de apenas passar na lousa para copiarem;
- ✓ A oportunidade de trabalharem conteúdo de interesse dos alunos nos projetos que envolvam a leitura e escrita;

- ✓ O desenvolvimento de alunos do ensino infantil que antes faziam apenas rabiscos simulando a escrita (garatujas) e que passaram a incorporar letras nas palavras.

Tudo isso acontece porque os projetos nascem da necessidade dos alunos no dia a dia em sala de aula. A escola passa a ser um local privilegiado por realizar aprendizagem significativa e ter o professor como facilitador dessa aprendizagem.

Comprova-se aqui que as professoras percebem, cada uma delas, diferentes contribuições da PpP e indicam diferentes contribuições dessa proposta para os vários aspectos da alfabetização.

A seguir analisou-se a quinta questão norteadora da pesquisa.

6.3.6 Que relação os professores estabelecem entre a Pedagogia por Projetos e o interesse dos alunos?

Ao analisar as respostas às questões das entrevistas com as professoras, percebe-se que as professoras refletem sobre a relação da PpP e o interesse dos alunos por duas perspectivas: motivações internas e motivações externas, como veremos a seguir.

Há 01 pergunta nas entrevistas cuja resposta se refere a esse tema.

A busca pelas respostas para essa questão envolveu a análise da seguinte pergunta:

12 Qual a contribuição para a alfabetização que a pedagogia por projetos proporciona?

Abaixo são apresentados os extratos das entrevistas que exemplificam sobre esse tema:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“É nessa relação com o dia a dia deles, eles estão trabalhando o projeto, e o projeto tem a ver com aquilo que eles querem aprender, automaticamente eles relacionam isso que eles querem aprender com as práticas cotidianas deles, e é aí que acontece a aprendizagem. Ah! Mas eu vi isso em tal lugar! Ah, mas isso acontece na minha casa! E aí eles conseguem absorver isso relacionando com a prática deles cotidiana. Eu acho que é esse movimento de **eu quero aprender tal coisa**, se eu quero aprender tal coisa é porque em algum momento eu vi isso em algum lugar, e aí eu vou construindo relações que levam a dar esse start da aprendizagem”*

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

“O que mais fomenta a leitura, que eu vejo, são as pesquisas e o fato de eles terem que apresentar seminário. Eu vi que crianças que não sabem ler, mas que sabiam que tinham que apresentar alguma coisa, correram para pelo menos ler para decorar, e ler para decorar eles

estavam lendo, né, então **eles tem que ler**, tiveram que fazer resumo, tiveram que fazer leitura para resumir um texto para apresentar, tiveram que ler para fazer cartaz e tiveram que ler para apresentar, porque para você se apresentar tem que fazer de alguma coisa que você se apropriou, então tem que fazer muitas vezes a leitura sobre aquele tema para poder apresentar, então a leitura acontece aí”

PC (turma do 2º ano no Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): “Eu procurei ir **fazendo aos poucos** pra todos ficarem juntos, mas mesmo assim tem aluno que não consegue acompanhar e nisso daí eu tive problema no ano passado, tem criança que ficou atrasada, e até que não terminou de escrever, depois eu tive que sentar junto pra terminar... Nesse sentido, esses textos maiores que eles acham: - Aí, eu não vou conseguir fazer tudo isso. E se deixar, se a professora for fazer tudo, mesmo sendo junto com eles, mas escreve tudo e pede para eles copiarem eles se perdem ou ficam atrasados e tem que ir fazendo aos poucos”

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP): “O interesse deles em aprender faz com que eles **aprendam a ler e a escrever**, o interesse deles num determinado conteúdo faz com que eles tenham vontade de se expressar na leitura e na escrita”

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP): “Por exemplo, assim, um projeto que a gente ia fazer, tudo era relacionado ao projeto, a cada coisa que a gente produzia, um bilhete, que precisava, tinha que ser muito bem escrito e aí a gente recorria a ferramentas que eu já deixava pronto. Eles tinham uma pasta com cada tipo de instrumento que fosse usar: carta, cartão, estrutura, tudo [...] e eles tinham também na pasta, então eles sabiam onde podiam procurar. Assim, eles tinha uma certa autonomia, com o alfabeto móvel por exemplo, a gente ia fazer uma lista, no começo eu falava o que ia precisar, a palavra, aí eles montavam, então eles tinham um interesse em **fazer para ver se estava certo**, daí eu passava, olhava e falava: - Não, tá faltando uma letra. Para aquelas que tinha muita dificuldade, que não conseguiam mesmo, eu separava as letras da palavra e falava – São essas as letras agora você vai montar, vai tentando”

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP): “Eu atribuo, por exemplo, a leitura de uma carta, eles tinham contato com a escrita, então foi tudo um processo assim, de eles entenderem o que é um texto, - Para que serve um texto? Qual a finalidade de dar um texto para eles? De atribuir sentido. – Uma carta, o que está dizendo numa carta? Ah, a resposta da diretora, por exemplo, que ela deixou a gente ir, então para eles **a escrita começou a fazer sentido**, porque até então quando eles tinha o livro lá, no carrinho,

o livro para eles não fazia sentido, aquilo ali era um objeto de brincar só, e a partir do momento que eu fui trabalhando eles entenderam que aquele livro era para informar alguém, pra contar uma história, então a escrita e a leitura para eles passaram a ter um interesse, fazer um sentido, do que antes não tinha, mas porque, foi todo um trabalho, né”

Analisando o uso das palavras e das frases colocadas em negrito nas falas, percebe-se que 2/6 das professoras entendem que o interesse dos alunos em aprender por meio da PpP relaciona-se a uma motivação interna:

A professora PA quando cita em sua fala “*eu (o aluno) quero aprender tal coisa*”, isto é, *o desejo é do aluno* e por isso ele busca o conhecimento.

A professora PI quando cita em sua fala “*fazer para ver se estava certo*”, isto é, *o aluno formula suas hipóteses* sobre o que está aprendendo e encontra respostas possíveis para a solução do problema, porém, *consulta a professora* para ver se está no caminho certo.

As demais professoras (4/6) relacionam o interesse dos alunos com as suas expectativas sobre o ensino, o que elas mesmas entendem ser importantes para eles se interessarem e portanto, esse se torna o foco do ensino, nesse caso, a motivação é externa:

A professora PB diz que: “- *eles têm que ler*”, e graças a isso eles se interessam pela leitura.

A professora PC quando fala: “- *fazendo aos poucos*”, é por acreditar que com alunos do ensino infantil não se deve trabalhar com textos, apenas com frases curtas e palavras. Seu método de alfabetização está pautado na silabação, isso fica claro ao responder à questão 11, quando menciona: “- *Tudo que eu vou escrever com eles eu pergunto: - Qual é a sílaba? BA, como que é o BA?*”, e essa prática não se encaixa adequadamente na exploração dos textos via formulação de hipóteses pelos alunos.

A professora PG quando fala: “- *Aprendem a ler e escrever*”, entendendo que eles se interessem pela leitura e escrita a partir do próprio exercício de ler e escrever, então é necessário convivência com essas práticas para “pegar gosto” por elas.

A professora PJ quando responde: “- *a escrita começou a fazer sentido*” e “*a escrita e a leitura para eles passarem a ter interesse*” demonstra o mesmo entendimento da professora PG, mas adiciona o fator “*fazer sentido*”, entendendo que só é possível alcançar o interesse no ponto que essas práticas fazem sentido ao leitor.

Jolibert (1994b) afirma ser primordial que o aluno enquanto leitor e produtor de textos tenha a experiência do prazer na produção escrita, pois nesse processo o aluno inventa, constrói o texto, compreende como ele funciona, ele vence suas dificuldades e progride na tarefa escolar.

Esse trabalho realizado pelo aluno não deve ser enfadonho, fracassado ou bloqueá-lo a continuar a atividade, mas fazer que ele consiga compreender desde o início, o quê, para quê e, por que lê ou escreve um texto. Isso fará toda a diferença na aprendizagem dele, proporcionando que haja sentido e prazer nas atividades de ler e escrever.

Comprova-se aqui que a maioria das professoras (5/6) compreendem como fazer com que o aluno encontre um sentido na leitura e escrita e como adquirir prazer em aprender a ler e escrever.

De maneira geral, os resultados dos dados analisados até aqui apresentam as percepções das professoras referente às comparações que elas fazem entre a PpP e o ensino Tradicional, o Quadro 04 sintetiza essas percepções:

Quadro 04 – Percepções comparativas entre a Pedagogia por Projetos e o ensino Tradicional

Respostas/ Profs.	1. Início na Ped.Trad. e mudança para PpP	2. Ênfase na participação ativa dos alunos na PpP diferentemente da Ped. Trad.	3. Ênfase na PpP em situações reais, escritas coletivas e busca por sentido na leitura e escrita (alfabetização);	4. Ênfase nas mudanças radicais entre a prát. da Ped. Trad. e a PpP	5. Ênfase que a PpP envolve o interesse dos alunos: pela frequência de leitura e escrita e pela busca de sentido	6. Há resistência dos pares em alterar suas práticas trad. para a PpP.
PA	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PB	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PC	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PG	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PI	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PJ	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Legenda

✓ Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se observar que todas as professoras comparam a PpP com o ensino Tradicional e afirmam ser práticas diferentes, além de haver a necessidade de realizar mudanças radicais para que a PpP aconteça.

Sobre as dificuldades que as professoras encontram na inserção da PpP no ensino, o quadro 05 sintetiza quais os aspectos que mais impactam na sua atuação:

Quadro 05 – Inserção da Pedagogia por Projetos no ensino

Respostas/ Profs.	7. Insegurança na Gestão da Turma		8. Insegurança na Gestão de Conteúdos		9. Insegurança na transição da Ped. Trad.	
	No início	Realização P	No início	Realização P	No início	Realização P
PI	✗	✗	—	—	✗	✗
PG	✗	✗	✗	✗	✓	✗
PA	✗	✗	✗	✗	✓	✗
PJ	✓	✓	—	—	✓	✓
PC	✓	✓	✓	△	✓	✗
PB	✓	✓	△	△	✓	✗

Legenda

✓ Sim

✗ Não

△ Parcial

— Sem resposta clara

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que as professoras que não possuem tanta insegurança são as mais experientes com relação à PpP e aquelas que mais se apropriaram dessa prática. No entanto, a maioria teve bastante dificuldade na transição entre o ensino Tradicional e a PpP, conseguindo com o tempo e o aprofundamento nos estudos, melhorar suas práticas pedagógicas.

A seguir, analisaremos as falas de professores e de gestores escolares sobre a Formação Docente e o quanto, na opinião deles, essa formação foi importante e satisfatória.

6.3.7 A Formação de Professores lhe preparou para atuar em sala de aula?

Ao analisar as respostas às questões das entrevistas com as professoras e com as gestoras, percebe-se que elas acreditam que essa formação é deficitária e incompleta.

Há 03 perguntas nas entrevistas cuja resposta se refere a esse assunto.

A busca pelas respostas para essa questão envolveu a análise das seguintes perguntas:

19 Suas expectativas relacionadas à aplicação da pedagogia por projetos e aos avanços na alfabetização dos alunos foram atingidas?

20 Quanto à sua formação docente, você acredita ter lhe preparado para atuar em sala de aula?

21 Você sente que faltou algum aprendizado na sua formação? Exemplifique.

Abaixo são apresentados os extratos que exemplificam esse tema:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

“Não (risos), tem expressões que são bem do senso comum, né... a faculdade não ensina a dar aula, na faculdade a gente não aprende nada da prática e a gente sente isso na pele, porque é bem verdade. Eu acredito que a formação docente tem essa lacuna da relação entre teoria e prática”

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

“Não, de jeito nenhum (risos). Até quando eu fazia a faculdade, as minhas colegas falavam assim: - Mas como você sabe isso? É porque eu leio, as minhas leituras, sempre procuro formação à parte. Não, a minha faculdade não me deu embasamento não... Deu, claro teorias, não vou dizer que tudo é perdido, mas nesse trabalho hoje, no que eu faço hoje não, eu nunca vi nada nem sobre isso, eu que realmente procurei me espelhar em autores que eu considero que são parâmetros para mim, professoras também”

PC (turma do 2º ano no Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“Quando você está fazendo a faculdade é de uma maneira, quando você entra numa sala de aula é outra coisa. Eu acho que a gente vai aprendendo aos poucos. A faculdade, lógico que ajudou, nós aprendemos bastante coisa, mas não prepara totalmente você para entrar numa sala de aula e dar aula, acho que você vai tendo que ir estudando e aprendendo dando aula”*

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):

“Não” (Não quis declarar mais nada nessa pergunta).

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):

“Antes? Não” Eu questionei: *“Graduação?”* **PI:** *“Não. Não serviu para nada”*

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

“Ajuda claro, a graduação em pedagogia te dá uma noção, na verdade, assim, eu vejo que é teoria e prática, né. Eu tinha a teoria, claro eu sabia o que eu tinha que trabalhar, mas a hora que eu chegava na prática, tanto é que eu fui fazer a disciplina”

Analisando o uso da palavra “Não” e das frases “de jeito nenhum” e “não serviu pra nada” nas falas, percebe-se que 4/6 das professoras acreditam que a formação docente não as preparou para atuar em sala de aula e que dos 2/6 que acreditam que ajudou, mas entendem que não foi o suficiente.

De modo geral, Tardif (2002) cita que as pesquisas realizadas na América do Norte²² mostram a relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários

²² Fenstermacher, 1994; Wideen et alii, 1998; Schon, 1983; Zeichner & Hoeft, 1996.

e reforça que há uma certa rejeição entre os professores sobre a formação teórica de sua profissão e que por isso eles tem dificuldades em fazer adaptações, transformações e até mesmo seleções de conhecimentos universitários em suas práticas pedagógicas, conforme já citado na parte teórica desse estudo.

Isso fica claro nas respostas das professoras, pois elas criticam a formação inicial que receberam e afirmam que essa não as preparou para atuar como docentes. Ser professor não envolve apenas adquirir conhecimento técnico sobre sua prática, mas analisar esse conhecimento para transformar suas crenças, seus conhecimentos prévios e suas habilidades. Nesse contexto, os professores necessitam analisar a realidade em que estão inseridos com intuito de fazer os ajustes necessários para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Ao questionar as professoras sobre **o que faltou na formação delas para atuar em sala de aula**, as respostas foram as seguintes:

As professoras PA, PB, PC e PJ (4/6) mencionam que faltou a prática quando dizem:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Eu acho que a didática teria que ser muito repensada nos cursos de formação de professores, então você vai chegar e como você vai alfabetizar? Você vai fazer isso, isso, isso e isso. Como você vai preparar uma atividade? Porque uma dificuldade imensa que eu tenho hoje enquanto professora é preparar uma atividade, às vezes eu não sei fazer, aí você vai buscar na internet, não é o que eu queria, você vai buscar no livro didático, não é o que eu queria, porque **ninguém me ensinou como fazer** para eu aperfeiçoar esse como fazer, então é complicado”*

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

*“Na parte de **alfabetização** sim, não há preparo praticamente nenhum, eu acho que a gente enfrenta uma turma de primeiro ano, de pré, muito despreparado, a faculdade não trabalha isso, nem com nenhum autor, especialmente sobre isso”*

PC (turma do 2º ano no Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“Ah, questão assim de **comportamento**... eu não me lembro assim de na faculdade ter falado assim sobre comportamento, como resolver?”*

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

*“Porque eu não tinha assim o concreto ali, práticas, a pedagogia na graduação me deu a teoria, e aí eu **precisava de práticas**, de um incentivo, digamos assim, para progredir com os alunos, né”*

Com base nas palavras em negrito das falas acima, percebe-se que as dificuldades das professoras estão relacionadas:

- ✓ A não ter aprendido como fazer, isto é, como aplicar a teoria na prática;

- ✓ A não ter aprendido a prática da “alfabetização” de maneira geral;
- ✓ A não ter aprendido como gerir o “comportamento” dos alunos, no caso a disciplina deles em sala de aula;
- ✓ A não ter aprendido sobre a prática de maneira geral.

O fato de a maior parte das professoras encontrarem dificuldades em relacionar a teoria com a prática em sala de aula nos leva a refletir sobre qual prática elas estão tomando como referência ao iniciar a profissão. Na fala da professora PA, fica claro que elas se espelham nos seus pares e nas experiências anteriores: *“acho que o resultado dessas práticas tradicionais, que muitas vezes não deram certo, estarem sendo repetidas, por longo tempo, é isso. Qual é o mais próximo que eu tenho da prática? É aquilo que a minha professora da escola me ensinou, porque na faculdade eu não tenho essa relação, essa lembrança. Então, muitos professores, inclusive eu no começo, ainda tô no começo, mas bem no comecinho, cheguei na sala de aula querendo fazer o que minha professora fazia comigo lá em 1900...”*.

É importante analisar a fala acima pelo olhar de Tardif (2002) sobre os saberes profissionais dos professores, que são adquiridos através do tempo, e lembrar de que boa parte do que sabem vêm de sua própria história de vida escolar, conforme já citado na parte teórica desse estudo.

Fica claro o quanto o professor se baseia em suas experiências, crenças e representações anteriores para atuar como professor e sua dificuldade em relacionar os conhecimentos universitários às suas práticas docentes (PA, PB, PC e PJ).

Por outro lado, pode-se analisar essa mesma fala pelo olhar de Gatti (2017) sobre o vácuo existente na formação de professores, principalmente quando analisamos a Ed. Infantil, apontando que as representações vistas nas licenciaturas carregam concepções formativas consolidadas no início do século vinte, se mantendo até hoje, além de que as licenciaturas possuem uma formação fragmentada, conforme já citado na parte teórica desse estudo. Isso nos revela que os professores podem não estar preparados para responder aos desafios da escola atual e que suas inseguranças quanto ao vínculo teoria e prática são pertinentes.

Frente a essa realidade, a PpP de Jolibert (1994) propõe instrumentalizar o professor mediante uma estratégia que desenvolverá diferentes competências linguísticas, trará um novo olhar sobre a instituição escolar, com uma nova organização do trabalho, partindo da vida cooperativa, do gerenciamento pelos próprios alunos. Um ensino organizado por projetos, sugere, ainda, rupturas na visão burocrática, propondo reformulações no sistema de ensino e na

comunicação entre as turmas e as escolas (não seriação, trabalho continuado etc.), conforme já citado na parte teórica desse estudo.

As demais professoras (2/6) focaram a deficiência na formação por percursos diferentes, conforme se pode ver nas falas abaixo:

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):

*“Faltou um monte de coisa... (risos) Vou fazer igual meus alunos (risos). Eu poderia ter aprendido a teoria antes de eu partir pra prática, poderia ter aprendido essa teoria, ficaria mais fácil saber o que eu estou fazendo. Agora, agir por intuição é bom... pra mim foi, mas tem muito professor que não consegue, então faltou pra mim a **teoria que eu deveria ter tido**”*

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):

*“**Estímulo, compromisso**, não sei [...] eu acho que o estudo faz muita falta, o estudo de verdade, o **estudo bom**, que tem comprometimento, que **você sabe porque você está lá**, você está lá porque você quer, a pessoa tem que querer também, tem uma continuidade, e você sabe porque não deu certo, você não tem o direito de desistir, porque o outro está lá te apoiando, aí você muda, você vai, faz de outro jeito, estuda melhor porque que não deu, eu acho que isso é muito importante”*

Com base nas palavras em negrito das falas acima, percebe-se que as dificuldades das professoras estão relacionadas:

- ✓ À ausência de uma teoria em particular: “teoria que deveria ter tido”, referindo-se a PpP, que a professora gostaria de ter aprendido em sua formação inicial;
- ✓ À falta de “estímulo” e de “compromisso”, que a professora relaciona com o fato de não ter recebido um “estudo bom”, que a levasse a saber por que ela está na faculdade, referindo-se ao curso de Pedagogia.

Essas constatações demonstram que cada professora fez um recorte de sua formação inicial e se apropriou de partes do todo no ensino que recebeu, e que em sua própria atuação em sala de aula foi possível perceber quais os pontos seriam necessários retomar quanto aos estudos que se mostraram deficitários.

De modo geral, Jolibert (2007) diz que é necessária uma transformação didática, que atualize os conteúdos e as referências gerais transformando a formação docente, a gestão educativa e os estudantes que serão os futuros-professores nas instituições formadoras, conforme já citado na parte teórica desse estudo. Em seu livro “Transformando a Formação Docente”, a autora apresenta as estratégias de desenvolvimento utilizadas por países da América Latina para implementar, em nível nacional, esse projeto de transformação. Diante do

exposto, percebe-se o quão complexo é fazer mudanças na formação docente partindo de conceitos construtivistas.

Uma das professoras compara a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com o Magistério e diz: *“quem fez o magistério teve um embasamento melhor, tem uma prática mais fundamentada, eu não fiz o magistério, então eu fui aprendendo no grupo mesmo”* (PB) quando ela menciona o “grupo”, refere-se ao Grupo Raios de Sol.

Quando o professor encontra problemas em sua prática pedagógica, ele necessita buscar novos conhecimentos que venham a suprir suas necessidades, que ele pode não ter conseguido assimilar e/ou satisfazer em sua formação inicial.

Quando perguntado as professoras: **De que forma buscaram adequar a sua formação inicial?** As respostas foram:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):
*“Tem que estudar, não tem outro jeito, né... tem que procurar a **formação continuada** cotidianamente”*

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):
*“Fui procurar a **formação**, fui ao **grupo**, a questão da leitura”*

PC (turma do 2º ano no Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“A gente lê, até foi pedido quais conteúdos a gente gostaria de trabalhar, então sempre que tem **HTPC**, a gente está trabalhando algum conteúdo pra melhorar nossa formação, antes tinha **formação** na Secretaria e esse ano nem teve. A gente procura assim, sempre que tem... Ah, teve o **Pacto**! Ah, sempre, assim, tem formação aqui nos **HTPCs**, palestras, a gente procura sim”*

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):
*“Estudei muito e **estudo** ainda”*

PI (Turma Ens. Fund. - 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):
*“Eram os **cursinhos** da Secretaria, que a Secretaria dava, era tudo, quando teve esse curso lá em Rio Claro, nossa, era algo muito diferente, nós convidamos um monte de gente e ninguém quis, não imagina, era de sábado ainda, não. Então era assim, esses cursos”*

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):
*“Fui buscando **cursos**, né, disciplina que eu fiz na Unesp, curso que a própria Secretaria oferece”*

Com base nas palavras em negrito das falas acima, percebe-se que todas as professoras buscam a formação continuada mediante cursos de curta e longa duração e especializações, principalmente nas universidades e em cursos de formação da Secretaria da cidade em que

atuam. A fala da professora PJ elucida essa comprovação: *“É aquele famoso clichê, professor nunca pode parar de estudar, e é mesmo, porque você está sempre precisando complementar a sua prática.”*

As falas das professoras demonstram que elas, ao buscarem práticas pedagógicas inovadoras, tendem a se manter estudando, buscando, assim, ter uma formação contínua e continuada. Justamente por estarem incorporando novos conhecimentos às suas práticas (construtivistas), elas se reciclam por meio de leitura, cursos, grupos de pesquisa etc.

Analizando a responsabilidade dos professores quanto a sua formação, fica claro que grande parte da responsabilidade para promover educação de qualidade está nas mãos deles.

Tardif (2002) elucida essa importância ao mencionar que os conhecimentos teóricos e práticos vindos dos profissionais são evolutivos e progressivos e que esses profissionais necessitam de uma formação continuada e devem se reciclar por diferentes meios após a formação inicial.

No entanto, mesmo sabendo que o professor tem uma parcela de responsabilidade para integrar teoria e prática por meio de estudos contínuos, cabe lembrar que os cursos de formação de professores necessitam proporcionar essa integração, pois ainda há uma lacuna entre o que as faculdades e universidades oferecem e as necessidades reais dos professores em sua atuação.

Comprova-se a necessidade de melhorar a formação docente e de incentivar a formação continuada para que os professores se sintam mais seguros e mais preparados para atuar em sala de aula.

Ao analisar as respostas às mesmas questões, mas agora nas entrevistas com as gestoras das escolas, quanto ao preparo que a formação docente proporciona para os professores atuarem em sala de aula, percebe-se uma repetição de concepções acerca desse assunto, devido a todas elas utilizarem a palavra “Não” em suas falas e citarem que o professor precisa estar sempre estudando. Abaixo as falas das gestoras:

GD (Coordenadora Pedagógica - 6 anos – Nunca lecionou com PpP.): *“Não, não... professor... ele torna-se professor é na sala de aula, não tem outro lugar. Acho assim, as teorias são importantíssimas, é lá mesmo o lugar (graduação) onde você lê os teóricos e discute com pessoas que estudaram mais do que você, mestres e doutores, então... é ali... só sinto que a universidade poderia chegar mais perto da prática, poderia estar mais junto, mais próximo, porque a gente sente falta”*

GE (Diretora - 5 anos – 15 anos como Prof. na PpP.): *“Não, tento e vou continuar tentando porque eu acredito nisso, gosto do que faço e acredito piamente nisso, mas é bem complicado aqui, viu, a gente tem uma resistência muito forte e... vamos lá, um dia a de... mas*

tem outras pessoas que ainda não se definiram para a pedagogia por projetos, mas está a um passo de fazer, tem pelo menos 3. Tá difícil, mas eu acho que tudo é válido. Todas as grandes mudanças não ocorreram assim rapidamente, foram bem lentas”

GF (Vice-Diretora - 3 anos - Nunca lecionou com PpP.): *“Não, eu precisaria de mais tempo, ter mais voz, nós estamos também num período onde as questões administrativas, elas estão sendo... são colocadas para o diretor algo que não cabe ao diretor. Hoje diretor tem que ser contador, empreiteiro, administrador, pedagogo, e quando ele para e pensa em todas essas atribuições que foram dadas a ele, ele deixa sempre algo de lado. E eu vejo que o administrador, o que ele menos pensa hoje é na parte pedagógica”*

GG (Coordenadora Pedagógica - 9 meses de Coordenação e 9 anos como Prof. sendo 4 anos na PpP.): *“Não, nunca. Infelizmente a gente tem alguns profissionais, e isso não é só da pedagogia, dos docentes, mas... que acham que está bom e não está. Muitas coisas eu consegui captar ouvindo várias pessoas no grupo de estudos”*

As gestoras GE e GF, por terem um foco em gestão escolar e estarem voltadas para atividades administrativas, analisam a formação de professores considerando que elas, enquanto diretoras ou vice-diretoras possuem responsabilidade quanto a formação dos professores nas escolas que administram, quando dizem: *“tento e vou continuar tentando porque eu acredito nisso”* (GE) e *“eu precisaria de mais tempo, ter mais voz”* (GF). Além disso, uma boa formação docente para elas seria a inserção de uma prática pedagógica inovadora, como é o caso da PpP, a qual elas defendem.

Ao analisar a LC Nº 461 (BRASIL, 2009), que trata sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Limeira (SP), contendo o plano de carreira da categoria, especificamente no caso dos diretores de escola, no que envolve o trabalho dos professores, conforme o Art. 6º, entende-se que devem:

I - Dirigir Unidade Escolar de Educação Básica, assegurando a consecução dos objetivos do processo educacional; II - Coordenar as diversas atividades pedagógicas, orientando a elaboração de projetos visando ao processo ensino - aprendizagem; III - Desenvolver, acompanhar e orientar projetos e/ou atividades de classificação, reclassificação, recuperação, aceleração e agrupamento de alunos em turmas, de acordo com o projeto político pedagógico da Secretaria Municipal da Educação; [...] VI - Representar a Unidade Escolar e incrementar a mais estreita colaboração entre pais, mestres, alunos e comunidade.

De fato, cabe aos diretores preocupar-se com os problemas pedagógicos que envolvem as práticas dos professores e sua atuação em sala de aula. Coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico junto à comunidade escolar aproxima o gestor dos problemas da escola e

favorece a busca por soluções, no caso da diretora e da vice-diretora entrevistadas, uma das soluções propostas é o trabalho com a PpP, por conhecerem os resultados dessa prática.

No entanto, as gestoras GD e GG, tem um foco em gestão pedagógica, analisam a formação dos professores pelo olhar do que acontece em sala de aula, na prática, e, em formação continuada, mas não fica claro o envolvimento delas no incentivo à formação dos professores enquanto coordenadoras pedagógicas.

A gestora GD, não possui experiência prática com a PpP, ela apenas acompanhou algumas professoras que a aplicam. Nesse caso, ela enfatiza que é uma prática eficaz mas não influencia diretamente as demais a modificarem suas práticas, demonstrando que cabe aos próprios professores escolherem seus caminhos na busca por conhecimentos inovadores para melhorarem sua performance em sala de aula.

No caso da gestora GG, seu tempo de experiência como coordenadora é de apenas 9 meses, o que, comparando-o com seu tempo como professora que é de 9 anos, mostra, portanto, que sua fala possui um enfoque em sua experiência como professora, mais do que como coordenadora.

Os gestores possuem em sua função o atuar diretamente com os professores, visando planejar, acompanhar, orientar e avaliar o trabalho deles, bem como os processos de ensinar e aprender com intuito de melhorar a qualidade de ensino. Cabe-lhes atuar alicerçado numa gestão democrática, envolvendo os professores nas decisões, promovendo diálogo e colaboração entre as partes. Ao analisar o posicionamento das duas Coordenadoras Pedagógicas quanto à prática da PpP pelos professores da escola, pode se perceber que lhe são favoráveis, não oferecendo resistência aos professores que a aplicam ou desejam aplicar.

De modo geral, Gatti (2017) cita que no compromisso dos gestores escolares com um ensino de qualidade, é evidente que diretores e coordenadores pedagógicos tem o papel de contribuir com a formação dos professores e mais do que isso, devem exercer suas funções alinhando suas experiências como professores às funções de gestão, conforme já citado na parte teórica desse estudo.

Ao serem questionadas se faltou algo na formação delas, a maior parte delas (3/4) responderam que o professor não pode parar de estudar e que nunca estarão prontas, necessitando sempre aprender mais. Apenas 1 delas entende que o curso que teve potencial para formar um professor foi o Magistério, entendendo que, “lida com as questões mais práticas” (GD) – isto é, que a prática é mais importante que a teoria, conforme podemos ver nas falas abaixo:

GD (Coordenadora Pedagógica - 6 anos – Nunca lecionou com PpP.): *“Olha, o curso do Magistério, ele é a base. Não sei se é na idade que tá também, o próprio curso também que lida com as questões mais práticas, tem isso também né. Porque no magistério eu não vi teoria, no magistério eu vi coisas práticas”*

GE (Diretora - 5 anos – 15 anos como Prof. na PpP.): *“Várias, a gente é o seguinte, o aprendizado é contínuo, sempre tem algo a aprender, sempre tem dúvidas e quando a gente tem dúvidas, nós temos que pesquisar e estudar”*

GF (Vice-Diretora - 3 anos - Nunca lecionou com PpP.): *“O professor é um profissional intelectual, ele não pode parar de estudar, ele tem que estar em contínua formação. A graduação é o primeiro passo, eu não vou falar pra você que não vai formar, vai formar sim. Você vai ter a primeira formação sua que é a graduação, você vai pra sala de aula e você vai aprender com seu parceiro, aquele que você se aproxima e você se identifica, e você vai observando uma outra prática e você vai tentando”*

GG (Coordenadora Pedagógica - 9 meses de Coordenação e 9 anos como Prof. sendo 4 anos na PpP.): *“Acho que sim. Essa questão de achar que está pronto sempre, os cursos tinham que ser voltados mais para o autoaprendizado mesmo, porque ninguém vai te dar tudo que você precisa, você vai ter que buscar...e não esperar o profissional pronto, porque a gente nunca vai estar pronto, a gente sempre está caminhando”*

Nesse contexto, ao questioná-las sobre como elas buscaram adequar sua formação inicial, todas (4/4) mencionaram que buscaram as práticas com seus pares para aplicar em sala de aula, principalmente com os professores mais experientes. Seguem abaixo as respostas:

GD (Coordenadora Pedagógica - 6 anos – Nunca lecionou com PpP.): *“Quando eu cursei, eu já estava na sala de aula, então eu tinha algumas... as práticas ali para encaixar na teoria. O que não dá é trabalho de pesquisa... quando a gente tá na sala de aula a gente tem muito de observar o trabalho dos mais velhos, e fica crítica, legal ou não é, você é novata e não pode... Porque eu comecei na rede estadual e os mais novos não eram bem vistos: - Ah você é novinha, você vai ver daqui um tempo como você vai desaminar. Agora você quer fazer tudo, né? Eu sei que assim, eu já fui assim também. Agora você quer tudo novo, quer isso e quer aquilo, então, pra te desanimar”*

GE (Diretora - 5 anos – 15 anos como Prof. na PpP.): *“Nos HTPCs, individualmente assistindo salas, conversando”*

GF (Vice-Diretora - 3 anos - Nunca lecionou com PpP.): *“Sempre estudei, nunca deixei de estudar, leio, procuro ler bastante, gosto de ler, como eu disse, gosto de estar com o grupo e outros profissionais da mesma área para que a gente possa se fortalecer. Eu acho que*

é por meio da troca que você se fortalece, sempre que há um congresso eu procuro me inscrever, é a busca constante de melhorias”.

GG (Coordenadora Pedagógica - 9 meses de Coordenação e 9 anos como Prof. sendo 4 anos na PpP.): *“Eu sou aquela pessoa que lê muito e eu fui atrás dos mais experientes, sempre no copia e cola... inicialmente a gente vai copiar e colar, porque a gente não sabe fazer, a gente tem lá as vivências, mas quando você está numa sala de aula: você Deus e as crianças, é outra coisa”*

Tanto professores quanto gestores entendem ser importante buscar em seus pares as experiências práticas para a atuação em sala de aula. Nesse sentido, cabe a preocupação em quais tipos de conhecimentos os professores menos experientes estão “copiando” dos mais experientes, sabendo que precisamos transcender o ensino tradicional e caminhar para um ensino construtivista.

Percebe-se ainda várias outras similaridades nas falas dos professores e gestores, quanto ao distanciamento da teoria à prática, de que a formação deve ser continuada porque a graduação não é suficiente para preparar o professor para a sala de aula e que é necessário se manter estudando ao longo de toda a profissão.

Ao analisar as respostas das professoras a essas questões, comprova-se a distância existente entre os saberes experienciais dessas professoras e os saberes adquiridos na formação docente, o que nos leva a compreender o que Tardif (2002) explicita, de modo geral, que a visão de sucesso ou insucesso na formação docente também está relacionada a percepção de cada um deles, no que foi importante ou não para cada um, ou o que, naquele momento, foi possível assimilar, conforme já citado na parte teórica desse estudo.

A seguir, trataremos de analisar qual olhar dos demais professores (que não aplicam a PpP), quanto ao trabalho desenvolvido pelas professoras que a aplicam.

6.3.8 Qual foi o olhar dos pares quanto ao trabalho com a pedagogia por projetos pelos professores?

Percebe-se que as gestoras apoiam a prática da PpP, mas acreditam que os demais professores da escola demonstram resistência para aplicar.

Há 01 pergunta²³ nas entrevistas cuja resposta se refere a esse assunto.

A busca pelas respostas para essa questão envolveu a análise das seguintes perguntas:

²³ A questão analisada foi: 10, apenas uma das professoras (PI) a resposta apareceu nas questões 01, 07 e 22.

10. Quais as mudanças percebíveis decorrentes da aplicação da pedagogia por projetos no dia a dia para o ensino?

Para apenas 1 das professoras (PI) a resposta apareceu nas questões:

1. Você já trabalhou com a pedagogia por projetos? Em que ano e por quanto tempo?

7. Quais as mudanças introduzidas com a pedagogia por projetos no ensino que você considera mais relevante para o aprendizado dos alunos?

22. Caso sim, de que forma você buscou adequar sua formação inicial e busca a adequação para os professores da escola?

Abaixo são apresentados os extratos que exemplificam sobre esse tema:

PA (turma do 2º ano - 9 meses de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

“Crítica até agora não recebi, mas assim, os professores que sabem que eu estou trabalhando com projetos dizem: Ah, que legal, como você é animada! (risos) Mas até agora eu não encontrei quem diga: Vamos fazer! Tô dentro! A professora que é a minha parceira, ela até tinha se interessado, só que nós temos vários outros projetos que estão acontecendo na escola, e ela achou que não ia dar conta. A gente tem o projeto do Arduíno, que a gente tem que trabalhar, tem o projeto que seria com o Sebrae, a gente tem a feira científica, aí quando ela viu tudo isso, ela falou: Então, dessa vez eu não vou participar. Mas eles comentam quando eles veem os cadernos: Que capricho! Como você é animada! Ah, que bonitinho! Tem vários comentários positivos, né. Negativos até agora eu não tive”

PB (turma do 3º ano - 10 anos de experiência como docente e 4 anos com a PpP):

“É meu terceiro ano com projeto nessa escola e eu apresento no HTP da escola os trabalhos, dois trabalhos eu apresentei no HTP a pedido da direção, a direção quer que as professoras compreendam que o projeto dá certo, quer fomentar isso, quer mostrar, mas nas minhas conversas com a professora eu vejo que elas acham bonitinho, bacana, mas não vale a pena, não é reconhecido [...] Então elas não veem motivo, porque que eu vou trabalhar assim, ter mais trabalho, vai continuar a mesmice da escola, a direção não vai aplaudir, embora eu não espere aplausos, eu trabalho assim porque eu trabalho, eu falo para elas, porque quando eu vejo já estou trabalhando assim. Eu já pego a sala sabendo que eu vou trabalhar assim. Não é para os outros verem, é uma coisa intrínseca, né, do meu trabalho. Então elas não valorizam”

PC (turma do 2º ano no Ens. Inf. - 30 anos de experiência como docente e 1 ano e 10 meses com a PpP): *“No começo eu e a Lais, nós falamos: - Ah, nós não vamos fazer...nós estávamos com medo, daí esse ano quando passamos para outras professoras que chegaram elas acharam também meio estranho, muitas falam assim: - Mas precisa fazer isso? Pode falar*

não? Porque agora esse projeto já está até no PPP, então quem vier vai ter que se acostumar com isso, então algumas pessoas não querem trabalhar assim. Agora, as outras professoras da tarde, eu não tenho muito contato; então não conversei sobre isso pra ver o que elas acham, se elas trabalhariam, mas quem chega, quando fala sobre isso, existe uma resistência”

PG (Turma Ens. Inf. - 14 anos de experiência como docente e 3 anos com a PpP):

“Nessa outra escola foi mais difícil, a diretora está fazendo pós-doc, ama pedagogia por projetos, foi aluna da professora, mas aí os professores não compreendiam direito o que era a pedagogia por projetos e é uma escola que foi municipalizada, então é estadual e ainda tinha professores do estado, e a vice era professora do estado, ela não acreditava na pedagogia por projetos [...] tanto quando eu fui levar o projeto...eu estava na metade desse projeto no ano passado...ela pediu para eu apresentar na escola, daí que eu ganhei um monte de inimizade, né (risos), porque parece que a gente tá querendo se aparecer e não é, ela queria que eu mostrasse pra pedagogia por projetos ser implantada, mas não foi desse jeito, virou projetos”

PI (Turma Ens. Fund. – 33 anos de experiência como docente e 10 anos com a PpP):

“Você tem que ter uma direção que confie em você, se a direção não confiar, já complica, porque é uma coisa meio trabalhosa...” em outra fala “...mas eu queria que mais pessoas se dispusessem, a estudar, trabalhar, a dar chance para essas crianças, a gente vê as crianças passando quarto, quinto ano sem saber, acho que o professor tem que se envergonhar disso, a criança sair do quinto, ela ficou 7 anos na escola, ela já repetiu o terceiro ano, repetiu o segundo e repetiu o quinto, ela ficou 7 anos e não sabe escrever o nome dela, então isso tem que ser uma vergonha para gente”.

Indaguei se “as demais professoras também aplicavam a pedagogia por projetos?”, **PI respondeu:** *“Não, uma começou, nós trabalhamos bastante tempo, depois ela parou, ela desistiu e eu continuei, ela aplicava assim algumas coisas, mas não integralmente, com intenção, né.”*

PJ (Turma Ens. Inf. - 1 ano de experiência como docente e 6 meses com a PpP):

“Eu tive muita coisa da gestão, tanto é que a minha diretora mesmo que me orientou a ir fazer a disciplina, ela me deu muito apoio. Agora, assim...as minhas colegas de trabalho, teve uma só que quis cair de gaiato nas minhas coisas, eu levei as crianças para Esalq, e ela quis ir, mas assim, não fazia sentido para as crianças dela, porque não estava no mesmo contexto que o meu, e eu senti, depois que teve que apresentar o projeto num encontro lá de formação continuada, eu senti, meio que, assim, as professoras ficaram um pouco enciumadas, mas isso depois, porque até então ninguém sabia o que estava fazendo, quem sabia era a gestão”.

Todas as professoras mencionam que os seus pares demonstram resistência em aplicar a PpP e que seus gestores apoiam a aplicação e incentivam a continuar.

No caso da professora PA, as colegas elogiam seu trabalho, mas não alteram suas práticas, visto que a gestão da escola não interfere na escolha dos professores quanto às práticas pedagógicas utilizadas, portanto, não há conflitos no relacionamento entre as professoras.

Já as professoras PB, PG e PJ pelo fato de a gestão incentivar a aplicação da PpP e divulgar o trabalho delas para os demais, essas alteram suas práticas pedagógicas. No entanto, resistem às mudanças e não demonstram interesse na PpP.

A professora PC só aplica a PpP porque essa prática consta no PPP e passou a ser obrigatória. O incentivo veio da vice-diretora que aprova a aplicação dessa prática.

A professora PI demonstra não se preocupar com a opinião dos pares e menciona que eles não possuem interesse pela PpP por ser “trabalhosa”, envolvendo dedicação.

A fala da professora PC elucida sobre um dos motivos pelo qual os demais professores não se interessam por essa prática, ao dizer: *“Porque é uma coisa diferente do que a gente está acostumado no dia a dia, porque você trabalha com a sequência didática, você faz as atividades para você dar durante a semana, durante quinze dias e na pedagogia por projetos envolve outras coisas, então vai acontecendo, é diferente de você já ter tudo certinho o que você vai dar. Na pedagogia por projetos vai acontecendo, então você tem que estar sempre atento ao que vai acontecer, ao que vai fazer, não sei, às vezes, a pessoa acha que vai ser difícil, não sei”*.

Pela visão das gestoras das escolas, existem algumas similaridades das falas comparadas com as das professoras. Acredita-se que, de fato, há resistência pelos demais professores em alterar suas práticas, e que a falta de conhecimento sobre a PpP pode ser um dos motivos, como pode-se ver nas falas abaixo:

GD (Coordenadora Pedagógica - 6 anos – Nunca lecionou com PpP.): *“Quem não conhecia torcia o nariz, achava que não ia dar certo, porque não via resultado imediato. A direção...eu também, a hora que eu vi, eu também: - Será que vai dar certo? [...] eu ainda que conhecia um pouquinho, confiava no trabalho dela enquanto coordenadora, eu acompanhei um pouco, fiquei ansiosa, porque eu também queria ver um pulo, um salto no bimestre, ali, em dois meses, mas não é assim.”*

Ao citar que não há resultado imediato questionei: Você fala que é mais demorado com relação às outras práticas ou é demorado com base na expectativa? *“Eu acho que é demorado com base na expectativa, porque têm outras práticas que nunca chegam lá (risos)”*

GE (Diretora - 5 anos – 15 anos como Prof. na PpP.): *“Eu vejo uma resistência imensa, uma resistência enorme ainda, e isso para mim é uma grande incógnita, que embora eu tenha toda a minha experiência, e que a gente estuda e não é só o fator de experiência, é o fator compromisso, que eu considero muito, ainda existe uma barreira muito grande, porque o que eu penso é que os professores estão muito carregados ainda na prática deles. Como eles aprenderam, né. E, às vezes, até pessoas que se dizem mais abertas, você conversa e ela não consegue se desvencilhar do momento em que ela aprendeu. Sempre tem: - Ah, mas eu aprendi assim, as pessoas aprendem assim. Há uma resistência [...] mas a gente vai com um trabalho de formiguinha, mas muito de formiguinha que, às vezes, a negativa de uns acaba dando um baile na gente, viu. A gente volta pra casa assim, triste. Aí no outro dia, é outro dia, começa de novo, volta e leva pancada de todo lado.”*

GF (Vice-Diretora - 3 anos - Nunca lecionou com PpP.): *“Eu acho que a pedagogia por projetos tem que ser mais divulgada por meio de práticas exitosas [...] porque o professor...ele tem a teoria e ele precisa ver na prática essa teoria e toda teoria, ela vai se validar na prática, então eu tenho que mostrar pro meu colega de trabalho que é possível, se eu não divulgar, como que vão conhecer?[...] Eu falo isso enquanto vice-diretora, gostaria de ter mais tempo com as professoras e a gente também apresentar a ela práticas exitosas, por meio da pedagogia por projetos é possível, mas o tempo é escasso né, nós temos 50 minutos na semana em um HTPC.”*

GG (Coordenadora Pedagógica - 9 meses de Coordenação e 9 anos como Prof. sendo 4 anos na PpP.): *“A gestão tem que comprar também...a ideia, né [...] eu fiz um combinado com eles. – Nós vamos estudar a pedagogia por projetos, uma que é HTPC, né, não é nem estudar, né, olhar ver o que é e o que não é, porque eu percebi que eles não tinham a familiaridade com esse trabalho, depois vocês façam outro para mim, outro projeto pra fazer no segundo semestre. – Ah, tá bom! Então eu fiz isso e foi bem de leve, foi em um HTPC só, mas o que saiu depois, muitos me surpreenderam.”*

No contexto desta pesquisa, especificamente, com referência à PpP, a análise das falas das professoras e gestoras revela que 9 das 10 participantes mencionam que há resistência pelos professores em alterar suas práticas pedagógicas,

É possível compreender a resistência dos professores mais experientes em modificar suas práticas pedagógicas de anos, pois cada um carrega “as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2002, p. 56-57) e ao alterar sua prática pedagógica, é necessário alterar quase tudo: seus materiais

didáticos, sua maneira de gerir a turma e os conteúdos, sua maneira de lidar com os alunos, com seus pares e com a gestão escolar.

Portanto, comprova-se a principal dificuldade dos professores em alterar suas práticas pedagógicas, visto que é necessário alterar “quase tudo” que se faz no ensino.

Em continuação às análises, agora sobre o incentivo gerado para que os professores apliquem a PpP, as gestoras GF e GG (2/4) oferecem leituras relacionadas a essa prática em períodos de HTPC para as professoras. A gestora GE incentiva as professoras da escola a alterar suas práticas por meio de conversas individuais informais e a gestora GD vê que a prática é eficaz, isso fica claro quando ela diz:

“A gente viu isso lá, uma classe, desacreditada de alunos não alfabetizados na escrita e conseguiu avançar, então, sabe...é o que eu falei para você, é olhar para esse aluno, é ouvir...é esse interesse que tá aqui na cabecinha deles, ele externalizar, e isso fazer um sentido, porque faz um sentido no final.”

No entanto, ela não realiza nenhuma ação prática para incentivar que as demais professoras alterem suas práticas.

De maneira geral, ao analisar os resultados dos dados obtidos sobre a formação de professores, o quadro 06 sintetiza sobre o nível de satisfação das profissionais pesquisadas sobre a Formação Inicial:

Quadro 06 – Nível de Satisfação com a Formação Inicial

Respostas/ Profs.	1. Formação inicial preparou para a sala de aula	2. Obtiveram o conhecimento da PpP na formação inicial	3. Necessitaram buscar formação continuada para melhorar suas práticas	4. Obtiveram a prática suficiente na formação	5. Buscaram melhorar suas práticas junto aos seus pares mais experientes
PA	×	×	✓	×	×
PB	×	×	✓	×	×
PC	×	×	✓	×	×
PJ	×	×	✓	×	×
PG	×	×	✓	✓	×
PI	×	×	✓	✓	×
GD	×	×	✓	×	✓
GE	×	×	✓	✓	✓
GF	×	×	✓	✓	✓
GG	×	×	✓	✓	✓

Legenda

✓ Sim

× Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que todas as profissionais concordam que a formação inicial não as preparou suficientemente para lecionar e que nenhuma delas obteve o conhecimento teórico sobre a proposta da PpP na graduação, ou em experiências anteriores. Além disso, para conseguirem inovar suas práticas pedagógicas, todas disseram ter buscado na formação continuada ou em grupos de estudo o conhecimento de uma prática pedagógica inovadora, no caso a PpP.

Outro dado interessante é que as professoras dessa pesquisa não encontraram em seus pares mais experientes o conhecimento prático que buscavam, diferentemente das gestoras que disseram ter encontrado, na época em que eram professoras. O olhar das gestoras quanto as práticas pedagógicas, é diferente das professoras da pesquisa, as falas a seguir demonstram o olhar das gestoras sobre esse assunto:

GD (Coordenadora Pedagógica - 6 anos – Nunca lecionou com PpP.) explica porque se espelhava em seus pares mais experientes, ao dizer: - “[...] quando a gente tá na sala de aula a gente tem muito de observar o trabalho dos mais velhos, e fica crítica, legal ou não, você é novata e não pode...porque eu comecei na rede estadual e os mais novos não eram bem vistos: - Ah você é novinha, você vai ver daqui um tempo como você vai desaminar. Agora você quer fazer tudo, né? Eu sei que assim, eu já fui assim também. Agora você quer tudo novo, quer isso e quer aquilo. Então, pra te desanimar... mas eu sempre observei o trabalho do outro, eu tinha professoras que trabalhavam comigo que eram boas também, apesar de ter mais idade e tal,

mas eram professoras que estavam sempre estudando, sempre indo atrás: Ah, tem a proposta nova no estado pra gente trabalhar...então sabe.... não torciam o nariz. Eram pesquisadoras porque aplicavam, viam se dava certo ou se não dava, faziam de novo, então eu acho que quando a gente tá no comecinho a gente vai se espelhando em outras práticas também.”

GE (Diretora - 5 anos – 15 anos como Prof. na PpP.) menciona a importância de observar às práticas de seus pares, ao dizer que aprende: - *“Nos HTPCs, individualmente assistindo salas, conversando.”*

GF (Vice-Diretora - 3 anos - Nunca lecionou com PpP.) enfatiza o estudo e a troca de ideias entre os pares, ao dizer: - *“Sempre estudei, nunca deixei de estudar, leio, procuro ler bastante, gosto de ler, como eu disse, gosto de estar com o grupo e outros profissionais da mesma área para que a gente possa se fortalecer, eu acho que é por meio da troca que você se fortalece, sempre que há um congresso eu procuro me inscrever, é a busca constante de melhorias, porque o que eu vejo, como eu disse a pouco, as pessoas mudam o tempo todo, as crianças que nós temos hoje são crianças diferentes das que tínhamos, crianças que com 4 anos sabem o que elas querem, então eu não posso mais dar a mesma aula que dei, eu tenho que me adequar as mudanças. Então é busca constante de aprendizado.”*

E, GG (Coordenadora Pedagógica - 9 meses Coordenação e 9 anos como Prof. sendo 4 anos na PpP.) relata que a troca de experiências em grupos de estudo é importante, ao dizer que: - *“Infelizmente, a gente tem alguns profissionais, e isso não é só da pedagogia, dos docentes, mas...que acham que está bom e não está. Muitas coisas eu consegui captar ouvindo várias pessoas no grupo de estudos, [...] não era nem para mim e daí a gente vai fazendo elos da teoria, né, que a gente ouve lá na faculdade. E se a gente for pensar, que a gente pega um livro e você leva quantas horas pra ler aquele livro e de repente o professor também dentro da universidade tem que pegar uma teoria toda e falar em 1 hora, porque foi o que eu fiz em HTPC, eu peguei o básico do básico e mesmo assim as pessoas, de repente, não tinham outras experiências pra: - Ah, então era isso! Então, de repente, eu vou ter que falar de novo, de uma outra forma, o ano que vem, para que eles, aos poucos, vão entender o que é essa pedagogia.”*

As falas das gestoras demonstram que elas se apoiavam nos pares mais experientes, em grupos de estudos, e em profissionais que atuavam no ensino mais tradicional.

As gestores Ge e GF, por possuírem um olhar mais administrativo da gestão escolar, apontaram uma questão pertinente ao ambiente escolar, o fato de haver um rodízio de professores muito grande nas escolas que elas atuam, tornou-se um fator de dificuldade para a

divulgação e o incentivo por elas às professoras para trabalharem com a PpP. Afirma-se isso nas falas:

GE (Diretora - 5 anos – 15 anos como Prof. na PpP.): *“A rotatividade é muito grande e a gestão é complicada, viu. É complicado ser gestora, porque diante do contexto você vai ter que dar suporte pro incêndio, entre as 34 salas, aquela que a professora muda...e têm vários...muda por semana, que não consegue entrar na sala de aula e ficar mais de 1 hora na sala, as crianças saem, então o que você vai fazer? Vai ver onde que tá apitando ali. É complicado, porque a todo momento você tenta formar uma equipe que está mudando, mudando e mudando e isso acaba em 3 meses, não é mais nem 1 ano, eles não pegam no ano, é difícil pegar uma substituta que quer pegar o ano todo. O contexto nosso é difícil.”*

GF (Vice-Diretora - 3 anos - Nunca lecionou com PpP.): *“Há uma rotatividade também grande, eu acredito que em uma unidade que o corpo docente está mais consolidado, onde não há essa troca, essa rotatividade, onde as parceiras, onde as parceiras trocam as informações entre si, eu acredito que o trabalho fluirá melhor.”*

Sobre a grande rotatividade dos professores nas escolas municipais, caberá tratar desse assunto mais especificamente em outros estudos, visto que não é o foco dessa pesquisa, até porque os motivos para que isso aconteça são múltiplos: como acessibilidade, segurança, indicadores sociodemográficos, desempenho dos alunos por questões socioeconômicas, entre outras questões (CUNHA, 2019).

Por outro lado, nos estudos utilizando bases de dados coletados pelo IBGE-PNAD em 2006, Gatti (2009) afirma que 88% do professorado de ensino básico exerce a função de docência como ocupação principal, exclusivamente. Isso nos leva a compreender que esse profissional escolhe e deseja ser professor. No entanto, nesse mesmo estudo, a autora relata a dificuldade na permanência desses profissionais em atuação, ao discutir as condições profissionais e a atratividade dessa profissão entre os professores, envolvendo questões sobre carreira e salários dos docentes se mostrando deficitários e que “esta situação desmotiva bons candidatos a professor, e também os bons professores, que se sentem desvalorizados [...] cria também a representação de que ficar na sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente” (GATTI, 2009, p. 254).

Comprova-se a necessidade de repensar a formação dos professores, as políticas públicas na educação transformando o ensino, tanto para futuros professores quanto para alunos do ensino básico, num ensino mais dinâmico, envolvente e que desenvolva o protagonismo de todos os envolvidos.

7 CONCLUSÕES DA PESQUISA

Todas as professoras participantes da pesquisa tiveram, em suas experiências iniciais, contato direto com a Pedagogia Tradicional, mesmo que apenas enquanto alunas (na educação básica e/ou na graduação). Essas experiências vividas anteriormente e as adquiridas no início da profissão que, muitas vezes, advém dos pares mais experientes, formam o repertório utilizado em suas aulas, em sua didática e no ensino. Com o tempo, elas ajustam a teoria com a compreensão pela própria prática, naquilo que acreditam que funcionará, ou não, no ensino e na aprendizagem dos seus alunos.

No ensino tradicional, o que se propõe é um ensino focalizado no professor como detentor do conhecimento, em sua prática expõe os conteúdos utilizando perguntas fechadas com intuito de receber respostas prontas e definidas, as atividades são desconectadas de situações reais e do interesse dos alunos.

No ensino da leitura e da escrita, os professores percebem que nem todos os alunos da turma aprendem a ler e a escrever, então, alguns buscam outras práticas pedagógicas mais eficazes. É o caso das professoras participantes dessa pesquisa, que buscaram na PpP um “novo caminho” para ensinar. No entanto, essa trajetória não é fácil, pois envolve um olhar diferente do tradicional.

Observando as respostas das professoras nas entrevistas, tem-se como foco principal, para a apropriação da PpP, o estímulo ao protagonismo dos alunos. Esse é o ponto chave para que essa prática aconteça, está evidentemente relacionado à importância em ouvi-los e permitir que argumentem, discutam e busquem soluções para os problemas propostos, questionem e evidenciem suas preferências quanto ao ensino e seus interesses. Constata-se então que esse é um fator que dificulta a gestão da classe, pois há momentos em que a discussão fica acalorada, intensa e todos os alunos querem participar nas atividades. Nessa pesquisa, 4/6 das professoras participantes são iniciantes nessa prática pedagógica e sentem mais os efeitos dessa problemática.

O professor que faz uma boa gestão da turma e dos conteúdos é aquele que consegue fazer um planejamento que contemple os diferentes objetivos que a educação propõe e em seguida consegue aplicá-lo e avaliá-lo, fazendo as alterações cabíveis.

Ao analisar a apropriação da PpP pelas professoras quanto a contribuição dessa prática na aprendizagem de leitura e de escrita, metade delas focaliza a utilização da leitura e da escrita em contextos reais, no encontro de sentido ao texto; as demais, por trabalharem atualmente no ensino infantil, entendem que acontece na interação com palavras, letras e frases curtas. A

utilização de projetos envolvendo leitura e escrita em situações reais, resultado do interesse dos alunos é uma tarefa que exige do professor o desenvolvimento detalhado do planejamento e um acompanhamento das atividades realizadas e a realizar no projeto, visto que todo o conteúdo trabalhado em sala de aula será sistematizado e a maior parte dele consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), necessitando assim, ser inserido nas atividades programadas no projeto.

Ao colocar esses planejamentos em prática na interação com os alunos, se houver falhas, o professor poderá avaliar os resultados e fazer as adaptações necessárias.

Sobre a incorporação pelos professores da PpP, analisou-se que a maior dificuldade dos professores está relacionada a transição entre a Pedagogia Tradicional e a PpP, demonstram estar mais confortáveis apenas com o tempo e com o aprofundamento nos estudos, melhorando assim, suas práticas pedagógicas. Quatro das seis professoras enfatizaram essa dificuldade, demonstrando utilizar ainda concepções da Pedagogia Tradicional. Essas são as professoras que atuam a menos tempo (iniciantes na prática) com a PpP. Todas as professoras comparam a PpP com o ensino Tradicional e afirmam ser práticas diferentes e haver a necessidade de realizar mudanças radicais para que a PpP aconteça.

Todas as participantes dessa pesquisa afirmam que a mudança mais relevante, referente à aplicação da PpP no ensino, está relacionada à participação e à interação dos alunos no processo de ensino e na aprendizagem. Essa afirmação é comprovada, visto que o protagonismo dos alunos é o ponto fundamental para que a PpP aconteça, na percepção das professoras.

Quanto a contribuição que a PpP proporciona no ensino foram elencados: a utilização de textos, repetição de palavras nos projetos, fazer as atividades propostas junto com os alunos, partir do interesse deles e, no caso da educação infantil, incorporar letras nas garatujas dos alunos. Aqui novamente temos como destaque a interação entre alunos e professor, o interesse dos alunos nos projetos e o envolvimento com textos, que são itens principais na PpP.

Ao analisar, pelo olhar das professoras, a contribuição da PpP e o interesse dos alunos, 4/6 entendem que a motivação, seja ela interna ou externa, é crucial para alcançar a aprendizagem. A partir do momento que eles querem aprender algo, levantam as hipóteses sobre os textos, conferem com o professor se estão no caminho certo, leem, encontram sentido na leitura e na escrita e aprendem a ler e a escrever e se motivam para aprender mais.

As professoras mais experientes não possuem tanta insegurança com relação à PpP e são as que mais se apropriaram dessa prática.

Por fim, quanto a formação de professores, ficou claro que as professoras e as gestoras escolares acreditam que não receberam a formação inicial adequada e que necessitaram buscar complementação em estudos e formação continuada. Elas também mencionaram ter buscado

ajuda com professores mais experientes e em suas experiências escolares passadas, demonstrando que se pautaram, inicialmente, em conhecimentos mais tradicionais, tentando adaptar o que aprenderam às suas experiências.

Analisa-se também que as professoras buscaram avançar em seus conhecimentos na formação continuada (9/10) e que todas alteraram suas práticas pedagógicas para a PpP. Isso demonstra um padrão, pelo qual as professoras e gestoras que buscam inovação e melhorias no ensino, estão sempre estudando e têm mais experiência docente. Por isso arriscam mais serem protagonistas em suas profissões, mesmo diante dos desafios que implicam alterar suas práticas pedagógicas.

Essas adaptações mesclam-se entre teoria e prática, experiências vividas e ciência, em meio a uma formação de professores deficitária e arcaica.

Diante do exposto, cabe compreender que será necessário transformar a formação de professores, envolvendo os profissionais do ensino e a participação de todos os alunos nas aulas.

Outro ponto importante relatado pelas participantes da pesquisa, é a resistência pelos professores que não aplicam a PpP. 9/10 delas mencionaram que os demais profissionais não se interessam, e, aqueles que são pressionados a realizar mudanças em suas práticas, não o fazem ou fazem sem real interesse.

De modo geral, com base nas análises dessa pesquisa e nos resultados das avaliações nacionais constata-se a continuidade das dificuldades que afetam a alfabetização ao longo do tempo, o que pode ser entendido como decorrência do ensino tradicional.

Por outro lado, no ensino com enfoque socioconstrutivista, há interação entre o professor e os alunos, e a construção do conhecimento é realizada no coletivo. Em sua prática, os conteúdos são contextualizados em situações reais propondo atividades relacionadas ao interesse dos alunos, utilizam perguntas abertas e fechadas permitindo que os alunos questionem, argumentem, exponham suas dúvidas e busquem a solução para o problema proposto.

Quando os professores se interessam em melhorar o ensino, eles e os alunos têm muito a ganhar, pois ao confrontar suas práticas pedagógicas, ao procurar contribuições em pesquisas recentes e em teorizá-las. Eles socializam essas práticas inovadoras, podendo propor novos instrumentos e novas atitudes frente ao ensino.

No entanto, essa pesquisa possui suas limitações. Conforme foi abordado, há um rodízio grande de professores nas escolas públicas, pois muitos são substitutos e todo ano há muitos que se aposentam, necessitando assim de novos professores. Conforme as gestoras citaram, esse é um fator de dificuldade para o incentivo por elas às professoras trabalharem com a PpP, visto

que para aprender essa prática é necessário muito estudo, dedicação e vontade de inovar na educação.

Esse é um aspecto da pesquisa que pode ser encaminhado para futuros estudos, pois, compreender o que há por trás desse rodízio de professores e como manter práticas pedagógicas inovadoras, como a PpP, vivas nas salas de aula é questão importante para o ensino.

De modo geral, ficam evidentes (comprovam-se) as contribuições que a PpP proporciona no ensino, na alfabetização, que aumentam o interesse dos alunos em aprender. Cabe então, realizar as transformações educacionais formativas com objetivo de preparar melhor os professores e profissionais da educação para que possam alcançar os resultados suficientes na alfabetização dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **A propósito de leitores e de escribas**. IDEIAS. São Paulo: FDE, 1988, p. 85-93.

AEBLI, Hans. **Prática de ensino**: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior/Hans Aebli; trad. do original alemão por Edwino Aluysius Royer. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

AZANHA, José Mário Pires. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. On-line version ISSN 1678-4634. **Educ. Pesqui.** v.30, n.2, São Paulo May/Aug. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016. Acessado em: 23 de agosto de 2020.

AZEVEDO, Fernando de. (Et. Al). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, 65(150):407-25, maio/ago. 1984.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAU, Maria de Fátima Furtado. **Ensino da língua portuguesa no ensino médio por meio da pedagogia de projetos**: projeto minha autoria. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BLOG ESCOL.AS. **Escola EMEIEF José Levy Sobrinho Major, Limeira -SP**. Disponível em: <https://www.escol.as/206109-jose-levy-sobrinho-major>. Acesso em: 18 de Jul. de 2019.

BONINI, Mônica Patrícia. **Pedagogia de projetos nas escolas de ensino fundamental: a escola marista**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-Unijuí, Ijuí, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Decreto nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dos princípios e fins da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18 de abr. de 2018.

_____. Câmara Municipal de Limeira. **Lei Complementar Nº 461**, de 2 de junho de 2009. Disponível em: <http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/2820>. Acesso em: 07 de mai. de 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 75, de 30 de 12 de 2014**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM. Acesso em: 07 de mai. de 2020.

_____. **Plano Nacional da Educação. Decreto nº 6094**, de 24 de abril de 2007. Plano de metas compromisso todos pela educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 18 de abr. de 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os diferentes textos em salas de alfabetização**. Caderno Ano 01, unidade Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 5 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação (MEC-SEB). **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem**. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação (MEC-SEB). **Progressão Escolar e Avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização – PNAIC**. Ano: 3, Unidade: 8. Brasília, 2012c.

_____. Ministério da Educação (MEC-SEB). **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Pnaic**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21388:programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-pnaic>. Acesso em: 16 de julho de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Educação Básica – SAEB – Sobre a ANA**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, 2015a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Provinha Brasil**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso em: 18 de abr. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de nov. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. – Brasília, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados da ANA 2016 por estados e municípios estão disponíveis no painel educacional do INEP**. Brasília, s.d. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206. Acesso em: 23 de abr. de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Educação Básica – SAEB**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Municipal - Oracle, Business Intelligence**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Aprendizagem%20-%20anos%20iniciais%20-%20ana%20-%20resultados%20-%20leitura%20e%20escrita&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%20Uf%22&val1=%22S%C3%83O%20PAULO%22&col.232=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%22&val2=%22LIMEIRA%22&psa2=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22>. Acesso em: 23 de abr. de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Municipal - Oracle, Business Intelligence**. Brasília, 2017e. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Aprendizagem%20-%20anos%20iniciais%20-%20ana%20-%20s%C3%A9rie%20hist%C3%B3rica&P1=dashboard&Action=Navigate&col1=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%20Uf%22&val1=%22S%C3%83O%20PAULO%22&col2=%22Localidade%20Munic%C3%ADpio%22.%22Nome%22&val2=%22LIMEIRA%22&psa2=%22INEP%20-%20Integra%C3%A7%C3%A3o%22>. Acesso em: 26 de fev. de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional de Alfabetização**. Edição: 2016. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 03 de dez. de 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados, nível geográfico Limeira-SP**. Brasília, 2017c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/limeira.html?>. Acesso em: 18 de Jul. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio**. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-IDEB). **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 18 de jul. de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-IDEB). **Ideb Escolas**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35217852#grafico-comparacao>. Acesso em: 21 de Jul. de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Educação Básica – SAEB**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 08 de jan. 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Avaliações de Aprendizagem**. Brasília, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/inicio/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 18 de abr. de 2018.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger, 1945. **Práticas da leitura/Roger Chartier**. Tradução Cristianer Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 29-32.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura/Roger Chartier**. Tradução Cristianer Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. da S (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____, Silvia M. Gasparin. **A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações**. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA E SILVA, Arthur Ribeiro. **Leitura literária e pedagogia de projetos: uma articulação possível na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

DEWEY, John. **Vida e educação/John Dewey**. Tradução Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FENELON, Juliana Naves. **Saberes docentes em construção: as percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: Problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. da S (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____, Emília. **Alfabetização em processo**. Tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, Emília. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed.

São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.1, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção formação de professores), 1997.

_____, B. A.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____, B. A.; BARRETO, E. (Org). **Professores do Brasil: impasses e Desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

_____, B. A [et al.]. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

_____, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

_____, B. A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____, B. A. Por uma política de formação de professores: pesquisadora expõe obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 267, p. 24-29, mai./2018. Entrevista concedida a B. Pierro.

GAUTHIER, Clermont; [et. al.]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Coleção fronteiras da educação. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger, 1945. **Práticas da leitura**. Tradução Cristianer Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-108.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

IMBERNON, F.; Shigunov, N., Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

JOLIBERT, Josette [et al.]. **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

_____, Josette [et al.]. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução Bruno C. Magne e Walkiria M. F. Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

_____, Josette [et al.]. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, Josette [et al.]. **Transformando a formação docente**: uma proposta didática em pesquisa-ação. Tradução Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____, Josette. **Crianças ativas em um meio em que elas participam de sua administração**. In: VIII congresso da rede latino-americana para a transformação da formação docente em linguagem. Instituto de Biociências da Unesp: Rio Claro, 14-19 de julho de 2013.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: Pesquisas, dados e análise. In: MORTATTTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. da S (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. da S (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al.]. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

_____, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____, Maria Cecília de Oliveira. A Avaliação do Ensino e do Aprendizado de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais da Escola Fundamental. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações da educação básica em debate**: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. Brasília, 2013. p. 175-194.

_____, Maria Cecília de Oliveira. A construção da leitura e da escrita e o ensino. In: MORTATTTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. da S (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTIMER, E.F. & SCOTT, P.H. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino**. In: I Encontro Ibero-Americano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências. Universidade de Burgos: Espanha, 18 a 21 de set. de 2002, V7, p. 283-306.

_____. **(In press) Meaning making in secondary science classrooms**. Buckingham: Open University Press, 2003.

NOVOA, António. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. versão On-line ISSN 1980-5314. Cad. Pesqui. vol.47 no.166 São Paulo out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt. Acessado em: 23 de agosto de 2020.

_____, António. **A modernização das universidades: Memórias contra o tempo**. Revista Portuguesa de Educação, 01 October 2018, Vol.31(Especial), pp.10-25

OLIVEIRA, Jacó Araújo de. **Aplicação de metodologias pedagógicas utilizando a irrigação como instrumento no processo de ensino-aprendizagem: estudo de caso no IFS/campus São Cristóvão**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2009.

OLIVEIRA, Juliana P. F. de. **O conceito de educação na Pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36606/R%20-%20D%20-%20JULIANA%20PEREIRA%20FRANCO%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 de ago. de 2019.

OLIVEIRA, Maria B. B. Lima. **Projetos na escola: uma metodologia para aprender no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas), Centro Universitário Univates, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2014.

PELIZZARI, Adriana. **Pedagogia de projetos: uma forma de garantir a aprendizagem significativa**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara. O ciclo básico do estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas series iniciais. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SGAVIOLI, Priscila Chaves. **Os projetos de leitura e escrita e a formação de leitores e produtores de textos**: uma experiência com professores do ciclo i do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOARES, José Flávio. **Embate teórico e repercussões na prática pedagógica da implantação da pedagogia de projetos no Colégio Municipal Paulo VI de Juazeiro-BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. da S (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUTINEN, A. **Two Project Methods**: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. Faculty of Education, The University of Oulu. Educational Philosophy and Theory, 2013, Vol. 45, No. 10, 1040–1053. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIDAL, Elaine C. R. Gomes. **Projetos didáticos em salas de alfabetização**: desafios da transposição didática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. da S (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimpressão: 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Quadro de Entrevistas Piloto com Professoras

Professor	Idade	Sexo	Graduação	Especialização	Função atual	Tempo de Experiência
PI	54	F	Licenciatura Plena em Pedagogia	Não possui	Aposentada (Professora de Ensino Fundamental)	33 anos – Pedag. Por proj. 10 anos
PJ	24	F	Licenciatura Plena em Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Professora de Ens. Infantil	1 ano – Pedag. Por proj. 6 meses

Apêndice B - Roteiro de entrevistas – Professores e Coordenadores**Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professor**

Nome:

Data de nascimento:

Função atual:

Professor () Aposentado ()

Tempo de experiência: _____

Nível de Formação:

Graduação () Qual curso? _____

Especialização () Qual curso? _____

Mestrado () Qual curso? _____

Doutorado () Qual curso? _____

1. Em que anos de escolaridade você trabalhou com a pedagogia por projetos? Por quanto tempo?
2. Quais foram os fatores de sua decisão de adotar essa pedagogia?
3. O que é a pedagogia por projetos para você?
4. Quais os diferenciais da sua aplicação no dia a dia com relação a outros modos de ensino que você trabalhava antes dessa prática?
5. Como ela acontece em sala de aula?
6. Quais mudanças você teve que fazer em suas práticas pedagógicas para incorporar a pedagogia por projetos?
7. Quais as mudanças introduzidas com a pedagogia por projetos no ensino que você considera mais relevantes para o aprendizado dos alunos?
8. Quais as dificuldades encontradas em sua aplicação no dia a dia?
9. Quais os diferenciais de sua aplicação no dia a dia?
10. Quais as mudanças percebíveis decorrentes da aplicação da pedagogia por projetos no dia a dia para o ensino?
11. Como seu trabalho, referente à inserção da proposta no ambiente escolar, era visto por colegas e pela gestão?
12. Qual a contribuição para a alfabetização que a pedagogia por projetos proporciona?
13. Como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos com relação ao interesse deles em aprender mediante a aplicação da pedagogia por projetos?

14. Como acontece a aprendizagem, mediante a pedagogia por projetos, pelos alunos com relação às mudanças relativas ao desempenho deles na leitura e na escrita?
15. Qual mudança é percebida com a aplicação da pedagogia por projetos quanto à gestão da turma?
16. Qual mudança é percebida com a aplicação da pedagogia por projetos quanto à gestão dos conteúdos?
17. Na sua opinião, ao aplicar a teoria nas aulas, era possível realizá-la em todas as dimensões?
18. Caso não tenha sido possível, o que na prática não é possível aplicar referente à teoria da pedagogia por projetos na vertente de Jolibert?
19. Suas expectativas relacionadas à aplicação da pedagogia por projetos e aos avanços na alfabetização dos alunos foram atingidas?
20. Quanto à sua formação docente, você acredita ter lhe preparado para atuar em sala de aula?
21. Você sente que faltou algum aprendizado na sua formação? Exemplifique.
22. Caso sim, de que forma você buscou adequar sua formação inicial?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Gestor

Nome:

Data de nascimento:

Função atual:

Gestor () Qual área: _____

Aposentado () Qual área: _____

Tempo de experiência: _____

Nível de Formação:

Graduação () Qual curso? _____

Especialização () Qual curso? _____

Mestrado () Qual curso? _____

Doutorado () Qual curso? _____

1. Você já trabalhou com a pedagogia por projetos? Em que ano e por quanto tempo?
2. Caso sim, quais foram os fatores de sua decisão de adotar essa pedagogia?
3. Caso não, quais foram os fatores de sua decisão de não adotar essa pedagogia?

4. Quais os diferenciais da aplicação da Pedagogia por projetos no dia a dia, pelos professores da escola, com relação a outros modos de ensino que você conhece?
5. Como você acredita que ela acontece em sala de aula?
6. Quais mudanças você vê nas práticas pedagógicas para incorporar a pedagogia por projetos?
7. Quais as mudanças introduzidas com a pedagogia por projetos no ensino que você considera mais relevante para o aprendizado dos alunos?
8. Quais as dificuldades encontradas na aplicação no dia a dia, pelos professores?
9. Quais os diferenciais na aplicação no dia a dia?
10. Quais as mudanças percebíveis decorrentes da aplicação da pedagogia por projetos no dia a dia para o ensino?
11. Como esse trabalho, referente a inserção da proposta no ambiente escolar, é visto por colegas e pela gestão?
12. Qual a contribuição para a alfabetização que a pedagogia por projetos proporciona?
13. Como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos com relação ao interesse deles em aprender mediante a aplicação da pedagogia por projetos?
14. Como acontece a aprendizagem, mediante a pedagogia por projetos, pelos alunos com relação as mudanças relativas ao desempenho deles na leitura e na escrita?
15. Qual mudança é percebida com a aplicação da pedagogia por projetos quanto a gestão da turma?
16. Qual mudança é percebida com a aplicação da pedagogia por projetos quanto a gestão dos conteúdos?
17. Na sua opinião, ao aplicar a teoria nas aulas, é possível realizá-la em todas as dimensões?
18. Caso não seja possível, o que na prática não é possível aplicar referente a teoria da pedagogia por projetos na vertente de Jolibert?
19. Quais as suas expectativas relacionadas a aplicação da pedagogia por projetos e quais os avanços na alfabetização dos alunos foram atingidas?
20. Quanto a formação docente, você acredita ter preparado os professores para atuar em sala de aula?
21. Você sente que faltou algum aprendizado na sua formação e na formação dos professores em geral? Exemplifique.

22. Caso sim, de que forma você buscou adequar sua formação inicial e busca a adequação para os professores da escola?
23. O que é a pedagogia por projetos para você?

**Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Entrevistas (TCLE - CEP –
Comitê de Ética e Pesquisa)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Propostas e Práticas Pedagógicas: as interações dos professores com a pedagogia por projetos” que será desenvolvida por Fernanda Corrêa Ormieres, RG 35.167.786-0, mestranda no curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, sob a orientação do Prof.(a) Dr.(a) Maria Cecília de Oliveira Micotti da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. O objetivo da referida pesquisa é analisar as interações dos professores que aplicam ou aplicaram a pedagogia por projetos. Os benefícios da pesquisa são: compreender como a aplicação dessa proposta pedagógica pode ajudar na aprendizagem dos alunos e na formação dos professores. Sua participação é importante pois fornecerá informações que possibilitem aprofundar os dados e argumentos necessários para dialogar com os estudos levantados nos referenciais teóricos.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá participar de entrevista semiestruturada individual, com tempo de duração de 60 minutos, a entrevista será gravada com imagens e sons e registros escritos e Observação de aulas por 5 dias consecutivos e em horário integral das aulas, as observações serão gravadas com imagens e sons e registros escritos, garantindo seu total acesso às informações fornecidas e observadas. Ressalto ainda que esses dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, bem como seus resultados.

Os eventuais riscos de desconforto e/ou constrangimento nas entrevistas e observações serão minimizados com as explicações feitas anteriormente, sobre o projeto de pesquisa e a possibilidade de interrupção da atividade mediante solicitação dos participantes, além de procurar criar um clima amistoso e de respeito. Acrescidas a essas ações, a entrevista será realizada em local e data indicados pelos próprios participantes e no momento que melhor lhes convier, para manter a privacidade e proporcionar-lhe condições mais confortáveis para sua participação. É garantido ao participante a possibilidade de consultar antecipadamente as questões a serem feitas na entrevista. Quanto as observações de aulas, não haverá a interferência da pesquisadora na dinâmica da aula ou no processo de ensino e de aprendizagem, bem como interação da pesquisadora com os alunos. Caso a presença da pesquisadora cause algum constrangimento ou desconforto, esses riscos serão minimizados mediante a sua liberdade em

solicitar a saída da pesquisadora em determinados momentos de observação das aulas ou até em não participar da pesquisa. Ressalta-se que não é do interesse dessa pesquisa questões pessoais, sendo assegurado durante a entrevista o direito de se recusar a responder questões que considerar inadequadas, interromper sua participação ou até negar que haja gravação de áudio, sem que traga qualquer prejuízo. Caso haja objeção quanto a gravação de áudio, a entrevista será documentada por meio de registro escrito, garantindo, sempre que solicitado, acesso ao que foi anotado, podendo ser alterado ou suprimido tais registros a seu critério durante a entrevista ou ao seu término. No caso da recusa dos registros de áudio em sala de aula, o registro será feito unicamente por meio das anotações escritas em diário de campo. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua participação, na divulgação dos resultados, o anonimato de sua identidade será garantido mediante substituição de seu nome por pseudônimo ou outra forma de identificação similar. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Limeira, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Propostas e Práticas Pedagógicas: as interações dos professores com a pedagogia por projetos”

Pesquisador Responsável: Fernanda Corrêa Ormieres

Cargo/função: Mestranda

E-mail: fer.correa83@gmail.com

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Endereço: Avenida 24-A nº 1515 - Bairro Bela Vista

Telefone da instituição para contato: 19 3526-4245

Orientadora: Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

E-mail: cecilia.micotti@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio
Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____ (após
aprovação)

Apêndice D – Caracterização das Escolas e Professoras Participantes

Caracterização da Escola A e da Professora A

A escola A situa-se na cidade de Limeira – SP que possui 580,711 km², com população estimada em 303.682 pessoas e densidade demográfica de 475,32 hab/km², escolarização em 97,7% para a idade de 0 a 14 anos, segundo o IBGE (BRASIL, 2017c, on-line). É uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segundo dados do Censo 2018 do INEP para o IDEB (BRASIL, 2018, on-line) a escola possui: 74 funcionários, 752 alunos matriculados, e em sua infraestrutura possui: abastecimento de energia elétrica, água e esgoto, 34 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, laboratório de informática, computadores para uso dos funcionários, quadra de esportes descoberta, pátio coberto, almoxarifado. Percebe-se pela infraestrutura que a escola possui condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades e aprendizagem dos alunos mesmo estando num bairro considerado perigoso.

Localizada em bairro antigo com crescimento populacional nos últimos anos, ruas pavimentadas e bem localizadas, possui índice de violência alto envolvendo tráfico de drogas, roubos e furtos com frequência.

Segundo IDEB (BRASIL, 2018, on-line) a nota atribuída à escola foi de 7.7 em 2017, superando em 06 décimos a meta proposta pelo INEP que foi de 7.1 para o período, sendo que, entre as escolas urbanas do município (34 escolas) a nota geral foi de 6,9. Portanto, a escola A desempenha nota superior a nota geral. Isto demonstra que se trata de uma escola municipal com condições favoráveis para a educação fundamental.

A Professora A leciona em aulas de Matemática, Ciências, História e Geografia com 2 turmas de 2º ano do ensino fundamental sendo a turma A1 às 2ª feiras e a turma A2 às 3ª feiras das 12h30 às 16h, com um intervalo para o recreio das 14h40 às 15h.

Caracterização da Escola B e da Professora B

A Escola B situa-se na cidade de Limeira (SP), é uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segundo dados do Censo 2018 do INEP para o IDEB (BRASIL, 2018, on-line) a escola possui: 80 funcionários, 485 alunos matriculados, e em sua infraestrutura possui: abastecimento de energia elétrica, água e esgoto, 11 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, sala de secretaria, sala de leitura, laboratório de informática,

acesso à internet, banda larga, computadores para uso dos alunos e funcionários, pátio descoberto, pátio coberto, parque infantil, refeitório, almoxarifado, sala de recursos multifuncionais. Percebe-se pela infraestrutura que a escola possui condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades e aprendizagem dos alunos.

Localizada em bairro nobre com crescimento populacional estável nos últimos anos, ruas pavimentadas e bem localizadas, possui índice de violência baixo envolvendo tráfico de drogas, roubos e furtos com menos frequência.

Segundo o IDEB (BRASIL, 2018, on-line) a nota atribuída à escola foi de 6.6 em 2017, superando em 1.8 décimos a meta proposta pelo INEP que foi de 4.8 para o período, sendo que, entre as escolas urbanas do município (34 escolas) a nota geral foi de 6.9. Portanto, a escola B desempenha nota inferior em 0,2 à nota geral. Isto demonstra que se trata de uma escola municipal que está buscando alcançar melhorias para a educação fundamental.

A Professora B leciona em aulas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia com 2 turmas de 3º ano do ensino fundamental, sendo a turma B1 nas aulas de Geografia às 4ª feiras das 12h30 às 14h e a turma B2, nas aulas de História às 6ª feiras das 15h às 16h30, nas duas situações o intervalo ocorre em outros horários.

Caracterização da Escola C e da Professora C

A Escola C situa-se na cidade de Limeira (SP), é uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil²⁴. Segundo dados do Censo 2018 (ESCOLAS, 2018, on-line) a escola possui infraestrutura contendo: 20 salas de aulas, 51 funcionários, sala de diretoria, cozinha, parque infantil, berçário, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto, lavanderia. Possui equipamentos de TV, DVD, copiadora, retroprojektor, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*), câmera fotográfica/filmadora. Percebe-se pela infraestrutura que a escola possui condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades e aprendizagem dos alunos mesmo estando num bairro considerado perigoso.

Localizada em bairro antigo da cidade com crescimento populacional nos últimos anos, ruas pavimentadas e bem localizadas, possui índice de violência alto envolvendo tráfico de drogas, roubos e furtos com frequência.

²⁴ Essa escola não possui dados do IDEB, pois esse índice é utilizado apenas em escolas de ensino fundamental e médio, não sendo aplicado aos centros infantis.

A Professora C é polivalente, isto é, leciona todas as matérias do conteúdo programático para a série em uma turma de 2º ano B de ensino infantil todos os dias da semana das 7h50 às 12h, com intervalo para o almoço das 10h às 10h20. Divide o período de aulas com um professor de Ed. Física por 2 dias da semana. A professora participa de HTP as 3ª feiras das 7h às 7h50 e HTPC as 4ª feiras das 7h às 7h50.

ANEXOS

Anexo A – Declaração enviada para a Prefeitura e Declaração da Prefeitura com a autorização

Limeira, 01 de Julho de 2019.

Ofício para a Secretaria da Educação

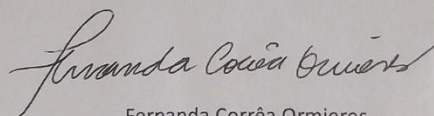
Ilmo, Sr. Secretário da Educação,

Sou aluna mestranda na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Rio Claro, e necessito de sua aprovação para desenvolver minha pesquisa do mestrado voltado para a área de Educação intitulada: PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS INTERAÇÕES DOS PROFESSORES COM A PEDAGOGIA POR PROJETOS. Essa pesquisa tem como objetivo observar as práticas pedagógicas entendidas como inovadoras (pedagogia por projetos) de professores do ensino público, sua interação e assimilação dessa prática no dia a dia da sala de aula, visto que é possível perceber resultados satisfatórios no ensino aprendizagem para os alunos envolvidos.

A pesquisa de campo ocorrerá no período de agosto a dezembro de 2019, será necessário estar em escolas do município de Limeira por 5 dias consecutivos em período integral de aula em cada uma delas para a observação das aulas. Ao final, realizarei entrevista com o professor, com o coordenador pedagógico e o diretor da escola. Os instrumentos de coleta de dados serão: gravação mediante fotos, áudios e vídeos das atividades realizadas na aplicação do projeto em questão. Essa pesquisa será desenvolvida por mim e minha orientadora mediante a atuação direta do professor em sala de aula com enfoque na Pedagogia por Projetos. Ao término serão registradas as observações e analisados os resultados obtidos. Toda essa informação será disponibilizada para a escola e para a Secretaria da Educação. Previamente, os professores participantes tomarão ciência e assinarão o termo de consentimento para a participação da pesquisa.

Atenciosamente.

Sem mais,



Fernanda Corrêa Ormieres

RG 35.167.786-0 CPF: 310.231.018-40

Contato: 19 988885448

Aluna mestranda UNESP – Rio Claro



Secretaria Municipal de
EDUCAÇÃO

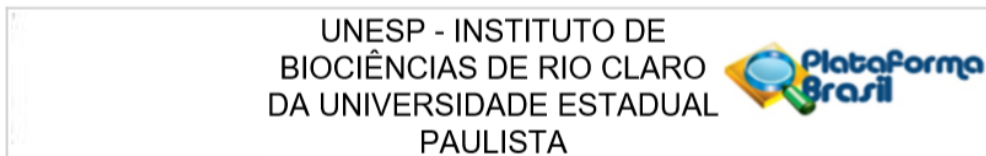
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizo Fernanda Corrêa Ormieres, RG 35.167.786-0, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação- UNESP- Rio Claro, a realizar em escolas municipais a pesquisa intitulada "Propostas e Práticas Pedagógicas: As interações dos Professores com a Pedagogia por Projetos", sob orientação Profª Drª Maria Cecília de Oliveira Micotti, respeitando a autonomia e disponibilidade organizacional de cada escola.

Limeira, 10 de julho de 2019.

André Luis De Francesco
Secretário Municipal da Educação

Anexo B - Documento de Aprovação do Comitê de Ética para início da pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Propostas e Práticas Pedagógicas: interações dos professores com a pedagogia por projetos.

Pesquisador: FERNANDA CORREA ORMIERES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 10228219.4.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.635.908

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado na temática Propostas e Práticas Pedagógicas: interações dos professores com a pedagogia por projetos sob responsabilidade de FERNANDA CORREA ORMIERES e orientação da profa Dra Cecilia Micotti.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral desse estudo é descrever o processo de interação de docentes com a pedagogia por projetos considerando as suas manifestações sobre a proposta e as suas práticas pedagógicas. **Objetivo Secundário:** • Como os professores que atuam ou atuaram, segundo a prática da pedagogia por projetos, focalizam sua interação com essa proposta pedagógica e as práticas que realizaram no âmbito dos projetos; • As concepções dos professores sobre essa proposta e os enfoques a ela dados na prática, no tocante a leitura e escrita; • As relações que os professores estabelecem em suas práticas de alfabetização e o desempenho dos alunos; • O enfoque dado à pedagogia por projetos pelo professor com referência a gestão do conteúdo e a gestão da turma; • Os problemas encontrados pelos professores nas práticas da pedagogia por projetos; • A contribuição da proposta para a formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos são mínimos podendo ser recorrentes, alguns desconfortos relativos a entrevista ou de timidez e medo de ser julgado em situações de observação pela presença da pesquisadora

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 3.635.908

em sala de aula. É garantido ao participante a possibilidade de consultar antecipadamente as questões à serem feitas na entrevista. Os eventuais riscos de desconforto e/ou constrangimento nas entrevistas e observações serão minimizados com as explicações feitas anteriormente, sobre o projeto de pesquisa e a possibilidade de interrupção da atividade mediante solicitação dos participantes, além de procurar criar um clima amistoso e de respeito. Acrescidas a essas ações, a entrevista será realizada em local e data indicados pelos próprios participantes e no momento que melhor lhes convier, para manter a privacidade e proporcionar-lhe condições mais confortáveis para sua participação. Quanto as observações de aulas, não haverá a interferência da pesquisadora na dinâmica da aula ou no processo de ensino e de aprendizagem, bem como interação da pesquisadora com os alunos. Caso a presença da pesquisadora cause algum constrangimento ou desconforto, esses riscos serão minimizados mediante a sua liberdade em solicitar a saída da pesquisadora em determinados momentos de observação das aulas ou até em não participar da pesquisa. Ressalta-se que não é do interesse dessa pesquisa questões pessoais, sendo assegurado durante a entrevista o direito de se recusar a responder questões que considerar inadequadas, interromper sua participação ou até negar que haja gravação de áudio, sem que traga qualquer prejuízo. Caso haja objeção quanto a gravação de áudio, a entrevista será documentada por meio de registro escrito, garantindo, sempre que solicitado, acesso ao que foi anotado, podendo ser alterado ou suprimido tais registros a seu critério durante a entrevista ou ao seu término. No caso da recusa dos registros de áudio em sala de aula, o registro será feito unicamente por meio das anotações escritas em diário de campo. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua participação, na divulgação dos resultados, o anonimato de sua identidade será garantido mediante substituição de seu nome por pseudônimo ou outra forma de identificação similar. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

BENEFÍCIOS

Esses se dirigem ao âmbito acadêmico visto que o desenvolvimento desse estudo possibilitará proporcionar a reflexão dos professores a cerca da temática por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa. Os benefícios da pesquisa são: compreender como a aplicação dessa proposta pedagógica pode ajudar na aprendizagem dos alunos e na formação dos professores.

Endereço: Av. 24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 3.635.908

sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1441740_E1.pdf	24/09/2019 21:55:23		Aceito
Outros	Entrevista_gestores.docx	24/09/2019 21:27:33	FERNANDA CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista.docx	22/04/2019 10:34:25	FERNANDA CORREA ORMIERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/04/2019 10:34:19	FERNANDA CORREA ORMIERES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Fernanda.pdf	15/02/2019 13:21:39	FERNANDA CORREA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/02/2019 14:03:45	FERNANDA CORREA	Aceito
Outros	Roteiro.docx	10/02/2019 14:02:32	FERNANDA CORREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.docx	10/02/2019 13:57:59	FERNANDA CORREA ORMIERES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 3.635.908

RIO CLARO, 11 de Outubro de 2019

Assinado por:
José Angelo Barela
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Anexo C – Notas ANA Município de Limeira/SP de 2013, 2014 e 2016

[inappdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegração%2FAíreis%20Municipais%2FFair%20Educacional%20Municipal&Page=Aprendizagem%20-%20danos%20munic...](#)

Apps
 Office 365 Krioton
 Citrix Receiver
 [P] V7 Acadêmica ...
 PowerApps - Salas...
 DNM 2019
 PAO Service Portal ...
 DOA - Diretoria de...
 SAG Sistema Acadê...
 Documentação Aca...
 » | Outros favoritos

ORACLE Business Intelligence

Painel Educacional Municipal

Conectado Como paineleducacione

LIMEIRA
SP
 Página Inicial

PAINEL EDUCACIONAL MUNICIPAL

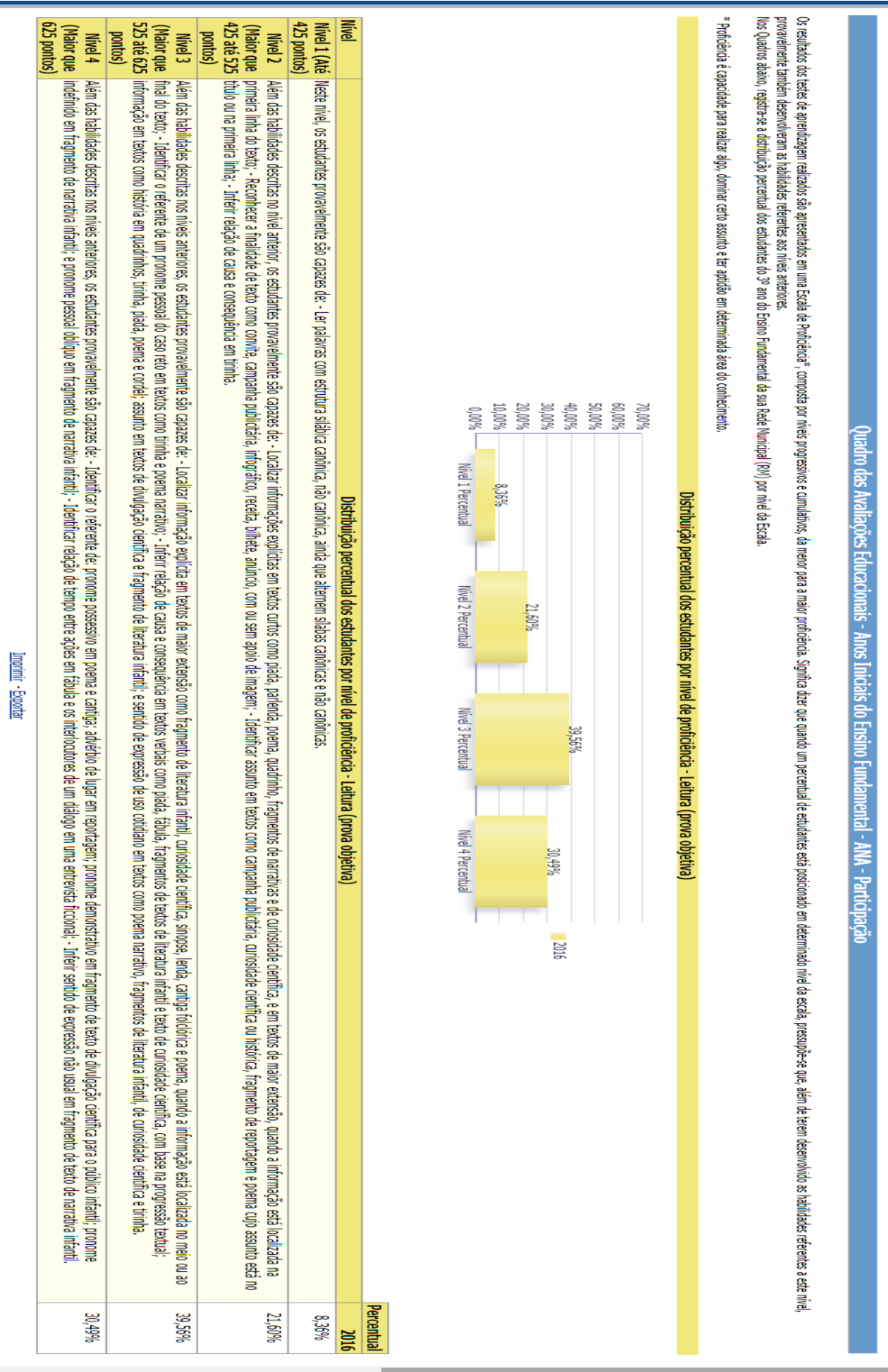
Quadro das Avaliações Educacionais - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - ANA - Série Histórica					
Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Lettura (prova objetiva)					
Nível	Percentual				
	2013	2014	2016		
Nível 1 (Até 425 pontos)	13,75%	9,37%	8,36%		
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	32,67%	27,41%	21,69%		
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	39,35%	44,02%	39,56%		
Nível 4 (Maior que 625 pontos)	14,22%	19,19%	30,49%		

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Escrita (prova discursiva)					
Impedir - Exportar					
Nível	Percentual				
	2013	2014	2016		
Nível 1 (Menor que 350 pontos)		3,59%	4,98%		
Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)		4,88%	6,39%		
Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)		1,70%	0,47%		
Nível 4 (Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)		59,47%	70,69%		
Nível 5 (Maior ou igual a 600 pontos)		30,36%	17,48%		

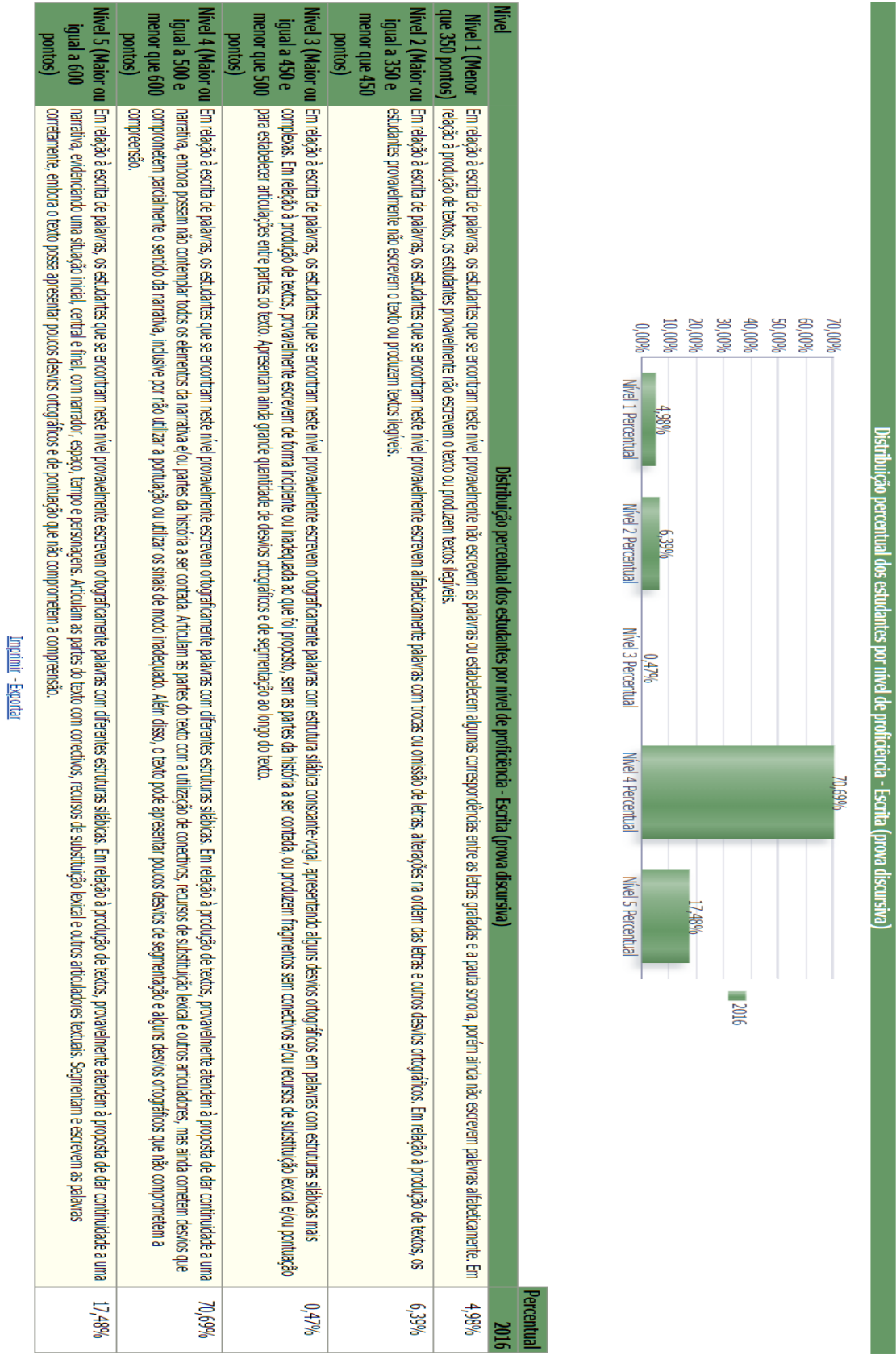
Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Matemática (prova objetiva)					
Impedir - Exportar					
Nome	Percentual				
	2013	2014	2016		
Nível 1 (Até 425 pontos)	14,03%	8,41%	8,76%		
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	29,79%	25,60%	20,23%		
Nível 3 (Maior que 525 até 575 pontos)	21,47%	22,58%	19,82%		
Nível 4 (Maior que 575 pontos)	34,71%	43,41%	51,20%		

«» Educacional Municipal: Contexto - anos iniciais - socioeconômico > Painel Educacional Municipal: Contexto - anos iniciais - socioeconômico > Painel Educacional Municipal: Aprendizagem - anos iniciais - ana - série histórica > Painel Educacional Municipal: Aprendizagem - anos iniciais - ana - série histórica

Anexo D – Explicação sobre os Níveis de Competência ANA em leitura. Exemplo de 2016.



Anexo E – Explicação sobre os Níveis de Competência ANA em escrita. Ex. de 2016.



Anexo F – Aprovação Projeto de Pesquisa (Parecer)



PARECER

O projeto de pesquisa de autoria de Fernanda Corrêa Ormieres, intitulado “Propostas e práticas pedagógicas: interações dos professores com a pedagogia por projetos”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti está em consonância com as diretrizes de uma proposta para o nível de mestrado em Educação.

O projeto apresenta temática relevante para a formação de professores, uma vez que objetiva analisar como a pedagogia por projetos poderá favorecer a alfabetização dos alunos nos anos iniciais. Além disso, apresenta boa revisão da literatura sobre as diferentes abordagens de ensino, apoiando-se em autores importantes no tema da alfabetização. O texto apresenta aspectos que justificam a relevância do tema para a formação de professores, em especial para o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais.

Com relação à dimensão metodológica, há a necessidade de se definir a quantidade (ao menos a esperada) de participantes, bem como os critérios de inclusão (ex.: o que significa professores com experiência na prática da pedagogia por projetos?). Além disso, envolver professores em exercício, aposentados e gestores poderá comprometer a exequibilidade do mesmo, se considerar que os registros de aula e demais fontes de informação serão tratados em triangulação com os dados da entrevista e da observação. Ainda sobre essa dimensão, sugiro o detalhamento acerca dos procedimentos de coleta de dados, desde os passos iniciais até a tabulação dos mesmos.

Quanto ao cronograma, caso o mesmo esteja sendo seguido conforme exposto no projeto, não há ressalvas a fazer. No entanto, se o mesmo estiver em atraso, sugiro reveros prazos destinados às atividades de qualificação, análise e redação final.

Finalmente, quanto ao processo de análise dos dados, sugiro que o mesmo seja detalhado em relação à técnica de análise de conteúdo que será empregada, considerando a quantidade de dados, tanto quanto a fonte desses dados.

Considerando o exposto e certo de que autora e orientadora poderão discutir sobre as sugestões apontadas, sou de parecer favorável à aprovação do projeto em questão.

Rio Claro, 03 de janeiro de 2019.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Roberto Tadeu Iaochite".

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite
 Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente
 Programa de Pós-graduação em Educação/IB/UNESP, câmpus de Rio Claro