

Letraria 

Diálogos sobre formação e trabalho docente

Organizadoras

Caroline Souza Ferreira

Maria Paula P. S. Belcavello

Diálogos sobre formação e trabalho docente



Caroline Souza Ferreira
Maria Paula P. S. Belcavello
(Organizadoras)

Diálogos sobre formação e trabalho docente

Araraquara
Letraria
2020

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

PROJETO EDITORIAL
LETRARIA

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
LETRARIA

CAPA
LETRARIA

REVISÃO
LETRARIA

FERREIRA, Caroline Souza; BELCAVELLO, Maria Paula P. S. (org.). *Diálogos sobre formação e trabalho docente*. Araraquara: Letraria, 2020.

ISBN: 978-65-990072-5-5

1. Formação docente. 2. Trabalho docente. I. Título

CDD: 410

CONSELHO EDITORIAL

Altamir Celio de Andrade (CES/JF)

Laura Silveira Botelho (UFSJ)

Margareth Aparecida Sacramento Rotondo (UFJF)

Thais Fernandes Sampaio (UFJF)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Prefácio | 7 |
| Lucília Augusta Lino | |
| Diálogos sobre formação e trabalho docente | 10 |
| Caroline Souza Ferreira Maria Paula P. S. Belcavello Andreia Rezende Garcia-Reis Tânia Guedes Magalhães | |
| As significações de trabalho docente de estudantes de Letras recém-ingressos no PIBID | 19 |
| Andressa Barcellos Correia da Silva | |
| O estatuto do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização no Programa Mais Alfabetização | 40 |
| Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy | |
| Reflexões sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Juiz de Fora e a Proposta curricular de Língua Portuguesa | 64 |
| Caroline Souza Ferreira | |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): contribuições para a prática docente na educação básica e no ensino superior | 92 |
| Jane Maria Braga Silva | |
| TDIC e multiletramentos no contexto dos PCN e da BNCC: discussões voltadas à formação docente | 140 |
| Jaciluz Dias Helena Ferreira | |
| OBEDUC: o que <i>pode</i> um programa de formação? | 168 |
| Maria Paula P. S. Belcavello | |

| | |
|---|------------|
| Gêneros textuais e prática docente: reflexões sobre produções orais e escritas na formação do professor de bebês e crianças pequenas no curso de Licenciatura em Educação Infantil | 194 |
| Naise Valéria Guimarães Neves Núbia Aparecida Schaper Santos | |
| Docência e a formação de professores de graduação sem licenciatura: uma compreensão do programa CIAPES da UFJF e o curso de Arquitetura | 244 |
| Nathália Larsen | |
| Autoria e organização | 272 |

Prefácio

Esta obra coletiva, organizada por Caroline Souza Ferreira e Maria Paula P. S. Belcavello e gestada coletivamente em curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na disciplina “Tópicos Especiais em Linguagens, Culturas e Saberes: Trabalho e Formação Docente” ministrada por Andreia Rezende Garcia-Reis e Tânia Guedes Magalhães, traz um conjunto de artigos que dialogam com os desafios postos à formação de professores e ao trabalho docente no momento atual. Os artigos que compõem esta obra trazem contribuições relevantes para as discussões sobre programas de formação e a interface escola básica e Universidade. Ser convidada para fazer o prefácio desta obra é uma alegria e uma honra.

Presenciamos, nos últimos três anos, a uma série de ataques à educação pública e à formação de professores no país, a par de processos perversos de desfinanciamento, padronização e controle que apontam para o acirramento da precarização e da desvalorização do trabalho docente, favorecendo mecanismos de privatização e mercantilização e confirmando a dualidade do sistema educacional brasileiro. Esse cenário desalentador, que anuncia a ampliação cotidiana de retrocessos políticos no campo educacional, ameaça o direito à educação e coloca em suspeição a atuação do professor e o papel da escola. Porém, em tempos tão difíceis, mais do nunca é preciso estudar, pesquisar e refletir sobre o trabalho educativo, e esta obra faz isso com pertinência.

Os artigos tratam de diversos programas de formação para professores e licenciandos, alguns de âmbito federal, por exemplo, o PIBID, o PNAIC, o Mais Educação e o OBEDUC, e outros em âmbito local/institucional, na rede municipal de Juiz de Fora e nas universidades federais de Juiz de Fora e Viçosa, com destaque

para a articulação Universidade e escola básica. E, hoje, quando redundam os discursos que atribuem à educação e aos educadores a responsabilidade sobre uma alardeada diminuição da qualidade da educação, mascarando as difíceis condições de vida, estudo e trabalho dos professores e alunos das escolas públicas brasileiras e omitindo que o desfinanciamento em curso impede o cumprimento das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação, comprometendo a melhoria da qualidade do ensino, publicar uma obra como esta, que congrega análises sobre a formação e o trabalho docente, é um ato de resistência.

Como presidente da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, não poderia deixar de destacar que a entidade representa um pensamento educacional que mantém compromissos historicamente assumidos com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva – em todos os níveis e modalidades para todos os cidadãos brasileiros e de qualidade referenciada no social – e luta, nas últimas quatro décadas, por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, que contemple a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justo como condições da melhoria da qualidade social da educação básica.

Considero que essa obra traz contribuições ao campo da formação de professores, com suas análises sobre programas de formação em curso, seus limites e possibilidades, e concluo este prefácio dando a palavra final às autoras. Jane Braga Silva afirma a relevância de “fortalecer o vínculo e a articulação com a universidade pública”, e o estabelecimento de “uma rede a partir da qual a formação inicial e a continuada se conectam, se comunicam, se expandem para uma melhor profissionalização docente” e Caroline Ferreira destaca a importância do estabelecimento de parceria da rede municipal com grupos de estudos da Universidade, visando o aprimoramento da formação. Naise Neves e Nubia Santos consideram o papel da escrita

na formação como elemento que proporciona “maior reflexividade à futura ação docente”, Andressa Correia da Silva conclui que a inserção no PIBID permite que os licenciandos conheçam e aprofundem outras dimensões do trabalho do professor, contribuindo para a sua formação, e Nathália Larsen extrapola o campo das licenciaturas e discute a formação do arquiteto em uma dimensão educacional, que permita “um entendimento da cidade de forma mais integradora, mais compartilhada e mais inclusiva”. Ariane Godoy aponta em suas conclusões a necessidade de desmitificar “a crença de que o déficit da qualidade do ensino está no trabalho do professor” e salienta a importância da “dimensão do trabalho coletivo no contexto da docência”. Maria Paula P. S. Belcavello finaliza seu texto apontando para a necessidade de “um movimento de pesquisas e estudos voltados para a questão da ‘Formação’”, e questiona qual “o lugar da formação nas políticas de governo que tem a Educação como principal bandeira. Que Educação? Que Formação?”. Como destacam Jaciluz Dias e Helena Ferreira, é necessária “uma formação docente crítica e multidisciplinar, que considere a diversidade sociocultural dos alunos”, e que esta “contribua para que o professor tenha autonomia e liberdade para o trabalho em sala de aula”.

Em meio a um amplo retrocesso cultural, político e educacional que ameaça os direitos sociais e civis, a cidadania e a própria democracia no Brasil, é imprescindível a defesa da educação pública, e esta obra ao tematizar a formação e analisar programas de formação em curso, de forma crítica e fundamentada, fortalece a educação pública, a formação dos professores e a luta pelo direito à educação. Parabéns às autoras e ao programa de Pós-graduação em Educação da UFJF.

Lucília Augusta Lino

Professora da UERJ, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação *Processos Formativos e Desigualdades Sociais* da Faculdade de Formação de Professores

Presidente da ANFOPE

Diálogos sobre formação e trabalho docente: breve panorama desse cenário

**Caroline Souza Ferreira
Maria Paula P. S. Belcavello
Andreia Rezende Garcia-Reis
Tânia Guedes Magalhães**

Diferentes programas e projetos de formação inicial e continuada de professores foram desenvolvidos, no Brasil, nos últimos anos. Este livro aborda e problematiza alguns desses programas e suas relações com o trabalho docente, enfocando perspectivas variadas e dimensões que fortalecem a identidade docente e trazem inovações para as propostas formativas, tão importantes para a melhoria da educação no país. Os trabalhos aqui veiculados abordam a formação e o trabalho docente atravessados por questões como a relação teoria e prática, a importância da linguagem para o desenvolvimento docente, a relação entre os conhecimentos teóricos, pedagógicos e profissionais necessários ao trabalho educativo, bem como a valorização do espaço escolar e do professor da escola básica para a profissionalização de novos sujeitos, dentre outros.

A discussão dessas dimensões se dá, nos capítulos aqui presentes, a partir da reflexão sobre programas como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Observatório da Educação (OBEDUC), formação docente e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Programa Mais Alfabetização, e outros programas, pelos quais as análises revelam que muitos avanços já foram alcançados, trazendo resultados relevantes para

implementação em novos projetos formativos. Todavia, revelam, também, a necessidade de aprofundar em temáticas que necessitam romper com práticas cristalizadas no cenário nacional.

Nesse sentido, não se pode desvincular a formação profissional para o exercício da docência das especificidades do trabalho docente. O modo como compreendemos e propomos as práticas formativas precisa estar diretamente relacionado com a atual configuração dessa produção. Para isso, faz-se importante a consideração da atividade docente como trabalho, para o qual exige-se formação acadêmica, na qual os saberes deste campo profissional sejam tratados em suas diversas dimensões. Rejeita-se, aqui, as significações (BRONCKART, 2008, 2006) de trabalho docente relacionadas ao sacerdócio, ao dom e à atividade exercida por aqueles com notório saber¹. Trata-se de uma profissão cuja demanda de formação se faz contínua, ampliando-se ao longo da carreira docente e com formação específica para tal.

A consideração do trabalho docente como verdadeiro trabalho, aquele que envolve os profissionais em sua integralidade, impede-nos de limitá-lo às tarefas no interior da sala de aula, pois reconhecemos que aquelas de planejamento e avaliação também fazem parte desse *métier*. O trabalho de planejamento e avaliação está tanto na própria atividade quanto na aprendizagem dos alunos e não costuma ocorrer somente no contexto da sala de aula, embora também ocorra neste espaço, demandando carga-horária específica para estas ações, já

¹ A Lei nº 13.415/2017, para atender à “Reforma do Ensino Médio” (MP 746), modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A inclusão do inciso IV no artigo 61 na referida Lei define o profissional da educação escolar básica, que antes precisava de uma formação específica para sua atuação, agora tem seu campo precarizado e desvalorizado: *IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (LDB - Lei nº 9394/96)*. Tal “reconhecimento” ataca diretamente, e de forma nociva, a formação docente, além de desobrigar o Estado de assumir sua total responsabilidade para com as políticas de formação no Brasil.

previstas na jornada de trabalho do professor. No entanto, temos nos deparado com discursos que esvaziam o trabalho de planejamento e avaliação dos profissionais da docência, ao considerá-los não como atores (BRONCKART; MACHADO, 2004), mas como executores de propostas de ensino muitas vezes coercitivas, sobretudo quanto às dimensões interacional e interpessoal (MACHADO, 2007).

Assim é que acreditamos ser importante a escuta de diferentes vozes sobre o trabalho docente, como numa tentativa de compreender os discursos produzidos e as significações geradas em torno dessa atividade profissional. Reconhecer e problematizar as vozes institucionais, as curriculares, as formativas, além daquelas dos diferentes sujeitos envolvidos com o trabalho docente, tem nos possibilitado verificar a opacidade (BRONCKART, 2006) nele presente, ao mesmo tempo, revelar a sua clareza, no sentido de revelar suas dimensões e promover ações formativas cada vez mais endereçadas à realidade profissional da docência no Brasil.

A discussão sobre as significações do trabalho docente é a temática do capítulo **As significações de trabalho docente de estudantes de Letras recém-ingressos no PIBID**. Nele, Andressa Barcellos Correia da Silva utiliza o questionário como instrumento de geração dos dados analisados, a partir da metodologia de análise dos Segmentos de Orientação Temática e Segmentos de Tratamento Temático. Dar a voz aos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, para em seguida analisá-la, leva-nos a compreender não somente as significações desses estudantes, mas também os diferentes aspectos relacionados ao trabalho docente e à formação para essa atividade. Os resultados da pesquisa apontam para significações do trabalho docente como atividade de ensino, transmissão de conhecimento e formação para a cidadania, significações que podem ser ampliadas a partir da inserção na escola e da continuidade do processo formativo.

O capítulo **O estatuto do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização no Programa Mais Alfabetização**, de Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy, problematiza os papéis do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização no Programa Mais Alfabetização, criado pelo Governo Federal no ano de 2018 e cujo principal objetivo é fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No texto, a partir do aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e da Semântica do Agir, a autora ressalta que as responsabilidades atribuídas aos dois principais sujeitos que conduzem o programa são diferentes, uma vez que o professor teria o estatuto de ator e o assistente de agente. No entanto, a dimensão de ator do trabalho docente não se amplia ao processo de formação para a atividade docente do graduando e bolsista do programa, já que, preferencialmente, de acordo com o Manual que orienta essa política, o assistente deverá ser um estudante de licenciatura em formação.

No capítulo **Reflexões sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Juiz de Fora e a Proposta curricular de Língua Portuguesa**, Caroline Souza Ferreira realiza um estudo sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Juiz de Fora, dialogando com o documento prescritivo de ensino da língua nas escolas municipais da cidade: *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. Para tanto, faz um levantamento sobre os cursos ofertados pelo Centro de Formação do Professor, no período compreendido entre 2013 e 2018 e suas relações com as concepções apresentadas no referido documento, mais especificamente com os eixos de ensino da língua, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.

TDIC e multiletramentos no contexto dos PCN e da BNCC: discussões voltadas à formação docente, das autoras Jaciluz Dias e Helena Ferreira, propõe uma análise comparativa entre os

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a fim de identificar como o uso das TDIC e a abordagem voltada aos multiletramentos se modificou em 20 anos e como isso pode interferir na formação de professores de Língua Portuguesa. As autoras, a partir de pesquisa realizada por meio de uma metodologia qualitativa descritiva, baseada em um levantamento bibliográfico, chegam à conclusão de que é necessária uma formação docente multidisciplinar, que considere o uso de tecnologias digitais.

O capítulo **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): contribuições para a prática docente na educação básica e no ensino superior**, de autoria de Jane Maria Braga Silva, tem como objetivo apresentar um ensaio inicial sobre processos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para as práticas escolares na educação básica e no ensino superior. Apresenta-se uma breve reflexão sobre os processos de formação inicial e continuada ancorada em Gatti, Saviani, Tardif entre outros autores e nos documentos orientadores do MEC sobre o programa. Foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas e questionários para a produção dos dados a partir das percepções de professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, professores de ensino superior e gestores da educação básica do município de Juiz de Fora/MG. A análise evidenciou que foi estabelecida, com o programa, uma rede de formação a partir da qual formação inicial e continuada se expandiram para uma melhor profissionalização docente.

Maria Paula P. S. Belcavello, no capítulo intitulado **OBEDUC: o que pode um programa de formação?**, analisa em quais níveis *Stricto Sensu* as produções acadêmicas, relacionadas ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC), concentraram-se e indica em quais IES essas produções se deram, tendo como base os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). A autora utiliza como metodologia o Estado da Arte, inventariando as produções no Banco de Teses da CAPES, entre os anos de 2014 e 2018, que revela uma produção maior no nível *stricto sensu* do Mestrado Acadêmico. Em seus levantamentos, nota que algumas Teses e Dissertações se avizinham entre si, no entanto, percebe, também, certa ausência de abordagens que sigam na direção do que ora propõe como projeto de Doutorado. A autora traz, ainda, considerações acerca das contribuições do OBEDUC para o campo da educação, bem como sua relevância para a formação, sobretudo, docente. E ressalta que insistir no problema da formação é resistir, produzir um dispositivo potente para apoiar e incentivar o desenvolvimento do fortalecimento das práticas de docência, pesquisa e extensão, com todo seu rigor ético-estético-político.

A temática da formação de professores no curso de licenciatura em Educação Infantil e a prática de escrita e oralidade de gêneros textuais é abordada por Naise Valéria Guimarães Neves e Nubia Schaper Santos no capítulo **Gêneros Textuais e Prática Docente: reflexões sobre produções orais e escritas na formação do professor de bebês e crianças pequenas no curso de Licenciatura em Educação Infantil**. Nele, as autoras defendem a formação de profissionais para atuar em creches e pré-escolas de educação infantil e também a prática de gêneros orais e escritos como potencializadora dessa formação. A pesquisa documental realizada aponta que o curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa investe numa formação teórico-prática, cujos saberes docentes são construídos a partir da observação, da análise, de atividades de produção de textos orais e escritos que dizem dessa formação, dessa profissionalidade e a constroem. Nos documentos investigados e nas entrevistas realizadas, as autoras perceberam que aos graduandos é demandada a produção de diferentes gêneros textuais, embora eles tenham circulação bastante restrita, algo apontado como fragilidade nas práticas formativas e sugerido como possibilidade de revisão futura.

Para finalizar a obra, o trabalho de Nathália Larsen, **Docência e a formação de professores de graduação sem licenciatura: uma compreensão do programa CIAPES da UFJF e o curso de Arquitetura**, aborda questões acerca da formação de professor sem licenciatura; no caso do capítulo, o docente que forma o profissional arquiteto. Para tanto, a autora traz um recorte da pesquisa de mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído da UFJF, enfocando um projeto de qualificação profissional do CIAPES – Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior da Pró-Reitoria de Graduação da UFJF. Busca-se analisar as possíveis contribuições do programa para o docente do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFJF, que pode fornecer subsídios para futuras ações formativas de outros sujeitos. Os dados revelam que a formação proporcionada pela Coordenação traz relevantes contribuições para a prática profissional dos docentes do curso, já que enfoca questões de ensino-aprendizagem e metodologias pedagógicas variadas, pouco conhecidas em cursos que não se relacionam com as licenciaturas.

Observa-se, assim, que os próprios títulos dos capítulos apresentados já sugerem e trazem em sua proposta a relevância e urgência de discussões que coloquem em constante movimento os processos formativos nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, vale destacar termos como: significações, reflexões, discussões, contribuições, dentre outros, uma vez que esses indicadores demonstram a dinamicidade das pesquisas, o seu atravessamento no cotidiano da comunidade acadêmica, bem como sua clara inserção em tais processos. Apontam, também, para um avanço de pesquisas e estudos que não cessam de ressaltar e promover o que por ora se propõe: o alargamento dos Diálogos sobre formação e trabalho docente.

Esses oito trabalhos escritos e organizados, essencialmente, por mãos de mulheres, revelam e chamam atenção – em sua configuração política – para a ocupação e atuação da presença feminina no Sistema Nacional de Pós-graduação no país². Embora os dados apresentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sejam animadores, os desafios para uma “igualdade” de gêneros ainda são muitos, principalmente nas áreas majoritariamente definidas como masculinas: Engenharias, Computação e Ciências Exatas e da Terra.

Por tudo isso, desejamos que esta obra, nascida a partir da diversidade de vozes ouvidas na disciplina “Tópicos Especiais em LCS: Trabalho e Formação Docente” do Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), possa contribuir para as reflexões acerca da formação docente no Brasil, nos diversos aspectos, bem como para o crescimento das produções que dão a pensar esses processos que se fazem em meio a um cenário de luta e resistência nessa assustadora e temerosa crise pela qual atravessa o campo da educação.

² Os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o Sistema Nacional de Pós-graduação apontam que as mulheres são maioria nessa modalidade da educação brasileira. Os números mais recentes, de 2016, indicam 165.564 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 138.462, uma diferença de aproximadamente 19%. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8787-mulheres-permanecem-como-maioria-na-pos-graduacao-brasileira>.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. Capítulo 5, p. 77-97.

As significações de trabalho docente de estudantes de Letras recém-ingressos no PIBID

Andressa Barcellos Correia da Silva

Introdução

Embora a concepção discursiva nas práticas de ensino de língua portuguesa já esteja posta em documentos oficiais há aproximadamente 20 anos, algumas pesquisas sobre os currículos dos cursos de Letras têm nos revelado fragilidades nessa formação, uma vez que é constatado, por Gatti e Nunes (2009), que a maioria das disciplinas obrigatórias privilegia os conteúdos específicos da área de conhecimento e pouca carga horária é destinada para questões relacionadas à docência. Numericamente, Gatti (2010) sinaliza um cenário preocupante sobre a formação, ao revelar que apenas 11% das horas-disciplinas são voltadas à formação para a docência.

Nessa perspectiva, Garcez e Schlatter (2017) defendem que na formação inicial é preciso oferecer oportunidades de docência, de resolução de problemas pedagógicos concretos e de reflexão continuada, a fim de possibilitar ao futuro professor a construção de autoria no seu trabalho. Porém, os autores afirmam que é a partir da vivência concreta de sala de aula, dos desafios singulares que os estudantes encontram nesse cotidiano, da responsabilidade que assumem ao lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que eles se constituem como professores-autores (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Ou seja, "a universidade não deveria ser apenas um lócus de teorização para o professor, mas também a 'oficina' que ensinasse uma profissão" (BARROS, 2010, p. 204).

Assim, defendemos que é necessário que a formação docente forme para uma profissão e, para isso, “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

No contexto brasileiro, desde 2007, o PIBID tem buscado proporcionar aos graduandos dos diferentes cursos de licenciatura experiências dessas naturezas. Acreditamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa que visa inserir estudantes da primeira metade do curso de licenciatura no contexto da escola pública, é uma política de formação docente muito relevante, uma vez que o aluno, ainda em formação inicial, vivencia o contexto da escola e da sala de aula de forma orientada e supervisionada.

A pesquisa relatada neste capítulo buscou investigar as significações das dimensões da atividade do professor e também de trabalho docente dos estudantes da primeira metade do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e, além disso, as expectativas relacionadas à formação para a docência desses graduandos, recém-ingressos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Projeto de Língua Portuguesa da UFJF.

Como referencial teórico-metodológico, adotam-se as bases do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a, b), o qual tem como premissa o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas (BRONCKART, 2005).

Para a realização deste estudo, a pesquisadora participou de algumas reuniões entre os alunos licenciandos (bolsistas do PIBID), um dos coordenadores do projeto de Língua Portuguesa (professor da Faculdade de Educação da UFJF) e o supervisor (professor de

Língua Portuguesa da escola básica), a partir das quais fez anotações e registros das discussões. Porém, o principal instrumento para a geração dos dados foi um questionário aplicado aos estudantes, cujas questões e contexto de aplicação serão tratados mais à frente. Como procedimento de análise dos dados, foram utilizados os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT) (BULEA, 2010), uma vez que a hierarquização temática desta metodologia permite uma categorização dos dados a partir dos sentidos produzidos pelos participantes.

Esta pesquisa revela que, em relação às significações de trabalho docente e às dimensões que o envolvem, os estudantes entendem que o trabalho docente incorpora o ensino, o planejamento, a reflexão e a criticidade. Porém, eles, mesmo já tendo cursado quase metade do curso, significam também, como parte do trabalho do professor, a transmissão do conhecimento/conteúdo. Em relação às expectativas de formação do PIBID, os discentes se colocam como passivos, ou seja, eles acreditam que irão apenas observar a sala de aula e isso fará com que eles “aprendam a ser professores”.

Em seguida a esta introdução, o capítulo trará considerações sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a) e sua perspectiva de pesquisa sobre o trabalho docente, em diálogo sobretudo com a Clínica da Atividade (CLOT, 2007), para então abordar o conceito de significação. Em continuidade, serão discutidas pesquisas sobre a formação de professores e a formação para a docência no âmbito do PIBID. A metodologia de geração e análise dos dados e, posteriormente, a própria análise e as considerações finais completam o capítulo.

ISD, significação e trabalho docente

O referencial teórico-metodológico adotado por esta pesquisa é o do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006a), o qual busca contribuições na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia

e na Linguística e, por isso, sua abordagem é caracterizada como transdisciplinar nas relações entre a linguagem, o agir humano e o desenvolvimento.

Jean-Paul Bronckart (2015, p. 108), seu principal fundador, assume que o objetivo do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) é “demonstrar a interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais, pois é essa interação que é essencial ao ser humano, e não um ou outro dos fenômenos particulares que estejam nela envolvidos”, ou seja, o ISD não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, é uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006a).

Para o ISD a linguagem não é, somente, um meio de expressão de processos estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), ela é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos. Ou seja, no homem as funções psicológicas superiores e as condutas ativas, que a elas estão associadas, são o resultado da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução.

Portanto, para o ISD, a linguagem tem papel fulcral no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, logo, papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas. A partir disso, Bronckart (2007, p. 20) acredita que apenas “um exame sério do estatuto da linguagem pode levar à compreensão do que é, de fato, a episteme humana”. Para embasar essa ideia e para tratar da “relação entre a atividade de linguagem (como práxis que se manifesta em gêneros de textos e em tipos de discurso) e as línguas e/ou LÍNGUA (como sistema de signos)” (BRONCKART, 2007, p. 21), Bronckart recorre à teoria proposta por Saussure e admite que a obra saussuriana radicaliza a orientação do ISD.

Bronckart (2007), baseado em Saussure, afirma que, na perspectiva sincrônica, entende-se língua como signos organizados em sistema em uma determinada comunidade verbal, isto é, numa comunidade de sujeitos falantes. Nesse sentido, para Saussure, o objeto de uma ciência linguística não é a palavra enquanto unidade fonética perceptível, mas sim o signo que lhe está associado e, por esse motivo, o objeto da ciência linguística contribui para a significação. Assim, “há a distinção entre a unidade fonética pura, que chama de ‘figura vocal’, do signo propriamente dito, enquanto portador de significação” (BRONCKART, 2007, p. 28).

De acordo com Bronckart (2007), para Saussure, o objeto da linguística é o signo, constituído de um dúplice trabalho psíquico que constrói um significante, ao lado da vertente sonora, e um significado, ao lado da vertente das ideias, que são indissolúvelmente associados. Porém, os signos são arbitrários, o que significa que o significante não tem nenhuma relação de dependência com o significado, ou seja, a significação dos signos não se encontra “presa” à sua face sonora perceptível. A partir disso, para Saussure, os signos têm um caráter radicalmente não substancial, pois eles são envelopes vazios, prontos a receber qualquer significação (BRONCKART, 2007).

Saussure postula, conforme Bronckart (2006a), que as relações de significações estabelecidas em uma língua não têm nenhum fundamento natural, mas, sim, no sistema de interações sociais. Assim sendo, na medida em que a língua existe – também – na interioridade do sujeito, o funcionamento psicológico desse sujeito tem um caráter semiótico e social: o pensamento humano é, logo de início, dependente da estruturação que as relações de signo lhe conferem e, por isso, não pode existir um “pensamento puro”, que preexistiria a essa ação estruturante (BRONCKART, 2006a, p. 134). Ou seja, “a construção do pensamento consciente é indissociável das significações construídas sócio-historicamente, sendo, portanto, as

condutas humanas decorrentes de um processo histórico e social de interação mediado pela linguagem” (LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2017, p. 1236).

Desse modo, consideramos importante pesquisar as significações de trabalho docente dos recém-ingressos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ou seja, o acordo de sentido entre os membros dessa comunidade, pois acreditamos que “toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis” (OLIVEIRA, 2006, p. 37). Nesse sentido, essas significações nos oferecem pistas importantes para a compreensão de fatores que interferem nos processos de formação na universidade, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como oferecem sentido prático, já que, além de orientar condutas, contribuem também para criar a realidade à qual se referem.

Em Machado (2007), a definição de trabalho docente é a de que o professor age na situação de planejamento, aula e avaliação, ao mobilizar seu agir integral. Ainda, cria meios para a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades pelos alunos. Essa definição e/ou a construção de outras significações sobre a atividade do trabalho docente deveria fazer parte da formação dos cursos de licenciatura, de modo a fortalecer e valorizar a profissionalização docente.

Assim, na análise do trabalho docente, é “urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse ‘*métier*’ que é o ensino” (BRONCKART, 2009, p. 161). Isto é, considerar as significações das relações que cercam as atividades sociais pode fazer com que se encontrem novas formas de ação para os desafios que as ciências humanas apontam (ÉRNICA, 2004).

Formação de professores e formação pelo PIBID

Alguns autores, como Nóvoa (2017), Gatti (2013) e Tardif (2014), apontam que os modelos de formação de professores atuais atravessam um período de crise, pois “fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação” (GATTI, 2013, p. 52). Assim, podemos perceber que há um sentimento de insatisfação generalizado – tanto por parte dos egressos dessas licenciaturas quanto por parte dos pesquisadores da área de formação – o qual é intensificado pelas políticas de desprofissionalização (a desprofissionalização ocorre, sobretudo, por níveis salariais baixos, difíceis condições nas escolas e também processos de intensificação do trabalho docente), pelos ataques às instituições universitárias e pelas políticas de privatização da educação.

Além disso, Pinto (2009) destaca que somente com a aprovação da Lei nº 11.738, em 2008, é que um piso salarial para os profissionais do magistério foi criado. Ou seja, ao longo da história houve um desprestígio da profissão de professor, uma vez que somente após 121 anos, contando a partir da primeira lei geral de educação no país, de 15 de outubro de 1827, é que foi criado, no Brasil, um piso salarial para os professores. Portanto, “não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

É importante ressaltar que não estamos afirmando que o professor e a sua formação são exclusivamente responsáveis pelo desempenho dos alunos, uma vez que, conforme Gatti (2010), múltiplos fatores interferem, como as políticas educacionais, o financiamento da educação, as condições sociais e de escolarização da família, aspectos culturais e, também, a “condição do professorado: sua

formação inicial e continuada, os planos de carreira, o salário e as condições de trabalho nas escolas” (GATTI, 2010, p. 1359).

Entretanto, o reconhecimento da existência de um problema é o primeiro passo para a mudança. Ao constatarmos que a formação de professores enfrenta problemas e passa por crises, devemos tomar cuidado com o discurso de que “a formação não forma”. Esse discurso deve ser cauteloso porque ele pode ser atrelado, de acordo com Nóvoa (2017), a processos poderosos de privatização, os quais podem ser conduzidos em nome da “salvação” da dimensão pública da educação e, com isso, podem tomar conta dos rumos da educação, desmantelando o sistema universitário de formação, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais. Nesse sentido, ressaltamos que tem havido propostas, ações e políticas de formação diferenciadas e significativas, as quais buscam novas possibilidades de formação, no sentido de enfrentar os desafios e de promovê-la um pouco mais próxima da escola.

Uma ação política muito importante é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos e também aos professores participantes e, com isso, insere estudantes que estão cursando até o 5º período de uma licenciatura no contexto da escola pública, para que desenvolvam atividades sob orientação de um docente do magistério superior e de um professor da escola básica.

É possível afirmar que o discente inserido no PIBID tem um contato com a profissão de professor e, assim como Nóvoa (2017), defendemos que o eixo de qualquer formação profissional deve ser o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização no universo profissional.

Entendemos que esse programa incentiva a formação de docentes, contribui para a valorização do magistério, eleva a qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre educação superior

e educação básica, insere os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, incentiva escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes³.

Para compreendermos a dimensão do programa, em 2018 e 2019, somente na Universidade Federal de Juiz de Fora, o Projeto Institucional do PIBID atua em cinco núcleos distintos e em um núcleo multidisciplinar com quatro núcleos, envolvendo os seguintes cursos de licenciaturas: Artes e Música, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química. Com esta constituição, a UFJF intermedeia 216 bolsas de iniciação à docência, 27 bolsas de supervisão e 9 bolsas de coordenação de área⁴.

No caso específico do projeto PIBID de Língua Portuguesa, ele constitui-se um núcleo do Projeto Institucional e está vinculado ao curso de Letras-Português, conta com três professores coordenadores, que atuam no Departamento de Educação da UFJF e são professores da área de Ensino de Língua Portuguesa, com atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de formação de professores, trabalho docente, ensino de língua portuguesa e letramentos, entre outros relacionados. Ainda há os três supervisores, que atuam em três diferentes escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, com a disciplina de Língua Portuguesa, cuja formação é doutorado concluído ou doutorado em curso. Os demais integrantes deste núcleo são os 24 estudantes da graduação em Letras-Português, que na fase de ingresso no projeto participaram de um processo seletivo e estavam

3 Informações retiradas do site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

4 Informações retiradas do site: <http://www.ufjf.br/pibid/>

cursando a primeira metade do curso. Há, assim, três sub-grupos no Núcleo de Língua Portuguesa, cada um deles formado pelo professor coordenador, pelo supervisor e por oito estudantes.

Os estudantes realizam atividades tanto nas escolas de educação básica quanto na universidade. Eles frequentam a escola, principalmente as aulas de Língua Portuguesa do professor supervisor e espaços como a biblioteca, laboratório de informática e anfiteatros, contribuem para as atividades de pesquisa, planejamento e avaliação da aprendizagem dos alunos.

Metodologia

O sub-grupo do Projeto de Língua Portuguesa cujos estudantes foram investigados nesta pesquisa realiza reuniões quinzenais na universidade, com a presença da coordenadora, da supervisora e dos oito licenciandos. Antes da aplicação dos questionários e até mesmo da formulação das questões, participei das quatro primeiras reuniões, para conhecer os participantes da pesquisa e a dinâmica de trabalho do grupo. Nessas reuniões, fui bem aceita pelo grupo, fiz algumas anotações gerais e também expliquei o porquê da minha presença: estava ali com o olhar de recém-egressa do curso de Letras e atual mestranda e pesquisadora da formação e do trabalho docente deste curso.

Assim, após conhecê-los, elaborei um questionário com as seguintes questões: i) O que você entende por trabalho docente?; ii) O que você acha que envolve a atividade de trabalho do professor? e iii) Como você acredita que o PIBID impactará na sua formação?

Este questionário foi respondido por 7 dos 8⁵ estudantes que fazem parte do sub-grupo do PIBID de Língua Portuguesa, os quais

5 Um aluno não entregou o questionário preenchido, mesmo depois de um segundo *e-mail* solicitando sua participação.

ainda cursavam, naquele momento, a primeira metade do curso de Letras. O questionário foi enviado por *e-mail* e devolvido com o prazo de uma semana após seu preenchimento.

A metodologia de análise dos dados gerados foi por segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT) (BULEA, 2010), os quais permitiram uma categorização dos dados, relacionando temas, tópicos e subtópicos (MAGALHÃES; BARBOSA, 2018).

Os SOT são “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador” (BULEA, 2010, p. 90) e os STT são “segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado” (BULEA, 2010, p. 90). Vale ressaltar que os SOT podem “assumir formas diversas: reformulações, extensão ou complexidade do foco introduzido pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação” (BULEA, 2010, p. 90).

Tal metodologia tem sido usada por pesquisadores do ISD tanto no Brasil (MAGALHÃES; BARBOSA, 2018) quanto em outros países (BULEA, 2010) e tem contribuído para a compreensão e análise dos dados gerados.

Análises dos dados

Como já mencionamos, o questionário respondido era composto por três questões e para cada uma delas apresentaremos um esquema com os STT's mais recorrentes nas respostas.

Para a primeira pergunta, “O que você entende por trabalho docente?”, os STT's mais recorrentes foram:

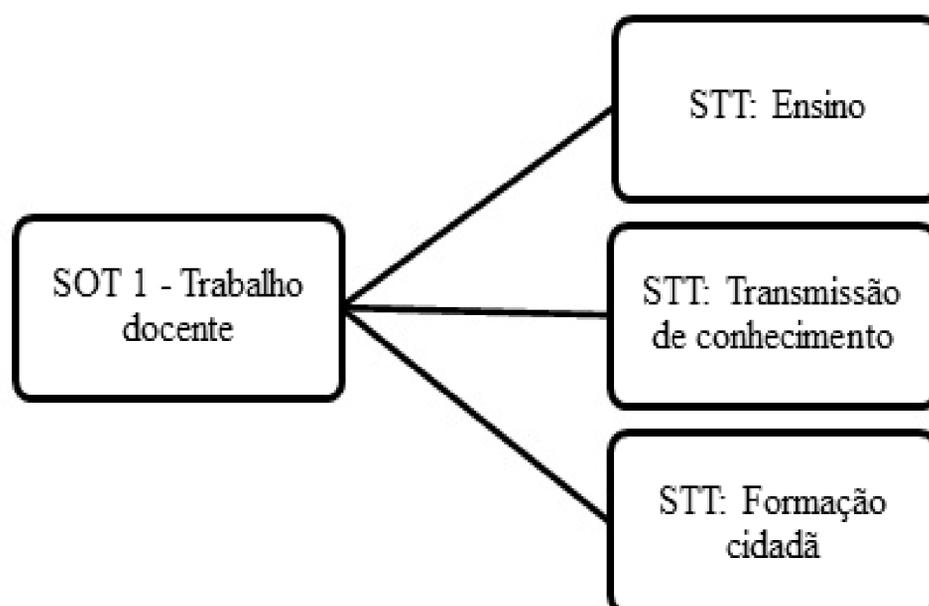


Figura 1. O que você entende por trabalho docente?

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que, para os discentes, o trabalho docente é ensino, transmissão de conhecimento e formação dos alunos para a cidadania. Porém, vale ressaltar que em nenhum questionário houve uma explicação do que eles compreendem por essa formação cidadã. Assim, conclui-se que os alunos têm uma significação um pouco restrita sobre o que é trabalho docente; considerando que eles ainda estavam no início do PIBID e na metade do curso de Letras, é algo compreensível.

A ideia de que o ensino de língua deve ser uma transmissão dos conhecimentos está em vertente declínio desde o final do século passado, em que vários estudos apontaram que o ensino deve ser baseado na concepção discursiva da linguagem. Dessa forma, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apontam que “é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34) e, por isso, cabe ao professor “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir

aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22). Com isso, fica claro que a reflexão sobre a linguagem gera aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades essenciais ao sujeito.

É necessário que os alunos, futuros professores, compreendam que “o ensino não é um sacerdócio, mas é um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘métier’, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais” (BRONCKART, 2009, p. 162). Isso significa que o ensino é um trabalho, o qual é permeado por diversas dimensões, ou seja, o ofício do professor é múltiplo, e, por isso, “não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos” (AMIGUES, 2004, p. 45).

Além disso, o que constitui a sua profissionalidade “é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor” (BRONCKART, 2006a, p. 226).

Quando afirmamos que o trabalho docente é múltiplo é porque o professor é um profissional que organiza o trabalho dos alunos, o qual ele deve regular ao mesmo tempo em que mobiliza coletivamente a própria organização; prescreve tarefas dirigidas ao mesmo tempo aos alunos e a ele mesmo; planeja, pois deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e também das prescrições (SAUJAT, 2004).

Dessa forma, para que o futuro professor consiga desenvolver seu trabalho em meio a toda essa multiplicidade, específica da sua profissão, é importante que ele a conheça verdadeiramente e vivencie situações que lhe tragam experiências formativas.

Com relação à segunda questão, o esquema gerado foi o seguinte:

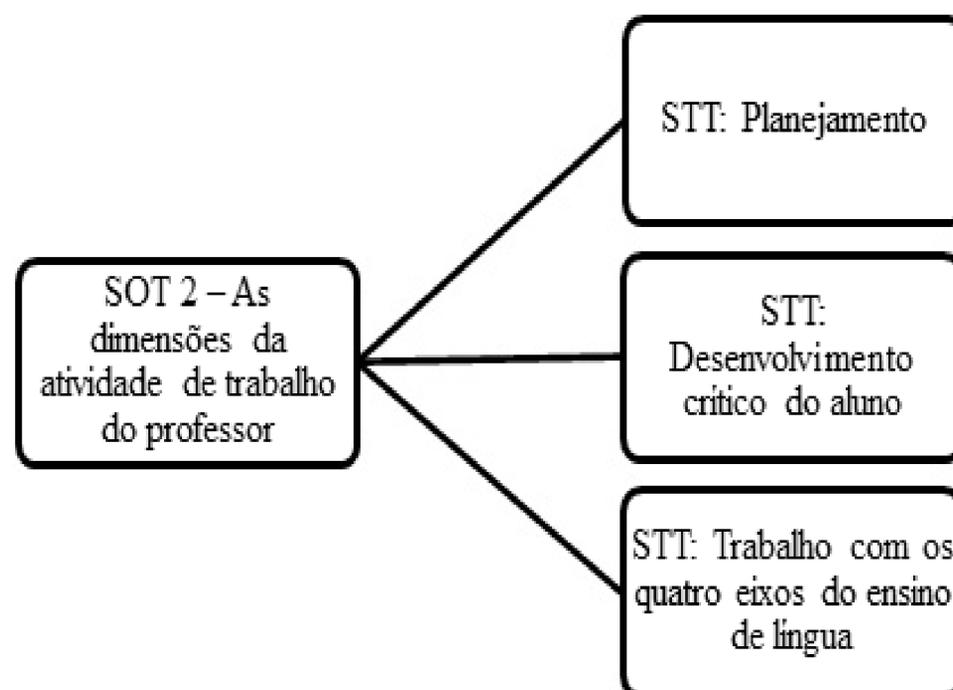


Figura 2. O que você acha que envolve a atividade de trabalho do professor?

Fonte: Elaboração própria

O trabalho do professor mobiliza seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – e em diferentes dimensões – físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc. –, a fim de criar um meio que possibilite a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de determinadas capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos (MACHADO, 2007; MACHADO, 2009; BRONCKART, 2009). A partir das respostas dadas pelos graduandos, podemos perceber que algumas das situações estão presentes, como a atividade de planejamento. Compreender que a atividade docente não se limita somente ao interior da sala de aula, mas contempla o estudo, a elaboração das aulas, o planejamento, a avaliação de exercícios, provas e textos produzidos pelos alunos, a pesquisa voltada para determinadas abordagens do conteúdo, as reuniões com o coletivo da escola e mesmo as reuniões com as famílias, entre outras, é fundamental no processo de formação, pois são atividades igualmente relevantes e complexas nesta profissão.

Como a concepção de linguagem por nós defendida é aquela caracterizada por uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), a ser trabalhada nas aulas de língua a partir dos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, a menção aos quatro eixos pelos estudantes reflete uma compreensão bastante atual e ampliada dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que um trabalho nessa perspectiva possibilita e investe na participação social, na formação cidadã e no desenvolvimento crítico dos alunos, diretamente relacionados à prática de linguagem, tanto na escola quanto fora dela.

A última pergunta do questionário, “Como você acredita que o PIBID impactará na sua formação?”, teve como STT’s mais recorrentes:

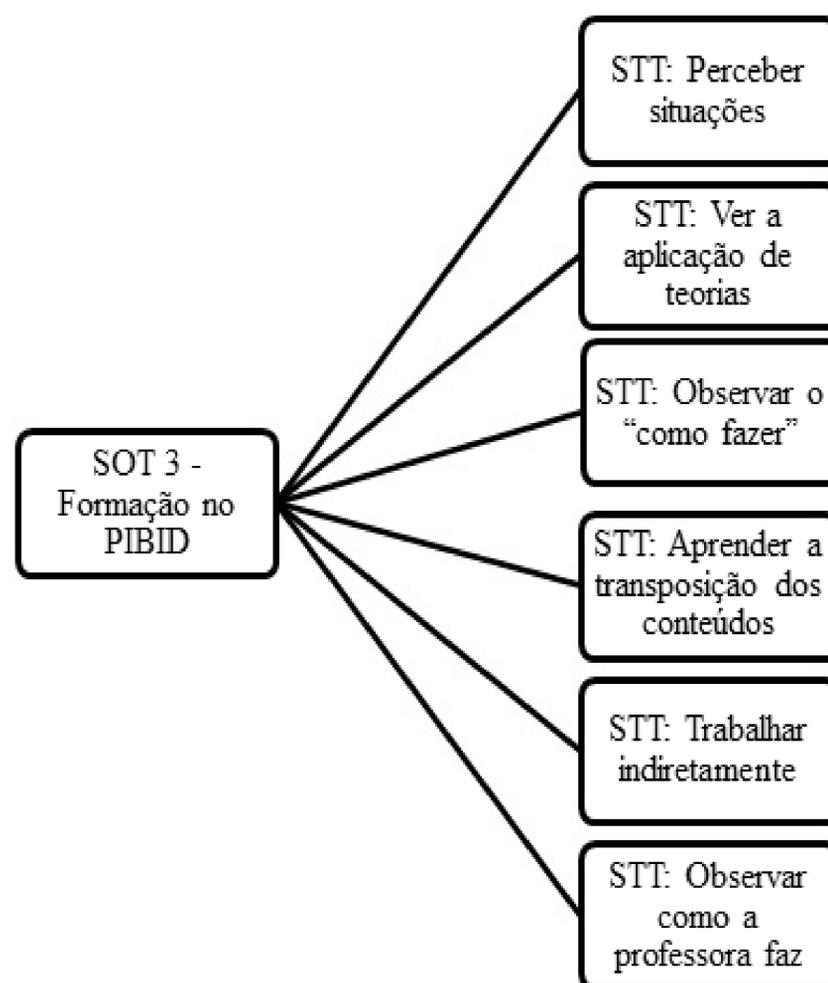


Figura 3. Como você acredita que o PIBID impactará na sua formação?

Fonte: Elaboração própria

É possível perceber que quando os alunos são questionados sobre os impactos do PIBID na sua formação, eles se colocam como passivos nessa formação, ou seja, é como se eles fossem às aulas e “recebessem” um aprendizado sobre a docência. Acreditamos que esse resultado pode estar ligado a uma vida escolar passiva, uma vez que, muitas vezes, os alunos no ensino básico vão às aulas e “recebem” o conteúdo sem que seja proposta uma reflexão sobre o assunto abordado. Conseqüentemente, tal comportamento é muito comum na formação inicial, em que ainda notamos certo silenciamento dos alunos numa postura de escuta a aulas expositivas e conteudísticas. Além disso, percebe-se o uso excessivo de verbos ligados à cognição, reforçando a ideia de passividade, ou seja, eles não se colocam como atores do seu agir ou futuro agir docente.

Nota-se também que a dimensão da prática é muito presente, ou seja, parece-nos que os estudantes estão muito interessados e engajados com a oportunidade de vivenciar uma experiência formativa mais relacionada à prática profissional. Acreditamos que esse fato está provavelmente relacionado ao resultado da pesquisa de Garcia-Reis e Silva (2018), em que ao compararem os seguintes documentos oficiais que embasam o ensino no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN’s-LP), publicados em 1997 e 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, de 2015, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras de 2001, com o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, implantado em 2014, constatam que, considerando as disciplinas obrigatórias, são poucas as que se destinam à formação do professor de LP. Dessa forma, as autoras revelam que menos de 20% da carga-horária é destinada às disciplinas cuja ementa relaciona-se ao trabalho docente na escola, o que indica uma formação fragilizada nesse aspecto.

Considerações finais

Este trabalho buscou investigar as significações da atividade do professor e também de trabalho docente dos estudantes da primeira metade do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e, além disso, as expectativas relacionadas à formação para a docência desses graduandos, recém-ingressos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Projeto de Língua Portuguesa da UFJF.

A pesquisa revelou que os alunos ainda têm uma significação um pouco restrita sobre o que é trabalho docente, porém consideramos isso compreensível, visto que, no momento da pesquisa, eles ainda estavam no início do PIBID e matriculados em períodos iniciais do curso de Letras. Além disso, eles significam também, como parte do trabalho do professor, a transmissão do conhecimento/conteúdo, cuja concepção está em vertente declínio desde o final do século passado, uma vez que atualmente já é consolidada a ideia de que o ensino de língua deve partir da prática da linguagem e ir para a reflexão, desenvolvendo, assim, a competência discursiva dos sujeitos.

Em relação às dimensões que envolvem o trabalho docente, os estudantes entendem algumas delas, como: o ensino, o planejamento, a reflexão e a criticidade. Levando em consideração, mais uma vez, o momento em que eles se encontravam, é possível afirmar que os alunos têm uma boa compreensão de algumas das dimensões. Nesse sentido, acreditamos que, com a inserção no PIBID, eles irão aprofundar e conhecer outras dimensões do trabalho do professor.

Por fim, em relação às expectativas de formação do PIBID, os discentes se colocam como passivos, ou seja, eles acreditam que irão apenas observar a sala de aula e isso fará com que eles “aprendam a ser professores”. Em busca de compreender essa expectativa,

acreditamos que esse resultado pode estar ligado a uma vida escolar passiva, uma vez que, muitas vezes, os alunos no ensino básico vão às aulas e “recebem” o conteúdo sem que seja proposta uma reflexão sobre o assunto abordado. Ademais, a dimensão da prática é muito presente nas respostas, ou seja, parece-nos que os estudantes estão muito interessados e engajados com a oportunidade de vivenciar uma experiência formativa cuja prática profissional assume lugar central.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: EDUEL, 2004. Cap. 2, p. 35-53.

BARROS, E. M. D. D. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. *Acta Sci. Lang. Cult.*, v. 32, n. 2, p. 199-213, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. Entrevista com o Prof. Dr. Jean Paul Bronckart. Por: CAVALCANTE, R. P. *Revista Prolíngua, UFPB*, v. 10, n. 3, p. 105-117, nov./dez. 2015.

BRONCKART, J.-P. Posfácio. *In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J.-P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. Cap. 1, p. 19-42.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J.-P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL, v. 4, n. 6, p. 1-29, mar. 2006b.

BRONCKART, J.-P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Conferência inaugural do XIV INPLA*. Tradução Ana Raquel Machado. São Paulo, 2005.

BULEA, E. Um exemplo de pesquisa que focaliza a interpretação do agir em situação de trabalho. In: BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. Cap. 5, p. 105-130.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. Cap. 1, p. 13-36.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C. A formação inicial em Letras e o desenvolvimento de capacidades linguísticas por meio dos gêneros textuais. *In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (org.). Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 1-27.*

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.*

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.*

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. *In: Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, p. 57-91, mar. 2009.*

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. *Revista DELTA, v. 33, n. 4, p. 1235-1269, 2017.*

MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.*

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. Cap. 5, p. 77-97.*

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. *In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018. Cap. 8, p. 181-209.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. Cap. 5, p. 105-130.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. *In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 3, p. 112-149.

O estatuto do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização no Programa Mais Alfabetização

Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

Introdução

Este trabalho inscreve-se no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2006, 2005; MACHADO, 2007a, b), no conjunto das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Interação, Sociedade e Educação (CNPq/UFJF), ligado ao núcleo Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (FALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Neste capítulo, apresentaremos uma análise acerca da concepção de trabalho docente no Programa Mais Alfabetização, buscando compreender qual é o estatuto do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização, os dois principais trabalhadores docentes envolvidos no programa.

Para o cumprimento do objetivo proposto, o capítulo apresenta a seguinte configuração: i) os aportes teóricos nos quais nos ancoramos (BRONCKART, 2008, 2006); ii) uma reflexão sobre a formação e o trabalho docente na perspectiva do ISD (MACHADO, 2007, 2002); iii) a definição de conceitos a partir da semântica do agir (BRONCKART, 2008; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009); iv) uma breve contextualização do processo de produção do documento a ser analisado; v) a análise do estatuto do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização presente no documento e, por fim, vi) as considerações finais.

Aportes teóricos – ISD

Esta seção tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos que embasam nossas análises. Inserimo-nos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujo principal teórico é o professor Jean-Paul Bronckart, da *Université de Genève (UNIGE)*, localizada na Suíça.

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma variante e um prolongamento do interacionismo social, que possui três princípios gerais: (a) os processos de socialização e os processos de formação das pessoas individuais como duas vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano; (b) as Ciências Humanas como aquelas que devem investigar os problemas de intervenção prática, principalmente os do campo escolar; e (c) a contestação da divisão dessas Ciências em disciplinas e subdisciplinas (BRONCKART, 2006).

Assim, o ISD aceita todos esses três princípios do interacionismo social e, “[...] nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10). Isto é, o ISD é uma corrente das Ciências Humanas que se baseia nas obras de Spinoza, Marx e Vygotski e busca desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma ciência do humano.

Segundo Bronckart (2008), os princípios gerais que inspiram o ISD podem ser resumidos em três grandes temas: i) adesão ao princípio do materialismo, o que permite afirmar que todos os “objetos” que se encontram no universo são realidades materiais, inclusive os processos de pensamento da espécie humana; ii) princípio do monismo, que nos leva a afirmar que em essência tudo é matéria; e iii) o princípio do evolucionismo, que considera que a matéria deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos,

através de um processo em que os objetos são capazes de produzir mecanismos para sua própria organização. A partir de então, Bronckart (2008, p. 110) defende que

[...] a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica ou, em nossos termos, em uma perspectiva que implica um necessário viés dialético. Isso significa que não se pode conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta e contínua como propõe Piaget, mas sim, em termos de uma linha indireta ou descontínua. De fato, as capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções languageiras.

Nesse sentido, a especificidade do ISD está em assumir a linguagem e a atividade discursiva como tendo um papel fundador no desenvolvimento humano, uma vez que é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é através da linguagem que se constrói uma memória dos pré-construídos; e é por meio da mediação, sobretudo as languageiras, que os pré-construídos são apropriados e modificados pelos seres humanos (MACHADO, 2007a). Sobre isso, Bronckart (2006, p. 122) afirma que “[...] a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas”.

De acordo com Machado (2007a, p. 24), a principal ideia defendida pela corrente do ISD é a de que o “[...] desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros”. Assim, é defendido que, desde o nascimento, os indivíduos vão se apropriando, transformando e sendo transformados por esses pré-construídos sociais.

O ISD adota um método de análise descendente, envolvendo três etapas: a análise dos componentes dos pré-construídos humanos; o estudo dos processos de mediação formativa, ou seja, os processos de apropriação e de reprodução, tanto de crianças como adultos, dos pré-construídos; e, por fim, a análise das implicações que as mediações formativas exercem sobre as pessoas (BRONCKART, 2008, 2006). Bronckart (2008) ressalta que a adoção desse método de análise tem como objetivo ratificar a influência fundamental dos pré-construídos histórico-culturais. Isso não significa dizer que aceitamos um determinismo do sócio-histórico sobre o individual, e sim, concebemos a relação entre essas três etapas supracitadas como inseridas em um movimento dialético permanente. Dessa forma, defendemos, assim como Bronckart (2008, p. 112), que se os pré-construídos orientam o desenvolvimento das pessoas, estas também agem sobre eles, os modificando, isto é, “[...] as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais”.

A primeira etapa a ser analisada, a dos pré-construídos, deve considerar quatro elementos principais do ambiente humano: I) as atividades coletivas, enquanto quadros que mediatizam e organizam os aspectos das relações entre o meio e os indivíduos; II) as formações sociais, que são as formas que as organizações da vida humana assumem a partir dos contextos econômicos, históricos e físicos; III) os textos, que são unidades comunicativas globais, produzidos em função de uma língua natural; IV) os mundos formais ou mundos representados, que são produzidos por operações de generalização e descontextualização (BRONCKART, 2008).

A segunda etapa a ser estudada, a da mediação formativa, também se subdivide em três conjuntos: I) os processos de educação informal, aqueles que os adultos integram os recém-chegados ao conjunto dos pré-construídos coletivos; II) os processos de educação formal; e

III) os processos de transação social, ocorridos nas interações entre as pessoas, através de avaliações recíprocas, o que contribui para a conservação das interações e “[...] para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p. 114).

Já a análise da terceira e última etapa, a das implicações que as mediações formativas exercem sobre as pessoas, de acordo com Bronckart (2008), pode ser distribuída em três campos de investigação, quais sejam: I) as condições de emergência do pensamento consciente; II) a análise do desenvolvimento das capacidades de agir, dos conhecimentos e do pensamento das pessoas; e III) a análise dos mecanismos que as pessoas utilizam para contribuir com a mudança dos pré-construídos coletivos.

Como podemos observar, a corrente do ISD rejeita a divisão entre pesquisas teóricas e aplicadas. Bronckart (2006) destaca que desde os anos de 1930 a tendência a essa divisão se acentuou e a justificativa para esse movimento foi a da incompatibilidade entre os trabalhos desenvolvidos. Ainda de acordo com esse autor, essa cisão gerou três consequências: a defesa de que o desenvolvimento da criança passa por um processo de ordem quase biológica, sem influência do social; a segunda consequência foi que os dados científicos eram inseridos no campo prático sem se considerar o contexto e a última consequência foi a de que as ciências fundamentais desconsideraram o agir humano. Com o tempo, as questões práticas voltaram a ter espaço, primeiro na Sociologia; já nas outras Ciências Sociais/ Humanas, o retorno foi mais lento e podemos dizer que sofremos com essa divisão entre teoria e prática até hoje. Nesse sentido, Machado (2007a, p. 25) defende que

[...] as pesquisas devem ser “práticas”, no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos, em relação a uma concepção filosófica clara sobre o estatuto do ser humano no universo – monista, materialista e dialética.

Dessa forma, segundo Bronckart (2006), caberia às Ciências da Educação o desenvolvimento das seguintes tarefas: 1) a definição do que e como ensinar através da identificação dos dados pertinentes de outras ciências sobre a educação, reformatando-os e relacionando esses dados às características do campo da educação; 2) a investigação dos processos de ensino/aprendizagem no processo de formação inicial; 3) a formação dos formadores em campo, isto é, a formação continuada. Portanto, “a descrição dessas duas últimas tarefas mostra que **a análise das práticas de formação seria o eixo central do trabalho dos pesquisadores em Ciências da Educação [...]**” (BRONCKART, 2006, p. 240, grifo nosso). É assim que compreendemos a pesquisa trazida neste capítulo, pois ela visa à compreensão do estatuto do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização, sujeitos atuantes no processo de formação dos alunos, mas também em seus próprios processos de formação profissional e humana, para os quais o trabalho tem muito a contribuir.

Formação e trabalho docente na perspectiva do ISD

A discussão sobre a definição de um conceito de trabalho é ampla e vem passando por várias redefinições ao longo da história. Logo, com o conceito de trabalho docente não poderia ser diferente.

Em seu texto, “O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama”, Saujat (2004) apresenta alguns pontos das diferentes abordagens que têm estimulado a reflexão sobre a eficácia do ensino e sobre como essas abordagens têm contribuído para o surgimento de um objeto de pesquisa: o trabalho do professor.

As primeiras pesquisas sobre o ensino foram desenvolvidas nos Estados Unidos e tinham um caráter pragmático, buscavam identificar indicadores da eficácia dos professores. Outros estudos destacavam o caráter multideterminado das aprendizagens escolares e ainda a importância do papel das ações dos professores. Já os estudos atuais, no que diz respeito à avaliação das práticas educacionais, afastaram-se um pouco dessas abordagens, começaram a considerar várias variáveis e inscreveram-se em uma visão interativa da eficácia dos professores (SAUJAT, 2004).

O autor faz uma pequena apresentação sobre as bases teóricas dessas diferentes abordagens a partir de três períodos correspondentes a modelos teóricos distintos: os estudos processo-produto; o paradigma do pensamento dos professores e o paradigma dos processos interativos contextualizados.

O quadro de referências de inúmeros trabalhos de pesquisa é o do paradigma processo-produto. Nessa perspectiva, “[...] tenta-se avaliar a eficácia estudando-se as relações entre a medida dos comportamentos dos professores em aula (o processo) e a aprendizagem dos alunos (os produtos)” (DOYLE, 1986a apud SAUJAT,

2004, p. 7). Houve uma evolução desse modelo quando se passou a considerar que os alunos não são simples receptores, e até alguns avanços, como a relevância do ensino como objeto de estudo, a constituição de um vasto campo de conhecimentos e a evidência da importância da formação. No entanto, as variáveis nas quais essas pesquisas se baseiam “[...] não permitem **filtrar** a realidade cotidiana da ação do professor em sua aula” (SAUJAT, 2004, p. 9, grifo do autor).

O segundo paradigma, o do pensamento dos professores, subsidiou pesquisas tanto no cognitivismo quanto na abordagem etnográfica, se caracterizando, assim, como híbrido. Diferentemente das abordagens processo-produto, o objeto de estudo não é mais a previsão da aprendizagem, mas a compreensão do sujeito antes, durante e depois de sua prática. A imagem do professor é a daquele que reage aos acontecimentos da aula, que espera que eles aconteçam para tomar uma decisão. De acordo com Saujat (2004), essas pesquisas recorrem a métodos qualitativos e apoiam-se em estudos de caso, revelando, assim, sua abordagem etnográfica.

O último paradigma ao qual o autor se refere, o dos processos interativos contextualizados, define o ensino como um processo intencional, interativo, interpessoal, finalizado pela aprendizagem dos alunos. Segundo Saujat (2004), as pesquisas realizadas a partir desse olhar se constituíram em um avanço em se considerar o modo como cada professor tenta resolver os problemas que encontra em sua sala de aula.

Constatamos, assim como o autor, que o ensino é um objeto de pesquisa que inspirou e continua inspirando inúmeros trabalhos. Por isso,

[...] esses trabalhos atuais tornam ainda mais necessária a confrontação com outros trabalhos desenvolvidos em uma abordagem ergonômica, capazes de esclarecer o campo da análise do ensino, pois estamos em face de um paradoxo:

atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho. (SAUJAT, 2004, p. 19).

Dessa forma, a atividade possui um caráter enigmático, logo, o trabalho é um enigma e assim como afirma Machado (2007b, p. 91), o trabalho do professor é, também, um enigma, “[...] dado que não temos conceitos já prontos e definitivos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas”.

Baseado na concepção ergonômica de trabalho centrada na atividade, Amigues (2004) defende que a atividade do professor não se dirige somente aos alunos, mas também aos pais, à instituição que o emprega e a outros profissionais. Nas palavras do autor,

[...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade. (AMIGUES, 2004, p. 42).

Nesse sentido, Machado (2002) já afirmava que lidamos com pelo menos dois níveis de trabalho: o **trabalho prescrito**, o conjunto de regras, normas, textos, programas e procedimentos que regulam as ações e o **trabalho realizado**, que representa o conjunto das ações efetivamente realizadas. Em qualquer atividade de trabalho, o trabalhador encontra-se diante de orientações provenientes das instituições/empresas, que são frequentemente explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais. “Esses textos [...] definem as tarefas de cada trabalhador, os objetivos, as condições materiais, o desenvolvimento temporal, os resultados que delas são esperados,

pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos. Portanto, **pré-figuram** as ações do trabalhador” (MACHADO, 2002, p. 41, grifo da autora). No conjunto desses textos que pré-definem as ações dos trabalhadores, Machado (2002) explicita um terceiro nível de trabalho que devemos nos atentar: o **trabalho planejado**, que são textos que apontam os objetivos, as tarefas, as condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações planejadas pelo próprio trabalhador em busca de seus objetivos.

Quanto ao trabalho prescrito, Amigues (2004) e Bronckart (2009) ressaltam que as prescrições exercem um papel decisivo do ponto de vista da atividade e que enquanto em outros contextos de trabalho são produzidos vários textos que prefiguram, até detalhadamente, sobre os procedimentos que devem ser seguidos para realizar uma tarefa ou outra, no âmbito do trabalho do professor, essas prescrições são vagas, possuindo um caráter geral e impreciso.

Bronckart (2008), a partir das contribuições de Clot, propõe ainda outro nível de análise do trabalho, o **trabalho real**, que é aquele que considera as relações entre o trabalhador e as tarefas prescritas a ele, e busca compreender o trabalho do ponto de vista do trabalhador, ou seja, “[...] o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível, etc.” (BRONCKART, 2008, p. 100).

Apenas recentemente esses conceitos de trabalho têm sido utilizados para a compreensão do trabalho educacional, apesar de já serem amplamente utilizados em pesquisas sobre situações de trabalho. Para Machado (2002), isso pode ter ocorrido devido à origem da atividade educacional e de seu desenvolvimento, que permitiu, durante muito tempo, que ela fosse tratada como “missão” ou “sacerdócio”. Bronckart (2009, p. 162) é enfático ao afirmar que “Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético

'dom'; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu '*métier*', de adquirir experiências sobre ele, e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais”.

Amigues (2004) defende que o trabalho do professor é uma atividade coletiva, um ofício como outro qualquer. De forma resumida, Machado (2007b, p. 93) afirma que o trabalho docente

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Bronckart (2015) defende que os professores precisam compreender realmente os objetos a serem ensinados, e afirma que na Suíça e em outros países francófonos, os professores não sabem o que realmente deve ser ensinado. Podemos destacar que no Brasil isso também ocorre, pois muitos licenciados deixam as universidades sem saber o que ensinar, “[...] eles estão munidos de manuais disponibilizados e atividades a serem colocadas em práticas, mas não apreendem a lógica do sistema que eles têm para ensinar” (BRONCKART, 2015, p. 117).

Bronckart (2009, p. 161) ressalta ainda que

[...] para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam

conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “*métier*” particular que é o ensino.

Compreendendo a necessidade de melhoria dessa formação, e considerando que o Manual do Programa Mais Alfabetização é o resultado de um trabalho e se configura como um texto prescritivo, pois “A prescrição não é o contrário do trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado ‘esfriado’ das atividades de gestão e de concepção” (CLOT, 2007, p. 95), é que buscamos analisar, nas seções a seguir, o manual do referido programa.

Semântica do agir

Inseridas no quadro teórico-metodológico do ISD, adotamos, para esta análise, alguns conceitos de uma semiologia do agir. De acordo com Bronckart (2008, p. 120), “[...] para direcionar nossas pesquisas, foi indispensável nos dotarmos de uma semiologia mais ou menos estável [...]”. Assim, ressaltamos que não consideramos o agir humano como diretamente observável, logo, as noções de atividade, ação, agente, ator etc. são frutos de nossas interpretações sobre aquilo que observamos diretamente (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009).

Desse modo, assim como os autores já mencionados, consideramos o termo “agir” como sendo as intervenções dos seres humanos no mundo; os termos “atividade” e “ação” seriam interpretações desse agir, sendo o primeiro referente a um agir coletivo e o segundo a um agir individual. Com relação aos seres humanos envolvidos no agir, nomeamos como atores ou agentes:

[...] são considerados por nós como sendo construídos no texto como verdadeiros **atores**, quando são representados pelas formas textuais como sendo a fonte de um processo, com

capacidades, motivos e intenções próprias e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos, ou como meros **agentes**, quando essas mesmas formas não lhes atribuem essas propriedades e essa responsabilidade. (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 123, grifo nosso).

Como já ressaltamos, pertencemos ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e, de acordo com essa corrente, as análises de quaisquer textos são feitas a partir de uma perspectiva de análise descendente, isto é, devem partir do contexto de produção (desse texto), para depois voltar-se para a organização interna do texto. De acordo com Bronckart (2005), as ações de linguagem se desenvolvem em um determinado contexto de produção e esse contexto pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre o modo como um texto é organizado” (BRONCKART, 2005, p. 243). Assim, acreditamos ser de extrema relevância a breve contextualização que faremos a seguir do Programa Mais Alfabetização.

Contextualização do Programa Mais Alfabetização (PMALFA)

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi instituído por meio da portaria do Ministério da Educação (MEC), número 142, do dia 22 de fevereiro de 2018. O programa surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que apontaram uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). O programa tem como objetivo apoiar e fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

De acordo com o Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do programa,

O Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Além disso, o PMALFA reconhece [...] que a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, por gestores, pelas secretarias de educação e pelas instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente mais justa. (BRASIL, 2018, p. 3).

É apontado ainda que o documento está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017. Na BNCC, estabelece-se que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, as ações pedagógicas devem ter como foco a alfabetização. O Manual do PMALFA (2018) compreende que é considerado alfabetizado em matemática o estudante que aprende a raciocinar, a comunicar, a representar, a resolver problemas em diferentes contextos, a argumentar, utilizando procedimentos, conceitos e fatos matematicamente. Já em Língua Portuguesa, é considerado alfabetizado aquele estudante que compreende o funcionamento do sistema alfabético de escrita; lê autonomamente e apropriou-se de estratégias de produção e compreensão de textos.

Para alcançar o objetivo do Programa, o MEC garantirá apoio adicional, com prioridade no turno regular, do assistente de alfabetização, ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para escolas não vulneráveis ou dez horas semanais para as escolas vulneráveis⁶. A implementação do programa

⁶ De acordo com o Manual do PMALFA (BRASIL, 2018, p. 5), são consideradas escolas vulneráveis: “I – em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP”.

ocorrerá através do fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. O documento destaca que as formações do assistente de alfabetização, do professor alfabetizador, das equipes de gestão das escolas e das secretarias de educação são elementos indissociáveis do Programa.

O manual traz ainda, um pouco mais detalhado, as finalidades do programa; as diretrizes; a execução; as competências de cada órgão envolvido (MEC, estado, Distrito Federal e municípios e unidades escolares); os atores; os recursos e como será o monitoramento.

Diante desse panorama geral, analisaremos no tópico a seguir, a partir dos conceitos da semântica do agir apresentados anteriormente, o estatuto atribuído ao professor alfabetizador e ao assistente de alfabetização no Programa Mais Alfabetização.

O estatuto do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização

Como já destacamos anteriormente, para fazer a análise do Manual do PMALFA, estamos considerando-o como um texto prescritivo do trabalho educacional, já que ele foi produzido por um órgão do governo federal e busca orientar as tarefas não só dos professores alfabetizadores, mas também dos assistentes de alfabetização e gestores das instituições educacionais. Concordamos com Machado e Cristovão (2009, p. 119-120) quando elas afirmam que

A necessidade de desenvolvimento de estudos sobre esse tipo de textos para uma melhor compreensão do trabalho educacional tem sido salientada por vários pesquisadores que fazem pesquisas no campo da educação, com foco no trabalho do professor, como Amigues (2003), que observa que a questão

das prescrições tem estado ausente das pesquisas sobre o ensino ou sobre o “funcionamento” do professor, como se elas não influíssem sobre a ação de ensinar, apesar de ser conhecido o fato de que essas prescrições determinam, pelo menos em parte, a sua realização. Saujat (2002), do mesmo modo, ressalta essa insuficiência, considerando ainda que a análise de textos que veiculam as prescrições do trabalho deve ser um elemento essencial para a apreensão das propriedades do trabalho educativo.

O documento define como **atores** responsáveis pelo desenvolvimento do programa: o professor alfabetizador; o assistente de alfabetização; o gestor da unidade escolar; o coordenador da Rede Estadual ou Municipal do Programa e o secretário de educação. Como já havíamos anunciado, nosso foco de análise será no professor alfabetizador e no assistente de alfabetização.

De acordo com o documento, o professor alfabetizador é responsável (BRASIL, 2018, p. 9-10):

[...] pelo planejamento, pela coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula; pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental regular;

pela interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento;

pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com o PPP da escola.

Já o assistente de alfabetização é responsável (BRASIL, 2018, p. 10):

[...] pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;

pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

pela participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola;

pelo cumprimento da carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa;

por auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele;

pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência;

pela elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente;

pelo acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAEd digital para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente;

pelo cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa;

pela participação nas formações indicadas pelo MEC.

Diante das responsabilidades atribuídas a esses dois sujeitos pelo programa, verificamos que, embora no Manual haja referência à palavra ator, a concepção de ator não é a mesma que estamos aqui defendendo, baseadas na semântica do agir. De acordo com Lanferdini e Cristovão (2017, p. 1239), o ator é o "actante visto como

fonte do processo de agir, sendo-lhe atribuídas capacidades, motivos e intenções para realização do agir”. No caso, o professor alfabetizador tem estatuto de ator no que se refere à gestão da classe de alunos, mas não tem papel de ator no processo de formação docente do assistente de alfabetização. Ou seja, o professor alfabetizador é responsável pelas suas ações em sua sala de aula e apenas por supervisionar o assistente, sem lhe dar qualquer tipo de orientação.

Já o assistente de alfabetização, pelas atribuições elencadas acima, tem estatuto de agente, como o “actante que não apresenta as características de ator. Não apresenta capacidades, motivos e intenções para agir” (LANFERDINI; CRISTÓVÃO, 2017, p. 1239). Ele é apenas um executor de tarefas, aplica as atividades elaboradas por outros trabalhadores do ensino. Mesmo estando ainda em processo de formação inicial, como privilegia o manual quanto ao perfil do assistente, acreditamos que ele desenvolve ações de docência, quando é responsável por auxiliar nas atividades com o objetivo de garantir o processo de alfabetização dos alunos e acompanhar o desempenho e a frequência desses alunos.

Os dois principais actantes envolvidos no programa precisarão criar modos de colocá-lo em prática, de efetivá-lo no interior das escolas, uma vez que, ao menos na Rede Estadual de Minas Gerais, não ocorreram formações presenciais específicas, foi disponibilizado apenas um curso *on-line* no *site* do Programa. As atribuições dadas ao assistente e a carga horária que ele precisa estar em sala de aula são incompatíveis. Não há um horário especificamente destinado ao planejamento junto ao professor ou à coordenação pedagógica, logo, ele se torna apenas um executor de tarefas, aplica atividades que foram planejadas pelo professor.

Além disso, no edital para a seleção do assistente, pede-se um voluntário e não um professor em formação, e o valor que o assistente deverá receber é apenas para o transporte e alimentação

e não referente ao trabalho prestado. No próprio Manual, está assim especificado:

Os recursos destinados ao financiamento do Programa serão repassados às UEx representativas das unidades escolares beneficiadas para cobertura de despesas de custeio, devendo ser empregados:

I - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização; e

II - na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares com foco na alfabetização. (BRASIL, 2018, p. 13).

A partir dessas constatações podemos ressaltar a precarização do trabalho docente, o que tem levado com frequência ao estresse dos trabalhadores. Machado, Abreu-Tardeli e Cristóvão (2009, p. 105), ao citarem Clot, afirmam que “para o autor, não seria o trabalhador que não está conseguindo atender às exigências das instituições e da sociedade em geral, mas sim, seriam essas mesmas instituições que não estariam atendendo às reais necessidades dos trabalhadores, não os ouvindo e nem reconhecendo sua real contribuição”. Concordamos com as autoras na medida em que identificamos a desvalorização do trabalho do assistente no texto em análise. Elas ainda afirmam que as prescrições, assim como ocorre com o Manual do Programa Mais Alfabetização, também afetam o ofício:

[...] a introdução de novas prescrições para os trabalhadores em um determinado ofício [...] sempre afeta, de uma forma ou de outra, o gênero da atividade que caracteriza o ofício. Isso pode trazer uma perturbação grave para as regras coletivas já estabelecidas, fragilizando o gênero de atividade que guia o agir do trabalhador, deixando-o só e desamparado diante dos conflitos, principalmente quando todo o coletivo de trabalho

é atingido ou quando não são criadas condições para que o coletivo, por si mesmo, introduza as mudanças necessárias em seu gênero de atividade. (MACHADO; ABREU-TARDELI; CRISTÓVÃO, 2009, p. 107).

Dessa forma, acreditamos que a configuração do trabalho docente proposta pelo programa pode gerar estresse tanto no assistente de alfabetização quanto no professor alfabetizador, uma vez que é inserido na rotina deste outras atribuições, como a supervisão do trabalho do assistente, sem que sejam dadas orientações claras e respaldo necessário para o cumprimento de suas responsabilidades. Quanto ao assistente, como já dissemos, sua atuação como agente não o permite fazer escolhas, conduzir sua atividade como um profissional do ensino, uma vez que sua atuação está submetida à do professor, cujo estatuto, embora pudesse assim se configurar, não assume caráter de atividade, no desenvolvimento de ações coletivas.

Amigues (2004, p. 49) já apontava que o esgotamento do professor está ligado também à especificidade de sua atividade, pois, de acordo com ele

[...] o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Sabemos que o foco do programa é no processo de alfabetização dos estudantes, mas acreditamos que poderia ser também na formação de outros profissionais da docência, uma vez que o programa já é uma possibilidade de aproximação entre escolas e universidades, e já proporciona um contato ímpar dos graduandos

com o seu futuro local de trabalho. Nóvoa (2017, p. 1114) destaca que “As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”.

Vemos, portanto, que o Programa tem um grande potencial e que poderia ser melhor explorado para que futuros professores aprendessem a ser professores, a agirem como professores, numa dimensão coletiva do trabalho docente. Nóvoa (2017) ressalta também que o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, logo, não é possível formar professores sem o contato com outros professores e a experiência nas instituições escolares. Ou seja, é imprescindível que seja atribuído também aos professores da educação básica um papel de formadores, não transformando a escola em um simples lugar de aplicação de teorias, mas como ele próprio afirma, poderíamos buscar “[...] construir um ‘entre-lugar’, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas”. Nesse aspecto especificamente, o programa teria muito a contribuir.

Considerações finais

As reflexões feitas ao longo deste texto mostram que as prescrições do trabalho docente, como é o caso do Manual do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018), são vagas e podem causar obstáculos no desenvolvimento desse trabalho, desmistificando a crença de que o déficit da qualidade do ensino está no trabalho do professor.

Identificamos também que pode acontecer um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, uma vez que as orientações para a realização da atividade não são claras e não propõem o estatuto de ator aos principais actantes do trabalho almejado, que são o professor alfabetizador e o assistente de alfabetização. Outro aspecto importante a salientarmos é que o agir

coletivo, configurado como atividade, não está previsto no Manual analisado, enfraquecendo a dimensão do trabalho coletivo no contexto da docência, tão cara e salutar a este exercício profissional.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

BRASIL. *Programa Mais Alfabetização: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento.* Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, J.-P. Posfácio. *In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Conferência inaugural do XIV INPLA.* Tradução Ana Raquel Machado. São Paulo, 2005.

BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. Prefácio. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. *In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, A.; MIRANDA, F. (org.). Formação docente: textos, teorias e práticas.* Campinas: Mercado de Letras: 2015.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho.* Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. *Revista DELTA*, v. 33, n. 4, p. 1235-1269, 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* Campinas: Mercado de Letras, 2007b.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *SCRIPTA*. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2. sem. 2002.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO. V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO. V. L. L. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.*

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 4-34.*

Reflexões sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Juiz de Fora e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa

Caroline Souza Ferreira

Introdução

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20).

O excerto acima, que escolhemos como epígrafe deste estudo, mostra-nos uma realidade bastante desfavorável da nossa educação, mais especificamente do ensino da Língua Portuguesa que, durante décadas, deixou de cumprir o seu papel mais caro: formar cidadãos, usuários da língua capazes de interagir, defender seus direitos e pontos de vista nas diversas situações de diálogo com o outro. Ele representa uma crítica, com a qual concordamos, ao ensino descontextualizado da língua materna, baseado no estudo exclusivo

das regras, definições e classificações da gramática tradicional, sem o exercício de reflexões sobre a língua em uso e sobre a importância do domínio da linguagem para a participação efetiva na sociedade.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que, no decorrer das últimas décadas, muito se tem buscado, através de pesquisas (nas áreas da linguagem e da educação) e de políticas públicas, solucionar as dificuldades, ou, pelo menos, diminuir os entraves no que diz respeito ao ensino da língua materna no Brasil. Tais movimentos impactaram positivamente a elaboração de documentos prescritivos para a educação básica e o ensino da Língua, de modo mais específico (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 90, a Base Nacional Comum Curricular, 2018, e documentos mais locais, como a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora). Importantes reflexões surgiram e se intensificaram também no campo da formação docente, tanto a inicial, quanto a continuada, o que levou à reestruturação, mesmo que ainda insatisfatória, de currículos nos cursos de graduação e também a programas oficiais de formação e capacitação de professores em exercício (Proletramento, Gestar, Proinfo, dentre outros), além dos mestrados profissionais voltados à formação do professor pesquisador (Profletras, Profmat, etc.).

Buscando contribuir com essas reflexões, este estudo objetiva trazer informações sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Juiz de Fora, dialogando com o documento prescritivo de ensino da língua nas escolas municipais da cidade: *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. Para tanto, apresentaremos um levantamento sobre os cursos ofertados pelo Centro de Formação do Professor, no período compreendido entre 2013 e 2018 e suas relações com as concepções apresentadas no referido documento, mais especificamente com os eixos de ensino da língua. Nossa base teórica constitui-se no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 1999; SCHENEUWLY; DOLZ, 2010; CRISTÓVÃO; STUTZ, 2013; dentre outros), tanto no que tange

ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes, quanto no tocante à formação de professores. Antes, porém, de apresentar conceitos do ISD fundamentais para essa análise, fazemos um rápido apanhado histórico sobre o ensino da Língua Portuguesa e a formação de professores de português no Brasil no último século.

Um breve histórico do ensino da Língua Portuguesa e da formação de professores no Brasil

O ensino da Língua Portuguesa vem ao longo do tempo sofrendo alterações metodológicas (pelo menos no que tange às propostas), como consequência da evolução dos estudos linguísticos aliada a mudanças políticas e sociais que impactaram a educação no Brasil. Cumpre-nos destacar, inicialmente, que a disciplina “Português” foi criada apenas no século XIX (SOARES, 1997) e, durante muito tempo, o objeto das aulas de Português foi o ensino da gramática tradicional, de forma prescritiva, baseada na transmissão e assimilação de nomenclaturas e regras, partindo do pressuposto de que a língua é um objeto estanque, imutável e homogêneo. Essa abordagem ignora a função primordial da língua: possibilitar a interação dos seus usuários e destes com o mundo, através da fala e da escrita. Sobre esse aspecto, Antunes (2003) destaca que a perspectiva tradicional pode permitir apenas que os alunos desenvolvam sua capacidade de reconhecer e nomear corretamente os tópicos gramaticais. Criticando explicitamente essa abordagem, a autora afirma: “Vale a pena lembrar que, de tudo que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez por isso mesmo seja a parte ‘mais fácil’ de virar objeto das aulas de língua” (ANTUNES, 2003, p. 32). Nesse contexto, o papel do professor se resume a transmitir aos alunos essas regras do “bom português”, retiradas dos manuais

de gramática tradicional, sem proporcionar uma real reflexão sobre a língua em uso. Além disso, cabe ao docente que assume essa prática também a função de policiar e corrigir os “erros” cometidos pelos discentes na fala e principalmente na escrita, a partir de uma gramática inflexível, cujo ensino é prioritariamente, para não dizer exclusivamente, preocupado com as noções de acerto e erro, em detrimento da função social da língua. Nesse âmbito, o ensino se restringe à análise de palavras e frases descontextualizadas e o texto, quando utilizado, é abordado apenas como pretexto para o estudo da gramática. No que tange à formação do professor, nessa perspectiva, ocorre a partir do estudo da estrutura da Língua Portuguesa, bem como das influências das línguas clássicas (como o Latim) em disciplinas nos cursos de graduação. A formação continuada, então, não era considerada relevante, uma vez que os professores absorviam e decoravam os pormenores da gramática da língua, que eram considerados “imutáveis”, ou, quando ocorria, tinha finalidade compensatória (ensinar aquilo que o professor não dominou na licenciatura).

Essa prática não se justifica se considerarmos que a língua é um elemento vivo, que muda constantemente para atender às necessidades dos interlocutores. Essa metodologia pode ter atingido alguns de seus objetivos quando a escola era “propriedade” dos filhos da classe dominante, que cotidianamente utilizavam uma variedade linguística muito próxima da ensinada na escola, não por acaso, mas porque a variedade considerada “padrão” ou “cultura” se espelha nesse grupo social. No início da década de 70, a concepção da linguagem como instrumento de comunicação chega ao Brasil, motivada pelo estruturalismo norte-americano, como uma solução para os crescentes questionamentos ao ensino da gramática. Essa abordagem tinha como meta a eficácia imediata da comunicação, dentro de uma pedagogia tecnicista que buscava resultados rápidos, o que levou à abolição da gramática de grande parte dos livros

didáticos, além da mudança do nome da disciplina, de “Português” para “Comunicação e expressão”. Apesar dessa orientação, advinda da reforma do ensino de 1972, a gramática não perde, de fato, sua posição de centralidade na escola. De acordo com Faraco (2008), o ensino da gramática ficou ainda mais empobrecido, limitado e repetitivo, pelo fato de não contar com qualquer sustentação filológica ou linguística mais consistente. Em outras palavras, a mudança de foco da gramática para a comunicação ocorreu nos documentos oficiais, mas não na prática. Outra crítica a essa vertente é ao fato de ela também não considerar os sujeitos como interlocutores, mas emissores ou receptores da mensagem, desconsiderando a responsividade.

Na segunda metade do século XX, também, o intenso êxodo rural gerou mudanças significativas na educação, com a entrada em massa de crianças provenientes de famílias pouco escolarizadas nas instituições educacionais. O sistema educacional brasileiro não estava preparado para essa demanda e, no caso do ensino de português, isso evidenciou a “complexa realidade sociolinguística do país” (FARACO, 2008, p. 187). As reflexões acerca dessa situação social e política levaram a uma preocupação governamental com a criação de um documento que orientasse os professores em relação aos critérios que deveriam embasar o ensino. Assim, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que na área de Língua Portuguesa defendem um ensino voltado para as práticas sociais da língua, estabelecendo o texto como unidade de ensino. Sobre as orientações apresentadas nos PCN, Neves (2010, p. 233-234) afirma que “tanto reflexões teóricas como sugestões metodológicas põem ênfase na utilização da linguagem nas diversas situações sociais, com vista à eficiência do uso linguístico, e, como fim último, com vista ao exercício da cidadania”. Nessa perspectiva, o texto é concebido como “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 2013, p. 98). Nesse momento, já não

havia argumentos convincentes quanto aos objetivos do ensino exclusivo da gramática tradicional, até porque, segundo Geraldini (1985, p. 38), “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e menos traumática da língua escrita”.

No âmbito da Prefeitura de Juiz de Fora, Souza (2017, p. 95), em sua tese de doutorado, afirma que “Essas concepções trouxeram novas formas de pensar o currículo escolar de Língua Portuguesa, uma vez que se contrapunha às concepções tradicionalistas de ensino da língua, que focavam apenas seu conhecimento estrutural”. Ainda, segundo a autora, essas novas reflexões sobre o currículo da Língua Portuguesa influenciaram a elaboração de uma nova proposta curricular para o município, a partir da influência dos autores genebrinos em importantes referenciais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Pró-Letramento, dentre outros.

Desse modo, dialogando com os PCN, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora defende o ensino da língua pautado na perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem, entendida nessa concepção como “primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 1999). Conforme o documento:

Os PCNs recomendam que o ensino de Língua Portuguesa deve ser orientado para as práticas de uso e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. Em vista disso, a linguagem deve ser concebida “[...] como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1997, p. 20). **Neste documento, também será essa a concepção de linguagem adotada, ampliada pelos estudos do interacionismo sociodiscursivo, tal como desenvolvidos por Bronckart (1999).** (JUIZ DE FORA, 2012, p. 10).

A escola básica, desde a sua popularização em vários países, passou por diversas mudanças metodológicas, motivadas, em parte pelas transformações sociais e econômicas em curso ao longo do tempo, em parte pelos novos conhecimentos científicos elaborados. O ensino da língua, inicialmente, era abordado a partir de um aplicacionismo direto do saber científico no campo educacional, prática que, de acordo com Bronckart (2006), não obteve o êxito esperado, por dois motivos em especial: a desconsideração de aspectos do contexto escolar (os objetivos e os métodos de ensino abordados, a organização do sistema, as características dos alunos e da comunidade, **o nível de formação dos professores**) e a não **didatização** dos conhecimentos científicos elaborados (a transposição didática é necessária para simplificar o pensamento científico e adequá-lo ao nível de compreensão dos alunos).

Nesse cenário de transformações, nos anos 60/70 nascem as didáticas **das disciplinas escolares**, com o objetivo de analisar o “estado de ensino” de determinado conteúdo, dos aportes das disciplinas científicas de referência, bem como os trabalhos de pesquisa e intervenção didática que visam melhorar o ensino de determinado conteúdo a partir da **transposição didática**. No que tange ao ensino da língua, especificamente, a didática, com a finalidade de combater o estudo baseado em conceitos e classes gramaticais descontextualizados, apropriou-se de novas teorias de estudo da linguagem como a gramática gerativa e de abordagens textuais e discursivas, o que impactou significativamente os programas de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos e os métodos de avaliação, ao buscar, inicialmente, como estudar a didática sobre a produção de textos escritos e orais (no início em pesquisas sobre o francês ensinado).

Nesse contexto, diferentes perspectivas de ensino da Língua Portuguesa surgiram e se desenvolveram no Brasil, dentre elas, o Interacionismo Sociodiscursivo que, embora não seja prioritariamente

uma teoria de ensino, dialoga intensamente com essas perspectivas de transformações no ensino da língua. O ISD tem como pressuposto que “as condutas humanas são produtos de um processo histórico de socialização marcado, principalmente pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem que dão primazia ao social” (BRONCKART, 1999). A partir do quadro teórico-metodológico do ISD, o estudo das ações humanas deve “recorrer às dimensões sociais e discursivas constitutivas em uma perspectiva dialética e histórica”, sendo as ações de linguagem desenvolvidas nas atividades sociais em uma comunidade (CRISTÓVÃO, 2016, p. 25). Com essa nova concepção, o foco do ensino de língua (no nosso caso, a portuguesa) deixa de ser a gramática descontextualizada e passa a ser os gêneros, compreendidos como: “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKTHIN, 2003, p. 281), “sociais, dinâmicos e situados em espaços socioculturais, discursivos e textuais” (CRISTÓVÃO, 2016, p. 23).

Nesse contexto, objetiva-se o desenvolvimento das capacidades de linguagem: “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993 apud CRISTÓVÃO, 2016, p. 26). Tais capacidades são classificadas em: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Os autores do ISD defendem a sequência didática como metodologia de trabalho com os gêneros em sala de aula. No Brasil, essa abordagem surge e se populariza a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Olimpíada de Língua Portuguesa – escrevendo o Futuro, passando a se difundir em grupos de estudos em diversas Universidades no país. Em outras palavras, os autores do ISD defendem um ensino de língua que capacite os estudantes a usar a língua em diversos contextos sociais (na oralidade e na escrita), bem como a refletir sobre esses usos linguisticamente. Partindo dessas concepções, em 2012, é elaborada a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, documento que orienta o ensino da língua nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora, o qual abordaremos a seguir.

Um olhar sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PJF)

O documento foi elaborado coletivamente, a partir de discussões das quais participaram representantes da Secretaria de Educação, professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e um grande número de professores de Língua Portuguesa da rede municipal. De acordo com o próprio texto do documento, a sua construção partiu de ampla discussão com os docentes em exercício, durante reuniões pedagógicas nas escolas e em seminários, o que consideramos um aspecto de grande relevância, uma vez que não foi uma proposta criada apenas por um grupo de gestores, nem por pesquisadores da área e imposta verticalmente aos docentes, mas, como mencionado, uma elaboração em que a experiência dos professores do ensino básico foi considerada e legitimada, como explicitado na apresentação do documento:

Desde a implantação do ensino fundamental de 9 anos e com as novas definições para a Educação Infantil, impôs-se como fundamental a necessidade de elaborar o currículo da rede municipal, num processo simultâneo de valorização e divulgação das ideias e do trabalho realizado por vários profissionais em diferentes escolas. (JUIZ DE FORA, 2012, p. 5).

Tal participação nesse processo contribuiu, acreditamos, para a formação de professores em exercício, uma vez que

[...] a formação do professor deve ser vista como uma prática social e discursiva cuja organização dá-se em eventos de interação e/ou cenas de enunciação. Por isso, como assinalado, os espaços da atuação na ambiência escolar devem ser vistos como múltiplos, pois o seu fazer profissional não se limita às tarefas da sala de aula. Do ponto de vista da ambiência escolar,

as atividades que definem o fazer do professor contemplam inúmeras práticas discursivas da esfera em foco, muitas das quais prevêm uma construção coletiva, reguladas pelo projeto político pedagógico da escola/curso, cujas orientações e concepções expressam – porque pressupõem – modos e os meios de produção e circulação e recepção de saberes sobre como fazer e dizer na escola. (MATENCIO, 2015, p. 27).

Embora a autora esteja abordando mais especificamente a formação inicial, não podemos deixar de evidenciar que, num contexto de mudança de concepção em relação ao ensino da língua, participar efetivamente dos diálogos que culminaram na elaboração do documento que orienta a sua prática em sala de aula é um processo formativo de grande relevância, uma vez que isso pressupõe o estudo e a discussão das concepções que fundamentam o documento, as quais apresentamos a seguir.

A referida Proposta Curricular tem como base os pressupostos da concepção sociointeracionista de aprendizagem, considerando a linguagem com uma dupla função: como objeto de estudo e reflexão e como mediadora da relação entre professor e aluno. Dialogando com os PCNs, o documento em questão adota os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) como fundamento para o ensino da Língua Portuguesa, contrapondo-se ao ensino tradicional, baseado apenas na metalinguagem, conforme explicitado no excerto abaixo:

Tomando-se como comparação abordagens tradicionais que priorizam o **ensino sobre a língua**, com foco no ensino da metalinguagem, a concepção sociointeracionista e discursiva volta-se para o **ensino da língua** e promove um repensar sobre a linguagem, sobre o sujeito aprendiz, sobre o objetivo do ensino de língua, sobre o objeto de ensino e sobre a didática da língua. (JUIZ DE FORA, 2012, p. 10).

Com o objetivo de orientar os professores em relação a esta proposta de trabalho, além da realização de seminários para a discussão e elaboração do documento, esse apresenta em seu bojo um referencial teórico bem estruturado, no qual são abordadas questões sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, os gêneros textuais, a diferença entre o trabalho com os gêneros e a tipologia textual, as sequências didáticas, as capacidades de linguagem, dentre outros; enfim, apresenta orientações conceituais e metodológicas, buscando impactar o fazer docente. Além disso, organiza em quadros agrupamentos de gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano escolar, bem como os conteúdos gramaticais a serem estudados, numa abordagem reflexiva da língua. A título de exemplificação e análise, apresentamos o quadro 1 a seguir⁷.

O quadro 1 apresenta uma proposta de organização dos gêneros em espiral, como um cardápio para que os professores elaborem seu planejamento com seus pares e escolham a coleção didática, levando em consideração as especificidades do contexto escolar. Baseados na proposta de Schneuwly e Dolz (2010), os quadros constituem-se em um material de consulta para o professor, visando inserir na prática pedagógica

[...] o trabalho com exemplares de gêneros orais e escritos de cada um dos agrupamentos, distribuídos em cada ano do ensino fundamental. A ideia é a de que, respeitadas as especificidades etárias e cognitivas, os alunos tenham oportunidade de ler, escrever, ouvir e produzir oralmente gêneros de cada agrupamento, num movimento de retomadas e aprofundamentos – abordagem em espiral do ensino. (JUIZ DE FORA, 2012, p. 47).

⁷ Os quadros apresentam uma organização dos gêneros a serem abordados desde o primeiro ano do ensino fundamental, entretanto optamos pelo recorte (do sexto ao nono anos) por ser a fase escolar em que atuamos.

Quadro 1. Quadro de sugestões para a escolha de gêneros textuais orais e escritos no ensino fundamental

| 1º segmento do Ensino Fundamental | | | | | | |
|-----------------------------------|---------|-------------------------------|--|------------------------------|--------------------------|--|
| AGRUPAMENTOS | | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
| NARRAR | GÊNEROS | Conto de fadas | Conto de fadas | Conto maravilhoso | Conto maravilhoso | Contos de assombração |
| | | História (muda) em quadrinhos | História em quadrinhos | | | |
| | | Tirinha (muda) | Tirinha | | | |
| | | | Fábula | Fábula | | |
| | | Adivinha | | | | |
| | | | Lenda do folclore brasileiro | Lenda do folclore brasileiro | Lenda de outras culturas | |
| | | | | | Vídeos e animações | Vídeos e animações |
| | | | | Narrativa de aventura | Narrativa de aventura | Narrativa de aventura Narrativa de enigma |
| | | | | Piada | História engraçada | História engraçada |
| | | | Parlendas Cantiga de roda Trava-língua | | | |
| | | | | Pequena crônica literária | | |

| AGRUPAMENTOS | | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|--------------|---------|--|------------------------------|--|--|---|
| RELATAR | GÊNEROS | Relato de experiência vivida | Relato de experiência vivida | Relato de experiência vivida | | |
| | | | | | Notícia de acontecimentos escolares Notícia | Notícia Pequena reportagem |
| | | Agenda do dia na escola | Agenda do dia na escola | | | |
| | | | | Pequeno relatório de atividades do dia na escola | | |
| | | | | | Diário virtual (<i>blog</i>) | Diário virtual (<i>blog</i>) Diário de bordo |
| | | | | Anedota ou caso | Casos engraçados de experiência de vida | |
| | | Auto-retrato | Auto-retrato | | | |
| | | | Bilhete | | Carta | |
| | | Cardápio de merenda / cantina Convite | | | | |
| | | | Linha do tempo | | | |
| | | | | Crônica social | | |

| AGRUPAMENTOS | | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|------------------------|--|---|---|---|--|---|
| ARGUMENTAR | | Opinião (fatos e atitudes) | Opinião (fatos e atitudes) | Opinião (fatos e atitudes) | | |
| | | | | Carta do leitor | Carta de reclamação | Carta de reclamação Carta de solicitação |
| | | | | | Texto de opinião | Texto de opinião |
| | | Propaganda infantil (impresa e eletrônica) | Propaganda infantil (impresa e eletrônica) | Anúncio publicitário | | |
| | | | | | | Depoimento Depoimento |
| | | | | | Debate regrado Entrevista | Debate regrado |
| INSTRUIR/ DESCREVER | | Direção/localização oral com apoio em mapas ou roteiros | Direção/localização oral com apoio em mapas ou roteiros | Roteiro para direção/localização | Roteiro de trabalhos escolares | Roteiro de trabalhos escolares |
| | | Receita | Receita | | | |
| | | Regras de convivência na escola | | Regras de convivência no trânsito | Regras de jogo | |
| | | | | Instrução de montagem de pequenos objetos | Instrução (participação em concursos, promoções) | Instrução de jogos |
| | | | | | Classificados | Classificados |
| | | | Simpatia Placa de trânsito / ícones | | | |
| | | | | | | Netiqueta |
| | | | Enunciado de prova | | | |

Fonte: JUIZ DE FORA (2012, p. 53-54)

Destacamos que o material apresenta um avanço ao abordar explicitamente gêneros orais, embora ainda em número bastante inferior, se comparado ao dos gêneros escritos e com pouca variedade (relatórios orais, peças teatrais, instruções e debates). É importante também salientar a pluralidade de gêneros escritos apresentados e a sua distribuição nos anos escolares (espiral), o que permite um aprofundamento no estudo de cada gênero no decorrer do ensino básico e, conseqüentemente, uma sequência na aprendizagem. Conforme mencionado anteriormente, além dos quadros que apresentam o cardápio de gêneros, os autores da proposta elaboraram quadros em que sugerem os aspectos linguísticos a serem estudados ano a ano escolar, considerando o desenvolvimento de capacidades linguísticas para a prática cidadã, a partir do princípio da progressão didática. Os quadros são agrupados nos eixos: i. compreensão e valorização da cultura escrita, ii. apropriação do sistema da escrita, iii. leitura de gêneros textuais, iii. produção escrita e gêneros textuais, iv. produção oral e gêneros textuais, v. reflexão linguística e gêneros textuais. Apresentamos no quadro abaixo uma pequena amostra dos itens sugeridos pela proposta curricular (distribuídos do primeiro ao nono ano), a título de exemplificação.

Quadro 2. Exemplos de itens sugeridos para reflexão linguística

| EIXOS | CONHECIMENTOS E ATITUDES (EXEMPLO) | DESDOBRAMENTOS EXEMPLO |
|---|--|--|
| COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA | CONHECER USOS DA ESCRITA NA CULTURA ESCOLAR | Conhecer e manusear suportes textuais próprios da cultura escolar (caderno, livro didático, de literatura, mural, circular, agenda escolar etc.). |
| | | Reconhecer a disposição e a organização do texto escrito, tipo usual de letra, interação entre linguagem verbal e linguagens visuais etc. |
| APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA | DOMINAR IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS | Utilizar os princípios e as regras ortográficas do sistema de escrita, e suas irregularidades para: |
| | | Identificar fonemas que, em contextos idênticos, podem ser representados por diferentes grafemas (fonema /s/ pode ser escrito com C, SS, XC, Ç, SC); |
| | | Identificar grafemas que, também em contextos idênticos, podem corresponder a diferentes fonemas (grafema X pode representar diferentes fonemas - /z/, /ks/, /x/); |
| | | Compreender a dimensão semântica da língua para a aprendizagem do código escrito e da ortografia: conSerto/conCerto; maU/maL, etc. |

(continua)

| | | |
|--|---|--|
| LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS | DESENVOLVER ATITUDES E DISPOSIÇÕES FAVORÁVEIS À LEITURA | Participar de práticas sociais de escrita através de comportamentos que levem ao interesse pela leitura. |
| | | Reconhecer as funções sociais dos suportes textuais na sociedade, sabendo utilizá-los como forma de aquisição de informação, conhecimento e lazer. |
| | | Saber localizar pontos de acesso a textos impressos para consulta e compra: bibliotecas, livrarias, bancas, catálogos, etc. |
| | | Saber movimentar-se com adequação em ambientes de leitura. |
| | | Saber utilizar o computador, para busca e seleção de informação. |
| PRODUÇÃO ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS | COMPREENDER E VALORIZAR O USO DA ESCRITA COM DIFERENTES FUNÇÕES, EM DIFERENTES GÊNEROS | Reconhecer os usos e funções sociais da escrita, identificando não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve. |
| | | Saber usar a escrita impressa ou na <i>web</i> , como recurso de estudo e pesquisa. |
| | | Reconhecer que a escrita é produto de construção social que segue uma padronização e convenções próprias da sociedade letrada. |
| | | Saber que a escrita ocupa <i>status</i> diferente em diferentes culturas que fazem usos distintos dessa tecnologia. |

(continua)

| | | |
|--|--|--|
| PRODUÇÃO ORAL E GÊNEROS TEXTUAIS | EXPONDO OPINIÕES NOS DEBATES COM COLEGAS E COM O (A) PROFESSOR (A) | Participar de situações em que ocorre intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas. |
| | | Saber manter postura adequada frente a uma plateia: tom de voz, postura corporal, uso do espaço físico de apresentação e de recursos audiovisuais. |
| REFLEXÃO LINGUÍSTICA E GÊNEROS TEXTUAIS | RECONHECER, ANALISAR E EMPREGAR RECURSOS LINGUÍSTICO- DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NOS GÊNEROS DO AGRUPAMENTO NARRAR/RELATAR | Reconhecer os componentes canônicos (sequências textuais) dos gêneros do narrar e relatar que respondem às questões: QUEM? O QUÊ? ONDE? QUANDO? COMO? POR QUÊ? |
| | | Empregar verbos de ação, tendendo à demanda do gênero textual em estudo, como estratégia discursiva de envolvimento do leitor. |

Fonte: JUIZ DE FORA, 2012 (adaptado pela autora)

Buscamos sistematizar, de forma bastante resumida, exemplos de tópicos de reflexão linguística sugeridos na Proposta Curricular, com a finalidade de demonstrar a coerência do documento com os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que propõe uma abordagem da gramática da língua na perspectiva da análise linguística, considerando os usos dos recursos linguístico-discursivos e não o ensino apenas de definições e regras. Embora esse seja um grande avanço no que tange à orientação do ensino de Língua Portuguesa, em se comparando a outros documentos e manuais,

acreditamos que a proposta seria ainda mais profícua se apresentasse um diálogo entre os quadros dos gêneros e os da análise linguística, relacionando os tópicos gramaticais mais pertinentes a cada gênero, o que orientaria melhor os professores, principalmente aqueles que não tiveram sua formação inicial nessa perspectiva. Além disso, falta, ao nosso ver, uma orientação mais prática sobre COMO FAZER. Embora reconheçamos que essa não é a função de uma proposta curricular, percebemos, em diálogo com diversos professores e a partir de relatos de estagiários que acompanham aulas em escolas da rede, que a proposta ainda não está plenamente contemplada nas escolas. Em outras palavras, há professores que trabalham na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, realizando atividades que abordam os gêneros e a análise linguística, conforme orienta o documento; outros que continuam atuando na perspectiva da gramática tradicional; e ainda há aqueles que transitam entre as duas práticas ao se guiarem por livros didáticos que também o fazem (alternam seções em que são abordados os gêneros e a língua em uso, com outras em que são propostos o estudo e a sistematização da metalinguagem, de forma descontextualizada, sem qualquer relação com o gênero estudado anteriormente). Corroboram essas constatações as conclusões apresentadas por Souza (2017, p. 149) segundo as quais “houve um hiato entre o contexto de elaboração e o contexto de implementação da PCLP”, uma vez que muitos professores não colocaram as orientações curriculares em prática, mantendo-se distantes “dessa perspectiva de inovação”.

Como solucionar essa questão que, na nossa opinião, constitui-se um problema, uma vez que, embora reconheçamos a qualidade da Proposta Curricular para o ensino da Língua Portuguesa, essa ainda não se encontra contemplada plenamente na prática de sala de aula? Um possível caminho para solucionar essa dificuldade seria um estudo constante e aprofundado do referido documento por parte dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal, não apenas no que tange ao seu aspecto teórico, mas, e principalmente,

sobre como colocá-lo em prática. A partir dessas constatações, buscamos analisar a política de formação continuada da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/Centro de Formação do Professor, a fim de identificar se os cursos propostos aos professores contemplam estudos capazes de sanar as lacunas na relação entre a Proposta curricular e a prática em sala de aula. Para tanto, recorreremos aos cardápios de cursos oferecidos pelo Centro de Formação do Professor, entre os anos de 2012 e 2018, os quais abordamos a seguir.

Breve análise dos cardápios de cursos oferecidos pelo Centro de Formação de Professores da Rede Municipal de Juiz de Fora

Inicialmente, cabe-nos destacar a relevância da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação em propor cursos de formação continuada voltados a professores da Educação Básica. Este estudo não visa a uma crítica às ações voltadas a esse fim, mas a uma análise da relação entre os cursos propostos e as necessidades pedagógicas dos professores da rede, em especial os de Língua Portuguesa. Apresentamos, então, em linhas gerais, os cursos de formação oferecidos a professores da PJF/SE, entre os anos de 2013 (ano posterior ao da elaboração da referida Proposta Curricular de Língua Portuguesa) e 2018, a fim de verificar: i) as ações empreendidas pela PJF no âmbito da formação dos professores inseridos em seu quadro; ii) no âmbito dos cursos voltados para professores de Língua Portuguesa, o diálogo com o currículo dessa disciplina, que pressupõe a discussão sobre o trabalho com os gêneros textuais e a análise linguística. Nossa base de dados são os cardápios de oferta de cursos, conforme apresentados aos professores, disponibilizados nas escolas e no *site* da PJF. Apresentamos, a seguir, um quadro, no qual compilamos os eixos dos cursos oferecidos, ano a ano (a partir de um levantamento feito no *site* da SE/PJF).

Quadro 3. Eixos de Formação de professores (2013-2018)⁸

| ANOS | EIXOS DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS | | | | |
|------|----------------------------------|--|---|------------------|---|
| | EIXO I | EIXO II | EIXO III | EIXO IV | EIXO V |
| 2013 | Práticas Pedagógicas | Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação | | | |
| 2014 | Práticas Pedagógicas | Gestão da Escola | | | |
| 2015 | Práticas Pedagógicas | Oficinas | Gestão da Escola | | |
| 2016 | Currículo e Práticas Pedagógicas | Gestão da Escola | Encontros de Formações Complementares | | |
| 2017 | Práticas Integradoras | Tecnologias digitais | Educação, Diversidade e Relações Étnico-raciais | Gestão da Escola | Projetos Artístico-culturais, Intercâmbios e Seminários |
| 2018 | Práticas Integradoras | Tecnologias Digitais | Educação, Diversidade e Relações Étnico-raciais | Gestão da Escola | Projetos Artístico-culturais, Intercâmbios e Seminário |

Fonte: Elaboração própria

Observando globalmente o quadro, percebemos uma preocupação dos organizadores do projeto de formação continuada em propor uma grande variedade de temas relacionados ao ensino, considerando as práticas pedagógicas e a gestão escolar. Nos anos de 2017 e 2018 houve a criação de eixos específicos: um para tecnologias digitais,

⁸ Embora haja um eixo específico para discussões sobre o currículo da Rede Municipal, "Currículo e Práticas Pedagógicas", o público-alvo não era formado especificamente por professores de Língua Portuguesa, de acordo com o objetivo apresentado no documento de oferta de cursos, o seminário "Ponto de encontro: Currículo, Cidadania e Educação" pretendia estabelecer diálogos e reflexões documentadas em torno das propostas curriculares contemporâneas na relação com práticas de cidadania.

outro para temas transversais no campo da diversidade e um terceiro relacionado a projetos culturais. O caráter dos cursos dialoga com a defesa da necessidade de formação continuada presente na apresentação de cada cardápio de cursos. Citamos abaixo a justificativa presente no material de 2015:

Em um mundo em constante transformação, a formação continuada é um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade, pois permite ao educador manter-se atualizado, bem como a adquirir conhecimento específicos, ampliando a sua capacidade de atender às exigências impostas pela sociedade. Compreendemos que é por meio de uma formação que considere, não somente as perspectivas teórico-metodológicas da educação, mas, principalmente, as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, que poderemos alcançar uma educação de excelência.

(Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/arquivos/programacao_2015.pdf. Acesso em: 30 set. 2018)

Aprofundaremos nossa análise no que tange aos cursos voltados à formação continuada de professores de Língua Portuguesa, ou que com ela dialoguem, buscando relacioná-los com a Proposta Curricular. Para tanto, após a leitura dos cardápios, buscamos identificar em seu conteúdo termos fundamentais na proposta, como aqueles que compõem os eixos sugeridos para a reflexão linguística, a se ver: **leitura, escrita, gêneros textuais, reflexão linguística**. Os resultados dessa busca são apresentados a seguir, com os cursos em que são mencionados.

Quadro 4. Cruzamento dos eixos da Proposta curricular com os títulos e ementas dos cursos oferecidos aos professores

| ANOS | TEMAS DOS EIXOS (PROPOSTA CURRICULAR) | | | | |
|------|---------------------------------------|--|--------------------|---|---------------------------------------|
| | LEITURA | ESCRITA | ORALIDADE | GÊNEROS TEXTUAIS | REFLEXÃO LINGUÍSTICA |
| 2013 | LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS | | | | |
| | LITERATUDO | | | | |
| 2014 | DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA | PRODUÇÃO LITERÁRIA | PRODUÇÃO LITERÁRIA | PRODUÇÃO LITERÁRIA | |
| | LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS | | | | |
| | LITERATUDO | | | | |
| 2015 | DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA | ESCRITA DE TEXTOS: GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA | PRODUÇÃO TEXTUAL | PRODUÇÃO TEXTUAL | |
| | LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS | | | | |
| | LITERATUDO | PRODUÇÃO TEXTUAL | | | |
| 2016 | DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA | SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O LETRAMENTO | | ESCRITA DE TEXTOS – GÊNERO: RELATO DE EXPERIÊNCIA | REDAÇÃO OFICIAL: O QUE É, COMO SE FAZ |
| | LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS | ESCRITA DE TEXTOS – GÊNERO: RELATO DE EXPERIÊNCIA | | | |
| | LITERATUDO | REDAÇÃO OFICIAL: O QUE É, COMO SE FAZ | | | |

(continua)

| | | | | | |
|------|---|---|--|--|--|
| 2017 | LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS | | | | |
| | <u>GRUPO DE ESTUDOS</u> DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA | | | | |
| | LITERATUDO | | | | |
| 2018 | LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS | EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA PARCERIAS UNIVERSIDADE ESCOLA: A PESQUISA NA EJA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO | | | |
| | <u>GRUPO DE ESTUDOS</u> DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA | | | | |
| | LITERATUDO | | | | |

Fonte: Elaboração própria

Analisando o quadro acima, percebemos que:

i) No eixo referente à leitura, os cursos e projetos são exclusivamente voltados para a linguagem literária, não havendo oportunidade para que os professores regentes desenvolvam estudos e discussões sobre os aspectos do ensino de leitura de gêneros não literários e fundamentais para o agir cotidiano, como descrito nos objetivos:

- **Leitura e Contação de História:** Oportunizar aos professores o contato com diversas formas de contação de histórias, possibilitando que na sala de aula haja um contato maior com livros, influenciando **no hábito de leitura**.
- **Dinamização da Leitura na Escola:** Discutir a literatura integrada ao trabalho na biblioteca, a importância da organização do espaço e do acervo, apresentando propostas de **dinamização da leitura no cotidiano escolar**.

- **Literatudo:** Desenvolvimento de trabalho pedagógico contínuo, integrado e interdisciplinar de promoção da leitura na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA a partir de textos **literários**, com expressão em diversas linguagens artísticas.

ii) No eixo da escrita, há cursos voltados para a escrita acadêmica docente “Escrita de Textos: gênero relato de experiência” e “Parcerias universidade escola: a pesquisa na EJA como possibilidade de formação”, “Redação Oficial” (específico para profissionais que atuam na Secretaria de Educação), bem como outros voltados para o trabalho na escola. Cumpre destacar que esses últimos são direcionados, em sua maioria, a professores que atuam na alfabetização, no laboratório de aprendizagem e nos anos iniciais. Apenas o curso de Produção textual/literária é voltado à formação continuada de professores regentes de Língua Portuguesa. Vejamos os objetivos dos cursos:

- **Escrita de Textos: gênero relato de experiência:** refletir sobre a importância do registro da prática pedagógica e apresentar noções básicas sobre o gênero Relato de Experiência: estrutura, conteúdo e normas da ABNT.
- **Redação oficial:** Compreender a função da redação oficial, seus objetivos e características. Reconhecer a formatação e a diagramação de cada tipo de expediente. Retomar os aspectos gramaticais importantes para a escrita dos textos oficiais.
- **Sistema de escrita alfabética na perspectiva de uma educação para o letramento:** grupo de estudo que pretende refletir sobre as práticas pedagógicas na alfabetização e propor intervenções com vistas à apropriação do sistema de escrita pelas crianças. **Público alvo:** profissionais da rede municipal que atuam na alfabetização.

- **Produção textual/ literária:** proporcionar uma reflexão sobre a produção textual, buscando a apropriação e a produção de diferentes gêneros textuais: escritos e orais, literários e não literários, em uma perspectiva de sequência didática.
- **Extrapolando a sala de aula:** Oportunizar o aprofundamento teórico, a ação reflexiva e a vivência de atividades para o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática aos **profissionais do Laboratório de Aprendizagem e dos anos iniciais**.
- **Parcerias universidade escola: a pesquisa na EJA como possibilidade de formação:** O curso irá adotar percursos metodológicos que valorizam os saberes dos educadores da EJA, sua escrita autoral e criativa para pensar os desafios da construção de currículos nessa modalidade.

iii) No que tange aos gêneros textuais e reflexão linguística os cursos identificados são os mesmos mencionados nos eixos anteriores, não havendo estudos específicos voltados para esses dois eixos.

Algumas considerações finais

Buscamos com esse estudo analisar questões que perpassam a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da PJF e o cardápio de cursos oferecidos aos professores da referida disciplina na Rede Municipal de Juiz de Fora. Constatamos que a Proposta, cuidadosamente elaborada com a finalidade de orientar o agir docente no que tange ao ensino da língua tem como objetivo proporcionar aos discentes da rede uma formação que visa ao uso da língua/linguagem em diferentes contextos de interação social. Para tanto, lança mão de uma concepção de aprendizagem e de linguagem do Interacionismo Sociodiscursivo, adotando a perspectiva do estudo dos gêneros em espiral, bem como da reflexão linguística. Entretanto, percebemos, no discurso dos professores atuantes no ensino fundamental final e

de estagiários⁹ que acompanham as aulas em escolas da rede, que ainda existe um distanciamento entre o texto da Proposta e a prática em sala de aula, portanto, consideramos fundamental a realização de formação de professores em exercício para colocá-la em prática.

Um argumento contrário a essa nossa consideração seria o fato de que a Proposta foi construída coletivamente, contando com a participação dos professores, como explicitado no próprio documento e também mencionado por Souza (2017). A autora, ao pesquisar a aderência dos professores de Língua Portuguesa à Proposta Curricular, identificou a não ocorrência da implementação e avaliação da referida proposta, devido a mudanças de governo, conforme declarações de suas entrevistadas. Embora, a construção do documento tenha se dado de forma colaborativa entre professores e profissionais da Secretaria de Educação, isso ocorreu entre 2010 e 2012, e, considerando-se a rotatividade de professores contratados na Rede Municipal, muitos dos que estão atuando hoje em dia não participaram dessas discussões. Além disso, a Proposta Curricular é um documento de orientação para o ensino, não cabendo a ela exemplificar sobre COMO FAZER: como trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, como elaborar atividades de reflexão linguística.

A partir dessas considerações, voltamos nosso olhar para o programa de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação (Centro de Formação do Professor). Observamos que, embora haja uma riqueza de oferta de cursos e projetos voltados aos professores das diferentes áreas do saber, não há opções específicas para a formação do professor de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental que visem uma melhor compreensão sobre como trabalhar (na prática) com a perspectiva dos gêneros textuais e da análise linguística em sala de aula, temáticas que possivelmente impactariam no fazer docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

⁹ Referimo-nos neste trabalho às experiências realizadas no 1º semestre de 2019, no âmbito do estágio docência da UFJF, no Doutorado em Educação, na qual a autora realizou atividades.

Compreendemos que o Centro de Formação dos Professores da PJF volta-se à formação dos profissionais das diversas disciplinas e fases do ensino. Inclusive destacamos que os cursos oferecidos são um grande avanço, principalmente no que concerne à inclusão de deficientes, às relações étnico-raciais e ao uso das tecnologias. Portanto, nosso objetivo, aqui, não é criticar os cursos oferecidos, mas sugerir a ampliação de formação voltada aos professores de Língua Portuguesa, promovendo estudos que possam contribuir para a prática em sala de aula dos eixos abordados na Proposta Curricular. Considerando que a grande demanda da rede municipal ultrapassa a capacidade (em termos quantitativos) de profissionais disponíveis para esse fim, sendo necessários também financiamentos específicos para a ampliação da proposta de cursos e consequente atendimento da demanda, uma possibilidade de concretização desses cursos seria a realização de parceria com grupos de estudos sobre a linguagem da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de Língua Portuguesa. *In: CYRANKA, L. F. M; MAGALHÃES, T. G. Ensino de Linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Socialização de diários: um instrumento para reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. *In: REICHMANN, C. Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(se)*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular da Rede Municipal Língua Portuguesa*, 2012.

MATENCIO, M. de L. M. Imagens do professor: agir e representações. *In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (org.). Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

NEVES, M. H. de M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, M. P. B. *A Proposta Curricular de Língua Portuguesa na rede municipal de Juiz de Fora: construindo vivências*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): contribuições para a prática docente na educação básica e no ensino superior

Jane Maria Braga Silva

Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar um ensaio inicial sobre um processo de formação continuada de escala nacional, com investimento nunca antes visto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e suas contribuições para a prática educativa do município de Juiz de Fora a partir dos olhares de gestores, professores e coordenadores pedagógicos que cursaram o PNAIC no período de 2013 a 2018. Também serão destacadas as suas contribuições na formação inicial através da ação docente de profissionais do ensino superior que participaram como formadores e/ou supervisores do programa e que, atualmente, têm impactos na formação de professores da educação básica.

Em Juiz de Fora, aproximadamente 514 profissionais (média anual), entre professores dos anos iniciais, da educação infantil e coordenadores pedagógicos, participaram da formação no período de 2013 a 2017/2018¹⁰. O foco até 2016 foram os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, inclusive com recebimento de uma ajuda de custo no valor de R\$200,00 mensais. Inicialmente,

¹⁰ Dados numéricos informados pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, detalhados no decorrer do texto.

diante de vagas ociosas, foram abertas vagas para professores de outros anos de ensino e para os coordenadores pedagógicos. No entanto, até 2015, esses profissionais matriculados, que não eram o foco inicial do programa, não receberam a ajuda de custo do MEC, pois foram considerados ouvintes, obtendo ao final uma certificação pela Secretaria de Educação. Somente no ano de 2016, os coordenadores foram liberados para fazer o Pacto como cursistas e receberam, também, a ajuda de custo no mesmo valor dos professores, assim como a certificação pelo MEC/Universidade. Em 2017/2018, os docentes da educação infantil passaram a ser sujeitos desta formação; neste último período não foi ofertada a bolsa.

Serão apresentados alguns aspectos da formação inicial e da formação continuada para o desenvolvimento da profissão docente, ressaltando a importância de ambas para uma prática pedagógica mais eficiente diante dos desafios da educação brasileira.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela escola, a necessidade de atendimento à demanda de aprendizagem mostrou-se como maior urgência, pois o acesso que foi garantido nas décadas passadas não garantiu esse aprendizado a todas as crianças ainda. Oliveira (2007), ao discutir a universalização do Ensino Fundamental e o desafio da sua qualidade, demonstra quantitativamente que o acesso à escola foi um desafio vencido. Mas esse acesso de toda a população brasileira gerou à escola duas novas demandas populares, pois, segundo esse autor,

Uma materializada na matrícula do ensino médio e mesmo no ensino superior, implodindo, ironicamente, a vertente de economia de recursos que originou parte das políticas de correção de fluxo. A vertente que prosperou foi a democratização, por mais educação, para maior número de pessoas, por mais tempo.

A segunda demanda, propositadamente não mencionada, refere-se à questão da qualidade. Ainda que não se possa arguir com tranquilidade que a escola que foi deixada para trás nesse processo, a idílica escola de privilégios, como menciona Mariano Enguita (1995), tivesse de fato qualidade, no momento que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda a força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendido ou pelo aprendido insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. (OLIVEIRA, 2007, p. 686).

Uma ação de repercussão nacional para a melhoria dessa qualidade para todos os alunos, agora incluídos na instituição escolar, foi estabelecida a partir de 2012 com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa ação foi um programa de formação do Governo Federal destinado a professores alfabetizadores, sendo firmado um “pacto” entre o MEC, as Secretarias de Educação municipais e estaduais e algumas universidades públicas brasileiras:

O compromisso do programa, juntamente com as competências envolvidas, é o de ensinar a todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas. Firmado em quatro eixos de sustentação (formação continuada presencial, material didático, avaliação e gestão, mobilização e controle social) o programa foi desenvolvido em 2013 com ênfase nos estudos de Alfabetização – Língua Portuguesa em interface com os demais conteúdos escolares, por meio dos Direitos de Aprendizagem. Em 2014, o foco foi na Alfabetização Matemática com aprofundamento em Língua Portuguesa. Em 2015, os diversos conteúdos escolares são retomados em cadernos especiais juntamente com temáticas pertinentes,

tais como, currículo, criança, organização do trabalho escolar e da ação docente, planejamento e avaliação. (MEDEIROS; MAGALHÃES; VARGAS, 2015, p. 13).

Em 2016 e 2017, houve uma continuidade de estudo dos temas de 2015 e em 2017/2018, foi organizado também o Pacto na Educação Infantil. Portanto, um programa que teve sua continuidade por 6 anos, envolvendo um número significativo de professores e quase a totalidade dos municípios brasileiros, merece um olhar no seu impacto na prática educativa. Merece, ainda, saber se tem contribuído para a prática de professores do ensino superior, responsáveis pela formação inicial de professores, que vivenciaram essa formação como parceiros na implementação do PNAIC.

Pressupostos teóricos

Falar sobre educação é pensar em processos de interação entre pessoas com conhecimentos diversos, etapas etárias distintas, que pressupõe ações intencionais para aprendizagens e desenvolvimentos ao longo da vida. Abrange a instituição escolar que tem na origem de sua existência o papel primordial de construção de diferentes conhecimentos na sua ampla função: social, cultural, histórica, política, ideológica, filosófica.

Processos de formação

Falar em educação escolar é remeter a professor e aluno. Gatti (2013, p. 52) lembra que nesse processo educacional são estabelecidas ações diretas entre estes dois sujeitos, e que o professor também assume outras funções no seu desenvolvimento profissional e institucional, sendo necessário atentar-se para seu processo de formação frente a novas demandas:

A ação mais direta, neste sentido, é desenvolvida pelos professores com seus alunos, e são professores, também, os que assumirão outras funções tanto na escola (por exemplo, a direção, a coordenação pedagógica) quanto na rede em geral (supervisão, funções técnicas diversas etc.). A importância social da formação inicial de docentes fala por si. Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o fato de que o magistério não pode ser tomado como uma ocupação secundária. Ao contrário, os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações.

Na literatura em educação, muitas são as discussões sobre os processos de formação inicial e continuada em diferentes espaços e enfoques, em geral todas apontam para a necessidade de pensar os modelos existentes para “dar conta” das exigências sociais contemporâneas que pretendem uma escola justa. Ainda de acordo com Gatti (2013, p. 53),

A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o **profissional professor** esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. [...] Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa,

precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações.

Na citação anterior, é destacada a expressão profissional docente, para discutir, neste trabalho, o tamanho de sua responsabilidade e a necessidade de uma formação que o auxilie nos desafios atuais. Nos estudos sobre a formação de professores no Brasil, Saviani (2011, p. 10) também problematiza a temática:

Ao longo dos últimos dois séculos de formação, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reforma da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

O autor refere-se à formação inicial do professor que ora vai se confundindo com a formação do Pedagogo, pois é a Pedagogia que forma ambos os profissionais. É sabido que a formação inicial não dá conta das especificidades da educação escolar, pois nenhuma instância formadora, isolada, responde à totalidade das exigências de formação docente. Com isso, faz-se necessária uma formação continuada em diversos meios e com diferentes estratégias (livros, seminários, grupos de estudos, reuniões pedagógicas...) para ajudar no desenvolvimento do trabalho docente e outros papéis que o professor venha a desempenhar na estrutura escolar.

Ao tratar historicamente do processo de formação dos professores, Saviani (2011) afirma, ainda, que até hoje¹¹ não se encontrou um encaminhamento satisfatório para a formação do docente.

Esse trabalho docente não é desvinculado do contexto que está inserido. Pode ser considerado como atividade¹² que constitui uma unidade de análise da conduta do professor. E como atividade, destaca Amigues (2004, p. 50), não se limita ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que “ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, etc.”. Ainda coloca em perspectiva “o como fazer o que não foi feito e o como retomar o que não funcionou”, colocando o sujeito como ativo que arbitra entre o que se exige dele e o que isso exige dele. Esse ponto de vista teórico convida a pensar nas políticas de formação (inicial e continuada) do professor, pois ainda conforme o autor “a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que gera, assim como o trabalho do professor não pode ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 51).

11 O autor evidencia sua afirmação citando a estrutura organizativa da formação de professores no Brasil decorrentes de documentos legais, em especial, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

12 Destaca-se o que é considerado atividade apoiando-se no texto de Amigues (2004): “Em sua origem, a teoria da atividade (LEONTIEV, 1974, 1984), oriunda das teses vygotiskianas, foi proposta pelos psicólogos russos do desenvolvimento e da educação. Mas foi primeiro no campo da psicologia do trabalho e da ergonomia de língua francesa que a atividade passou a ter função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro. A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivos, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo, ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação.” (AMIGUES, 2004, p. 39-40).

Diante da fragilidade apontada na formação inicial, a formação continuada é essencial na função docente frente aos desafios da escola atual, sobretudo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Não se considera o professor como responsável pela precariedade do ensino brasileiro; não será somente investir nessa formação para a garantia de qualidade da educação. Há outros fatores, como valorização, infraestrutura, questões econômicas e sociais, que necessitam de atenção, os quais são discutidos em outras pesquisas. Foca-se, aqui, o processo formativo como um dos meios de melhoria. Reconhece-se, em estudos e pesquisas diversas, o seu papel no desenvolvimento social, cultural, e cognitivo do aluno. Costa-Hübes (2013) destaca essa premissa principalmente nos anos iniciais, pois resulta dessa fase de ensino o sucesso (ou não) de sua aprendizagem em fases posteriores. A autora destaca nessa fase o desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita sendo fundamental o papel mediador do professor para essas competências que repercutirão ao longo de toda a vida. Ainda defende o investimento na formação continuada desse profissional que é processual:

Se a sociedade exige do professor uma postura de profissional crítico, criativo, inovador, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo. É necessário, portanto, promover ações que valorizem o professor tanto em relação à ampliação de seus conhecimentos como em função de sua politização, de forma que assuma com maior veemência seus compromissos políticos, sociais e educacionais. Justificar que tais investimentos já acontecem via oferta de cursos pontuais, direcionados a diferentes áreas do conhecimento, já não é suficiente, tendo em vista sua efemeridade comprovada. (COSTA-HÜBES, 2013, p. 504).

Costa-Hubes (2013) cita Fávero (1981) para reforçar que o conhecimento do professor não tem sua origem em fonte e instituição única, pois provém de diferentes tempos, espaços e relações estabelecidas ao longo de seu desenvolvimento profissional. A política e as práticas de formação inicial e continuada devem considerar esse processo e as condições de seu desenvolvimento:

É preciso acreditar que: [...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado. (Ibidem, 2013, p. 504).

Nesse processo de formação, torna-se necessário considerar os saberes dos professores e as relações estabelecidas entre eles. Tardif (2012) destaca essa pluralidade proveniente de instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, sendo, portanto, heterogêneo. Descreve-os como saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia), saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experimentais, sendo todos elementos da prática pedagógica.

Pensar a formação continuada (e inicial) ancorada nesses saberes como um processo marcado por estudos, reflexões, práticas, planejamentos, retomadas e incidindo sobre a realidade escolar que o professor atua é um meio para se construir uma *escola justa* que dê conta do que está posto pela contemporaneidade.

Placo e Souza (2006, p. 79-80), ao questionarem sobre os saberes necessários para a docência, ressaltam que

A formação inicial é importante para fornecer as bases de um conhecimento pedagógico especializado, pois sem conhecimentos sólidos dos fundamentos da educação, da didática e domínio dos conteúdos da área específica de conhecimento em que atua, a atuação do professor pode ser limitada e pouco coerente. Mas a formação inicial parece não dar conta de ensinar saberes necessários à docência, pois a formação identitária do professor, a continuidade e a solidificação da aprendizagem da docência se dão no meio da problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada.

Os autores citados são unânimes em considerar a pluralidade de saberes dos docentes que são construídos em diferentes tempos e espaços, sendo necessário considerar seus aspectos, importância e composição atrelados às condições de seu desenvolvimento e ao contexto de sua atuação profissional.

Por isso, lançar um olhar mais aprofundado sobre uma das formações realizadas nos últimos anos pode favorecer o fortalecimento do fazer pedagógico nas escolas, pois dialogam com a problemática da alfabetização nas instituições públicas de ensino. Em seguida, situa-se essa política de formação ao longo dos anos de 2012 a 2018.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado em 2012, tendo como desafio assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, **dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:**

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2017, p. 11).

O PNAIC nasce para concretizar metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094, de 24/4/2007), pois define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. O Plano Nacional de Educação, em sua meta 5, também reforça esse aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização. (Ibidem, p. 11-12).

Destaca-se, aqui, o eixo *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores* que se constituiu, inicialmente, em um curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propôs estudos teóricos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores foram conduzidos por orientadores de estudo.

Os orientadores de estudo foram professores das redes, que nesse caso fizeram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Foi recomendado que os orientadores de estudo selecionados fossem da equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento¹³ no município ou estado. Procurou-se, assim, dar sequência a uma formação que dialogou com teoria e prática, articulando diferentes contextos brasileiros, embasando-se em experiência anterior exitosa, desenvolvida no estado brasileiro do Ceará (PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa).

Os Orientadores de Estudo faziam a formação com até 25 docentes e/ou coordenadores pedagógicos, chamados de cursistas. Estes tinham o material de apoio da formação – os Cadernos do PNAIC.

O PACTO toma como referência para organização do seu material o desdobramento de práticas escolares fundamentadas em concepções de criança, do brincar, do aprender, do avaliar, entre outros. Nos encontros presenciais, uma das propostas dos formadores/orientadores era articular a teoria com a prática por meio do estudo do material e das interações ocorridas entre os professores e coordenadores. As formações continham atividades práticas que buscavam a articulação com o cotidiano escolar, permitindo, muitas vezes, a “visualização” da proposta de trabalho através de experiência descrita no material ou atividade vivenciada na formação ou, ainda, narrativas dos colegas¹⁴. O processo de formação do PNAIC tem como estrutura o sujeito multiplicador: proposta de formação construída e estudada sob a orientação da universidade pública (lócus de formação inicial) com professores capacitados que realizam a formação com os orientadores de estudos que retornam as suas cidades e/ou turmas, fazendo a formação com os professores

13 Pro-Letramento foi um programa federal de formação de professores dos anos iniciais na área de matemática e português que ocorreu entre 2005 a 2012.

14 Dado obtido de conversas informais em ambientes acadêmicos e escolas municipais.

alfabetizadores (e demais ouvintes), com o objetivo de (re)significar práticas em sala de aula, a fim de gerar a ação prevista pelo programa de “ensinar a todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, [...] a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas”.

Nas orientações do PNAIC (2015), defende-se o professor como protagonista da sua formação continuada; esta é essencial para a ação no complexo cotidiano escolar que recebe influências de fatores econômicos, políticos, sociais, culturais que impactam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Essas orientações indicam, em seu caderno de apresentação, a importância dessa formação para o docente:

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional. Assim, neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, a formação continuada torna-se um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica. Neste processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional. (MARTINIÁK, 2015, p. 52).

Em 2017, o *Documento Orientador – PNAIC em ação*, último documento do programa, reafirma que este é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (p. 3).

No desenrolar dessa política de formação, é possível observar numericamente a amplitude de professores/coordenadores pedagógicos capacitados e as temáticas desenvolvidas nos últimos seis anos a nível federal e municipal:

Quadro 1. Dados Nacionais

| Ano | Professores alfabetizadores (1º, 2º, 3º anos) | Coordenadores pedagógicos | Temáticas (áreas de conhecimento) | Carga horária formação |
|------|--|---------------------------|--|------------------------|
| 2013 | 313.599 | - | Linguagem | 120 h |
| 2014 | 311.916 | - | Matemática | 160 h |
| 2015 | 302.057 | - | Gestão escolar. Currículo, a Criança do ciclo de alfabetização e Interdisciplinaridade | 160h |
| 2016 | 248.919 | 38.598 | Leitura, escrita e letramento matemático. | 100 h |
| 2017 | A formação é estendida a outros segmentos: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. Temática: Leitura e escrita, <i>estimulando a perspectiva interdisciplinar e a articulação entre os diferentes componentes curriculares.</i> | | | |

Fonte: Organizado pela autora a partir do Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017

O quadro 1 evidencia o número de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, ainda a considerar um número significativo de orientadores de estudos, de formadores e de universidades participantes:

Ao todo, em 2013, o Pacto contou com 38 IES, sendo 32 federais e 06 estaduais. [...] foram aproximadamente 310 mil professoras alfabetizadoras e mais de 15 mil orientadores de estudo participantes nos anos de 2013 e 2014. [...] Participaram do PNAIC, em 2013, um total de 5420 municípios, 27 estados e o Distrito Federal e, em 2014, tivemos a adesão de mais 77 municípios. (BRASIL, 2015, p. 25).

O PNAIC teve uma grande abrangência aproximando a escola da universidade em escala nacional. Estabeleceu novas relações entre a formação inicial e a formação continuada, pois os diferentes formadores envolvidos transitavam e dialogavam com os diferentes níveis do sistema educacional pela estrutura montada e executada ao longo dos anos do programa de formação.

No processo de entrevista realizado para produção de dados da pesquisa aqui relatada, foi possível identificar coordenadores pedagógicos fazendo a formação desde 2013 como ouvintes e só a partir de 2016 saíram da posição de ouvintes para cursistas, podendo justificar a redução significativa do número de ouvintes neste ano. Em 2016, os coordenadores pedagógicos também receberam a ajuda de custo no mesmo valor dos professores alfabetizadores.

Destaca-se a participação no programa dos profissionais da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Quadro 2. Dados Municipais

| | Nº DE TURMAS | Professores alfabetizadores (1º, 2º, 3º anos) | Nº de Coord. Pedagógicos | Nº DE OUVINTES | TOTAL |
|-----------------|---|--|---------------------------------|-----------------------|--------------|
| PACTO 2013 | 19 | 386 | Não identificado | 82 | 468 |
| PACTO 2014 | 18 | 315 | Não identificado | 102 | 417 |
| PACTO 2015 | 18 | 336 | Não identificado | 131 | 467 |
| PACTO 2016 | 18 | 414 | 70 | 36 | 520 |
| PACTO 2017/2018 | 11 (Turmas de Educação Infantil) 216 58 ----- | | | | 701 |
| | 17 (turmas dos Anos Iniciais) | 401 | 26 | ----- | |

Fonte: Quadro organizado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2018

O total de participantes da rede municipal observado ao longo dos anos de 2013 a 2018, que se localiza no intervalo de 417 a 468, corresponde a aproximadamente 49% dos professores¹⁵ que atuam no bloco pedagógico, apontando uma adesão de metade

15 Média de participação: de acordo com o censo escolar em 2013, havia aproximadamente 831 professores atuando no bloco pedagógico, em 2014 cerca de 943 professores, em 2017 cerca de 903 e em 2018 cerca de 974 professores, nos demais anos não foi identificado devido a mudanças no sistema de informação. Estes dados foram fornecidos pela SE/DPPI/SGDE, 2019. Computam nessa função os professores regentes atuando nas diferentes áreas de conhecimento e nos projetos intracurriculares. Em Juiz de Fora, desde meados de 2013, cada professor cumpre uma carga horária de 13h e 20 min com o aluno; a partir desta configuração, cada turma chega a ter 3 a 4 professores para compor a carga horária semanal do aluno de 20 horas. Considerou-se para efeito desse cálculo o total de participantes do PNAIC (PAs, Coordenadores e ouvintes).

dos profissionais que estão em atuação. Esse número demonstra a amplitude do programa também em Juiz de Fora.

Para este texto, foram ouvidos diferentes professores que vivenciaram essa formação para compreender seus desdobramentos e suas contribuições em diferentes etapas de ensino. Dar sentido a essa formação pelo olhar dos diferentes sujeitos e em diferentes posições no sistema educacional corrobora Souza (2012), ao compreender os processos a partir da experiência e dos sentidos que lhe conferimos de acordo com o lugar que ocupamos. Entender e aperfeiçoar políticas e práticas pedagógicas implica estar atento a todos os participantes desse processo.

O Documento Orientador – PNAIC em ação 2017 – faz uma avaliação do programa apontando e reforçando alguns pontos necessários, sobretudo a responsabilidade de diversos sujeitos num processo de cooperação para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental:

Considerando que, em média, 97% das crianças brasileiras estão matriculadas no 1º ano e que a etapa de Alfabetização é a base para “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos” (Marco de Ação da Agenda de Educação 2030, da qual o Brasil é signatário), a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa [...]. No tocante ao PNAIC, analisando a experiência adquirida, julga-se fundamental adotar uma estratégia descentralizada e articular a política nacional de forma a atender à diversidade de arranjos federativos, valorizando exemplos inspiradores encontrados em escolas, municípios e estados. Verifica-se que, **quando professores, gestores e formadores** assumem cooperativa e solidariamente

a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem. Todavia, ainda são observados casos em que o processo de alfabetização, que deveria ser progressivo e cumulativo, é deslocado apenas para o 3º ano, com impactos nocivos para as crianças. Identificam-se, também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada. Outro problema diz respeito à diluição das responsabilidades locais em relação ao ensino fundamental e a uma visão equivocada sobre o papel do MEC que é redistributivo e supletivo, com oferta de apoio técnico e financeiro. (BRASIL, 2017, p. 3-4).

No último documento orientador publicado (BRASIL, 2017), ainda há a indicação e responsabilização das instituições de formação inicial de professores para o sucesso no processo de alfabetização:

Para a SEB, outro indicador deve ser considerado: as Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do programa precisam rever seus projetos pedagógicos de formação inicial e continuada (extensão), neles inserindo tanto conteúdos relacionados à alfabetização quanto uma prática que traduza o seu compromisso com a qualidade das escolas públicas de sua localidade. (Ibidem, 2017, p. 5).

Tal indicação fez-nos questionar professores formadores no ensino superior (que participaram do PNAIC) sobre a contribuição dessa experiência para a sua atuação profissional, algo que se evidencia mais adiante nas análises de dados.

Percurso metodológico

Para compreender a amplitude dessa formação e os aspectos no município de Juiz de Fora, buscou-se uma leitura e análise dos documentos oficiais do MEC e dos dados disponíveis na Secretária de Educação do município, além da realização de entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos, professores dos anos iniciais e professores do ensino superior que participaram do programa.

Primou-se pelo olhar qualitativo, pois segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Isso implica compreender os processos de formação do PNAIC e seus efeitos na prática profissional dos sujeitos envolvidos, entendendo as atividades, estratégias, recursos e interações utilizadas para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para que estejam alfabetizados até os oito anos de idade, e, portanto, não se pautar em dados numéricos que atualmente medem a proficiência desses sujeitos.

Para compor essa abordagem, a entrevista foi um componente indispensável, como instrumento para produção de dados: ela permitiu ouvir os sujeitos que participaram da formação e estão atuando em seus contextos escolares. A importância da entrevista está no fato de que “ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (NETO, 1994, p. 57).

Os dados produzidos e apresentados neste capítulo constam de um estudo exploratório e amostral dos documentos citados, das entrevistas e questionários utilizados com os profissionais da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, professores da Universidade

Federal de Juiz de Fora e de outras faculdades de educação da rede privada de Juiz de Fora, conforme o quadro seguinte.

Quadro 3. Participantes da Pesquisa

| Profissionais | Função atual | Experiências com a PNAIC | Tipo de registro |
|----------------------|---|--|-------------------------|
| T1 | Supervisor da SE | Coordenador local do PNAIC | Entrevista |
| T2 | Supervisor da SE | Supervisor do PNAIC e Formador do PNAIC | Entrevista |
| GE | Diretor de Escola municipal | Orientador de Estudos do PNAIC – 2014 a 2018. | Entrevista |
| CP | Coordenador pedagógico de escola municipal | Cursista em 2013 e Orientadora em 2016/17/18 do PNAIC | Entrevista |
| CP e PA | Coordenadora pedagógica e professora de escola municipal | Orientadora de estudo em 2013 e Formadora em 2014 do PNAIC | Questionário |
| PA 1 | Professora 1ª ano | Cursista 2014-2016 do PNAIC | Questionário |
| PA 2 | Professora 2º ano | Cursista 2013-2018 do PNAIC | Questionário |
| PA 3 | Professora 5º ano | Cursista e orientadora 2014 -2018 do PNAIC | Entrevista |
| PA 4 | Professora da Educação infantil e Atendimento Educacional Especializado | Orientadora e Formadora 2013-2018 do PNAIC | Questionário |
| PF1 (português) | Professora do curso de Pedagogia e Letras – universidade pública | Formadora em 2013 do PNAIC | Entrevista |
| PF2 (matemática) | Professor do curso de pedagogia e de matemática - universidade pública | Supervisor/coordenador em 2014 e 2015 | Entrevista |

(continua)

| | | | |
|---------------------|---|--|---------------------------|
| PF3 (matemática) | Professora do curso de Pedagogia - faculdade particular e anos finais e iniciais. | Formadora 2014 | Entrevista |
| PF4 (matemática) | Professor do curso de Pedagogia - faculdade particular e da rede municipal e estadual anos finais | Orientador de estudos 2013, Formador 2014 e 2016 | Questionário e entrevista |

T – Técnico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora
GE – Gestor Escolar (diretor de escola)
CP – Coordenador Pedagógico
PA – Professor alfabetizador
PF – Professor Formador no Ensino Superior.

Fonte: Elaboração própria

O uso do questionário foi sugerido pela PA 1, que se dizia tímida para a entrevista e informou que necessitava de um tempo maior para pensar nos aspectos levantadas nesse estudo. Foi fornecido a cada participante um formulário com o consentimento livre e esclarecido solicitando seu aceite, anterior ao contado com os sujeitos da pesquisa; foi solicitado, também por escrito, e conforme formulário próprio, autorização da Secretaria de Educação para os procedimentos de produção de dados na rede municipal.

A opção de análise dos dados é “dar a escuta” para significar a própria formação do professor por ele mesmo e as condições de sua realização. Na proposição da pesquisa com o outro e não sobre o outro, pretendeu-se compreender os desdobramentos do PNAIC, suas potencialidades e limites a partir dos vários enunciados dos professores. Enunciados que fazem parte de uma rede de significação, num tempo e espaço em que novas demandas são postas para a escola. Interpretar o texto (falado, escrito) e o contexto (vivido) é correlacionar diferentes textos/enunciados:

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado [...] Assim, a compreensão completa do texto: ela é ativa e criadora [...] é impossível uma compreensão sem avaliação. [...] O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2003, p. 371-378).

O processo de compreensão se constitui através do olhar e da palavra do outro, segundo Souza (2012, p. 112):

Cada um de nós ocupa um lugar no espaço-tempo determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentindo este atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma dada época.

Quando os enunciados (orais ou escritos) “saem dos muros da escola” e passam a compor dados de pesquisa do campo educacional configuram-se como um modo de produção de conhecimento científico na medida em que várias vozes são dispostas para o processo de compreensão. Em seguida, é organizada uma seção que procurou dar sentidos possíveis às diferentes vozes sobre o processo de formação vivido, articulando com o referencial teórico escolhido.

Reflexões iniciais a partir dos dados

A pesquisa exploratória, para a investigação do PNAIC, fortaleceu pressupostos indicados nas seções anteriores, permitindo reflexões sobre diferentes aspectos e espaços da formação docente. Esta seção evidencia as contribuições do programa em diferentes esferas.

Para melhor organização das informações, dividimos a análise em categorias que emergiram das entrevistas, em que foram reconhecidas algumas vezes nos documentos oficiais e formativos do programa.

Formação

As questões sobre a formação docente continuada já são discutidas há pelo menos duas décadas como um grande desafio da educação, questionando formas tradicionais como cursos, treinamentos, reciclagem, procurando rever essas estratégias e fortalecendo a concepção de grupos de formação. Nesta proposta, o processo de reflexão é central, envolve o conhecimento individual e coletivo, pois “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Essa reflexão é processual, requer tempo e organização de interesses comuns e coletivos.

Como ressalta uma das participantes da pesquisa, é preciso tempo para a formação e reflexão sobre o fazer pedagógico e o PNAIC promoveu esse aspecto:

T2 – Tem um diferencial sim, uma metodologia diferente, o PNAIC foi um início, tem que ter continuidade e com uma carga horária grande. Você tinha um acompanhamento, quando você tem ao

*longo do ano, você vai aflorando, amadurecendo aquela ideia repensando aquele olhar, ela (professora) vai para a sala e volta, problematiza, é uma construção. **A formação é um ir e vir, e muito voltado para a prática. As questões teóricas vinham mais apoiadas na prática pedagógica e faz[em] o professor refletir. Quando você pega a prática para discutir você acende, porque faz assim: como posso fazer? Por isso que o Pacto atendeu muito.***

A formação do PNAIC teve a característica de considerar a prática do professor como ponto de partida e de chegada, por isso a professora indica um pressuposto de *ir e vir*, refletindo sobre o fazer em sala de aula e podendo ressignificá-lo.

O processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá somente de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. O professor faz parte deste processo educativo e tem a possibilidade de exercer seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade. (MARTINIÁK, 2015, p. 55).

Os depoimentos reforçam um processo de formação contínuo, articulado com os diferentes saberes dos professores, como apontado por Tardif (2012), para uma escola justa onde os alunos aprendem, e que mesmo no quinto ano, como aponta uma professora, necessitam de atenção para a construção do conhecimento que se supunha já

consolidado. Ela destaca as ações de formação do PNAIC sobre a leitura deleite, produção de texto e a matemática que muito contribuiu para a prática:

PA 3 – trabalho com 5º ano, a maioria estava alfabetizado, mas tinha alguns que estavam em processo de alfabetização, mas que já conheciam as letras, juntavam os pedacinhos. Mas eu vou falar de uma forma geral: eu trabalho com a leitura deleite, é uma questão que tem ficado, e eu percebo como os meninos melhoram na questão da argumentação, da escrita, os textos deles são mais ricos e criativos.

Os meninos diziam: eu não tenho ideia, o que eu vou escrever? Hoje eles têm muitos assuntos, muitas questões... [...] Eles fazem o texto, eu peço para os colegas lerem, colocam para os colegas alguma questão que não entenderam, reescrevem... o texto circula, eles estão escrevendo para outros lerem... Com certeza, eu não tinha esse conhecimento, eu trabalhava muito no abstrato achando assim que ele tinha que dominar aquilo. Como que um menino do quinto ano não dominava aquilo? Se meu aluno chegou com essa dificuldade, eu tenho que trabalhar não vou ficar culpabilizando o professor anterior que às vezes não teve a oportunidade de trabalhar. E claro que que tem muitas coisas para serem vencidas, meus alunos não estão prontos, mas assim é uma contribuição diária que a gente tá fazendo e que o Pacto com certeza contribuiu muito. Na parte de matemática se você visse meus alunos no início do ano e agora, você não reconheceria.

A professora responsável pela formação presencial destaca a importância deste momento quando se permite a reflexão da própria prática e sua articulação com a teoria; ela descreve um momento vivido pelo grupo de professores sobre os processos de escrita e leitura na formação do Pacto:

T 1 – Num trabalho com a produção textual, as pessoas traziam ideias equivocadas, aí a gente discutia, levava para o grupo de formação e se mudava algumas coisas, justamente porque a gente estava indo para um caminho que não era a demanda do grupo [...] partimos para uma questão prática. Vamos olhar isso dentro do direito de aprendizagem. Foi o melhor encontro. Pegávamos um direito de aprendizagem e destrinchávamos o como trabalhar com o aluno. Articulando teoria e prática. [...] Outro momento foi sobre planejamento ou anual ou mensal. Perguntamos: qual a oportunidade que vocês dão para o seu aluno em relação à escrita. As pessoas fizeram um silêncio, depois barulhinho de grilo. Uma falou: eu passo no quadro e meu aluno copia. Isso não é momento de escrita! Isso é oportunidade de cópia. E de leitura? Quando tá fazendo bagunça eu peço para ler. Aí nos íamos mediando, problematizando os lugares e espaços de práticas de leitura e escrita.

Fortalece-se a importância da formação docente tendo a prática como ponto de partida e chegada para o aprimoramento das ações nas escolas. Ações dentro da sala de aula e do projeto de escola voltadas à aprendizagem de todos os alunos.

A necessidade de abranger uma coletividade maior na escola também é apontada pela professora num processo de formação em rede. Esse efeito cascata (sujeito multiplicador) é apontado por uma professora como uma estratégia a ser fortalecida continuamente:

T 2 – E precisava dá uma continuidade porque ele é o segundo gole do suco (refere-se ao professor alfabetizador), que o pacto é assim: tem o formador que passa para o orientador que passa para o professor, aí o suco chegava mais ralinho no aluno... teria que ter um grupo para essa discussão, para fazer uma discussão da rede como um todo.

A professora destaca que a ação docente não acontece isoladamente, sua formação e prática necessitam ser fortalecidas com seus pares e demais profissionais da escola. Para Martiniak (2015, p. 54),

Temos defendido que a construção da identidade não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os demais profissionais da escola: gestores, coordenadores pedagógicos e entre os próprios professores. Ela implica nas experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica e na mobilização de conhecimentos.

Os sujeitos da pesquisa também destacam a importância dessa articulação, citam a participação dos Coordenadores Pedagógicos nesse processo:

T2 – Os professores dizem da importância dos coordenadores em participar, pois às vezes a gente tem uma prática que o coordenador não estava entendendo.

A professora faz referência à participação da coordenação pedagógica para que aconteça uma formação em rede e as ações se efetivem com o aluno, considerando as particularidades de cada sala de aula, os tempos e espaços dos diferentes saberes dos docentes e também dos saberes dessa coordenação. Placco e Souza (2006, p. 76), citando Imbernón (2004), destacam o papel da coordenação nesse desenvolvimento profissional na escola, sendo este um *facilitador* para a troca de saberes entre eles:

Para Imbernón (2004), no desenvolvimento profissional do docente há que se levar em conta todos os aspectos que envolvem a instituição escolar como um todo: equipes, direção, pessoal docente e não docente. O coordenador pedagógico pode ser, para o professor, um facilitador, um verdadeiro formador

em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o alude no exame de diferentes caminhos, que o escute, de forma a permitir que ele se veja e se reveja. [...] Almeida (2000) argumenta que, quando o professor pode se expressar para o outro, sabendo-se escutando e não julgado, passa a se ver e se escutar e, muitas vezes, engendra mudanças a partir de sua própria reflexão. Dessa forma, envolve-se em seu processo de formação e na constituição de sua formação identitária.

Os profissionais reforçam essa formação em grupos de reflexão e as trocas de experiências sem desconsiderar a necessidade dessa formação diretamente com o professor, mas não só com ele, pois educação escolar pressupõe coletividade e diferentes formas de saberes:

CP – O ano passado 96% saíram alfabetizados no 2º ano, alguns com leitura fluente, tivemos sucesso. Já o 1º ano não tive muito sucesso, mas em função da ação da professora mesmo, apesar de trabalhar dentro dessa proposta é o professor dentro da sala, por mais que você oriente é a ação dele na sala de aula. Ela não fazia o PACTO. Você falar com o professor, defender uma concepção, é diferente dele participar de uma formação, então ela incorpora alguma formação, mas tem que participar, tem que ter feito uma sequência didática, um relato, é diferente.

GE – Hoje, enquanto gestor, discutimos e priorizamos essa proposta (do PNAIC) junto aos professores e coordenação pedagógica. Encontros, reuniões e até pequenas formações sobre determinados temas mais relevantes que auxiliam essa prática.

O processo de reflexão sobre a ação é sempre lembrado pelos professores, indicando este fator como essencial na formação: “ter a prática como ponto de saída e de chegada”. Essa prática era refletida à luz de concepções teóricas, aprofundamentos e registros

diversos. Outro ponto ressaltado que permite essa reflexão foi o relato de experiência – tarefa proposta pelo programa. É uma escolha do professor: o que relatar, como relatar. Esse movimento promove outras aprendizagens, aproximando as professoras do letramento acadêmico.

O ato do registro também permitiu a socialização das experiências e a valorização do cotidiano escolar, favorecendo ainda mais o protagonismo do professor, como é apontado nas entrevistas da T2, PA 1 e PA 4, podendo relacionar melhor a teoria com a prática:

T 2 – A questão do relato foi muito interessante aproximando teoria e prática. A formação precisa de um tempo de acomodação, ir e vir pensando na prática.

PA 1 – Ao relatar a experiência do trabalho em sala de aula, tínhamos que situar em projeto, sequência pedagógica identificando assim as características de cada um. Isso permitia que organizássemos melhor o nosso planejamento, cuidando para que o aluno consolidasse aquele saber. E descrever as etapas do trabalho bem como as respostas dos alunos nesse trabalho foi muito interessante e de muito aprendizado, pois paramos para escrever, o que necessitava refletir sobre o que e como fizemos, permitindo reorganizar as ações. E quando escutávamos as experiências dos demais colegas, acrescentávamos outras nos reconhecendo ou ainda ampliando o nosso repertório de trabalho. Foi difícil escrever porque não temos essa prática, mas os exemplos dos cadernos do PNAIC ajudaram muito, pois podíamos “ver” a aula acontecendo, além de servir de base para a nossa escrita.

PA 4 – A formação proporcionou o contato com a produção de autores na área de alfabetização. Quando autores participam de algum evento, a maioria das vezes ligados à UFJF, tive a oportunidade de assistir palestras e fazer cursos com eles.

[...] Principalmente por ter me proporcionado o contato com bibliografia atualizada sobre alfabetização. Juntamente com esse embasamento teórico, o PNAIC trouxe os relatos de experiência com as práticas possíveis. Esse movimento de pensar a prática tem sido uma constante no meu dia a dia no trabalho. Busco compreender o caminho do aluno na construção do princípio alfabético e propor reflexões para que ele possa construir os princípios da língua escrita. Procuo fazer esse trabalho de reflexão sobre a língua, usando essa em práticas de leitura e escrita do cotidiano e literatura.

Os sujeitos evidenciam em diferentes momentos a importância da formação continuada para aumentar seu repertório nas salas de aula, refletindo seu fazer, seu planejamento para a construção de conhecimentos dos alunos. Reconhecem que este fazer não é isolado, sendo necessária uma rede de formação que envolva todos os profissionais da escola, onde cada um tem o seu papel, porém devem estar de acordo com diretrizes comuns que considerem a sala de aula ponto de partida e de chegada. Reconhecem que o PNAIC contribuiu para este processo no formato original do programa: extensa duração (cerca de um ano), permitindo um ir e vir sobre o fazer pedagógico e relacionando prática e teoria com seus pares dentro e fora da unidade escolar.

Melhoria nos resultados internos e externos

A busca por melhoria no fazer pedagógico foi amplamente indicada como fator de adesão e citada como resultado da formação tanto para o professor quanto para o coordenador pedagógico:

T 2 – Os professores que fizeram o pacto, mesmo que o município e o Brasil como um todo estejam com os resultados nem tão

favoráveis em alfabetização, mas os professores que fizeram o pacto tem um perfil diferente, compreendem a proposta, diferente do professor de educação infantil que fez uns meses só, tem coordenador que fala que o professor ainda faz pontilhado, liga isso naquilo, distante de práticas de leitura e escrita. [...] por mais que o pacto ajudou tem que ter uma política de formação também para a educação infantil.

O pacto foram cinco anos para começar um movimento, para começar uma mudança. No mapa do IDEB, a situação era muito pior, no início era bem vermelho, achei interessante e fiquei pensando onde é que o pacto entrava naquele bocado, que com certeza teve uma contribuição aí, mesmo sendo a Prova Brasil, que é avaliada no 5º ano você já tinha todo uma formação do pacto lá nos anos iniciais. A mídia falou que teve pouco resultado, mas depois disso não teve outra avaliação, pois não teve mais a ANA¹⁶, nem outro tipo de avaliação.

O mapa da evolução do IDEB¹⁷, mencionado pela professora, disponível no *site* do INEP, indica uma significativa melhoria nos índices nacionais ao longo do tempo. Abaixo um recorte do período de desenvolvimento do PNAIC.

16 ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização – avaliação federal de proficiência em português e matemática realizada no 3º ano do ensino fundamental.

17 O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil adotado pelo MEC. Em escala de 0 a 10, sintetiza a aprovação escolar, evasão e o aprendizado em português e em matemática. São realizadas avaliações externas sobre a proficiência dos alunos no 5º e 9º ano.

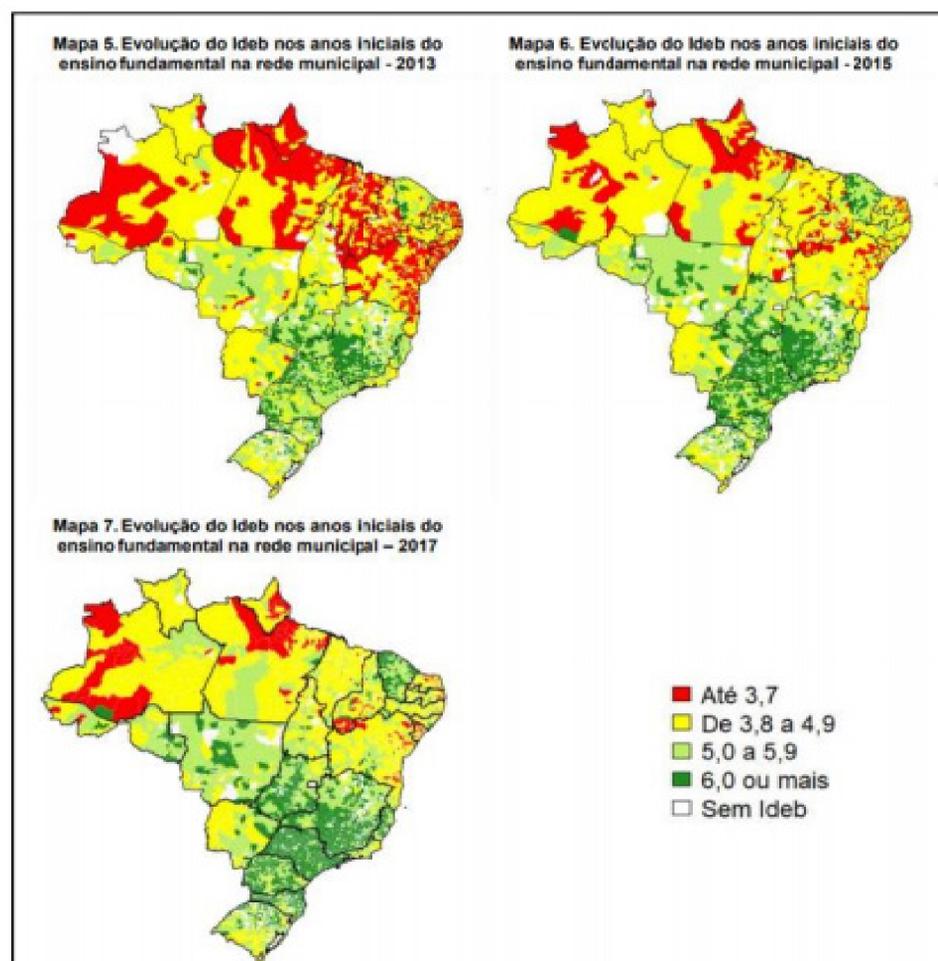


Figura 1. Evolução do IDEB

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018

O documento de 2017 é controverso, pois indica em 2013 e 2014, na página 4, o baixo rendimento das crianças nas avaliações externas (ANA), o que levou o MEC a promover mudanças no PNAIC em 2016, entre elas a participação da coordenação pedagógica na formação e em 2017 a inserção dos professores da educação infantil e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do programa Novo Mais Educação. Já na página 5 indica o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA como indicador de sucesso do PNAIC:

Há três indicadores principais que podem evidenciar o sucesso do PNAIC. O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos

que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2017, p. 5).

Para além das avaliações externas, os entrevistados ressaltam as contribuições do PNAIC para a aprendizagem dos alunos:

PA 4 – Percebo sim a utilização de mais recursos como os livros de literatura e os jogos, além das tentativas de construção de um trabalho mais organizado com as sequências e projetos didáticos.

PA 3 – É claro que tem muitas coisas para serem vencidas, meus alunos não estão prontos, mas assim é uma contribuição diária que a gente tá fazendo e que o Pacto com certeza contribuiu muito. Na parte de matemática se você visse meus alunos no início do ano e agora você não reconheceria.

GE – Tenho observado pequenos avanços, mas que se fazem necessários. Como o uso do material concreto e jogos no ensino de matemática. Mais segurança entre os professores para avaliar os alunos no processo de alfabetização e letramento, a reintrodução com mais rotina dos livros literários na sala de aula.

CP e PA: Aprendizagem está sendo feita de maneira prazerosa. Através da formação conseguimos trabalhar com todos os alunos e com seus níveis de aprendizagem. Com isso todos se sentem capazes de aprender e conseqüentemente conseguimos resultados.

CP – Nós resgatamos algumas práticas que não fazíamos mais, por exemplo, o ditado, foi deixada de lado muito tempo, essa prática é realizada constantemente na escola para fazer o diagnóstico e para que as crianças tenham a oportunidade de tá constantemente pensando sobre a escrita. A gente possibilita isso.

E a questão da sequência, agora nós só trabalhamos com a sequência didática. A gente seleciona o livro e todas as possibilidades que ele proporciona. Trabalhávamos com projetos, mas não com a sequência didática: selecionamos os gêneros, separamos as palavras que vamos trabalhar, os eixos, os direitos de aprendizagem... Quando ela termina começamos outra. Agora ainda tem muita coisa para melhorar, às vezes a gente fica muito tempo numa sequência... quando a gente começa a colocar no papel as ideias vão surgindo, digo que o planejamento é a chave do sucesso, vão surgindo novas ideias... a partir do desenvolvimento com os alunos.

Quando você junta o grupo, como surgem ideias! Às vezes o professor novato não sabe o que fazer, quer trabalhar na proposta, mas não sabe, aí quando ele vê como vai acontecendo, é uma coisa natural...

A produção a gente precisa melhorar bastante, foi uma questão que a gente viu no Pacto agora, ela tem que ter um objetivo claro para que e porque vai escrever... produção como processo e não como produto, estamos engatinhando nessa proposta ainda.

T2 – O ditado foi por meio da coordenação geral que começamos a solicitar, movimentar um pouco disso para acompanhar o desenvolvimento da criança e as estratégias de avanço... resgatar isso (O ditado) mas foi uma iniciativa do polo de JF. Quando começamos com isso em 2013 efetivamente, temos pedido a escola e aprimoramos esse diagnóstico. Conseguimos fazer o ditado com todas as escolas em abril, agosto e novembro, virou uma política, hoje você fala em ditado e todo mundo sabe, entende, é bem tranquilo.

A questão da leitura: o resgate da leitura prazer, fruição, a leitura deleite acho que ficou como contribuição bem significativa e também conhecer os materiais, a caixa CELL sempre é referência e professor sabe, conhece os direitos de aprendizagem, por mais que não consegue pôr em prática já é um referencial de suporte, até os livros literários, as caixas que foram para a escola via pacto ficou um referencial bacana de leitura, professor precisa de repertório e acesso para a própria sala de aula. Vira e mexe conversamos sobre a caixa do CELL, os jogos.

[...] no momento da sala de aula se você sabe os direitos de aprendizagem, no momento da prática você tá fazendo uns 10 direitos sem perceber...

O Pacto resgata a consciência fonológica, tinha um caderno que só tratava desse assunto, resgata a importância da consciência fonológica um caderno com a construção da escrita.

Os direitos de aprendizagem, o professor conhece... sabe.

Explora-se brevemente a atividade do professor na sala de aula e para além dela, seja nos processos de planejamento, leitura, reflexão sobre os processos de leitura, escrita, raciocínio lógico e elaboração de diagnósticos; processos que necessitam de um coletivo na escola para que as práticas tenham continuidade; processos que se tornam políticas públicas, por exemplo, o ditado conceitual adotado como instrumento de diagnóstico de toda uma rede municipal; processos de formação iniciados com o PNAIC com financiamento de recursos humanos e materiais com seus resultados em diferentes níveis de ação, merecendo continuidade para fortalecimento da educação básica. Uma vez garantido o acesso e a permanência do aluno na escola, está na hora de garantir o seu aprendizado, sendo um dos meios o fortalecimento da prática pedagógica nos diferentes contextos brasileiros.

Ajuda de custo

Nos diferentes relatos, ficou em evidência o caráter formativo, ou seja, a busca por reflexões e práticas pedagógicas que possam contribuir para os desafios da educação em Juiz de Fora. A formação continuada já acontece há muitos anos na cidade através do Centro de Formação do Professor da Secretaria Municipal de Educação e também da UFJF em diferentes modalidades (extensão, especialização, mestrado, doutorado na grande área da Educação). O PNAIC fortaleceu essa formação com uma abrangência bem maior e um dos motivos que contribuiu para uma grande adesão foi a ajuda de custo. A bolsa de R\$200,00 ajudou na adesão e em outros processos de formação, como apontam a coordenadora local do programa e uma das professoras alfabetizadoras:

T 1 – A bolsa ajudou na adesão do programa. Ao indicar a ajuda de custo de R\$200,00 foram feitas mais inscrições, os professores diziam “tô fazendo porque esse dinheiro vai me ajudar”, havia a compra de livros de literatura e de formação. Uma professora indicou que juntaria, faria uma poupança, para comprar um data show e outras coisas para a sala de aula. E também no desenvolvimento da própria formação em outros espaços, teve uma professora que utilizou o dinheiro para pagar especialização (aos sábados). [...] as pessoas compraram livros, trabalhamos a leitura deleite, aí iam se apaixonando pelos livros. Aproveitavam a bolsa para adquirir livros de literatura infantil e livros de formação. Pois toda formação tinha estande de livros lá no local, facilitando o acesso.

PA 2 – Eu usava o dinheiro da bolsa para deslocar, comprar livros que conheci na formação, porque nem sempre localizava eles na escola, às vezes estava na caixa de outro ano com outra professora. E tinha livros maravilhosos que eu tinha que ter para mim. Eu me aproximei da leitura deleite. Também comprei livros de formação indicados pelo material do PNAIC ou pelo Orientador de estudos.

Como afirma Costa-Hübes (2013), se a sociedade deseja e exige bons professores é preciso investir neles garantindo-lhes condições de estudo. Garantir uma ajuda de custo contribuiu em muitos aspectos como revelados pelos sujeitos: adquirir material para trabalho em sala de aula, adquirir livros de formação para continuar o estudo e livros de literatura para ampliar as possibilidades do seu trabalho em diferentes áreas do conhecimento e por fruição no processo da leitura deleite. A bolsa possibilitou o financiamento de outras formações, no caso de um curso de especialização na área educacional, refletindo o aprofundamento em temáticas específicas, ajudou no deslocamento da residência até o local da formação, em um lanche e assim por diante.

O PF 2 ressalta que a ajuda de custo pode constituir um ganho a mais para o professor em centros menores, onde o custo de vida é mais acessível, podendo representar até 20% de seu salário e contribuindo imensamente com sua renda, uma vez que a valorização do docente na educação básica pública ainda é muito pequena. Destaca também que o Pacto constituiu para muitos professores um propulsor para a continuidade dos estudos:

PF2 – Esse tempo todo de Pacto despertou muita gente para voltar a estudar, principalmente em cidade pequena de MG, pra gente aqui 200 reais para o professor pode não fazer diferença num grande centro, mas imagina para alguém de cidade pequena [...], porque tinha gente que fazia muita coisa interessante quando eles vinham, 200 reais era às vezes mais de 20% do salário, não só por isso também, mas muitos voltaram a estudar, por isso tivemos muitos inscritos na especialização... muito foram eles (professores que participaram do PACTO) que participaram, as pessoas querem continuar a estudar. Para os programas do PPGE/UFJF foram muitos inscritos entre especialização, mestrado e doutorado. Pena que não pode absorver todo mundo.

Portanto, é possível observar que as ações do Pacto impactaram em diferentes frentes, desde a educação infantil até a pós-graduação. Desde as práticas em sala de aula até as políticas de currículo e avaliação dos processos de aprendizagem de alunos dos municípios. Carece de continuidade e investimento, pois, como destaca ainda Costa-Hübes (2013), a formação do professor não acontece de uma só vez, é um processo que tem seus atravessamentos de tempo e espaço, ou seja, está relacionada às condições históricas.

Em Juiz de Fora, não houve a obrigatoriedade, pela Secretaria de Educação, de participação na formação do PNAIC, optou-se por um processo de convencimento e em algumas etapas ampliou-se a participação de professores que não eram público-alvo do programa no ano da formação, pois há um número significativo de professores contratados que circulam em diferentes anos e etapas de ensino e fortalecer essa formação é essencial, além da otimização do recurso público, como aponta uma das professoras:

T2 – É dinheiro público, não podíamos deixar vagas ociosas... a questão da bolsa ajudou muito. Em 2015 por conta das 13 horas e 20 começou a sobrar vagas aí reformulamos e abrimos no edital para outros profissionais (bidocente, referência 2, coordenador pedagógico) para não sobrar vagas, ficaram como ouvintes.

Os relatos indicam muitas possibilidades quando se leva em conta um investimento na formação docente, algumas previstas outras não. T2 ressalta o compromisso com o dinheiro público e a sua otimização para alcançar o maior número de professores.

Contribuições nas práticas pedagógicas

As contribuições do PNAIC são apontadas pelos diferentes sujeitos entrevistados, seja na reflexão dos processos de escrita e leitura, na utilização dos recursos recebidos pela escola, na utilização do material concreto, no processo de planejamento e diagnóstico da escrita dos alunos ou no repensar das estratégias com a matemática:

T1 – As pessoas (professores) compraram livros... trabalhamos a leitura deleite, iam se apaixonando e ai desencavou, tirou de lá das caixas, as pessoas entendiam a importância de chegar na escola e perguntar sobre os livros e os materiais, entender que os livros não podiam ficar na biblioteca, tinham que ficar nas salas. Isso é uma luta até hoje: usar os jogos da caixa da CEEL¹⁸, aprender sobre eles, circular, conhecer seus objetivos e ter objetivos claros, não é só para passar o tempo dos alunos.

CP e PA – A aprendizagem dos alunos está sendo feita de maneira mais prazerosa. Através da formação conseguimos trabalhar com todos os alunos e com seus níveis de aprendizagem. Com isso todos se sentem capazes de aprender e conseqüentemente conseguimos resultados.

PA 3 – A questão da matemática era a maior dificuldade, eles tinham muita dificuldade de fazer a situação do abstrato, porque faltavam pré-requisitos para que eles desenvolvessem essas atividades, trabalhamos muito com joguinhos, brincadeiras, com o QVL, com o QVL do amarradinho¹⁹, foram muitas atividades com dado, dominó, com a questão numérica. Fazíamos a vendinha

18 Material didático refere-se a uma caixa com jogos organizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco e distribuídos pelo MEC em 2013 para todas as escolas públicas com anos iniciais do ensino fundamental. Contém 10 jogos com manual didático relacionados à questão da alfabetização.

19 Diz respeito a um relato de experiência do caderno de matemática – PNAIC 2014 para o trabalho com agrupamentos.

[...], quais são as moedas que preciso para formar um real? Eles não conseguiam raciocinar isso, tem muitos alunos que são das fazendas de lá, tem outros que moram dentro do distrito e faziam compras diárias no mercadinho na padaria e tinham dificuldades, não sabiam quanto a pessoa tinha que devolver de troco. Eles (alunos) dão depoimentos: nossa professora! Agora eu já sei fazer a compra e quanto o fulano tem que me devolver.

Os professores indicam processos que foram e estão sendo realizados, que demandam tempo, continuidade, reflexão e trabalho em rede para que os resultados almejados sejam alcançados plenamente.

Destacam-se duas ações propostas pelo PNAIC na área da Língua Portuguesa: a leitura deleite diária e implementação de cantinhos da leitura. A leitura deleite é uma estratégia formativa do Pacto, pois nos encontros de formação continuada vivenciava-se essa prática. Os encontros eram sempre iniciados com uma leitura realizada pelo Formador ou Orientador de Estudo. Considera-se “essa estratégia muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão do que é lido.” (BRASIL, 2012, p. 29). Como nos mostram os professores, essa prática também foi levada para as salas de aula no trabalho com os alunos dos anos iniciais, incluindo-a na rotina do trabalho pedagógico. Para garantir que os alunos tenham acesso aos livros de literatura infantil, o MEC distribuiu acervos de 30 livros para cada sala de aula do 1º ao 3º ano, totalizando 6 acervos (BRASIL, 2012).

Em matemática as ações se pautaram no uso de materiais manipuláveis, nas situações problemas contextualizadas para o trabalho com o sistema decimal, operações, geometria e sistema de medidas, aproximando a matemática da vida, tornando-a acessível

e até divertida com jogos e recursos variados para a construção dos conceitos matemáticos.

Os depoimentos dos professores fortalecem as considerações de Carneiro e Magalhães (2015, p. 8) sobre os aspectos positivos deste programa de formação:

[...] considerando que o PNAIC tem apresentado algumas características interessantes como programa de formação continuada que abrange praticamente todo o Brasil. Uma delas é a continuidade desse programa que já está em seu terceiro ano, assim, podemos considerar como uma formação com uma duração que pode promover mudanças na prática docente, diferentemente, de cursos pontuais. Outro aspecto a se destacar é a concepção do material didático, o qual se apresenta enquanto elo entre as pesquisas acadêmicas e as experiências bem-sucedidas de sala de aula, vivenciadas por professores alfabetizadores das mais diversas regiões do país. Esse diálogo é propulsor do debate nas formações, seja no polo, seja nos municípios, proporcionando o fazer, refazer, pensar, repensar, compartilhar.

O diálogo apontado pelos autores acima se desdobra nas práticas enunciadas pelos professores, nos cadernos de formação, nas aulas com os alunos e também na formação inicial, como veremos a seguir.

Contribuições para a formação inicial

O PNAIC é um programa pensado para os anos iniciais do ensino fundamental e posteriormente para a educação infantil, contudo destaca-se, neste trabalho, suas contribuições também para o ensino superior. Ampliam-se assim seus impactos na rede de formação inicial.

Os professores entrevistados, quatro do ensino superior de universidade pública e da rede privada, relataram a importância e a contribuição do programa no seu fazer docente. A PF 1 destacou que o programa aproximou as realidades da alfabetização em Juiz de Fora: *a da formação inicial (nos cursos de pedagogia) e a da prática das professoras alfabetizadoras*. O contato mais próximo com as demandas e desafios, através dos relatos das professoras, provocou mudanças na ementa de disciplinas que tratam especificamente do processo de alfabetização. Foi possível um aprofundamento nas especificidades teórico-metodológicas da alfabetização com a leitura/estudo do material do PNAIC. Portanto, provocou um repensar nos currículos de formação assim como sugeria o documento orientador do PNAIC de 2017, pelo menos daqueles professores que estavam diretamente envolvidos com a formação na parceria com as universidades.

O PF4 destaca a contribuição tanto para o seu trabalho nos anos finais quanto no curso de Pedagogia que atua:

PF 4 – Principalmente para mim que sou professor, atualmente nas séries finais do ensino fundamental. Permitiu um olhar muito mais focado nas possibilidades do uso de diversos materiais e jogos para orientar e diversificar as aulas. Também, na necessidade de que certos conceitos de matemática têm de serem construídos ao longo do tempo, percebendo no aluno um tempo “diferente” daquele que imaginávamos ser possível para consolidação desses conceitos. [...] No ensino superior inclusive construí o roteiro de meu trabalho no curso de pedagogia perpassando todo o processo que vivi na formação do PNAIC, textos, jogos, reflexões, questões levantadas pelas cursistas e suas práticas em sala de aula. Enfim, contribuiu efetivamente para uma formação mais voltada para o cotidiano escolar e suas vivências em matemática.

O PF 2 também destaca a contribuição do programa na sua prática, tanto os materiais utilizados quanto os processos formativos.

PF 2 – Eu tinha acabado de entrar na universidade quando a professora Luciane me convidou (para ser coordenador da área de matemática), eu tinha pouco contato com a formação. Eu tinha pouca experiência com a formação de professores tanto inicial quanto formação continuada. Por conta disso eu também estava ainda em início de carreira, mas agora no ensino superior. Eu estava aprendendo muito tanto com minhas aulas nas licenciaturas, matemática e pedagogia, como nessas formações. Então eu acho que foram processos formativos muito importantes para mim. Eu conheci muito material que eu podia trabalhar com a pedagogia que eu uso até hoje... então foi muito importante para mim professor formador que estava em início de carreira, conheci muitas coisas, por exemplo, “fio de contas”²⁰, muitos jogos que eu uso com meus alunos até hoje...

PF 3 indicou que o PNAIC promoveu em sua escola de ensino fundamental (da rede privada) a criação e uma coordenação da área de matemática para implementar muitas das proposições do PNAIC, contribuindo imensamente com a melhoria de práticas nessa área. Indicou que no curso de Pedagogia em que atua também vem utilizando o material do PNAIC, anexando algumas partes dos cadernos de formação de matemática para tratar deste ensino nos anos iniciais. Esta entrevistada ressalta que os jogos vivenciados por ela como formadora do PNAIC também foram levados e são trabalhados na formação das pedagogas da instituição. Outro aspecto vivido no PNAIC que também levou para a formação inicial de professores foi o trabalho articulado com a literatura infantil, potencializando sua

20 Material didático que trabalha a ideia de quantidade, construção do conceito de número e pequenos cálculos auxiliando a criança nas representações de quantidades e simbólicas. Trabalhado no caderno 2 do PNAIC (2013) de Alfabetização Matemática: quantificação, registros e agrupamentos.

utilização na construção de conceitos matemáticos e no trabalho interdisciplinar. Além de atuar na instituição provada, esta docente também atua no AEE – Atendimento Educacional Especializado – da rede municipal e utiliza sobretudo os jogos no trabalho com os alunos público-alvo da educação especial. A professora acredita que a formação foi fundamental e trouxe contribuições diretas e indiretas para vários segmentos e redes de ensino.

As contribuições expandiram para professores de diferentes níveis de atuação e estudantes em formação. Ao pensar no formato do programa que envolveu o efeito cascata (multiplicador) e contou em sua organização com seminários, palestras, mesas redondas, oficinas e relatos de experiências sob a organização da universidade, percebe-se que muitos estudantes (da pedagogia) também foram contemplados pelo programa indiretamente. Eles estavam presentes como estagiários na organização e acompanhamento da formação, auxiliando nas salas de aula, organizando o material e foram contemplados, como bolsistas, com as discussões daquele espaço.

Em se tratando dos profissionais envolvidos, entre eles o coordenador do polo e os supervisores, a maioria está vinculada ao ensino superior, alguns formadores e orientadores de estudo também mantêm esse vínculo. Eles informam que o programa, pensado para os professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, alimentou e fortaleceu suas práticas na formação inicial dos alunos de pedagogia que estarão brevemente na ação docente e necessitam dessa aproximação com a escola.

É preciso considerar que o processo de mudança na educação não acontece do dia para a noite, pois implica mudanças de concepções que são construídas ao longo de uma vida e que requerem investimentos financeiros e humanos para provocar as adequações necessárias para o desenvolvimento profissional do docente. Este já deixou de ser visto há muito tempo como sacerdócio

e exige na contemporaneidade papel primordial para a construção de uma sociedade mais justa. O formato inicial do PNAIC promoveu sem dúvida a articulação e a aproximação da universidade com a escola de educação básica, ação tão necessária nos dias atuais.

Algumas considerações (ora) finais

Não é possível desconsiderar um programa como o do PNAIC, não podendo ser reduzido como uma política de um governo, mas necessita ser efetivado como uma política de estado. Estado (nação) este que tanto defende a educação como mecanismo/processo de desenvolvimento.

O que se pretendeu neste capítulo foi trazer alguns aspectos da formação por meio dos sujeitos que participaram dela para efetivamente evidenciar a abrangência do programa. Focou-se em alguns recortes da percepção da formação e suas contribuições para o trabalho com os alunos. Ressalta-se que o resultado deste não pode ser medido apenas através de uma avaliação externa de aprendizagem dos alunos. A dimensão da ação docente vai além e requer o olhar para seu propósito e características como atividade apontada nos estudos de Leontiev (1974) e nos diferentes saberes dos professores, bem como as condições de sua atuação.

Várias pesquisas no Brasil, nos programas de pós-graduação, têm abordado as contribuições e as limitações do PNAIC. Ressalta-se que as contribuições são mais evidentes e que o seu aprimoramento é necessário sendo que alguns aspectos foram contemplados na última edição do PNAIC, como: a expansão da formação para a educação infantil, coordenação pedagógica e para os mediadores do Programa Mais Educação²¹ (anos finais), o apontamento da responsabilização de diferentes instâncias educacionais num regime de colaboração e partilha.

21 Programa federal que objetiva ampliar a permanência do aluno na escola.

Fortalecer o vínculo e a articulação com a universidade pública para a continuidade dessa formação é primordial, pois como apontado, brevemente, estabelece-se uma rede a partir da qual a formação inicial e a continuada se conectam, se comunicam, se expandem para uma melhor profissionalização docente.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que merece*. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 2 Alfabetização Matemática: Quantificação, registros e agrupamentos*. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CARNEIRO, R. F.; MAGALHÃES, L. M. (org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: tecendo experiências de formação continuada de professores*. Juiz de Fora: Templo, 2015.

COSTA-HUBES, T. C. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. *RBEP*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

MARTINIÁK, V. L. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2015.

MEDEIROS, A. B.; MAGALHÃES, L. M.; VARGAS, S. L. (org.). *Educação em Foco: revista de educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora/ Centro Pedagógico. Edição Especial. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015.

NETO, O. C. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 661-690, out. 2007.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, L. T. de. (org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SOUZA, S. J. e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TDIC e multiletramentos no contexto dos PCN e da BNCC: discussões voltadas à formação docente

**Jaciluz Dias
Helena Ferreira**

Introdução

O objetivo deste capítulo é realizar uma análise comparativa entre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere às propostas para o trabalho com os multiletramentos, nas aulas de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, pretendeu-se comparar como o intervalo de 20 anos na publicação desses dois documentos oficiais influenciou a abordagem dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). E, a partir desse contexto, como tais mudanças podem interferir na formação de professores para trabalhar em sala de aula.

Para tanto, inicialmente são apresentados os PCN e a BNCC, bem como as legislações a partir das quais eles decorrem. Em seguida, é apresentada uma análise de ambos os documentos, de acordo com pesquisadores que se dedicaram a estudá-los. E, tendo esse contexto traçado, apresentam-se as diretrizes para a formação de professores de cursos de licenciatura. Passa-se, então, à análise das propostas para o uso das tecnologias digitais dos três documentos e compara-se se o que é proposto pelos PCN e pela BNCC, para o trabalho com tecnologias digitais, é contemplado nas diretrizes de

formação de docentes, já que os professores pautarão seu trabalho nesses dois documentos voltados ao currículo da educação básica.

Na terceira parte deste artigo, é apresentada a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. E, na quarta parte, discute-se, a partir de uma análise comparativa, os gêneros discursivos trabalhados e como mudou a abordagem das TDIC e o trabalho com os multiletramentos entre os PCN e a BNCC. E o capítulo se encerra com considerações acerca de possíveis caminhos para uma formação docente que inclua as tecnologias digitais em práticas nas aulas de língua portuguesa.

Os PCN e a BNCC: origens e objetivos

Em um panorama contextual proposto por Micarello (2018), pode-se compreender como se encadeiam e originam algumas das prerrogativas legais que regem a educação brasileira. Começando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 e que estabelece uma política curricular para o país, assegurando, em seu artigo 9º, inciso IV, que a União será incumbida de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, p. 4).

O estabelecimento de competências para os diversos segmentos da educação, por sua vez, levou à organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais começaram a ser adotados em 1997,

[...] procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCN são diretrizes elaboradas pelo governo federal e divididas em disciplinas, mas sua adoção não é obrigatória. Eles pretendem subsidiar e orientar: os processos de elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada de professores; as discussões pedagógicas internas nas escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de educação (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Eles foram utilizados como referencial para as propostas curriculares das escolas, até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o que só aconteceu em 2013.

Essas, por sua vez, diferentemente dos PCN, são normas obrigatórias para a educação básica, tendo como objetivo orientar os currículos escolares e os conteúdos mínimos a serem adotados em todo o país, a fim de assegurar uma formação básica, conforme previsto na LDB, para todos os segmentos de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). As DCN buscam, portanto,

[...] prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p. 6).

As DCN lançaram as bases para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi homologada, em sua versão final, em 2018, incluindo o Ensino Médio. DCN e BNCC não são excludentes, mas, pelo contrário, são complementares, já que, enquanto aquela aponta a estrutura geral para os currículos, esta detalha conteúdos, especificando o que se espera que os alunos aprendam, ano a ano, buscando, assim:

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 5).

Elaborada por especialistas de diferentes áreas, a BNCC se pretende um documento completo e contemporâneo, que atenda às demandas dos estudantes e os prepare para o futuro (BRASIL, 2018). Contudo, não apenas a BNCC, mas também os PCN, analisados por diversos especialistas, são alvo de críticas que procuram identificar as limitações de ambos os documentos, a fim de contribuir para o aprimoramento deles e de futuras legislações voltadas à educação.

Reflexões sobre os PCN

Machado e Bronckart (2005), ao compararem dois documentos prescritivos, um do Brasil (os PCN) e outro da Suíça (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*), discorrem sobre como o trabalho do professor é visto nesses dois textos. Neste capítulo, serão mais enfocadas as considerações referentes aos PCN e, especificamente, à forma como o professor é visto por esse documento. Assim, inicialmente, os autores identificam três propriedades enunciativas centrais do texto: é produzido por especialistas, mas cujas presenças são apagadas; há menção a

um destinatário das ações prescritas, mas de uma forma aberta, que pode ser cada um dos leitores; parece ser redigido como um contrato implícito de verdade e promessa de sucesso (MACHADO; BRONCKART, 2005).

Os PCN foram criados em meio a um contexto vivido por toda a América Latina, na década de 1990, de reformas dos sistemas educacionais, as quais estavam associadas às de outros setores e foram inspiradas na ideologia neoliberal que se fortalecia na época. Esse viés ideológico, segundo Machado (2007), determina que as finalidades do ensino são associadas à formação de cidadãos que atuarão no mercado de trabalho, o que fica expresso na introdução dos PCN de Língua Portuguesa:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se **construir uma escola voltada para a formação de cidadãos**. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem **exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho**. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p. 5, grifos nossos).

Segundo a autora supramencionada, essas finalidades ocultam a influência da ideologia neoliberal que guia a lógica governamental e pretende formar mão de obra para atender às demandas da indústria do país, sem se preocupar com uma educação que contribua para o desenvolvimento global do aluno, como ser humano. Além disso, Santos e Diniz-Pereira (2016) lembram que os PCN também têm como foco bons resultados nos sistemas de avaliação nacionais e internacionais, o que colabora para que o foco na individualidade do aluno seja diminuído.

Esse enfoque em uma melhoria global do sistema de educação brasileiro é apontado por Machado e Bronckart (2005), ao analisarem a abertura dos PCN, a qual é redigida de modo semelhante a uma carta, tendo como destinatário o professor, mas o alvo real parecendo ser todo o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, os professores “são colocados apenas no papel de beneficiários – ou de destinatários primeiros – do ato de entrega e dos efeitos do documento” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 200).

Assim, de acordo com a análise desses dois autores, no que se refere à concepção de ensino, os professores tornam-se adjuvantes, meros instrumentos, que apenas aplicam as prescrições ditadas pelos PCN, os quais são vistos como “um presente” aos professores, que, por isso, acabam no papel de devedores, tendo obrigação de dar uma resposta positiva e atingir os resultados esperados para a colocação dos PCN em prática.

Nesse sentido, Machado (2007) defende a importância de se discutir sobre o papel do linguista em relação às práticas de ensino, o que impactaria diretamente na formação docente. Ela descreve uma breve retrospectiva histórica sobre as relações entre linguística e ensino e apresenta o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o processo de transposição didática. Com base nesse suporte teórico, a autora passa a discutir o papel do linguista²² nos diversos níveis que existem na atividade educacional, defendendo que a atuação do linguista deve ser ampla, não apenas o ensino de língua portuguesa ou de língua estrangeira.

Ele precisa saber atuar no nível do sistema educacional superior, a fim de realizar uma seleção de conteúdos e de práticas de linguagem,

22 Machado (2007) refere-se aos linguistas de modo geral, especialmente aos pesquisadores acadêmicos que produzem reflexões teóricas sobre línguas. Nesse sentido, considerando o foco deste capítulo, que é a formação docente, vemos esse linguista mais especificamente como o professor, que pode conciliar a prática docente com as produções teóricas decorrentes dessa prática.

contribuindo para a concepção do conhecimento científico que seja útil para a elaboração de materiais didáticos e para a avaliação desses materiais, de tal modo que possam ser utilizados por professores e alunos. Segundo essa autora, o linguista precisa, ainda, atuar no nível do sistema didático, analisando o que é realizado e as diferentes organizações externas para o cumprimento de prescrições oficiais, bem como voltando sua análise também para as situações vividas pelo professor.

Para a autora, além da colaboração dos linguistas para elaborar processos educativos, eles também precisam se voltar para processos já efetivados. Assim,

[...] a atitude do linguista não deve ser a de aceitação pura e simples do que é veiculado pelos textos de prescrição educacional. Faz-se necessária uma atitude analítica e crítica não só em relação aos conteúdos científicos selecionados, mas também quanto à forma como são transpostos, quanto às diretrizes, às finalidades, aos procedimentos e ao papel do professor, que são preconizados pelos documentos oficiais, desvelando a pretensa neutralidade desses documentos e as influências de outras atividades sociais e das ideologias subjacentes. (MACHADO, 2007, p. 31).

A postura do linguista, para analisar e criticar as prescrições oficiais, deve ir desde a leitura dos documentos oficiais – como os PCN e a BNCC – quanto no modo como é feita a transposição de conhecimentos científicos do texto para a prática de ensino. Assim, a partir de análises feitas nos PCN, Machado (2007) aponta algumas questões a serem discutidas. Primeiramente, para o discurso oficial, é uma “crise no ensino” que motiva reformas e exige mudanças no papel do professor, sem, no entanto, se considerar questões de ordem política, econômica e ideológica.

Outro ponto levantado pela autora é a representação construída sobre os professores, os quais são vistos de duas formas. A primeira delas refere-se ao professor em exercício, que é desvalorizado e tem suas capacidades negadas, como alguém incapaz de atender às demandas da sociedade contemporânea. A segunda é a construção de um modelo ideal de professor que, dotado de diversas competências, é o profissional do futuro, devendo agir quase como um super-herói (MACHADO, 2007).

Mais uma questão levantada pela autora é o ocultamento das vozes autorais que sustentam o referencial teórico sobre o qual os PCN se sustentam. Na apresentação do documento, fala-se em especialistas que contribuíram para a elaboração do documento, os quais são citados nominalmente apenas no final do texto. E, ao longo da elaboração do documento, não há menção às diferentes correntes teóricas às quais esses especialistas estão vinculados e como essas concepções podem divergir ou sofrer atualizações próprias dos estudos acadêmicos. Para Machado (2007, p. 33), essa característica transmite a ideia de que os PCN apresentam verdades consensuais e inquestionáveis:

Já em relação ao ocultamento das vozes das teorias e dos autores mobilizados, observamos que elas não são inseridas por mecanismos que permitam sua identificação, o que, aliado à ausência total de modalizadores, contribui para a construção de um discurso assertivo e objetivado, que produz o efeito de que veicula uma verdade pública, consensual e inquestionável.

A não identificação da autoria e das teorias que sustentam a elaboração dos PCN favorece ainda, segundo a autora, a distinção de “classes” de pessoas que trabalham com o ensino: de um lado, os especialistas, que têm acesso e articulam os referenciais teóricos, e, do outro, quem não tem, que podem ser o público que utiliza os

documentos prescritivos: escolas e professores. O não acesso aos referenciais teóricos pode, assim, favorecer a aceitação passiva das prescrições apresentadas pelos PCN, os quais, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), são a primeira tentativa de padronização do currículo nacional.

Isso favorece o sistema nacional de avaliação e a classificação das escolas por desempenho, fazendo com que “as políticas [partam] de uma lógica de mercado, alicerçadas em uma visão economicista da educação” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 285). Para esses autores, a organização da BNCC corresponde à atual tentativa de padronização do currículo, iniciada pelos PCN.

Reflexões sobre a BNCC

De acordo com Santos e Diniz-Pereira (2016), a BNCC decorre do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) e da Meta 7 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que preveem, respectivamente:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

META 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. (BRASIL, 2014, s.p.).

Um currículo comum seria, então, segundo Rojo (Nova Escola, 2017), a base para melhorar a qualidade da educação, já que ele apresenta gêneros discursivos novos, que contemplam o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tão

comuns no cotidiano atual. Outro ponto alto da BNCC é, para essa autora, o trabalho com a multimodalidade, já que as TDIC favorecem o contato com gêneros multimodais, que se utilizam de diversas semioses: verbal, não verbal, sonora, visual etc. Além disso, ao ser organizada por meio dos campos de atuação, que decorrem das práticas sociais, a BNCC se mostra adequada à realidade dos alunos. Para tanto, o professor assume o papel de mediador, que compartilha conhecimentos e, também, aprende com os alunos, a partir da diversidade de conteúdos propostos pela BNCC. Essas temáticas são, ainda, outra vantagem, para Rojo (Nova Escola, 2017), pois, além do conteúdo comum, a BNCC prevê que parte do conteúdo seja diversificado, de acordo com as regiões brasileiras.

Contudo, indo de encontro a esse pensamento, a elaboração de um currículo comum, para Santos e Diniz-Pereira (2016), não garante a qualidade da educação básica, pois diferença e diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base comum, já que o que é definido em nível nacional será adaptado e recontextualizado, de acordo com as esferas envolvidas no processo educativo: secretarias de educação estaduais e municipais, escolas, professores e alunos.

Essa padronização servirá apenas para atender às demandas neoliberais de mercado de formação de mão de obra e da mercantilização da educação, já que:

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 288).

Outro ponto levantado pelos autores supramencionados é que a BNCC acaba por ser inócua, já que os professores pouco consultam documentos oficiais para elaborar suas aulas, e, por isso, a qualidade da educação deveria ser buscada com investimentos na infraestrutura das escolas e na carreira docente, com melhores salários e formação continuada para professores. Nesse sentido, Micarello (2018) lembra que a BNCC é apenas uma parte das ações da Política Nacional da Educação Básica, que inclui as políticas: de formação de professores, de materiais e tecnologias educacionais, de infraestrutura escolar e de avaliação da educação básica. Assim, esses campos requerem investimentos e só com o desenvolvimento de todos esses setores será possível a melhoria na educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Como o foco deste capítulo é a formação docente, das políticas citadas anteriormente, fez-se um recorte nos processos formativos dos professores da educação básica. Conforme um breve histórico feito por Santos e Diniz-Pereira (2016), as licenciaturas foram criadas nos anos 1930, estando voltadas para capacitar docentes a ministrar aulas no ensino secundário. Contudo, esses cursos eram tratados apenas como apêndices dos bacharelados e eram bastante elitizados, formando poucos professores. Por isso, esse modelo de formação docente foi considerado inadequado, levando, na década de 1960, à criação dos cursos de “curta duração” e, na década de 1970, às “licenciaturas curtas”, que formariam professores para o “ginásio” (atualmente chamado de Ensino Médio) e o ensino secundário (correspondente ao que hoje é a segunda metade do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e ao Ensino Médio).

Além das cargas horárias reduzidas, as disciplinas das licenciaturas (assim como das demais graduações do país) tinham sua grade curricular padronizada, por meio de um currículo mínimo determinado pelo governo brasileiro. Com a LDB (BRASIL, 1996) e as incumbências determinadas por seu artigo 13, para os professores, “tornou-se necessário pensar a formação de um profissional que compreendesse os processos humanos mais globais” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 290). Iniciou-se, assim, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que foram concluídas em 2002.

Essas diretrizes, além de separarem licenciaturas de bacharelados, aumentaram a carga horária teórica e prática dos cursos de formação docente. Atualizado em 2015, esse documento, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), passou a prever não apenas a formação inicial docente, mas também a continuada, além de dedicar um capítulo específico à “valorização das profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 14). Ao contrário dos currículos mínimos, que estabeleciam disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura, as diretrizes orientam, de modo geral, como esses cursos podem ser reformados. Por isso, “as diretrizes curriculares, ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294).

Contudo, de acordo com esses autores, as tendências atuais de manter a coerência entre as diretrizes curriculares para formação de professores e a BNCC “podem representar a volta da opção pela adoção de mecanismos que garantam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação docente” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294). E isso seria um retrocesso no trabalho de se garantir uma educação de qualidade e pautada na diversidade curricular. Assim, para eles, a melhoria da educação advém da

redução das assimetrias sociais, com investimentos em melhores condições materiais e na preparação de professores para enfrentar os desafios próprios da educação.

As TDIC e os multiletramentos nos documentos oficiais

O recorte adotado neste estudo é voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, os quais, em 1998, nos PCN, eram chamados de terceiro e quarto ciclos, e de 6º ao 9º ano, em 2018, na BNCC. Depois de conhecer um panorama geral e algumas análises desses dois documentos, chega-se ao foco desta pesquisa, a qual pretendeu analisar como o uso das tecnologias digitais é abordado em ambos os documentos. Mas, também, devido à necessidade de haver coerência entre a formação docente e o currículo adotado nas escolas, analisa-se, em seguida, como as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores contemplam o uso das TDIC.

Para os PCN, “as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade” (BRASIL, 1998, p. 89). Vale ressaltar que as “novas tecnologias” mencionadas se referem ao computador, ao CD-ROM, ao rádio, à televisão e ao vídeo, as quais, na época, eram, de fato novas. Mas que, agora, em 2019, já se encontram ultrapassadas.

Assim, quando se refere à tecnologias, pode-se evitar que o termo esteja acompanhado de “novas”, tendo em vista que “tecnologia”²³, segundo o dicionário, é um “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc.” e, por extensão “tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico”. Ou seja, tecnologia já traz em si a ideia de

23 Definição retirada do **Dicionário Michaelis on-line**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tecnologia/>. Acesso em: 6 mar. 2019.

novidade e essa varia conforme a época. Assim, do mesmo modo que as tecnologias citadas pelos PCN já estão ultrapassadas, as inovações mencionadas na BNCC também estarão, muito em breve.

Já os PCN indicavam que a presença crescente dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas era algo a se considerar em relação às práticas escolares, as quais deveriam incluir o conhecimento da linguagem videotecnológica, a análise crítica dos conteúdos das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação e a capacidade crítica nos processos de produção e recepção dessas mensagens (BRASIL, 1998).

Nos PCN, o computador é visto como um processador de textos, que, tendo conexão *on-line*, permite o acesso a conhecimento enciclopédico e uso de *softwares*. Já o CD-ROM, possibilitando o trabalho com a multimídia e o hipertexto, favorece a construção de uma representação não linear do conhecimento. O rádio possibilita o trabalho com os sons e a palavra falada em Língua Portuguesa, enquanto a televisão permite que se trabalhe com a programação, associadas ao videocassete, gravando ou reproduzindo um programa específico. E, finalmente, por meio do vídeo, pode-se acessar diversas linguagens – a visual, a falada, a sonora e até a escrita.

Vinte anos depois, a BNCC entende que as experiências dos alunos, em seu contexto familiar, social e cultural, são permeadas pelo uso das TDIC, as quais contribuem para estimular a curiosidade e ampliar a compreensão de si mesmo, do mundo e das pessoas que compõem a sociedade. Assim, a quinta competência geral prevista para a educação básica é:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

O documento parte, dessa forma, da noção de que a cultura digital tem promovido mudanças significativas na configuração da sociedade e na forma como as pessoas se relacionam nos diferentes contextos sociais. No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC aponta que os jovens não são apenas consumidores de tecnologia, mas são protagonistas e se envolvem com as novas formas de interação, que é cada vez mais multimidiática e multimodal. Essa conexão acontece em rede e de modo quase instantâneo, em meio a um enorme volume de informações, o que pode, por outro lado, desencadear análises superficiais e compartilhamento indevido dos produtos culturais contemporâneos (BRASIL, 2018).

Por isso, a BNCC sinaliza a importância de que “a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo” (BRASIL, 2018, p. 59). E, também, que a escola promova novos modos de aprendizagem, de interação e de compartilhamento de informações, compreendendo e incorporando as novas linguagens às práticas escolares.

No que se refere mais especificamente à área de Língua Portuguesa, o texto continua sendo elemento central, mas agora considerando as novas formas de interação social, das quais decorrem novas práticas de linguagem e novos gêneros discursivos, os quais são cada vez mais multissemióticos e multididáticos (BRASIL, 2018). Ampliam-se, então, os letramentos, já que as práticas da cultura digital requerem novos e multiletramentos²⁴, para que os estudantes possam saber ler e escrever também os textos multissemióticos, os quais reúnem linguagem verbal, não verbal, sons, imagens estáticas e em movimento etc.

24 O termo não aparece nos PCN, já que os estudos voltados aos multiletramentos começavam a surgir na época de publicação desse documento oficial, com *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE *et al.*, 1996).

As competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental passam, então, a exigir, por exemplo, que os estudantes saibam, de acordo com os itens 3 e 10, respectivamente: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias” e “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos” (BRASIL, 2018, p. 85). Tais competências requerem o trabalho com novos gêneros discursivos, como será tratado à frente.

Ampliando essa abordagem, como as diretrizes curriculares para formação docente precisam ser coerentes com as propostas dos documentos oficiais que regem os currículos da educação básica, faz-se importante analisar, também, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) contemplam o uso das TDIC.

Já nas disposições gerais, no artigo 2º, parágrafo 2º, o documento deixa claro que a ação do profissional do magistério requer uma formação que permita o domínio de “diversas linguagens, tecnologias e inovações” (BRASIL, 2015, p. 3). Indo ao encontro disso, o artigo 5º, inciso V, determina que a formação de profissionais do magistério deve conduzir o egresso “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

No que se refere especificamente à formação inicial, as diretrizes preveem, em seu artigo 10, inciso V, que os cursos devem conceber um “projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias” (BRASIL, 2015, p. 9). E,

para a formação continuada, o documento é claro quando afirma, em seu artigo 16, inciso II, que essa deve levar em conta: “a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 2015, p. 13).

Assim, em consonância com as prerrogativas de documentos oficiais que tratam do currículo da educação básica, sobretudo a BNCC, que é mais recente, as diretrizes para formação de professores, seja inicial ou continuada, contemplam a abordagem das TDIC. Isso indica que os currículos para formação de professores e de alunos estão coerentes entre si e adequados à realidade contemporânea.

Metodologia

Este capítulo utilizou-se de uma metodologia qualitativa, a partir do levantamento bibliográfico que reuniu dados, advindos de documentos oficiais, artigos de periódicos, livros e trabalhos acadêmicos, os quais foram compilados em pesquisas realizadas em *websites*. A compilação decorreu da pesquisa por meio de termos como “PCN”, “BNCC” e “formação docente”, especialmente na ferramenta *on-line* Google Acadêmico. E, no caso de documentos oficiais, como a LDB (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) e a BNCC (BRASIL, 2018), buscou-se fontes oficiais, em *sites* do governo brasileiro, como o do Ministério da Educação.

Após a leitura de tais textos, foram selecionadas as informações pertinentes a esta pesquisa, a partir das quais elaborou-se a fundamentação teórica deste capítulo, que consistiu, também, em uma descrição sucinta dos documentos oficiais enfocados neste texto. Além disso, no que concerne à discussão de dados, foi realizada

uma análise comparativa entre os PCN e a BNCC e destes com as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica. Tal procedimento concorreu para se atingir os objetivos propostos neste capítulo e se chegar às considerações que indicam a importância de que os professores tenham, em sua formação, conteúdos voltados para o uso das TDIC em sala de aula.

PCN, BNCC e formação docente: uso de TDIC e multiletramentos

Como se pode observar no Quadro 1, o espaço temporal de 20 anos entre a publicação dos PCN e da BNCC representa mudanças significativas, sobretudo no que se refere à cultura digital, mesmo que alguns pilares tenham sido mantidos.

Quadro 1. Comparativo entre os PCN e a BNCC, no que se refere a algumas características das práticas de linguagem (leitura, escrita, análise linguística e oralidade)

| PCN (1998) | BNCC (2018) |
|--|--|
| Textos considerados no contexto -> interação com o outro | Contexto de produção continua fundamental -> capacidade de produzir discurso e formação de usuários competentes |
| Trabalho com gêneros textuais | Gêneros textuais -> maior visibilidade aos campos de atuação -> língua em uso social => maior incorporação dos textos digitais |
| Indicação genérica para a abordagem da língua oral (como fazer mais geral) | Prescrição de conhecimentos essenciais, competências e habilidades linguísticas específicas às práticas de oralidade |
| Linguagem escrita | Maior valorização da escuta ativa e interpretação do texto oral, semioses |
| Suportes analógicos | Cultura digital -> textos multimodais |
| Linguagem mais acessível ao professor | Formação técnica do professor |

Fonte: NOVA ESCOLA (2017). Compilado e adaptado pelas autoras

Dessa forma, se analisadas as diferentes práticas de linguagem, podem-se notar algumas continuidades e algumas modificações drásticas (NOVA ESCOLA, 2017). Começando pelo eixo da leitura, nos PCN, os textos deveriam ser considerados em seu contexto de produção, mas os gêneros textuais advinham, sobretudo, da linguagem escrita e de suportes analógicos. Já na BNCC, a escuta ativa e os gêneros orais ganham destaque, sobretudo porque eles se relacionam com os textos multimodais próprios da cultura digital. O contexto de produção permanece essencial, como nos PCN, mas há um estímulo maior à leitura, interpretação e compreensão crítica dos textos.

No que se refere à escrita, os PCN já tratavam da dimensão discursiva do texto como produto de interação social, mas a produção ainda era tida como algo procedimental, enquanto na BNCC ela é articulada com outras práticas de linguagem, como a de leitura e análise linguística e semiótica. Nesse sentido, a BNCC considera amplamente os ambientes digitais e inclui determinantes sociais da escrita, como os campos de atuação, os gêneros discursivos, as situações comunicativas, os interlocutores e as variedades linguísticas, por exemplo.

Quanto ao eixo de gramática, enquanto os PCN minimizavam as questões gramaticais, na BNCC essas são mais explicitadas, por meio de uma análise linguística contextualizada, em que prevalece a compreensão do uso da língua, de acordo com as situações de interação social. Além disso, a análise deve ser, também, semiótica, voltada para os textos multimodais e multissemióticos.

O eixo da oralidade apresentou modificações drásticas, já que os PCN, apesar de já compreenderem que a linguagem é aprendida por meio da interação com o outro, tratavam de modo genérico sobre o como realizar as produções orais. A BNCC, considerando a importância de se formar usuários competentes da língua, aborda de

modo mais detalhado as diferentes situações de uso para a produção de discursos, tanto orais quanto escritos. São prescritos, nesse sentido, conhecimentos, competências e habilidades específicos à oralidade.

A partir da análise de todos os eixos, percebe-se como a cultura digital interferiu nas mudanças entre os PCN e a BNCC, fazendo com que os suportes analógicos dessem lugar às TDIC, as quais são suporte para a presença cada vez maior de textos que reúnem múltiplas linguagens e semioses. As multissemoses requerem um trabalho voltado para os multiletramentos, mas, também, essa nova realidade interfere na forma como o professor se relaciona com o currículo da educação básica.

Assim, enquanto a linguagem dos PCN era considerada mais acessível aos professores, a BNCC exige uma formação mais técnica. E, no caso dos docentes de língua portuguesa, isso inclui o conhecimento de gêneros discursivos até então – em alguns casos – desconhecidos, como explicitado no Quadro 2.

Nota-se que os PCN dividem os gêneros, a partir da linguagem oral e da linguagem escrita, em quatro subgrupos: textos literários (cordel e conto, por exemplo); de imprensa (entrevista e notícia, por exemplo); de publicidade (propaganda e publicidade); e de divulgação científica (seminário e artigo, por exemplo). Já a BNCC considera cinco campos de atuação: artístico-literário (quarta-capa e *slam*, por exemplo); jornalístico/midiático (reportagens multimidiáticas e *gameplay*, por exemplo); práticas de estudo e pesquisa (infográfico e documentário, por exemplo); da vida cotidiana (cardápios e regras de jogos, por exemplo); e da vida pública (*spot* e turno de fala em assembleia, por exemplo), mas não separa os gêneros orais dos escritos e, sim, amplia o número de gêneros discursivos citados, englobando gêneros orais, escritos e multimodais.

Quadro 2. Comparativo entre os gêneros discursivos solicitados para o Ensino Fundamental, pelos PCN e pela BNCC, com destaque para alguns gêneros multimodais contemporâneos (em negrito)

| GÊNEROS PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS | | |
|---|--------------------------|--|
| PCN (3º e 4º ciclos do EF) | | BNCC (6º ao 9º ano do EF) |
| LINGUAGEM ORAL | LINGUAGEM ESCRITA | CAMPOS DE ATUAÇÃO |
| LITERÁRIOS | | ARTÍSTICO-LITERÁRIO |
| Cordel, causos e similares | Conto | quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD´s, DVD´s etc.), leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo , saraus, slams , canais de booktubers , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros. |
| Texto dramático | Novela | |
| Canção | Romance | |
| | Crônica | |
| | Poema | |
| | Texto dramático | |
| DE IMPRENSA | | JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO |
| Comentário radiofônico | Notícia | notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos , entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots, jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, dentre outros. |
| Entrevista | Editorial | |
| Debate | Artigo | |
| Depoimento | Reportagem | |
| | Carta do leitor | |
| | Entrevista | |
| | Charge e tira | |
| PUBLICIDADE | | |
| Propaganda | Propaganda | |

(continua)

| DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | | PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA |
|--------------------------|---|--|
| Exposição | Verbetes enciclopédico (nota/artigo) | apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica , texto didático, infográfico , esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo , documentário , cartografia animada , podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, dentre outros. |
| Seminário | Relatório de experiências | |
| Debate | Didático (textos, enunciados de questões) | |
| Palestra | Artigo | |
| | | VIDA COTIDIANA |
| | | agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras, dentre outros. |
| | | VIDA PÚBLICA |
| | | Lei, código, estatuto, regimento, discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, <i>spot</i> , propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição <i>on-line</i> , requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório, dentre outros. |

Fonte: PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018). Compilado e adaptado pelas autoras

Dessa forma, além da diferença quantitativa entre os gêneros abordados em cada um dos documentos, a BNCC apresenta gêneros até então desconhecidos, mas que, devido às mudanças impostas pela cultura digital vivida atualmente, tornam-se cada vez mais comuns na realidade dos estudantes. Cita-se, por exemplo, o *slam*, que são campeonatos de poesia, mas, diferentemente de um sarau,

os participantes confrontam-se, apresentando poemas de autoria própria, podendo ter sido escritos previamente ou improvisados na hora da competição. Considerado um tipo de literatura periférica, o *slam* tem caráter performativo e é utilizado como forma de manifesto.

Outro exemplo é o *gameplay*, que consiste em vídeos em que um jogador de videogame narra a sua experiência enquanto joga. Já o *detonado*, que pode ser em áudio, vídeo legendado ou unindo textos e imagens, consiste em um tutorial detalhado sobre videogames, explicando comandos do jogo ou detalhando personagens. Destaca-se, ainda, o *podcast* que, geralmente veiculado em áudio, trata sobre diferentes temas, sendo semelhante a um programa de rádio, mas em vez de ser ao vivo, é gravado e fica disponível na internet.

Tais gêneros discursivos, por sua vez, tendem a ficar desatualizados, no futuro, com o surgimento de novos gêneros, os quais também não acabarão com gêneros clássicos como o cordel, o romance, a notícia etc. A questão, contudo, é se os professores estão preparados ou estão se preparando para saber utilizar esses gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Conforme visto anteriormente, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica não especificam o trabalho dos professores de linguagem, mas são claras sobre a importância de se formar professores capazes de lidar com as TDIC.

E, mesmo que os professores não consultem documentos oficiais como a BNCC, conforme defendem Santos e Diniz-Pereira (2016), é importante lembrar que os livros didáticos, para serem adotados pelas escolas públicas, devem se adequar à BNCC. Até as escolas particulares têm seu trabalho orientado pelas normativas federais. Por isso, é claro que todos os aspectos envolvidos com a educação têm que receber investimentos: da valorização dos professores à infraestrutura da escola. Mas os documentos oficiais acabam, sim, tendo que ser minimamente conhecidos pelos professores para o trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, é necessária uma formação docente que capacite os professores a saberem aplicar e adaptar as prescrições da BNCC à realidade das aulas de língua portuguesa. Um caminho importante é fazer dos gêneros discursivos elementos centrais, tanto na formação docente inicial quanto na continuada, para que estejam presentes na formação do alunado. E também quanto a isso a BNCC e as DCN para a Formação de Professores concordam.

Seguindo o que fora proposto pelos PCN, na BNCC o texto é central para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, pois ele é “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). Já as DCN para a Formação de Professores, na alínea c do inciso I, artigo 12º, preveem que um dos núcleos formativos contemple “conhecimento, avaliação, criação e **uso de textos**, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso).

Assim como saber ensinar o aluno a ler, escrever e utilizar as variedades linguísticas para se expressar por escrito e oralmente, é fundamental que o professor contribua para que o estudante se torne um cidadão capaz de participar ativa e criticamente de práticas de diferentes esferas e campos de atividade humana. E são justamente os textos – pertencentes a uma infinidade de gêneros discursivos – que podem se fazer instrumentos eficazes nesse processo de ensino-aprendizagem. Isso porque eles carregam diferentes perspectivas enunciativo-discursivas, que permitem relacionar textos a contextos de produção, ou seja, a realidade em que esses textos foram produzidos e quais são suas funções sociais.

Considerações finais

Vive-se a quinta revolução tecnológica, em que surgem novas formas de sociabilidade e novas construções culturais, por meio da tecnologia 5G, que conecta pessoas a máquinas e máquinas a máquinas (SALOMÃO, 2018). Esse é o contexto no qual a BNCC está inserida e para o qual as escolas precisam se atualizar. Mas, sobretudo, faz-se necessário redefinir o papel do educador para que ele se qualifique “na interação com os sujeitos da aprendizagem, no desenvolvimento de novas sociabilidades e na vocação para desenvolvimentos contextualizados e autorais” (SALOMÃO, 2018, s.p.).

Segundo Rojo (2017), a BNCC vai ao encontro desse contexto, pois, ao mesmo tempo em que ela consolida conceitos-chave dos PCN, como o estudo da língua ser baseado nas práticas de linguagem, ela apresenta novos componentes, relacionados ao impacto das tecnologias, o que se nota, por exemplo, na inclusão de novos gêneros discursivos, especialmente os digitais e multimodais. Isso exige uma atualização dos professores, para que possam se familiarizar com esses novos gêneros e, cada vez mais, lançar mão dos multiletramentos nas práticas escolares.

Conclui-se, portanto, que os parâmetros curriculares lançados pelos PCN 20 anos atrás, ao serem consolidados e atualizados pela BNCC, fazem com que seja necessário se repensar o currículo escolar, mas, sobretudo, o papel da escola e dos educadores. Decorre daí a necessidade de uma formação docente crítica e multidisciplinar, que considere a diversidade sociocultural dos alunos e a sua inserção no universo das tecnologias digitais. Mas acima de tudo, uma formação que contribua para que o professor tenha autonomia e liberdade para o trabalho em sala de aula, utilizando a BNCC não como fôrma, mas como bússola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 set. 2018.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996, v. 66, n. 1, p. 60-92. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *Veredas On-line*, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA [on-line]*, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000200002>. Acesso em: 5 nov. 2018.

MICARELLO, H. A. L. O processo de construção da BNCC e as implicações da Base para o ensino de Língua Portuguesa. *In: Encontro de Egressos do ProfLetras/UFJF*, 1., 2018. Conferência de abertura. Juiz de Fora, 2018.

NOVA ESCOLA. *Comparação entre os PCNs e a BNCC de Língua Portuguesa*. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/23/o-que-muda-entre-os-pcns-e-a-bncc-de-lingua-portuguesa-veja>. Acesso em: 5 nov. 2018.

NOVA ESCOLA. Roxane Rojo: "Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Enquanto aqui estamos evoluindo rapidamente". *Entrevista*. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-enquanto-aqui-estamos-evoluindo-rapidamente>. Acesso em: 5 nov. 2018.

SALOMÃO, M. Políticas públicas para a educação no século XXI. *In: Encontro de Egressos do ProfLetras/UFJF*, 1, 2018. Conferência de encerramento. Juiz de Fora, 2018.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

OBEDUC: o que *pode* um programa de formação?

Maria Paula P. S. Belcavello

Introdução

A escrita deste artigo se deu a partir das discussões realizadas na disciplina “Tópicos Especiais em Linguagens, Culturas e Saberes: Trabalho e Formação Docente” – oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – lecionada pelas professoras Andréia R. Garcia-Reis e Tânia G. Magalhães. Em uma proposta de trabalho apresentada na referida disciplina, as professoras promoveram encontros nos quais cada aluna escolheu e apresentou um Programa de Formação, com várias abordagens: experiências realizadas, propostas de formação, concepções de formação, entre outras.

Este artigo apresenta uma abordagem a qual buscou inventariar as produções acadêmicas desenvolvidas a partir do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) – criado para apoiar e incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, além de apoiar e incentivar a produção acadêmica e a formação docente – tendo como base os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo, principal, foi analisar em quais Níveis *Stricto Sensu* as produções acadêmicas se concentraram – entre os anos de 2014 e 2018 – e, junto a isso, indicar em quais Instituições de Ensino Superior (IES) essas produções se deram. Além de trazer, para o presente texto, alguns temas, de nosso interesse, trabalhados nessas produções.

A metodologia utilizada para elaboração e análise dos dados apresentados foi o Estado da Arte, que busca mapear as produções em determinado campo do conhecimento. Neste caso, o mapeamento realizado se pautou nas produções dos trabalhos relacionados ao OBEDUC, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O caminho percorrido se iniciou com a procura de Teses e Dissertações advindas dos projetos desenvolvidos a partir do Programa de Formação em questão. Tal levantamento revelou uma produção maior no Nível *Stricto Sensu* do Mestrado Acadêmico, ficando o Doutorado e o Mestrado Profissional, nessa ordem, bem distantes em termos de produção acadêmica no referido campo.

Importa destacar que a busca por esses trabalhos, relacionados ao OBEDUC, prosseguiu por meio dos seguintes descritores: **Trabalho**, por ser a temática que atravessou as discussões da disciplina mencionada, que procurou discutir e problematizar, sobretudo, as dimensões do agir do professor e as relações que se estabelecem e são estabelecidas quando da “definição” do seu trabalho; **Formação**, porque além de, também, ter perpassado as discussões propostas pela disciplina, é a questão que move um projeto de Doutorado em desenvolvimento que coloca problema na formação: *O que pode um curso de formação docente em um território do formar?* Assim sendo, a proposta desta escrita é, a partir dos dados apresentados, dar a pensar os programas de formação que são lançados junto a uma certa política de governo: *Quais efeitos uma formação, sustentada por um ideal de educação, produz? Que educação? Que formação?*

Nessa perspectiva, este artigo se estrutura em cinco seções: **Introdução**, seguiu apresentando a proposta do trabalho: tema e foco da pesquisa; **OBEDUC: breve histórico**, visa apresentar a construção e organização do Programa Observatório da Educação ao longo dos seus nove anos de parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) e com as Escolas de Educação Básica; **Metodologia: Estado da**

Arte, indica o modo pelo qual as pesquisas foram realizadas para a construção deste texto, com informações metodológicas, geração de dados e categorias de análise; **Formação: existir-resistir-insistir**, produz questões para problematizar a formação, sem pretensão de respostas; **Análise dados: aproximações**, apresenta e analisa os dados levantados, indicando pontos importantes desses e, ao cabo, **Considerações: em processo**, traz as considerações acerca das contribuições do OBEDUC, bem como sua relevância para a formação, sobretudo, docente.

OBEDUC: breve histórico

O Programa Observatório da Educação (OBEDUC) é um Programa de Formação que foi criado em 08 de junho de 2006, por instituição do Decreto Presidencial nº 5.803, aprovado pela Portaria CAPES nº 152 e pela Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. Idealizado no governo Lula (Luiz Inácio Lula da Silva) e implementado pelo então ministro da educação Fernando Haddad. Seu objetivo principal foi fomentar, por meio de financiamento específico, estudos e pesquisas em Educação. Além de proporcionar a articulação entre Pós-graduação, Licenciaturas, Escolas de Educação Básica; buscava estimular e aumentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de Mestrado e Doutorado. Dito de outro modo,

[...] o Observatório da Educação tem como finalidade contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação, bem como das áreas de concentração em educação nos Programas de diferentes áreas do conhecimento. Pretende ainda incentivar, criar e desenvolver programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional, além do aumento da produção

acadêmica e científica nas questões relacionadas à educação. Além disso, o Observatório prevê a formação de recursos humanos capacitados para atuação nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes. O Observatório da Educação também pretende promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação, além de fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional. (INEP)²⁵.

Em uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, editais foram abertos para que a comunidade acadêmica pudesse apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, dos programas de Pós-graduação de Mestrado e de Doutorado das Instituições de Educação Superior (IES). Desde a sua criação, o OBEDUC lançou cinco editais: 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012. Cada edital teve sua especificidade, sem alterar a proposta principal do programa: apoiar e incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisa; apoiar e incentivar a produção acadêmica e a formação docente.

No dia 20 de junho de 2006, a CAPES, em parceria com o INEP, lançou o primeiro edital do Programa, tendo a apresentação de 84 propostas de projetos de estudos e pesquisas. Dessas, 28 contaram com o apoio do programa, com o tempo de duração variando entre dois e quatro anos, de acordo com os objetivos e critérios dos editais. No total, os projetos receberam cerca R\$1,8 milhão por ano, juntos. O edital seguinte foi lançado em julho de 2008, contando, também,

25 Disponível em: <http://inep.gov.br/observatorio-da-educacao>.

com apoio da SECADI, aumentando, expressivamente, recursos ao Programa: R\$5,5 milhões por ano. A composição da comissão responsável pela análise dos projetos contou com 18 membros, dentre esses estavam o Diretor de Educação Básica Presencial da CAPES, Dilvo Ristoff e a Diretora de Estudos Educacionais do INEP, Elaine Toldo Pazello. Além dessa comissão, o OBEDUC era composto por

[...] núcleos de professores e pesquisadores, de IES públicas ou privadas, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esses núcleos podem ser locais ou em rede: um núcleo local é composto por, pelo menos, um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma IES e deve ter ao menos um docente orientador, um doutorando e dois mestrados ou três mestrados e até seis estudantes de graduação. Já o núcleo em rede é composto por três ou mais programas de pós-graduação de IES distintas e, além de possuir três docentes orientadores, cada rede deverá ter no mínimo nove doutorandos ou pós-doutorandos ou nove mestrados e até dezoito graduandos. (INEP)²⁶.

Em 2008, um novo edital passou a conceder bolsas para graduandos e professores da Educação Básica a fim de que pudessem contribuir com os projetos aprovados, no sentido de, principalmente, promover maior interesse pelas pesquisas e estudos. E, sobretudo, promover a articulação e colaboração entre os sistemas de ensino da Educação Básica e da Educação Superior, em uma perspectiva de investimento e aposta na formação docente envolvendo professores da Educação Básica, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores das IES. No edital de 2006, as primeiras bolsas, concedidas pelo OBEDUC, se destinavam apenas aos coordenadores proponentes dos projetos e aos alunos dos cursos de Pós-graduação, membros dos referidos

26 Disponível em: <http://inep.gov.br/observatorio-da-educacao>.

projetos. Uma outra conquista foi, nesse edital de 2008, o apoio ao Mestrado Profissional. Assim sendo, nota-se que essa inclusão de bolsas

[...] sinaliza a preocupação da CAPES com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a educação brasileira. Nesse sentido, envolver diferentes sujeitos no estudo de situações educacionais colabora para que o conhecimento produzido seja mais complexo, abrangente e menos marcado por aspectos ideológicos e pessoais. O trabalho coletivo na produção de conhecimento acadêmico é valorizado no Observatório da Educação como mecanismo de superar o isolamento por que passam vários pesquisadores quando buscam respostas para suas questões de pesquisa. (BRASIL, 2013, p. 119).

No edital de 2009, sua especificidade residiu nos estudos e pesquisas em educação, cujo foco foram os territórios etnoeducacionais, ocupados pelos indígenas. Portanto, a formação de professores e de gestores estava preocupava com as questões que atravessavam esses espaços e povos, em um processo de relações entre sociedades. Tal fato justificava a razão pela qual, no referido ano, as bolsas foram concedidas apenas para graduandos dos cursos de natureza intercultural. A questão do processo educativo nas comunidades indígenas foi a problemática apresentada nesse edital, tornando importante discussões sobre interculturalidade e funcionamento das escolas indígenas, notadamente.

Em 2010, a preocupação do edital foi com a Alfabetização e com a aprendizagem nas áreas do conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática, objetivando alcançar uma das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Brasil: “elevar seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançando, até 2022, o índice 6,0 na

primeira fase do ensino fundamental” (CAPES, 2010, p. 1), meta essa que coloca o Brasil no mesmo patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de acordo com o documento. Esse edital não previa a questão da educação indígena, pois o edital de 2009, voltado para esse tipo de educação, ainda estava em vigência. A atenção, nesse momento, voltou-se mais para o processo formativo-educativo que estava em consonância com as exigências daquele momento: a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação. Isso não ignora as demandas, enfrentamentos e desafios que perpassam o cenário educacional. Cabe ressaltar que foi a partir desse edital que a divulgação dos projetos, as experiências vivenciadas e os resultados obtidos começariam a ser compartilhados entre as instituições de ensino participantes do programa.

O último edital foi lançado em 2012. Como nos demais, esse seguiu com os estudos e pesquisas envolvendo os mais diversos níveis e modalidades de ensino, bem como com a divulgação e compartilhamento dos projetos, experiências e resultados entre as instituições de ensino participantes do programa. Dentro das modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Escolar Indígena, a solicitação, do edital, foi que se fizesse um detalhamento com as especificidades de cada uma dessas modalidades. A cada edital lançado, ampliavam-se as temáticas trabalhadas: Políticas Públicas Educacionais; Tecnologias de Informação e Comunicação no espaço-tempo escolar; desafios e avanços da educação brasileira; Avaliação educacional; Perspectivas sobre Educação Inclusiva; Gestão Escolar e Pedagógica etc.

Formação: existir-resistir-insistir

A existência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a existência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações. E como as relações de poder estão em todo lugar, a existência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação. (REVEL, 2005, p. 74).

Em um clima de grande tensão, é pulsante a discussão que envolve os rumos da formação no cenário educacional que se apresenta, especialmente, no Brasil. Entre questões políticas, econômicas e sociais, principalmente, os docentes vão se constituindo atravessados e arrastados por um intenso e devastador volume e velocidade de informações e transformações que invadem seu cotidiano. Um cenário que clama não pela espera de uma mudança por vir, mas por uma política inventiva no campo da formação. Clama por uma invenção de subjetividades outras, criação de novas armas na luta com a Educação, mesmo com os entraves e desafios que isso implica. Desse modo, insistir no problema da formação é resistir, produzir um dispositivo pujante para apoiar e incentivar o desenvolvimento do fortalecimento das práticas de docência, pesquisa e extensão, com todo seu rigor ético-estético-político:

Ético porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. **Estético** porque este não é o rigor do

domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. **Político** porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir. (ROLNIK, 1993, p. 7, grifos da autora).

Em defesa de uma formação como processo ético-estético-político, que atravessa, é atravessada e se deixa atravessar pelas multiplicidades que compõem vidas em intensos e potentes processos de subjetivação, problematiza-se: o que pode um curso de formação docente em uma Universidade Pública em tempos de “contingenciamento” de recursos? Uma questão que diz das potencialidades, dos processos de produção de subjetividade e da educação que se produz em um território que tem a pretensão de formar. O “problemático não tem a ver com a resolução de problemas”. Escapa à procura de respostas. Tem a ver com invenção de problemas, com “acontecimento que vai se dando junto a encontros” (CLARETO, 2011, p. 22). Cabe dizer que a invenção, aqui, “não é um processo que possa ser atribuído a um sujeito. A invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção” (KASTRUP, 2005, p. 1275).

A formação docente, nesse movimento, desdobra-se em múltiplas dimensões do “tornar-se”, escapando de uma única dimensão, da busca pela forma “ser”. O “tornar-se” em Nietzsche não reivindica uma identidade, é um “tornar-se” que atravessa as relações de forças. Trata-se de uma “Vontade de Potência”, que só “pode manifestar-se em face de resistências” (NIETZSCHE, 2008, p. 151). Nessas relações, conceitos como Ser, Identidade, Uno, são lançados em uma repetição no eterno retorno no qual “o ser se diz do devir, a identidade se diz do diferente, o uno se diz do múltiplo” (DELEUZE, 1998, p. 50).

Nessa combinação de relações conceituais, o exercício é desafiar e problematizar os conceitos de verdade que sustentam a idealidade de

uma formação unificante e de um único modo de produzir educação. Deleuze retorna a Nietzsche para substituir a forma do verdadeiro pela potência do falso, uma potência artística e criadora. De acordo com Deleuze, a potência do falso só existe sob o aspecto de uma série de potências, que estão sempre se remetendo e penetrando umas às outras. Portanto, o falsário será “inseparável de uma cadeia de falsários nos quais ele se metamorfoseia. Não há falsário único, e, se o falsário desvenda alguma coisa, é a existência atrás dele de outro falsário, ainda que seja o próprio Estado (DELEUZE, 2013, p. 164). Uma docência-falsária seria, assim, criação, invenção de outros modos de produzir formação no campo da experimentação, entre as relações de forças que a constitui.

Nessas relações de forças, discursos circulam e animam uma lógica reativa a serviço de interesses que movem, notadamente: Educação, Universidade Pública, Escola Pública e Formação. Nesse sentido, problematiza-se: que políticas de educação estão sendo implementadas? Quais os rumos das instituições públicas de ensino? Que potências de vida e modos de existir um curso de formação docente, no cenário atual, pode produzir? Que relações de saber e poder se estabelecem e são estabelecidas em salas de aula? Que subjetividades se produzem nesse espaço? Que aprendizagens se dão? Quais efeitos uma formação, sustentada por um ideal de educação, produz? Que educação? O que *pode* um programa de formação? Que formação?

Metodologia: Estado da Arte

Definida como de caráter bibliográfico, ela parece trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas

e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Na tentativa de compor um inventário para conhecer os estudos que vêm sendo realizados sobre os projetos desenvolvidos por meio do OBEDUC, pretende-se analisar em quais Níveis *stricto sensu* as produções acadêmicas se concentraram e, junto a isso, indicar em quais Instituições de Ensino Superior (IES) essas produções se deram. Além de trazer alguns temas trabalhados nessas produções, procurou-se fazer o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 257) das Teses e Dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, que fazem parte do Banco de Teses da CAPES. Estudos como esse, efetivados a partir de uma sistematização de dados,

[...] também são reconhecidos por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nesta pesquisa, a busca por esses trabalhos foi feita considerando-se os seguintes descritores: **OBEDUC**, por ser o programa de formação escolhido para a referida pesquisa; **Trabalho**, temática que atravessou as discussões da disciplina em questão e **Formação**, por ter uma relação com a disciplina e com o projeto de Doutorado que está sendo desenvolvido. E esse movimento se deu na direção dos trabalhos que tiveram alguma aproximação com a pesquisa que vimos realizando, permitindo-nos, assim, conhecer outras zonas de sentido, em diferentes campos do conhecimento, que se preocupam

com questões que afetam a educação do nosso país. Importa destacar que o Estado da Arte realizado compreende os trabalhos produzidos no período entre 2014 e 2018. Portanto, trabalhos disponíveis dos últimos cinco anos.

Análise dos dados: aproximações

Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar. (FERREIRA, 2002, p. 265).

No Banco de Teses CAPES, foram identificados um total de 39 trabalhos em 2014; 62 em 2015; 55 em 2016, 42 em 2017 e 08 em 2018, totalizando 206 trabalhos relacionados ao OBEDUC. Desses, 157 são do Mestrado Acadêmico; 36 do Doutorado e 13 do Mestrado Profissional. Em 2014, não houve produções em nível de Mestrado Profissional. No ano de 2015, teve uma produção maior nos Mestrados Profissional e Acadêmico. Já no Doutorado, tal fato ocorreu em 2017. Somando os três níveis *stricto sensu*, o ano que teve uma maior produção acadêmica foi em 2015, com 62 produções. A contribuição mais expressiva está relacionada às dissertações defendidas nos mestrados. E o ano com uma produção menor se mostrou em 2018: 05 do Mestrado Acadêmico, 03 do Doutorado e nenhuma do Mestrado Profissional, totalizando 08 produções.

Ao analisar os trabalhos, o que se identifica é que esses se diversificam em temáticas e áreas do conhecimento. Nesta pesquisa, o interesse se revelou por temáticas associadas aos descritores: **Trabalho e Formação**. Portanto, o que se apresenta são dados

coletados nessa dimensão, que se preocupou com questões da disciplina da Pós-graduação e com o projeto de Doutorado.

Tabela 1. Total de Teses e Dissertações produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, que fazem parte do Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referentes ao período de 2014 a 2018, considerando os níveis *stricto sensu*, sobre o Observatório da Educação (OBEDUC)

| BANCO DE TESES CAPES (2014-2018) | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| NÍVEIS STRICTO SENSU | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | TOTAL |
| MESTRADO PROFISSIONAL | -- | 09 | 02 | 02 | -- | 13 |
| MESTRADO ACADÊMICO | 36 | 49 | 41 | 26 | 05 | 157 |
| DOUTORADO | 03 | 04 | 12 | 14 | 03 | 36 |
| TOTAL | 39 | 62 | 55 | 42 | 08 | 206 |

Fonte: Arquivo da autora

Tabela 2. Total de Dissertações e Teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, que fazem parte do Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referentes ao período de 2014 a 2018, considerando o descritor:

Trabalho

| BANCO DE TESES CAPES (2014-2018) | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| DESCRITOR | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | TOTAL |
| TRABALHO | 02 | 05 | 05 | -- | -- | 12 |

Fonte: Arquivo da autora

Das 12 produções acadêmicas, cujo descritor é “**Trabalho**”, encontramos as seguintes Teses e Dissertações:

1. *A relação entre memória de **trabalho** e competência leitora em crianças em risco de transtorno de aprendizagem do projeto acerta: um estudo exploratório* (FUJII, Renata Callipo);
2. *Formação continuada e suas implicações no **trabalho** com a produção, correção e reescrita de textos* (GRASSI, Dayse);
3. *O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de **trabalho*** (GONCALVES, Simone Moura);
4. *O impacto da política de inovação sobre o **trabalho** do professor-pesquisador da Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto* (SACRAMENTO, Leonardo Freitas);
5. *O REUNI e a intensificação e precarização do **trabalho** dos professores: estudo de caso do CEFD/UFSM* (ROSSA, Douglas Almir Tolfo);
6. *O **trabalho** cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da Rede Municipal de Araraquara* (BERTOCHI, Patrícia Ribeiro Tempesta);
7. *O **trabalho** do professor jovem-doutor na Pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor* (FERREIRA, Luciana Rodrigues);
8. *O **trabalho** docente no Ensino Médio no Estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores* (CABRAL, Enadir da Silva);
9. *Políticas de formação e **trabalho** docente: narrativas de professores da Escola do Campo* (PIRES, Suely Maria);
10. *Políticas para o **trabalho** docente na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: relações de gênero* (CORNELIO, Alice da Silva);

11. *Políticas Públicas para pesquisa na formação e no **trabalho** dos profissionais da educação básica: contradições e materialidade* (FONTANA, Maria Iolanda);

12. *Situação do **trabalho** docente e a disciplina de sociologia no Ensino Médio: um estudo no município de Ourinhos/SP* (FUENTES, Jorge Henrique Dias).

A busca pelas Teses e Dissertações, com a indicação do descritor “**Formação**”, apresentou 49 produções nas mais diversas instituições de ensino: 14 são de Universidades Federais; 08 de Universidades Privadas; 06 de Universidades Estaduais; 02 de Universidades Comunitárias; 01 de Centro Federal de Educação e Tecnologia e 01 de Fundação. Diante do que se apresenta, aponta-se uma produção quantitativa relevante nas Universidades Federais.

Universidades Federais:

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNB – Universidade de Brasília

Universidades Privadas:

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UNIAN – Universidade Anhanguera de São Paulo

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNIT – Universidade Tiradentes

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

Universidades Estaduais:

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

Universidades Comunitárias:

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Centro Federal de Educação Tecnologia:

CEFET-RJ – Centro Federal de Educação e Tecnologia “Celso Suckow da Fonseca”

Fundação:

FUVATES – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social

O Quadro 1 permite analisar outras informações importantes e proeminentes desta pesquisa, trazendo: Ano; Níveis *Stricto Sensu*; Áreas do Conhecimento e Instituições de Ensino Superior (IES).

Quadro 1. Produções acadêmicas relacionadas ao OBEDUC

| ANO | STRICTO SENSU | ÁREA CONHECIMENTO | IES |
|------------|-----------------------|-----------------------------------|------------|
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação | UECE |
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFMT |
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação | UCDB |
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNIUBE |
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNISANTOS |
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFSM |
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFSM |
| 2014 | Mestrado Acadêmico | Educação em Ciências e Matemática | UFG |
| 2014 | Doutorado | Educação Matemática | PUC-SP |
| 2014 | Doutorado | Educação | UTP |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNB |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | UCDB |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNIT |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNIUBE |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | USP |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFRGS |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFMT |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFMT |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Ciência Tecnologia e Educação | CEFET-RJ |
| 2015 | Mestrado Acadêmico | Educação Matemática | PUC-SP |
| 2015 | Mestrado Profissional | Ensino de Ciências Exatas | FUVATES |

(continua)

| | | | |
|------|-----------------------|-----------------------------------|----------|
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNISUL |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNOESC |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFMT |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Educação | UCDB |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFRN |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Ciências Sociais | UEL |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Educação Matemática | PUC-SP |
| 2016 | Mestrado Acadêmico | Educação Matemática | UESC |
| 2016 | Doutorado | Educação Matemática | PUC-SP |
| 2016 | Doutorado | Educação | UFES |
| 2016 | Doutorado | Educação | UFC |
| 2016 | Doutorado | Educação | USP |
| 2016 | Doutorado | Educação | UFRN |
| 2016 | Doutorado | Letras | UNIOESTE |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação | UECE |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação | UNIT |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação | UEL |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFMT |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação | UFMT |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação Matemática | UNESP |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação Matemática | UNIAN |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação Científica e Tecnológica | UFSC |
| 2017 | Mestrado Acadêmico | Educação Matemática | UFMS |
| 2017 | Mestrado Profissional | Educação | UFSCar |
| 2017 | Doutorado | Educação | UFMG |

(continua)

| | | | |
|------|--------------------|---------------------|-------|
| 2018 | Mestrado Acadêmico | Educação e Cultura | UFPA |
| 2018 | Doutorado | Educação Matemática | UNESP |
| 2018 | Doutorado | Educação Matemática | UNIAN |

Fonte: Arquivo da autora

Nota-se, no Quadro 1, que: 22,44% das Universidades com produções acadêmicas relacionadas ao OBEDUC estão na Região Sudeste. O Sul comparece com 18,36%, o Nordeste com 12,24%, o Centro-Oeste com 10,20% e o Norte com 2,04%.

No Banco de Teses da CAPES foram identificados 10 trabalhos no ano de 2014; 11 no ano de 2015; 14 em 2016; 11 em 2017 e 03 em 2018, sendo a maioria desses ligados à Área do Conhecimento Educação, totalizando 32 trabalhos de 49 encontrados. As demais Áreas do Conhecimento, que fizeram parte desse quantitativo, foram: Ciência Tecnologia e Educação; Ciências Sociais; Educação Científica e Tecnológica; Educação e Cultura; Educação em Ciências e Matemática; Educação Matemática; Ensino de Ciências Exatas e Letras. Podemos classificá-las, ainda, desta forma, Áreas do Conhecimento em: 2014 (Educação; Educação em Ciências e Matemática; Educação Matemática), 2015 (Educação; Ciência Tecnologia e Educação; Educação Matemática; Ensino de Ciências Exatas), 2016 (Educação; Educação Matemática; Ciências Sociais; Letras), 2017 (Educação; Educação Científica e Tecnológica; Educação Matemática) e 2018 (Educação e Cultura; Educação Matemática). Como podemos constatar, a Educação se encontra como área do conhecimento em quase todos os anos, ficando de fora apenas no ano de 2018.

Tabela 3. Total de Dissertações e Teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, que fazem parte do Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referentes ao período de 2014 a 2018, considerando o descritor:

Formação

| BANCO DE TESES CAPES (2014-2018) | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| DESCRITOR | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | TOTAL |
| FORMAÇÃO | 10 | 11 | 14 | 11 | 03 | 49 |

Fonte: Arquivo da autora

Esses 49 trabalhos têm uma aproximação entre si na medida em que colocam problema na “Formação”, problematizam a formação docente como um processo inacabado, sempre outro. E reivindicam, de algum modo, o lugar da formação nas políticas públicas educacionais. Porém, esses trabalhos se distanciam do projeto de Doutorado que ora desenvolvemos quando investigamos a ausência de discussões nas proximidades da Filosofia da Diferença, com Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e Michel Foucault. Os temas centrais de nosso interesse são: experiência, processos de subjetivação e cinema. Uma das propostas do projeto é experimentar uma formação enquanto processo de criação de possibilidades para a constituição de um “tornar-se” docente. Um “tornar-se”, em Nietzsche, que – com as forças que atuam tramando subjetividades – problematiza formação em processualidades.

Exercita-se, assim, uma educação-multiplicidade, uma educação-acontecimento, “no que acontece” (DELEUZE, 2010, p. 152). Ao propor uma reflexão a partir do conceito de multiplicidade em Deleuze, Sílvia Gallo (2008, p. 6) defende uma educação que se faz na relação com o outro e com os signos que o atravessam. Nessa mesma travessia, Jorge Larrosa (2002, p. 135) clama por uma formação como um devir plural e inventivo, sem uma forma, sem uma antecipação do seu processo, sem um fim que se busca enquanto resultado de algo que se espera.

Dito isso, a ideia de formação que move o projeto se aproxima do conceito de devir, de um “tornar-se” que se distancia de uma espera ancorada na noção de futuro e de um modelo normativo de sua realização. Uma formação docente, tecida com Nietzsche e Deleuze, pensada como devir, que se produz entre tensões, afetos e relações. O desejo que se manifesta é de uma formação em processualidades, de um constituir-se docente entre processos de subjetivação, enquanto produção de si e de mundo.

Considerações: em processo

[...] um pesquisador jamais terá controle sobre seu objeto de investigação ao tentar delimitar seu *corpus* para escrever a história de determinada produção. (FERREIRA, 2002, p. 269).

Embora não seja uma pesquisa exaustiva, ao consultar o *site* da CAPES, para conhecer um pouco da história das produções dos últimos cinco anos (2014 - 2018), acerca dos descritores “Trabalho” e “Formação” - relacionados ao OBEDUC - notamos que algumas Teses e Dissertações se avizinham entre si. No entanto, quando verificamos mais detidamente esse campo de estudo, percebemos certa ausência de abordagens que sigam na direção do que ora propomos como projeto de Doutorado. Fato que não invalida a pesquisa realizada e os resultados encontrados.

O Estado da Arte nos permitiu conhecer e confirmar a importância política, acadêmica, social e cultural do Programa de Formação Observatório da Educação, idealizado no governo Lula (Luiz Inácio Lula da Silva) e implementado pelo então ministro da educação Fernando Haddad. As leituras das produções acadêmicas apontam o alcance dos objetivos do programa indicado: fomentar, por meio de financiamento específico, estudos e pesquisas em Educação; proporcionar a articulação entre Pós-graduação, Licenciaturas,

Escolas de Educação Básica; estimular e aumentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de Mestrado e Doutorado. Importa ressaltar que o

OBEDUC, em virtude de suas características e do que tende a oferecer, nesses nove anos de existência, registrou uma expansão considerável, tanto em espaço territorial, quanto em quantidade de projetos aprovados. Segundo o relatório de gestão da DEB, em 2006 e 2008 foram aprovados 28 projetos em cada um dos anos; em 2009, no Observatório da Educação Escolar Indígena, foram aprovados 17 projetos, e em 2010, o edital selecionou 80 projetos. Já em 2012, 90 novos projetos foram aprovados como consequência do Edital nº 49/2012, de 05 de novembro de 2012. Portanto, o total é de 243 projetos apoiados nos cinco editais. O OBEDUC esteve presente em 212 programas diferentes. (HANITA; SICARDI NAKAYAMA, 2014, p. 7229).

Nesse sentido, e em defesa de uma formação como processo ético-estético-político, que atravessa, é atravessada e se deixa atravessar pelas multiplicidades que compõem vidas em intensos e potentes processos de subjetivação, problematiza-se: “O que *pode* um programa de formação?”. Importa destacar que o problemático, aqui, “não tem a ver com a resolução de problemas” (CLARETO, 2011, p. 22), mas com sua invenção. A questão que se coloca diz das potencialidades, dos processos de produção de subjetividade e da educação que se produzem a partir de um programa de formação, cuja proposta e desejo de uma política de governo foi *preocupar-se* – durante seus nove anos de vigência – com a formação em suas múltiplas dimensões. Além da valorização dos profissionais da educação, do incentivo e parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas da Educação Básica. Portanto,

[...] o OBEDUC demonstra princípios pedagógicos marcantes: a abordagem do trabalho coletivo, tanto na disposição dos núcleos como na interação entre diferentes profissionais da educação; o papel fundamental da escola, sendo protagonista da pesquisa em educação e assim reconhecendo a importância da participação dos professores, e, ainda, a relação da produção de conhecimento no espaço OBEDUC interligada com a prática docente. (HANITA; SICARDI NAKAYAMA, 2014, p. 7229).

Assim sendo, levando em consideração a importância do OBEDUC, vimos que o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que abordam a questão da formação, permitiu-nos perceber que apesar de termos encontrado algumas produções vizinhas ao descritor “Trabalho”, essas ainda são reduzidas em relação à importância da discussão que o atravessa. Essa questão também nos interessa como possibilidade de abertura de outros sentidos para o envolvimento dessa temática no processo educativo.

O número de produções encontradas chama atenção para a necessidade de um movimento de pesquisas e estudos voltadas para a questão da “Formação” em uma perspectiva nas proximidades do que vimos discutindo. Desse modo, busca-se, com a presente investigação, contribuir para que se possa pensar no direcionamento da atenção para essa “lacuna” que ainda se faz presente nos estudos radicados no Brasil, relacionados ao Programa de Formação Observatório da Educação (OBEDUC). Produções que dão a pensar o lugar da formação nas políticas de governo que têm a Educação como principal bandeira. Que Educação? Que Formação?

Referências

BRASIL. CAPES, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. *Relatório de Gestão – Observatório da Educação*. Brasília, 2013, p. 118.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica 2009-2013, jan./2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Editais N.º 49/2012*, 2012.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012*. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Editais 01/2008/CAPES/INEP/SECADI*, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Editais N.º 01/2006/CAPES/INEP*, 2006.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Portaria MEC nº 2.255*, Aprova o Regimento Interno do INEP.

CLARETO, S. M. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S.; VEIGA, A. L. V. S. da. (org.). *Entre composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 17-32.

DELEUZE, G. *A Imagem-Tempo*. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GALLO, S. D. de O. *Deleuze e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HANITA, M. Y.; SICARDI NAKAYAMA, B. C. M. *Programa Observatório da Educação (OBEDUC): uma perspectiva para a Formação de Professores*. 2014. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6335.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, p. 1273-1288, 2005.

LARROSA, J. (org.). *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NIETZSCHE, F. *A Vontade de Poder*. Tradução Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROLNIK, S. *A Hora da Micropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

ROLNIK, S. *Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. 1993. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Gêneros Textuais e Prática Docente: reflexões sobre produções orais e escritas na formação do professor de bebês e crianças pequenas no curso de Licenciatura em Educação Infantil

**Naise Valéria Guimarães Neves
Núbia Aparecida Schaper Santos**

Introdução

A formação inicial de professor é um tema, atualmente, referenciado em muitas pesquisas. Entretanto, mesmo com considerável número de pesquisas sobre essa temática, é perceptível a carência de investimentos teóricos quando o assunto é a formação inicial de professores para a Educação Infantil, em especial, problematizando o lugar da docência de bebês e crianças pequenas²⁷. É comum que as pesquisas discutam a formação do professor para a Educação Infantil integrada à formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Compreendemos que a docência na Educação Infantil apresenta aspectos similares e também diferenciados da docência dos demais níveis de ensino.

27 Gardia Vargas, Carolina Gobbato, Maria Carmen Silveira Barbosa. Das Singularidades da Docência com Crianças de 0 a 3 Anos às Especificidades dos Saberes Docentes na Formação Inicial. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE*, Vitória: UFES, a. 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018.

Essas afirmativas podem ser reiteradas quando, em pesquisas publicadas por Gatti (2013, 2010), são apresentadas algumas constatações sobre essa formação nas universidades, considerando os estudos realizados sobre os currículos dos cursos de formação inicial do professor para a educação básica:

[...] a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil [...] (GATTI, 2013, p. 58-59).

Ao refletir sobre o profissional docente da educação básica, Gatti (2013, p. 56) revela que esse tipo de formação inicial merece maior atenção de “conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas”.

Os estudos de Araújo em 2005 (p. 55) já apontavam para a necessidade de repensar a “formação dos professores e a importância de uma política na formação específica desses profissionais”. Afirmava que, “infelizmente, no Brasil, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil praticamente não existe como habilitação específica” (ARAÚJO, 2005, p. 63).

Corroborando Gatti (2013) e Araújo (2005), ressaltamos, neste artigo, que a formação inicial do professor para a educação infantil também merece uma atenção mais especial, pois esse profissional docente atuará em uma modalidade de ensino que irá requerer dele conhecimentos básicos teóricos e práticos, específicos e aprofundados para atuação docente com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Cerisara (2002) e Machado (2000) reforçam a necessidade de existir uma formação específica para

o profissional da Educação Infantil, pois esse professor não pode seguir o modelo do professor do Ensino Fundamental.

Neste sentido, o objetivo deste texto é refletir e apresentar como acontece a produção de gêneros textuais ao longo da formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa – UFV, que tem como propósito habilitar, especificamente, o professor para atuar com bebês e crianças de até 5 anos de idade.

Partimos das seguintes indagações: a produção de gêneros textuais, bem como a circulação destes, faz parte das ações formativas no curso de Licenciatura em Educação Infantil e está integrada à prática enquanto atividade formativa proposta no Curso? Quais as estratégias de circulação desses gêneros textuais produzidos pelos estudantes e sua contribuição no processo formativo teórico-prático do professor em formação inicial para a Educação Infantil? As prescrições relativas à produção de gêneros textuais contidas nos “Programas Analíticos e nos Planos de Ensino” das disciplinas específicas do curso de Educação Infantil são encontradas no trabalho real do professor formador durante o oferecimento das mesmas? Diante dessas indagações, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa documental para identificar ações relativas à formação inicial do professor para a Educação Infantil com enfoque no uso de produção de gêneros textuais ao longo desse processo de formação.

Essa pesquisa foi realizada ao longo da disciplina Trabalho e Formação Docente, cursada no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, objetivando investigar as práticas de escrita e oralidade, a partir da produção de gêneros textuais propostos nas disciplinas de código EIN/ECD²⁸, oferecidas

28 O Código EIN é usado para designar as disciplinas que são específicas do curso de Educação Infantil – Licenciatura, ministradas por docentes do Curso e/ou docentes de outros cursos da Universidade Federal de Viçosa – UFV. A investigação de disciplinas de código ECD só será considerada quando a mesma for uma disciplina obrigatória para o curso de Educação Infantil – Licenciatura. Ressaltamos que a UFV se utiliza de códigos para indicar as disciplinas que são oferecidas e por quais cursos e departamentos elas são oferecidas. Exemplo: EIN 230 – oferecida pelo curso de Educação Infantil, EDU 262 – oferecida pelo departamento de Educação, NUT 350 – oferecida pelo curso de Nutrição e departamento de Nutrição e Saúde.

para o curso de Licenciatura em Educação Infantil, bem como se esses gêneros fazem parte do processo de formação relacionado à prática. Além disso, investigamos, com base no trabalho prescrito e real do professor formador, como esses gêneros produzidos pelos estudantes são colocados em circulação. Para respondermos a esse objetivo nos propusemos a:

a) Identificar a proposição de gêneros textuais nas disciplinas de código EIN/ECD do curso de Licenciatura em Educação Infantil e como esses gêneros são veiculados durante o processo de formação inicial;

b) Identificar como se dá a prática na formação docente no curso de Licenciatura em Educação Infantil e sua relação com a produção de gêneros textuais por meio das atividades de escrita e de oralidade;

c) Investigar sobre o trabalho prescrito e o trabalho realizado na proposta de formação inicial do curso de Educação Infantil no que se refere à proposição de produção de gêneros textuais e de sua circulação durante o processo de formação inicial.

Ao longo deste texto, teceremos considerações sobre o curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, bem como aspectos teóricos que refletem a formação de professores, prática docente na formação inicial, proposição de produção de gêneros textuais no processo de formação inicial de professores, considerando o trabalho docente prescrito e real ao longo da formação inicial de professores.

Apresentaremos algumas considerações sobre o percurso metodológico de cunho documental com apenas uma intervenção de conversa individual com as técnicas de assuntos educacionais que acompanham as disciplinas²⁹ práticas e teóricas do Curso.

29 Disciplinas: este termo é usado na UFV para designar as matérias (cursadas pelos alunos) que compõem a matriz curricular dos cursos de graduação e pós-graduação. Essas disciplinas são organizadas em disciplinas obrigatórias (são as matérias que obrigatoriamente devem ser cursadas por todos os alunos que fazem o Curso), disciplinas optativas (são as matérias que os alunos escolhem quais desejam cursar para aprofundamento de alguma área relacionada ao Curso) e disciplinas facultativas (são disciplinas que compõem a matriz curricular de outros Cursos e que os alunos desejam cursar ao longo da sua formação inicial).

Na sequência dessa escrita, os seguintes capítulos: *O Curso de Licenciatura em Educação Infantil na UFV*, que trará uma apresentação sucinta sobre este Curso; *Formação de professores: Por que uma formação específica para professores da Educação Infantil?*, que abordará incursões teóricas que defendem a existência de uma formação específica para o professor que atuará na educação infantil; *A Prática na Formação Inicial e suas Contribuições para Construção da "Autorialidade" do Professor* – neste capítulo trataremos de discussões teóricas sobre a prática formativa articulada com os resultados dessa pesquisa em relação à presença da prática neste Curso de formação inicial; *O trabalho com gêneros textuais no curso de Licenciatura em Educação Infantil como possibilidade de vivências práticas ao longo desse processo de formação inicial de professores: do prescrito ao real* – neste capítulo se concentra a maior parte das discussões dos dados obtidos ao longo da pesquisa integrada às discussões teóricas sobre gêneros textuais e formação inicial do professor da educação infantil, trabalho prescrito e trabalho real, tipologias e meios de circulação dos gêneros textuais produzidos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Infantil no ano de 2018. Por fim, teceremos algumas *considerações finais* sobre essa pesquisa.

Percurso da pesquisa documental

Para a realização deste Estudo de Caso, optamos por uma abordagem qualitativa para tratamento dos dados. A ênfase na pesquisa qualitativa se justifica, uma vez que, enquanto pesquisador, procura-se explorar a diversidade de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão (NEVES, 2004). O que guiou o nosso olhar foram os dados encontrados no sentido de identificar quais são os gêneros textuais propostos ao longo da formação do professor no curso de Licenciatura em Educação Infantil, se esses gêneros são ou não colocados em circulação e se

os gêneros textuais propostos fazem parte do trabalho prescrito e do trabalho real do professor formador. Portanto, não queremos aqui ressaltar a quantidade de gêneros textuais propostos e nem o número de gêneros colocados em circulação e sim quais são os textos e suportes utilizados ao longo do processo formativo, bem como sua relação com a prática docente.

Optamos pela realização de uma pesquisa documental como método de compreensão e produção do conhecimento científico sobre o tema que está sendo pesquisado. Segundo Silva *et al.* (2009), a pesquisa documental como método de investigação da realidade social não se organiza por meio de uma única concepção filosófica de pesquisa, pois ela vai se delineando conforme o referencial teórico inerente ao pensamento do pesquisador. Entretanto, ela exige do pesquisador capacidade reflexiva e criativa no que se refere à compreensão do problema e das relações que serão estabelecidas entre o problema e os dados encontrados para uma análise fidedigna.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009), a utilização dos documentos em pesquisa deve ser valorizada, pois permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para eles, “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 4-5).

Dessa forma, foi necessário descrever, analisar, confrontar e inferir sobre os dados obtidos a partir da leitura dos documentos pesquisados e de conversas individuais com as profissionais que atuam nas aulas práticas e teóricas das disciplinas de código EIN/ECD que são específicas para o curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Os documentos pesquisados para subsidiar a análise dos dados foram o Projeto Pedagógico do Curso³⁰ – PPC, em vigor, e Projeto Pedagógico em processo de atualização para vigência a partir de 2019, os “Programas Analíticos³¹” das disciplinas publicados no *site* do Registro Escolar da UFV, o Catálogo de Graduação do curso de Educação Infantil constantes no *site* da Pró-Reitoria de Ensino da UFV, a Matriz Curricular vigente em 2018, publicada no *site* do Registro Escolar da UFV e a Matriz Curricular proposta no Projeto Pedagógico do Curso em atualização, os “Planos de Ensino³²” impressos entregues e/ou disponibilizados no PVANet³³ aos estudantes no início das aulas, indicação das disciplinas de código EIN/ECD ministradas no primeiro e no segundo semestre para o curso de Educação Infantil, publicadas no *site* do Registro Escolar da UFV.

As fontes pesquisadas foram: *site* da Pró-reitoria de Ensino UFV (<http://www.catalogo.ufv.br/>), *site* Registro Escolar UFV (<http://www.res.ufv.br/>), Documentos impressos fornecidos pela comissão coordenadora do curso de Educação Infantil, PVANet (<https://www2.>

30 Disponível no link: <http://www.ein.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/TEXTTO-PPC-EIN-SITE.pdf>

31 Formulário prescritivo que contém o programa da disciplina no que se refere à ementa, conteúdos, cursos para os quais a disciplina é oferecida, proposta avaliativa e referências bibliográficas. Esse programa deve ser aprovado pela comissão coordenadora do curso e posteriormente pelos demais colegiados que são responsáveis por gerir as disciplinas oferecidas na UFV. Só depois de sua aprovação nestas instâncias é que o professor formador utilizará esse programa para organizar o plano de ensino de cada disciplina oferecida.

32 É um formulário prescritivo que detalha todo o plano semestral da disciplina com informações que complementam o programa analítico da disciplina com os detalhamentos propostos pelos docentes formadores responsáveis. Portanto, não pode modificar os conteúdos dos programas analíticos de cada disciplina, mas pode detalhar como esse programa será desenvolvido ao longo do semestre.

33 O PVANet é o ambiente virtual de aprendizado desenvolvido e utilizado pela UFV para apoiar as disciplinas de cursos regulares, nas modalidades presenciais ou a distância, bem como nos cursos de curta duração, na modalidade a distância. Os docentes podem utilizar esse ambiente virtual para inserir materiais e atividades a serem realizadas com os estudantes durante a disciplina. Somente tem acesso aos conteúdos das disciplinas os alunos matriculados nas mesmas e o docente formador. Esse docente também pode autorizar acesso de outras pessoas (<http://bit.ly/38sYuyE>).

cead.ufv.br/sistemas/pvanet/geral/logIn.php), *site MEC, site SIA/UFV* (<https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2018/informacoes/apresentacao>) e conversa informal com TAEs³⁴ e Docentes.

O procedimento de coleta documental foi organizado com a intenção de identificar na matriz curricular do curso de Educação Infantil como ocorre a proposição da prática docente e a carga horária da mesma; identificar nos “planos de ensino” prescritos pelo professor formador sobre a proposição e veiculação dos gêneros textuais nas disciplinas; identificar no PVANet informações de cada disciplina quanto à proposição de produção de gêneros textuais que não constavam no plano de ensino apresentado aos estudantes e que foram acrescentados no programa da disciplina ao longo do semestre.

Para subsidiar a produção dos dados quanto ao trabalho real proposto pelo professor formador ao longo do andamento das disciplinas quanto às proposições de produção de gêneros textuais orais e escritos, foi necessário buscarmos uma conversa informal junto às TAEs³⁵ que acompanharam as aulas práticas e teóricas das disciplinas e junto às professoras formadoras em que as TAEs não acompanham as disciplinas ao longo do semestre.

Para analisarmos os resultados encontrados, organizamos e categorizamos em tabelas como acontece a prática docente ao longo das disciplinas do Curso, bem como a carga horária proposta para essa prática; categorizamos as tipologias dos gêneros textuais orais e escritos contidos no trabalho docente prescrito analisando as divergências e convergências entre o prescrito e o real; organizamos em tabelas como acontece a circulação dos gêneros textuais

34 Técnicas em Assuntos Educacionais – TAEs atuantes no curso de Licenciatura em Educação Infantil.

35 As TAEs do curso de Educação Infantil têm como uma de suas funções acompanhar e orientar os estudantes em aulas práticas no LDI e no LDH a partir do planejamento realizado pelo professor formador.

propostos, identificando e analisando as formas de veiculação destes; categorizamos o trabalho docente prescrito e o trabalho docente real em cada disciplina ministrada, identificando a relação que ocorre entre os mesmos; convergências, divergências ou lacunas em relação ao trabalho docente prescrito e ao trabalho docente real no âmbito das disciplinas, de código EIN/ECD, cursadas pelos estudantes em 2018.

O Curso de Licenciatura em Educação Infantil na UFV³⁶

O curso de Educação Infantil – Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa teve início a partir da autorização do CEPE/UFV, Ata Nº 394 de 30/10/2003, e a primeira turma do curso ingressou por meio de vestibular em 2005. O reconhecimento pelo MEC ocorreu em 2006, pela Portaria 882/2006 de 10/04/2006, publicada no D.O.U., Seção 1, Nº 70, terça-feira, 11 de abril de 2006 e em 2014 o Curso recebeu a visita da Comissão de Avaliação do MEC, tendo a Renovação de Reconhecimento publicada pela Portaria 279/2016 de 01/07/2016.

O Curso de Licenciatura em Educação Infantil foi concebido com o objetivo de atender à demanda de formação de profissionais da educação escolar básica para trabalharem com bebês e crianças de até 5 anos de idade, habilitando-os como professores de nível superior para a docência na Educação Infantil, em consonância com as legislações da época vigentes. O projeto pedagógico atual do Curso está passando por reformulações desde o início de 2018 para adequação à Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

36 Todo o texto desse item foi retirado do Projeto Pedagógico do Curso, do qual fui coautora ao longo da escrita durante o período que fui coordenadora desse Curso. Para referenciá-lo basta acessar www.ein.ufv.br e buscar o *link* Projeto Pedagógico do Curso e Matriz Curricular.

inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, bem como algumas adequações percebidas como necessárias para uma formação teórico-prática mais voltada para a realidade da nossa sociedade.

A Universidade Federal de Viçosa oferece anualmente 40 vagas para o curso de Educação Infantil. A admissão do estudante, conforme prevista no Regime Didático, dar-se-á por uma das seguintes modalidades: Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC); Vagas Ociosas; Reativação de matrícula; Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G); e por outras modalidades de processos seletivos previamente aprovados pelos Colegiados Superiores. Os estudantes têm acesso ao Catálogo de Graduação da UFV, onde constam o Regime Didático, a Matriz Curricular, Ementário das disciplinas, dentre outras informações bem como ao PPC do Curso.

Conforme apresentado no Projeto Pedagógico do Curso, o Licenciado em Educação Infantil estará qualificado para atuar nos setores de ensino, pesquisa, programas, projetos e políticas educacionais, contribuindo para implementar o que estabelece a legislação em termos de qualidade da educação infantil para o país.

O projeto curricular deste Curso se configura na necessidade de caracterizar as especificidades de formação de maneira objetiva e contundente para que este nível de ensino não seja apenas uma antecipação do ensino fundamental e para que o licenciando tenha uma formação pautada na teoria e na prática.

Um dos grandes desafios desse curso de formação de professores é tornar real na teoria e na prática a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Desta forma, junto aos conteúdos de cunho pedagógico, são incluídos na formação conteúdos relacionados ao crescimento físico, à alimentação, à saúde e à higiene.

O curso de Educação Infantil, alicerçado no princípio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão, visa formar profissionais capacitados e habilitados para atuar, prioritariamente, na docência da Educação Infantil, proporcionando o desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral integrando as ações de cuidar e educar ao longo de toda a atividade profissional.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, o objetivo geral é

[...] formar profissionais competentes, socialmente críticos e responsáveis pelo destino de uma sociedade justa, democrática e autossustentável, bem como formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes nas instituições de ensino. (PPC Educação Infantil, 2017, www.elnufv.br).

Consta no Projeto Pedagógico do curso, disponível no sítio www.elnufv.br, os objetivos específicos e qual é o perfil do profissional que pretende habilitar, bem como a proposição das competências desse licenciado. Entretanto, para possibilitar o desenvolvimento das competências propostas, as mesmas estão evidenciadas nos objetos de formação, na seleção de seus conteúdos teóricos e práticos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para o profissional em formação.

O curso de Licenciatura em Educação Infantil tem modalidade presencial, prazo padrão de 4 anos com proposição para alterar para 4 anos e meio, tem carga horária atual de 2.955 horas com proposição para 3.270 horas. Desta carga horária, 405 horas são destinadas a estágio curricular e as demais são distribuídas em disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e atividades complementares. A carga horária das disciplinas obrigatórias e optativas é dividida em

atividades teóricas e práticas. São oferecidas 40 vagas anuais em turno de funcionamento integral.

Ao longo dessa formação inicial, diversas atividades são desenvolvidas, por meio de aulas teóricas e práticas, para que os discentes pensem de forma integrada e sejam capazes de consolidar seu conhecimento. Grande parte das aulas práticas é ministrada em duas Unidades de Educação Infantil – UEI, denominadas Laboratório de Desenvolvimento Infantil – LDI e Laboratório de Desenvolvimento Humano – LDH que atendem crianças de 3 meses a 5 anos de idade, bem como suas respectivas famílias. O atendimento a essas crianças é feito em horário parcial e os LDI/LDH contam com um quadro de profissionais (Professores, coordenadores pedagógicos e pessoal de apoio) habilitados e capacitados para atender às crianças e suas famílias, bem como participar diariamente no processo de formação dos licenciandos em Educação Infantil no espaço interno e externo à sala de aula. Portanto, os licenciandos, desde o início do curso, têm oportunidades de vivenciar experiências de docência e, em alguns momentos, assumir a docência, ao longo das disciplinas cursadas.

Nas aulas teóricas, a partir de metodologias ativas diversificadas, o conteúdo é apresentado estimulando discussões entre os discentes, visando à construção de um raciocínio lógico sobre o assunto/tema apresentado. São incluídas dinâmicas que envolvem apresentação escrita e oral de trabalhos acadêmicos e grupos de discussão de casos; proposições de resoluções de situações problemas vivenciados no dia a dia da escola; escritas de artigos científicos, relatos de experiência; aplicabilidade de novas tecnologias, bem como proposições de situações que permitem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e integração de conteúdos. Os conteúdos práticos objetivam colocar os alunos em contato direto com a realidade escolar onde desenvolvem projetos de intervenção junto às crianças, atividades diárias envolvendo os conteúdos pedagógicos e projetos da escola, isto é, vivenciam a

experiência docente na integralidade, atuando diretamente no campo escolar e nas salas de aulas da educação infantil. A vivência científica e tecnológica dos discentes está contemplada por meio da participação em Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. A organização curricular contempla a flexibilização e a interdisciplinaridade por meio da inclusão de disciplinas optativas e facultativas que permitem a exploração e abordagem não só de temas do campo especializado, mas também de tópicos abrangentes, atuais e relevantes.

Partindo da prerrogativa que esse curso atua na formação específica do professor da Educação Infantil, o currículo é organizado contendo disciplinas teórico-práticas desde o primeiro período do curso. Tendo como eixo norteador bebês e crianças de até 5 anos, a organização curricular deste busca estabelecer as interfaces do conhecimento sobre o desenvolvimento físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral, integrada aos conhecimentos da área de alimentação, saúde e higiene da criança. A compreensão da vinculação familiar na educação da criança também se faz necessária, uma vez que a família, como primeiro agente socializador estará compondo com a Instituição de Educação Infantil uma parceria na formação da criança. O conhecimento histórico do papel social da criança e da ação de cuidar e educar são trabalhados e correlacionados aos aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, biológicos e artísticos, presentes na relação humana com ênfase nos aspectos específicos da infância.

Os conhecimentos de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências sociais estão presentes neste currículo com o objetivo de capacitar o profissional a trabalhar nesta faixa etária, relacionando estes conhecimentos em projetos educacionais. A incorporação desses conhecimentos na Educação Infantil será articulada pelo lúdico enquanto instrumento potencializador do crescimento, desenvolvimento integral e aprendizagem da criança. O brincar é a linguagem que perpassa todas as disciplinas que compõem

o “núcleo de formação geral”, de “aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional” e o “núcleo de estudos integradores” ao longo da formação docente inicial.

A ação educativa para esta faixa etária terá uma atuação pautada na interdisciplinaridade dos conhecimentos e compreensão da diversidade, integrando o trabalho educativo com a criança deficiente e com necessidades educativas especiais buscando, assim, uma prática inclusiva.

É importante que, independente da faixa etária em que o futuro profissional atuará, ele tenha uma visão ampla da Educação Infantil, bem como das demais etapas da Educação Básica. Sendo assim, a formação do professor de Educação Infantil deverá garantir que estes dominem conhecimentos das áreas das ciências humanas e sociais, das ciências exatas, das ciências biológicas e da saúde e da infância e suas práticas pedagógicas.

Formação de professores: por que uma formação específica para professores da educação infantil?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, publicada em 1996, instituiu um marco político-institucional na educação brasileira. Entre as mudanças promovidas destacam-se: integração da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; importância do papel do professor no processo de aprendizagem do discente; indissociabilidade do cuidar e do educar. Assim, ganha força a reflexão sobre um novo significado para a educação de bebês e crianças de 0 a 5 anos, ainda que à época a discussão sobre a docência com os bebês não estivesse na agenda acadêmica e política.

Diante desse fato marcante para a Educação Infantil em nosso país, outras Resoluções e Pareceres foram aprovados a fim de legalizar o atendimento dos bebês e das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Concomitante, as instituições de ensino superior que formavam professores para atuar no Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais) tiveram que reorganizar suas matrizes curriculares para inserir mais uma modalidade de ensino: a Educação Infantil.

Neste novo cenário, Resoluções e Pareceres foram delineando novos rumos para os cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nas instituições de ensino superior. Em destaque: Resolução nº 5 (CNE/CEB) de 17 de dezembro de 2009 que “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – “Plano Nacional de Educação” (PNE); Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Esta última traz nova configuração para as matrizes curriculares dos cursos de formação do professor para a educação básica, dando mais importância à prática como componente curricular. É possível perceber uma intencionalidade de valorização da prática docente como conteúdo científico que contribuirá para uma formação inicial de melhor qualidade e mais voltada para as situações reais da vida docente.

Novos olhares para a Educação Infantil foram surgindo e pesquisadores e estudiosos da área conquistaram mais espaço nas discussões que versam sobre a formação inicial e continuada de professores e a construção dos saberes docentes nessa área de conhecimento. Essas discussões iniciaram com ênfase nas características dos bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo

esse um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas e para a definição da formação dos professores de creches e pré-escolares (CAMPOS, 1994; FORMOSINHO, 2002). Entretanto, só essa intencionalidade teórica não é suficiente para propor uma formação inicial que dê conta das especificidades da Educação Infantil.

Moruzzi e Tomazzetti (2018) afirmam que, ao longo dos estudos realizados sobre as pesquisas relativas à formação de professores, a área da Educação Infantil não tem sido prioridade e ainda aparentam ser em menor proporção em relação às pesquisas sobre formação de professores nas demais modalidades de ensino. Segundo as autoras, “são pesquisas que não tomam o campo da educação infantil como referência para o debate na formação e na pesquisa com e na pesquisa de professores” (MORUZZI; TOMAZZETTI, 2018, p. 72). Diante desse fato, as autoras revelam também a existência de um distanciamento entre o que se produz na Universidade e nas creches e escolas da Educação Infantil. Tal distanciamento se apresenta com maior ênfase no que se refere à prática. Afirmam ainda que “não há, no nosso entendimento, uma articulação sólida entre o campo da educação infantil e o campo da formação de professores” (MORUZZI; TOMAZZETTI, 2018, p. 73).

A partir dessas proposições relevantes sobre a formação de professores da Educação Infantil, é importante ressaltar algumas considerações de Moruzzi e Tomazzetti (2018, p. 73) ao explicitar que os resultados das pesquisas realizadas indicam “necessidades formativas de professores da pequena infância”. Tal afirmação reitera a necessidade de haver uma formação específica do professor da Educação Infantil, isto é,

[...] um reconhecimento, de imediato, que não é possível falar de formação de professores de modo genérico e universal, e por consequência, que os debates em torno da formação de

professores precisam se inserir e se envolver com o campo da educação infantil para mobilizar pesquisas e formações que atentem para a especificidade deste campo da educação infantil e da ação docente que se dá no interior destas práticas. (MORUZZI; TOMAZZETTI, 2018, p. 74).

A formação de professores da Educação Infantil possibilita que estes se apropriem de determinados conhecimentos e experimentem, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuar nessa etapa da educação. Para tanto, é indispensável pensar numa formação que envolva fatores como: conhecimento, habilidade, comprometimento e envolvimento, fatores esses fundamentais para definição do perfil desse profissional e para se pensar a educação (LEAL, 2006). Entretanto, Febrônio (2010) ressalta que esses conhecimentos não são suficientes para uma formação do professor da Educação Infantil, pois precisam entender a criança como sujeitos que possuem um corpo e que necessitam de relações de afeto. Além disso, o professor precisa desenvolver sua sensibilidade para compreender o que é dito pela criança por meio de suas expressões corporais e faciais.

Em se tratando de bebês e crianças de até 5 anos, compreendemos que a formação inicial do professor perpassa saberes que possibilitem a reflexão teórica e a atuação prática que priorize a busca de conhecimentos nas áreas da biologia, da saúde, da higiene, da nutrição, da psicologia, da ludicidade, da autonomia, da filosofia, da sociologia, da história, das linguagens, da didática, da prática pedagógica, dentre outras. Acreditamos que oportunizando esses saberes é possível oferecer uma formação inicial que possibilite ao professor atuar no cotidiano da creche e da pré-escola superando a visão “assistencialista” ainda presente no âmbito da creche e a visão “escolarizante/conteudista” ainda presente no âmbito da pré-escola. Só assim essa formação dará uma profissionalização que realmente

promova a indissociabilidade do cuidar e do educar, sem que haja uma importação do modelo clássico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil (KRAMER, 2009; LIBÂNEO, 2013; FORMOSINHO, 2002).

É necessário, também, pensar em uma matriz curricular de formação inicial para o professor da Educação Infantil que integre reflexões relativas à filosofia da infância, sociologia da infância, antropologia da infância, história da infância e da educação, e pesquisas com crianças em incursões teóricas nas quais os autores dialoguem, em convergência, sobre as infâncias em sua multiplicidade de sentidos, como “o/um outro” inacabado que nos interroga dia a dia, bem como compreender qual é o lugar da infância na vida humana, sua singularidade, sua pluralidade, sua temporalidade pode ser a primeira etapa do caminho para dar a especificidade que os bebês e as crianças bem pequenas merecem (NEVES; SANTOS, 2018).

Kramer (2009, p. 19) faz a seguinte afirmativa no que se refere à atuação do professor da Educação Infantil:

O professor deve reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitar os direitos das crianças e suas famílias. Para tanto, deve dominar os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas, ao mesmo tempo, constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não-previstas.

Destacamos que a formação de professores é um desafio que possui relação com o futuro da educação básica, estando intimamente ligada ao futuro do nosso povo e à formação da criança, do jovem e do adulto. É possível inferir que só a existência de professores preparados e comprometidos com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças poderá dar suporte, ao longo do tempo, à reforma da educação básica, visando abrir caminhos para que novas gerações surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implantadas (BRASIL, 2000; DOURADO, 2015).

É fato que a formação inicial e continuada de professores exigirá das instituições formadoras a descoberta dos reais fundamentos das propostas de formação de professores para possibilitar a profissionalização necessária a essa modalidade de ensino dentro da educação básica (FREITAS, 1999). Portanto, melhorar o nível de qualificação dos professores, em nível superior, seria um passo importante e, portanto, essa qualificação precisaria estar direcionada para uma formação específica para a primeira infância, mais especificamente para os “bebês”, as “crianças bem pequenas” e as “crianças pequenas”. Isso significa reconhecer que é preciso dar importância aos professores especializados (BRASIL, 2009).

A Prática na Formação Inicial e a construção da “Autorialidade” do Professor

A partir de pesquisas na área da educação, mais especificamente, na área da educação infantil, podemos inferir que a prática na formação inicial deve ser considerada tão importante quanto o conteúdo teórico, pois, teoria e prática não podem estar dissociadas. Quando a prática ocorre de maneira isolada e distante das discussões teóricas e estas ocorrem dissociadas das vivências e reflexões práticas, pode-

se incorrer no equívoco de que elas sozinhas podem se mostrar suficientes para uma formação que revelará uma perspectiva mais instrumentalista da prática do professor na sala de aula, sem que o mesmo consiga compreender a necessidade da intencionalidade ao longo de sua atuação.

Tal fato pode ser reafirmado ao longo das discussões de Silva (2017) ao discorrer que o teorismo ainda vem superando a formação inicial nos cursos de licenciaturas. Essa prevalência do teorismo em detrimento à formação prática enquanto um componente essencial no processo de formação pode ser encontrada em vários países. Entretanto, no Brasil, seguindo Nóvoa (2002) citado por Silva (2017), a formação teórica excessiva nos cursos de licenciaturas revela um *deficit* de práticas que tem relação direta com a ausência de reflexão sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas e de saber como fazer. Isso não significa que os professores não queiram fazer. O que muitas vezes ocorre é que eles desejam fazer, mas não sabem como fazer.

Diniz-Pereira (2011), após fazer um estudo sobre as práticas no processo de formação inicial de acordo com instrumentos legais existentes à época, considera que a menor importância dispensada à prática ao longo dos cursos de formação inicial de professores está “profundamente arraigada em nossa cultura” e explicita que:

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinando um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

Tal fato apresenta-se como um dos grandes desafios ao longo do processo de formação e na construção dos currículos dos Cursos de formação inicial de professores, mais especificamente de professores da educação infantil, uma vez que precisamos superar uma visão arraigada de que a prática não configura ciência e ainda a cultura de que para ser professor de bebês e crianças pequenas basta “gostar de criança”, “ser mãe” e “ter experiência com criança”. Tais frases são usualmente faladas em vários momentos e situações da nossa vida social e profissional.

Há que se considerar que os cursos de formação inicial têm um papel relevante na construção da identidade profissional, oportunizando a construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores para que possam ter autonomia profissional e refletirem sobre sua prática, investigando e construindo teorias sobre seu trabalho (LIBÂNEO, 2013). Essa identidade profissional proporciona a construção de uma autonomia profissional e, ao tratarmos da autonomia profissional, é possível trazermos à reflexão a ideia de formação de um professor “autoral” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Pensar no professor como ator de seu trabalho é pensar que esse professor venha a desenvolver práticas inovadoras em sala de aula. Segundo Guimarães (2016), para viver essa “atorialidade” é necessário um sentimento de pertencimento. Assim, fica evidente a intenção de mudança de identidade, isto é, sair da condição de “professor tradicional” para a condição de “professor/ator”. Portanto, o “desenvolvimento profissional se soma à atorialidade para permitir a mudança de identidades, condição essencial para práticas inovadoras. Este percurso passa de um saber para um fazer” (GUIMARÃES, 2016, p. 44). Esse professor autoral poderá ser capaz de produzir suas escritas e demais atividades docentes de forma a buscar reflexões sobre as mesmas.

Diante de inúmeras reflexões sobre uma formação inicial de professores que abarcam uma base de conhecimentos teóricos e

práticos, necessários a uma formação completa, Signorelli (2016) aponta que essa base de conhecimentos compõem-se de diversas naturezas como a existência de um conhecimento específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses conhecimentos precisam de articulação entre teoria e prática. Mas, o que seria a prática, ao longo do processo de formação? Essa é uma das intenções desta pesquisa, uma vez que explicitaremos como se configura essa prática no curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV. Não queremos dizer que essa é a única forma de se pensar a prática em interlocução com a teoria, mas trazemos a experiência desse trabalho ao longo desse curso.

É indispensável que, ao organizar os currículos dos cursos de formação inicial de professores, consigamos romper com a cultura de que a prática pedagógica não faz parte da construção do conhecimento científico. Investir na prática pedagógica como parte do currículo da formação de professores da educação infantil desde o início do curso possibilita aos professores vivências de situações problemáticas a serem encontradas no âmbito da atuação profissional. Isso oportuniza comparar situações experienciadas com os conhecimentos teóricos. Significa também tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor (LIBÂNEO, 2013). Tal afirmativa corrobora o posicionamento de Gatti (2013, p. 55) quando diz ser:

[...] necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas

de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia.

É inerente à prática do professor de bebês e crianças pequenas, além de promover atividades com essas crianças no ambiente escolar, elaborar planejamentos e executar planos, desenvolver e aplicar metodologias, observar como as crianças se comportam, registrar seus resultados e avaliar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, testar e criar diferentes maneiras de implementar as ações a fim de alcançar os objetivos propostos e testar suas hipóteses iniciais. Ou seja, põem à prova os conhecimentos teóricos e práticos existentes em sua área.

A prática integrada à teoria e vice-versa possibilita a construção de um saber fazer real ao longo da formação do professor da educação infantil. Saber como funciona uma sala de aula com bebês, com crianças bem pequenas e com crianças pequenas, bem como atuar no cotidiano escolar oportuniza uma vivência com a realidade da creche e da pré-escola que farão “sentido” ao professor em formação e, posteriormente, ao professor profissional. Esse professor em formação, articulado com o professor formador e o professor da escola, poderá fazer reflexões sobre sua formação teórico-prática, pois “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo” (FREIRE, 2014 apud SIGNORELLI, 2016, p. 123).

Os escritos de Araújo (2005, p. 58-59) revelam que:

[...] uma formação docente para a Educação Infantil hoje precisa ser pautada em conhecimentos científicos básicos para a formação do professor e os conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena, além de contemplar um processo de desenvolvimento e construção do conhecimento do próprio profissional e os seus valores e saberes culturais produzidos a partir da sua classe social.

Libâneo (2013) e Dourado (2015) defendem a ideia de que as investigações recentes sobre a formação do professor apontam questões como a de pensar o currículo e a metodologia da formação inicial com ênfase na prática como atividade formativa. Assim, a profissão de professor deve combinar elementos teóricos com situações práticas reais. Entretanto, Diniz-Pereira (2010, p. 92) ressaltou que “[...] ainda hoje se observa, principalmente nos meios acadêmicos, uma grande resistência em reconhecer isso e, nas instituições de ensino superior, de se utilizar tal princípio para orientar as reformas dos cursos de formação de professores”. Embora essa citação de Diniz-Pereira (2010) seja anterior às de Libâneo (2013) e Dourado (2015), essa resistência em reconhecer a prática nos espaços acadêmicos ainda é perceptível quando analisamos as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

A partir da investigação documental referente ao curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, foi possível encontrar dados que retratem como se dá a proposição das práticas, bem como da formação teórico-prática ao longo desse curso.

Com base nas informações da matriz curricular, 1.230 horas-aula de um total de 2.910 horas-aula de disciplinas obrigatórias são relativas à prática ao longo do curso. Essa prática se distribui em atividades de aulas práticas de diversas disciplinas, de estágio curricular e de atividades complementares e vivências práticas em projetos de extensão em diferentes ambientes escolares e não escolares. Ressaltamos que existe um grupo de disciplinas obrigatórias que só possuem aula teórica, mas que, com base na intencionalidade de promover metodologia ativas, parte desse conteúdo é organizado de forma teórico-prático. A proposta de produção de gêneros textuais pelos estudantes aparece de forma significativa nessa modalidade de oferecimento das disciplinas. Diante disso, a carga horária de prática ainda é maior do que a especificada acima. Isso demonstra a importância dispensada por esse curso para propor uma formação em

que o licenciando tenha vivência do cotidiano escolar e compreenda que a prática pedagógica faz parte da construção do conhecimento científico e, portanto, é considerada ciência!

Na matriz curricular vigente em 2018, as disciplinas obrigatórias que contêm carga horária de aulas práticas são: Práticas de Citologia e Histologia, O Cotidiano em Instituições de Educação Infantil, Atividades Complementares, Currículo da Educação Infantil, LIBRAS Língua Brasileira de Sinais, Puericultura, O Lúdico na Educação Infantil, Avaliação do Desenvolvimento da Criança, Instrumentação para a Prática Lúdica I, Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, Desenvolvimento Humano e Dança, Educação Física Infantil, Instrumentação para a Prática Lúdica II, Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Matemática, Expressão Plástica, Musical e Dramática, Ciências Naturais e Sociais, Estágio Supervisionado em Educação Infantil II.

As demais disciplinas obrigatórias são organizadas somente com aulas teóricas: Citologia e Histologia, Estudo da Família, Educação e Realidade Brasileira, Introdução à Educação Infantil, Elementos de Fisiologia Humana, Sociologia, Infância e Adolescência no Brasil, Oficina de Leitura e Produção de Gêneros, Psicologia do Desenvolvimento Humano e Social, Estatística Aplicada à Avaliação dos Sistemas, Fundamentos da Teoria Piagetiana, Literatura Infanto-Juvenil, Antropologia, Metodologia da Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano, Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil, Didática da Educação Infantil, Educação Especial, Políticas Públicas em Educação, Higiene e Saúde, Concepção Filosófica da Educação, Planejamento, Organização, Gestão de Instituições de Atendimento à Infância.

Contudo, algumas disciplinas obrigatórias constantes na matriz curricular e que são organizadas somente com aulas teóricas têm parte dessa carga horária utilizada para atividades de cunho teórico-

prático, conforme apresentado no plano de ensino do professor responsável pela disciplina. Essas disciplinas são: Estudo da Família, Introdução à Educação Infantil, Oficina de Leitura e Produção de Gêneros, Estatística Aplicada à Avaliação dos Sistemas, Literatura Infanto-Juvenil, Metodologia da Pesquisa em Educação, Didática da Educação Infantil, Educação Especial, Políticas Públicas em Educação, Higiene e Saúde e Planejamento, Organização, Gestão de Instituições de Atendimento à Infância.

Com base nos dados documentais coletados, identificamos que, das 40 disciplinas obrigatórias que compõem a matriz curricular do curso, 30 disciplinas obrigatórias integram teoria e prática. Diante disso, há que se considerar que o curso de Licenciatura em Educação tem um investimento considerável na prática docente como integrante do processo formativo do professor e com isso, acreditamos, com base nos autores que defendem a necessidade de uma formação teórico-prática, que os profissionais habilitados nesse curso têm maior possibilidade de atuar de forma autônoma, bem como de refletir sobre sua prática, investigando e construindo teorias sobre seu trabalho, como defende Libâneo (2013). Além disso, esse profissional tem mais possibilidades de se tornar um professor/ator/autor da sua própria prática, uma vez que a vivência da prática integrada à teoria e vice-versa, proporciona a construção de um saber fazer real. Entretanto, cabe ressaltar que essa “atorialidade” não se constrói somente a partir das experiências vivenciadas ao longo da formação inicial. Esse é um dos fatores que contribuem para a construção dessa “atorialidade” do professor.

Ao tratarmos da relação teoria-prática como fundamental nos projetos de formação de professores, nos remetemos às investigações científicas sobre o trabalho do professor e, mais especificamente, do professor formador. Assim poderemos refletir sobre a aitorialidade docente partindo do princípio da aitorialidade do professor formador. Não podemos falar dessa temática sem discutirmos sobre o “trabalho

prescrito” e o “trabalho real” do professor formador, principalmente no que se refere às proposições de trabalhos com gêneros textuais junto aos licenciandos, foco de investigação dessa pesquisa.

O primeiro fator a ser considerado nessa discussão é que o trabalho do professor é o ensino. Portanto, ao longo da sua atividade docente o trabalho de ensinar perpassa diferentes ações dentro e fora da sala de aula. De posse dessa compreensão, é necessário discutirmos que essa atividade do professor ocorre a partir das atividades já prescritas que podemos anunciar como trabalho prescrito do professor. Já as atividades que são propriamente realizadas pelo professor na sua prática docente podemos anunciar como trabalho realizado do professor (BRONCKART; MACHADO, 2009; AMIGUES, 2004).

Ao compreendermos o trabalho como elemento central, organizador e estruturante dos componentes de situação do trabalho, precisamos refletir sobre o trabalho realizado, real e o trabalho prescrito do professor formador nas Universidades.

Para Bronckart e Machado (2009), o trabalho prescrito é a expressão usada para indicar os documentos produzidos pelas instituições que funcionam como “modelos, instruções e programas que devem ser seguidos pelos trabalhadores como projetos didáticos, programas, manuais”, etc.

No caso desta pesquisa, podemos considerar como documentos de prescrição os Programas Analíticos – PAs das disciplinas e o Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Já o trabalho realizado é definido pelos mesmos autores como as atividades ou tarefas que são realizadas pelos trabalhadores. Nesse caso, podemos apresentar, como esse trabalho, as aulas ministradas pelos professores formadores e as atividades realizadas junto aos alunos na sala de aula a partir de um planejamento “autoral”. Embora seja um documento, podemos dizer que o Plano de Ensino – PE da disciplina seja uma planificação que subsidiará o trabalho do professor formador, uma vez que a partir

da prescrição que é o Programa Analítico, o professor formador planeja o que e como serão as aulas ao longo de todo o semestre. Portanto, esse PE pode ser considerado um documento planejador do professor, isto é, documento prescrito pelo professor formador para os alunos, mas, ao mesmo tempo, um documento organizador que faz parte do trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

Tal afirmativa vem ao encontro dos estudos de Amigues (2004, p. 49), pois ao considerar a especificidade da atividade do professor, afirma que:

[...] o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Amigues (2004, p. 40) afirma ainda que “há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador”. Entretanto, no campo do ensino, aos olhos desse autor, as prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade. “As prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade [...]. A realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (p. 42).

A partir dos dados documentais pesquisados em relação ao trabalho do professor formador, foi possível identificar, nessa pesquisa, que a relação trabalho prescrito e trabalho realizado não se apresenta de forma dicotômica. O trabalho realizado pelo professor formador, em várias disciplinas, amplia as atividades que estão

nos documentos prescritos, mas não suprime as atividades que já fazem parte dos documentos prescritos (PAs e PPC). Vale ressaltar também, como defende Amigues (2004), que o PE é um documento prescritor organizado pelo próprio professor formador para orientar seu trabalho nas disciplinas e também um planejador, em que o professor formador organiza as tarefas que são propostas aos alunos, nesse caso da pesquisa, as produções de gêneros textuais. Isso fica evidente quando analisamos os quadros comparativos entre o trabalho prescrito relativo aos gêneros textuais e o trabalho realizado pelo professor formador ao longo da disciplina ministrada por ele.

Ao buscarmos correlacionar e identificar as divergências e convergências entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, ficou explícita a presença marcante de pontos convergentes, uma vez que os gêneros textuais prescritos nos PAs também foram identificados nos PEs, bem como confirmados por meio das conversas individuais com as TAEs e as docentes responsáveis pelas disciplinas analisadas. Podemos identificar como divergências a presença de gêneros textuais que foram identificadas apenas no trabalho realizado pelo professor formador.

O trabalho com gêneros textuais no curso de Licenciatura em Educação Infantil como possibilidade de vivências práticas ao longo desse processo de formação inicial de professores: do prescrito ao realizado

Conceituar e definir gêneros textuais é extremamente complexo, uma vez que existem contradições teóricas entre os pesquisadores da área no sentido de defini-los como “gêneros, suportes, veículos, eventos discursivos ou ambiente”. Teoricamente é difícil decidir,

como aponta Costa (2014), se determinados “verbetes” são classificados como gêneros ou suportes, ou ambos, dependendo de cada pesquisador. Nessa perspectiva, o fôlder, por exemplo, pode ser considerado como um suporte de vários gêneros, mas também pode ser considerado um gênero. Entretanto, seminário, mesa-redonda, *workshop* não podem ser considerados como gênero e sim como eventos e/ou suportes. Este autor ainda afirma que precisamos compreender os gêneros como “formas heterogêneas, sociodiscursivas-enunciativas, orais e escritas, dadas pela tradição e pela cultura – ontem e hoje” (COSTA, 2014, p. 11).

Em contrapartida, Marcuschi (2003) apresenta algumas classificações em que distingue os “gêneros” de “suportes” e afirma que diferentes gêneros textuais podem ser utilizados em um mesmo suporte. Para ele, “todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado” (MARCUSCHI, 2013, p. 9). Diz ainda que os “gêneros se dão materializados em linguagens e são visíveis em seus habitats” (MARCUSCHI, 2013, p. 9). Nessa perspectiva, ele alerta sobre a complexidade de definir os suportes dos gêneros textuais orais. Afirma que, “talvez no caso da oralidade, sejam os próprios eventos os suportes, por exemplo, um congresso acadêmico seria um suporte de conferências e comunicações orais e a mesa-redonda seria o suporte de exposições temáticas” (MARCUSCHI, 2003, p. 10-11).

Para Marcuschi (2003, p. 16-17), os gêneros textuais

[...] constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações, tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, *e-mail*, *chat* e assim por diante. Os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais [...]

Ressaltamos que a intenção dessa pesquisa não é o aprofundamento nos estudos da teoria dos gêneros discursivos/textuais defendidos por Bakhtin e Bronckart. Não trataremos das especificidades dos gêneros discursivos de Bakhtin e dos gêneros textuais a partir de Bronckart. Faremos referência a ambos de uma forma geral para que possamos identificar os gêneros textuais presentes ao longo do curso de Licenciatura em Educação Infantil. Partiremos do princípio apresentado no Dicionário de Gêneros Textuais de Costa (2014) que tanto no enfoque de Bakhtin, quanto de Bronckart, os gêneros textuais orais e escritos são produtos históricos e sociais de grande heterogeneidade, estão em constantes movimentações uma vez que podem surgir novas circunstâncias e novos suportes de comunicação (COSTA, 2014).

Alguns gêneros textuais definidos nesse dicionário (COSTA, 2014) são apresentados a partir de discursos que se categorizam em diferentes tipologias de gêneros textuais e discursivos como, por exemplo: discursos acadêmicos apresentam-se como gêneros textuais assim como artigo científico, conferência, dissertação, resenha, *paper*, ensaio, resumo, palestra, sumário, tese, *handout*, dentre outros. Nossa intencionalidade, nessa pesquisa, é buscar identificar como o curso de Licenciatura em Educação Infantil integra a prática de produções de gêneros textuais ao longo do processo de formação inicial do professor, especificamente, ao longo das disciplinas do curso que tratam de conteúdos teóricos e prática da educação infantil. Diante disso, pensamos em responder às seguintes questões: essa prática encontra-se presente nos programas das disciplinas, isto é, nos instrumentos prescritores dos professores? Ocorrendo no plano do trabalho prescrito, essas proposições chegam a sua realização ao longo das disciplinas? Quais gêneros textuais são propostos para os estudantes ao longo de seu processo de formação profissional inicial? Como esses gêneros são colocados em circulação? Essas atividades têm como objetivo proporcionar

experiências de práticas sociais de linguagens desses professores em formação?

Pesquisas sobre formação inicial e continuada de profissionais na área da língua portuguesa indicam a necessidade de uma formação do professor centrada nas práticas sociais da linguagem, que segundo Costa-Hübes (2013) provoca o “domínio da língua” para que possa ser utilizada de forma oral ou escrita. Não menos importante tal habilidade de escrita e oralidade também precisa fazer parte da formação do professor que atuará na educação infantil. Tal necessidade formativa aparece em dois instrumentos legais que regulam sobre formação de professores da educação básica. O primeiro trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009, ao explicitar sobre as necessidades de conter nos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil conteúdos que tratam do desenvolvimento da linguagem oral e escrita e, conseqüentemente, de proposições pedagógicas que subsidiarão o domínio efetivo sobre a língua, iniciando na educação infantil. Os artigos 9º e 10º das DCNEI (BRASIL, 2009, p. 4-5) apresentam o seguinte:

Art. 9º – As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e **convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (grifo nosso)**;

Art. 10º – As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.).

Podemos inferir, portanto, que as DCNEI (BRASIL, 2009) já indicam conteúdos que necessitam fazer parte das propostas de formação inicial de professores da educação infantil, uma vez que os mesmos precisam proporcionar às crianças experiências de narrativas e convivência com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Para isso, os professores precisam vivenciar essas experiências nas quais construirão diferentes formas de possibilitar às crianças o contato e a vivência com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, considerando as especificidades e as necessidades das diferentes idades. Acreditamos também que a prática de produção de gêneros textuais orais e escritos apresentados em diferentes suportes, ao longo de sua formação inicial, contribuirá para que esses professores exercitem e construam saberes relacionados à escrita de registros que serão indispensáveis às ações de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta etapa de ensino.

O segundo instrumento legal aqui ressaltado trata-se da Resolução 2/2015 que “define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada”. Este instrumento apresenta, no § 6º do artigo 3º item V, indicação de que o processo de formação deve contemplar: “a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. E o artigo 12 que trata dos núcleos de formação que devem fazer parte da organização dos conteúdos relativos aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores relacionados ao item III diz:

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) **seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão (grifo nosso)**, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

d) **atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social (grifo nosso)**.

Tais instrumentos vêm ao encontro do que autores como Costa-Hübes (2013), Garcia-Reis e Magalhães (2016), Kersch e Guimarães (2012) defendem sobre a formação do professor pautado em trabalhos que tratam da teoria dos gêneros discursivos/textuais. Portanto, inferimos sobre a necessidade de os cursos de formação de professores da educação infantil incluírem, em suas atividades teórico-práticas, vivências que possibilitem a produção de diferentes gêneros textuais, os quais introduzirão experiências de escrita e oralidade do licenciando ao longo do seu processo formativo. Tal afirmativa ancora-se na ideia de Costa-Hübes (2013) ao trazer as palavras de Geraldi (1997, p. 5) que diz que o “aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita”. Juntamente a isso, vale ressaltar a ideia partilhada por Costa-Hübes (2013) de que “focalizar a língua escrita a partir do processo interlocutivo significa instaurá-la, no exercício de revisão/reescrita do texto, na singularidade dos sujeitos que se constituem na e pela linguagem” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 514).

Tratando-se da importância das experiências de escrita na formação inicial de professores vale ressaltar a proposição de Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 41) sobre os alunos de língua portuguesa, que diz:

Acreditamos então que, no processo de formação inicial de professores, a inclusão do aluno em práticas sociais de escrita tanto cria possibilidades de produzir textos na graduação e na sua vida profissional, propiciando experiências de autoria, quanto pode repercutir em atividades mais relevantes e adequadas na prática pedagógica, porque tal docente já terá se apropriado de uma concepção discursiva de linguagem, justamente por vivenciar essas experiências de escrita na graduação. Pensamos, assim, que a circulação do discurso do aluno, em projetos de letramento na universidade, dará consistência à futura ação docente.

Conforme identificado nos documentos prescritivos relativos às disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Infantil, podemos dizer que o mesmo considera essas práticas de escrita e oralidade essenciais ao longo do processo de formação dos estudantes corroborando as pesquisas de Garcia-Reis e Magalhães (2016), no sentido da necessidade de os licenciandos vivenciarem situações diversas de escrita ao longo da graduação, e de Costa-Hübes (2013) ao afirmar a necessidade de o aluno vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita. Atende também ao que a Resolução 2/2015 propõe em seu artigo 12.

As proposições de produção de gêneros textuais no curso de Licenciatura em Educação Infantil ocorrem de forma mais significativa em atividades desenvolvidas nas aulas práticas, mas também são significativas as propostas de produção de gêneros textuais como atividades avaliativas nas aulas teóricas de caráter teórico-prático. Identificamos proposições de diferentes gêneros nas prescrições relativas às aulas práticas como: relatórios de aulas, projetos de intervenção, acompanhamento da criança, relatórios de visitas técnicas; planejamento de atividade de ciências, de artes, de matemática, de linguagem oral e escrita, proposição de jogos e brincadeiras livres, de música, de produção de livros e histórias infantis,

de produção de jogos e brinquedos; resenha; projeto de pesquisa; avaliação escrita de livro de literatura infantil; artigo científico e relato de experiência; diário de campo; parecer escrito; construção de murais para as salas ambiente das crianças; elaboração de planos escritos de atividades e avaliação escrita das atividades realizadas; elaboração de receita culinária a ser executada pelas crianças; descrição de diagnóstico de escolas e de espaços não escolares para desenvolvimento de atividades lúdicas e proposições de organização do espaço escolar. Além disso, para as avaliações relacionadas às aulas práticas, encontramos as seguintes proposições: exposição das atividades desenvolvidas e de pôster; seminários; mostras e *workshop*.

Quanto aos documentos prescritivos relativos à proposição de produção de gêneros textuais ao longo das aulas teóricas, encontramos: resenha; relatório; portfólio; elaboração de projeto de intervenção; resumo; memorial literário; memorial de linguagem oral e escrita, de artes; diagnóstico escrito, proposta de adaptação e adequação dos espaços em IEI; elaboração de plano de execução de trabalhos; fichamentos de artigos; elaboração de textos explicativos sobre um tema; elaboração de fichas de proposição de brinquedo a ser confeccionado; relato de pesquisa sobre as áreas e subáreas das ciências sociais e naturais.

É importante ressaltar que os documentos pesquisados explicitam que essas indicações de proposições de gêneros textuais, bem como dos suportes, foram encontrados em 78,57% das disciplinas (11 disciplinas de um total de 14) de código EIN obrigatórias e optativas cursadas pelos estudantes no primeiro semestre de 2018 e em 83,33% das disciplinas (10 disciplinas de um total de 12) cursadas por esses estudantes no segundo semestre de 2018. Além disso, foi possível identificarmos que cada disciplina propõe mais de uma atividade de produção de gênero textual encontrada, bem como mais de uma forma de suporte de apresentação desses gêneros produzidos.

Embora as pesquisas referenciadas sobre essa temática sejam relativas à formação inicial de professores de língua portuguesa, é possível nos apropriarmos dessa concepção para a formação inicial do professor da educação infantil, pois é indispensável que ele também viva experiências de escrita e oralidade para que tenha uma formação completa e consiga atender às demandas que decorreram durante o curso de graduação, bem como na sua vida profissional. Inferimos que o professor que tem essa vivência em sua formação inicial conseguirá atorialidade nas escritas e nas experiências de oralidade, necessárias ao seu trabalho diretamente com as crianças, bem como ao trabalho de planificação e acompanhamento do desenvolvimento da criança que também é atividade-fim do professor de educação infantil. Ao compreendermos que a escrita é uma forma de expressão e de objetivação do pensamento e ao mesmo tempo de compreensão da realidade, o ato de escrita e circulação dessa escrita leva o professor a fazer reflexões aprofundadas da sua realidade e da sua prática profissional.

Além de evidenciar nos cursos de formação inicial de professores as vivências de escrita e oralidade, é importante que, corroborando Garcia-Reis e Magalhães (2016), criemos situações para fazer com que essa escrita autoral do professor circule. Essa circulação provocará um “fazer” que faça “sentido” ao professor durante sua formação inicial e, posteriormente, durante sua atuação profissional, pois essa partilha pode dar origem a atitudes reflexivas que poderão ser reveladas ao longo da atividade docente. Além disso, as autoras defendem a ideia de que os gêneros produzidos pelos professores em formação inicial circulem no ambiente acadêmico, por exemplo.

Uma curiosidade em relação a essa pesquisa documental quanto à proposição de gêneros textuais foi a identificação de que, mesmo contendo nos documentos prescritivos os tipos de suporte que os gêneros integrariam, foi encontrado um percentual muito pequeno na proposição de circulação desses gêneros textuais produzidos

pelos estudantes. Apenas em 28,57% (4) das disciplinas do primeiro semestre de 2018 e 16,67% (2) das disciplinas do segundo semestre de 2018 propõem essa prática e, portanto, investem na ação de colocar em circulação estes gêneros textuais produzidos pelos estudantes. Isso indica que grande parte dos gêneros textuais construídos não são divulgados na comunidade acadêmica e nem na sociedade em geral. Tal informação também não foi encontrada nos documentos prescritores (PAs e PPC) e isso nos leva a inferir que, em função dessa ausência de informação nos documentos prescritores, essa intencionalidade de colocar em circulação os gêneros textuais produzidos pelos alunos não é pensada com a antecedência necessária para cumprir alguns prazos que são necessários para isso. Tal fato indica a necessidade de revisão desses documentos prescritores e uma reflexão por parte dos professores formadores sobre o objetivo de propor aos estudantes essas produções de diversificados gêneros textuais. Consideramos que essa foi uma das lacunas encontradas ao analisarmos os documentos prescritivos relativos às disciplinas oferecidas, indo de encontro com as proposições de Magalhães e Garcia-Reis (2017) e demais autores que defendem a necessidade de circulação dos gêneros textuais como uma vivência de escrita e oralidade.

Esses dados revelam grande preocupação em provocar nos estudantes a prática de escrita proporcionando uma vivência destes em escrita de gêneros diversificados. Mas embora existam em várias disciplinas, proposições de seminários e demais formas de oralidade, essas práticas ficam, na maioria das vezes, restritas ao grupo de alunos que cursam as disciplinas em que essas atividades são propostas. Tais resultados demonstram a necessidade de mais investimento nos planejamentos dos documentos prescritivos promovendo ações e planos para que os discursos dos estudantes sejam colocados em circulação tanto no meio acadêmico quanto na sociedade em geral. Magalhães e Garcia-Reis (2017) já diziam que a

circulação dos projetos de letramento produzidos pelos estudantes nas universidades são princípios fundamentais para dar consistência a uma futura ação docente.

Ao longo da formação do licenciando, é necessário que reflitamos sobre:

O fato de já terem concluído o ensino fundamental e médio não significa que os universitários tenham conquistado capacidades de escrita que lhes deem condições para elaboração de gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas, artigos, relatos e relatórios, por exemplo. A verdadeira inserção neste novo espaço de formação, bem como o comportamento social que terão nele, depende da participação e da prática discursiva construída, sem a qual não terão condições efetivas de ingresso. (MAGALHÃES; GARCIA-REIS, 2017, p. 208-209).

As produções orais e escritas com gêneros acadêmicos, por meio de atividades de linguagem mais comuns como seminários, palestras, conferências, colóquios, mesas-redondas, dentre outras, por exemplo, oportunizarão aos licenciandos conviverem melhor com seu objeto de trabalho, pois as ações de linguagem poderão ser organizadas em gêneros materializados em textos (MAGALHÃES; GARCIA-REIS, 2017) que podem circular no meio acadêmico e social em âmbito local, regional, nacional e internacional.

Uma descoberta ao longo das análises dos documentos pesquisados foi a diferença encontrada entre os documentos prescritivos e os documentos que indicam o planejamento do professor sobre a produção de gêneros textuais orais e escritos nas disciplinas. Após entrevistas com as TAEs que atuam nas aulas práticas das disciplinas e acompanham junto aos professores as aulas teóricas, identificamos que existem gêneros textuais produzidos pelos estudantes que não constam nos documentos prescritivos, mas

que se somam aos que já estavam prescritos. Isso nos diz que, além dos gêneros textuais prescritos, somam-se a estes outros que fazem parte das planificações (PE), mas não fizeram parte da prescrição inicial. Assim, identificamos que todos os gêneros prescritos são realizados ao longo das disciplinas e os gêneros textuais como produção de texto dissertativo, contação de histórias com diferentes recursos, elaboração de convites para atividades, *banner*, adaptação e confecção de histórias infantis cantadas, folder, bilhetes, croqui de planta baixa para organização de espaço físico de IEI, roteiro de entrevista, entrevista e exposição oral em mesa redonda foram encontrados somente nos PEs disponibilizados aos estudantes no início da disciplina. Consideramos esses PEs como as prescrições que demonstram o trabalho do professor em relação às atividades de produção de gêneros textuais orais e escritos. Quanto aos suportes, também encontramos alterações que demonstram novos suportes para circulação dos gêneros produzidos pelos estudantes como: exposições, redes sociais (Facebook, *blog*), campanhas para arrecadação de materiais pedagógicos, folder e oficina.

Outro resultado foi que as indicações de proposições de gêneros textuais, bem como dos suportes, foram encontrados em 85,7% das disciplinas (12 disciplinas) de código EIN obrigatórias e optativas cursadas pelos estudantes no primeiro semestre de 2018, superando o percentual encontrado nos documentos prescritivos (78,57%, 11 disciplinas) e em 91,66% das disciplinas (11 disciplinas) cursadas por esses estudantes no segundo semestre de 2018, superando o percentual encontrado nos documentos prescritivos (83,33%, 10 disciplinas).

Outra curiosidade foram as informações sobre a circulação dos gêneros textuais produzidos pelos estudantes. Diferentemente dos dados encontrados nos documentos prescritivos, ao fazermos a investigação sobre como ocorre de fato a proposição de circulação dos gêneros textuais, obtivemos o resultado de que, nas disciplinas

cursadas pelos estudantes no primeiro semestre de 2018, 57,2% (8) das disciplinas colocam os gêneros textuais produzidos pelos estudantes para circular em âmbito acadêmico local e junto à comunidade local e no segundo semestre de 2018, 50% (6) das disciplinas propõem o mesmo tipo de circulação dos gêneros textuais produzidos. Cabe ressaltar que essa proposição de circulação ainda ocorre de maneira bastante inexpressiva, uma vez que os mesmos só circulam na comunidade acadêmica local estendendo-se, no máximo, à comunidade local. Ficou perceptível que essas ações não aparecem de forma contundente e explícita nos documentos prescritos das disciplinas. Seria esse fato um indicador de que os professores formadores propõem gêneros textuais, mas que não se conscientizaram ainda que colocá-los em circulação também é uma estratégia para melhorar a formação inicial? Infelizmente esse questionamento ainda não poderá ser respondido neste texto, mas já é um indicador de continuidade dessa pesquisa.

O que podemos inferir é que em função dessa não proposição nos documentos prescritivos, os gêneros textuais orais e escritos não circulam além da comunidade local, uma vez que outras possibilidades de circulação não estão planejadas com a antecedência necessária para que possam ser publicadas, por exemplo, em revistas científicas, *sites* científicos e demais meios de comunicação. Para exemplificar essa afirmativa, após investigação documental, identificamos apenas sete (7) produções escritas publicadas como resumo e apresentadas em forma de comunicação oral e pôster no ano de 2018 no Simpósio de Integração Acadêmica – SIA, promovido pela Universidade Federal de Viçosa. O SIA é um evento local de abrangência regional. Não identificamos nenhum gênero textual oral e escrito produzido nas disciplinas em 2018, que circulou em outros eventos regionais, nacionais e internacionais no ano de 2018.

Considerações finais

A partir dos questionamentos apresentados ao longo desta pesquisa para que pudéssemos investigar sobre a prática de produção dos gêneros textuais escritos e orais durante o processo de formação inicial do professor de educação infantil realizado no curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, inferimos que as propostas encontradas atendem às exigências apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível de licenciaturas e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. Ao longo do PPC Educação Infantil, dos Programas Analíticos de Disciplinas e dos Planos de Ensino de Disciplinas, identificamos número significativo de propostas de produções de gêneros textuais que indicam preocupação com práticas sociais de linguagens durante a formação. Isso mostra também que os professores em formação estão exercitando a prática de escrita e oralidade e com isso construindo saberes relacionados à linguagem oral e escrita por meio de experiências autorais que darão consistência à futura ação docente.

A integração teoria-prática é perceptível e aparece como um fio condutor da formação do professor no curso de Licenciatura em Educação Infantil, uma vez que a carga horária de prática é bem elevada e aparece de forma clara nos PAs e nos PEs do curso. Tais práticas acontecem proporcionando aos estudantes diferentes experiências em sala de aula com as crianças. Diferentes caminhos para vivências da prática pedagógica são identificadas nesses documentos como o contato direto dos estudantes com a realidade escolar onde desenvolvem projetos de intervenção junto às crianças, planejam e desenvolvem atividades lúdicas nas salas de aula relativas ao enfoque da disciplina que está sendo cursada; participam das atividades diárias envolvendo os conteúdos pedagógicos e projetos da escola, isto é, vivenciam a experiência docente na integralidade,

atuando diretamente no campo escolar e nas salas de aulas da educação infantil e também em espaços não escolares, como hospitais, brinquedotecas, ruas de lazer etc.

A partir das informações extraídas dos documentos, podemos inferir que esse curso entende a importância da prática como um caminho indispensável ao processo de formação do professor e, portanto, é considerada tão importante quanto os conteúdos teóricos. A prática integrada à teoria e vice-versa possibilita a construção de um saber fazer real ao longo da formação do professor da educação infantil. Como parte dessa prática na formação docente podemos inferir que as propostas de produções de gêneros textuais contribuem diretamente para vivências práticas no campo da escrita e da oralidade durante o processo de formação inicial desse professor.

Embora tenhamos selecionado para analisar a prática, com base nas proposições dos gêneros textuais e da carga horária prática contida nas disciplinas por meio do PPC Educação Infantil e Matriz Curricular Educação Infantil, foi possível reafirmar essa hipótese após a conversa individual realizada com as TAEs e as docentes do curso. Sabemos que isso não é suficiente para analisarmos a qualidade dessas ações teórico-práticas na formação. Isso demandaria a utilização de outros procedimentos metodológicos, bem como outros instrumentos de coleta de dados. Mas, em relação ao número de horas destinadas às práticas, bem como o grande número de disciplinas que integram no seu PA teoria e prática, podemos considerar que essa proposta de formação do professor de bebês e crianças pequenas vai ao encontro das afirmativas que autores como Gatti (2010, 2013), Libâneo (2013), Signorelli (2016), dentre outros, apontam como necessários para uma formação inicial mais completa e aproximada da realidade a ser vivida pelo futuro professor.

Para finalizar, ao analisarmos as práticas de leitura, escrita e oralidade no curso de Licenciatura em Educação Infantil, verificamos que elas funcionam como um fio condutor que perpassa toda a formação desses professores de bebês e crianças pequenas. Desde o primeiro semestre de curso já são apresentados aos discentes práticas de produções de gêneros textuais de diferentes tipologias. Isso ocorre durante todo o curso, sendo que em várias disciplinas os discentes têm oportunidade de produzir gêneros escritos e também orais a partir de alguns suportes que são sugeridos aos mesmos. Outro ponto relevante foi identificar que os gêneros prescritos se materializam no trabalho realizado pelo professor formador. Aliás, além desses gêneros se materializarem no trabalho realizado, identificamos alguns gêneros propostos que não constavam na prescrição dos PAs e PEs, mas foram integrados ao trabalho ao longo do semestre.

Percebemos a importância do trabalho de escrita nas disciplinas integrando teoria e prática, com o intuito de formar professores para atuação qualificada no seu campo de trabalho. Entretanto, um fato que nos chamou bastante atenção foi o pouco investimento por parte dos professores formadores em colocar as produções textuais dos licenciandos em circulação. Isso demonstra uma lacuna nesse processo, pois as experiências de práticas sociais de escrita e oralidade são de grande importância para a formação e, além disso, têm um papel de revelar à sociedade as produções científicas e acadêmicas do curso de formação de professores para a educação infantil. Reafirmando as proposições de Garcia-Reis e Magalhães (2016), a circulação das escritas, bem como as vivências de oralidade por meio de diferentes suportes (congressos, seminários, mesas redondas, etc.) no ambiente universitário, atua para proporcionar maior reflexividade à futura ação docente.

Portanto, se os professores precisam vivenciar essas experiências onde construirão diferentes formas de possibilitar às crianças o

contato e a vivência com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, considerando as especificidades e necessidades das diferentes idades, acreditamos que a prática de produção de gêneros textuais orais e escritos apresentados em diferentes suportes, ao longo de sua formação inicial, contribuirá para que esses professores exercitem e construam saberes relacionados à escrita. Sendo assim, apresentamos como recomendações uma revisão nos documentos prescritivos no que se refere ao planejamento de circulação dos gêneros textuais produzidos pelos licenciandos. A partir disso, novos caminhos poderão ser trilhados para que os gêneros textuais produzidos por esses futuros professores circulem não só na academia, mas também em todos os espaços da nossa sociedade.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *Ensino como Trabalho: uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel/Fapesp, 2004, p. 36-53.

ARAÚJO, R. M. B. de. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 14, n. 27, dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Laborat%C3%B3riodeDesenvo/Downloads/651-2405-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília, DF: MEC/SEF/SEMTEC/SESU, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRONCKART, J.-P. Por Que e Como Analisar o Trabalho do Professor. In: BRONCKART, J.-P. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-228.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. MEC. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1994.

CERISARA, A. B. Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

COSTA-HÜBES, T. da C. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013.

COSTA, S. R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117119168004>. Acesso em: 19 set. 2017.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342191002>. Acesso em: 21 ago. 2017.

FEBRONIO, M. da P. G. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 151-171, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1194/1209>. Acesso em: 08 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i2.1194>.

FORMOSINHO, J. O. O Desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos Educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 17-44. dez. 1999.

GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In: MATEUS, E.; TONELLI, J. Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. *In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Letramentos e práticas de ensino*. Campinas: Editora Pontes, 2016. p. 35-52.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

GUIMARÃES, A. M. de M. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. *Calidoscópio*, Unisinos, v. 14, n. 1, p. 35-45, jan./abr. 2016. DOI: [10.4013/cld.2016.141.03](https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.03).

KRAMER, S. (org.). *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A Construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, p. 533-556, 2012.

LEAL, G. P. A Formação de Professores. *In: CAMPOS, M. M. Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor.* São Paulo: Scipione, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.* 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes parágrafo Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110. p. 191-202, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. *Raído*, Dourados, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV Língua, Linguística e Literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MORUZZI, A. B.; TOMAZZETTI, C. M. A pesquisa “com” e a pesquisa “de”: um estudo sobre as pesquisas e a formação de professores da pequena infância. *Laplage em Revista*, [S.l.], v. 4, p. 71-85, jan. 2019. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/586>. Acesso em: 20 fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial586p.71-85>.

NEVES, N. V. G. *Instituição de educação infantil e família: limites e possibilidades de um projeto participativo.* 2004. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2004.

NEVES, N. V. G.; SANTOS, N. A. S. Os Desafios da Re-invenção da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Educação Infantil: incursões teóricas iniciais. *In: Simpósio de Integração Acadêmica – SIA*, out de 2018. Viçosa. Anais Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2018/divulgacao/10709>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In: ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: Congresso Nacional de Educação — Educere, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, 2009*, Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de educação [on-line]*, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00708.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Docência e a formação de professores de graduação sem licenciatura: uma compreensão do programa CIAPES da UFJF e o curso de Arquitetura

Nathália Larsen

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (RANCIERE, 2002, Apresentação).

Costuma ocorrer no decorrer da vida escolar e acadêmica das pessoas uma certa predisposição para alguma disciplina ou área do conhecimento, porém, é bastante comum que, por meio de uma excelente aula, isso possa mudar. Por exemplo, os casos de quem não gostava de matemática e, através de uma professora que lançou desafios, respaldou ações e acrescentou diferentes maneiras de explicar o conteúdo, passou a adorar a disciplina.

Esse lugar da relação do mestre e do aprendiz é o que propicia a potencializar relações imbuídas de experiência, afeto e confiança. É diante desse meio que o processo ensino-aprendizagem pode ser melhor conduzido para extrair de seus agentes emoções suficientes para motivar o aluno na busca por autoconhecimento, emancipação e pensamento crítico.

Para que essa relação seja positiva e crescente, a relação do aluno com o professor precisa ser muito mais do que explicar e entender. Ela exige motivação e entrega das duas partes, mas, acima de tudo, como diz Ranciere (2002, p. 27) em seu livro, “Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano”. Ou seja, sejamos nós professores conscientes da nossa existência, do nosso papel social e agentes da nossa própria voz, porque essa será a única maneira eficiente de ensinar.

Levantar algumas questões que incidem sobre essa prática em um viés do ensino-aprendizagem e a formação docente desses professores é o objeto de pesquisa do mestrado em Ensino de Projeto que está em desenvolvimento no Programa PROAC – Programa de Pós Graduação em Ambiente Construído da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Este artigo compõe a pesquisa, embora seja apenas um fragmento dela e corresponde à análise da Formação Docente dos professores responsáveis por formar os arquitetos, aprofundando-se em um Programa lançado pela Universidade de Juiz de Fora, CIAPES – Coordenação de inovação acadêmica e pedagógica que visava o desenvolvimento de ações formativas alicerçadas na compreensão e em propostas que implicam múltiplos letramentos necessários para a docência nos tempos atuais.

Com essa pesquisa, busca-se refletir sobre a formação docente de professores sem licenciatura, por meio de um recorte específico: os professores do curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo da UFJF e a possível influência do programa CIAPES em sua prática pedagógica. A aproximação pode auxiliar futuramente no desenvolvimento de novos programas e abordagens para os professores responsáveis pela formação de construtores de nosso espaço construído e idealizado.

Para tanto, o artigo está organizado da seguinte forma: na introdução, contextualizamos a necessidade de refletir sobre o tema de forma ampla até a mais específica; um subtema será destinado a entender o Programa CIAPES de forma analítica; uma breve explanação sobre o método exploratório qualitativo permite se aproximar dos questionários respondidos por professores da arquitetura que realizaram o Programa; e, por último, algumas considerações e resultados da breve análise, lançando novas perguntas ao problema. Algumas aportações teóricas serão trazidas para auxiliar no entendimento do problema no decorrer de todo o artigo.

Panorama do ensino de arquitetura

A prática de ensino universitária no Brasil é bastante tardia se comparada aos nossos vizinhos Latino-Americanos. O ensino de Arquitetura iniciou com apenas uma escola, a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, que teve início em 1826 e somente cinco décadas depois contou com uma reformulação e adaptação prática. Apesar do número de Universidades ter aumentado no século seguinte, apenas no século XXI a sua distribuição foi capaz de atender a praticamente todo o território brasileiro. Para Salvatori (2008), os períodos de crescimento mais significativos ocorreram entre 1966 e 1974 e entre 1994 e 2002, de 16,66% e 13,02% ao ano, respectivamente. O primeiro período de expansão do ensino corresponderia ao incremento da economia brasileira e a uma efetiva demanda por profissões técnicas³⁷; o segundo, à ampliação do mercado da educação, proporcionado pela prescrição de regras facilitadoras para a criação de novos cursos por instituições privadas de ensino. Cabe ressaltar, sobre o discurso da autora que, a partir

37 Para Chauí, a Reforma Universitária, promovida pelos governos militares entre 1969 e 1972, substituiu o paradigma clássico de Universidade do conhecimento pelo de Universidade funcional, voltada ao mercado de trabalho (RHEINGANTZ, 2003).

de 2002, além do surgimento de políticas que apoiam o surgimento de mais universidades privadas, novas universidades públicas foram abertas em estados e regiões brasileiras que estavam carentes de especialização, influenciando assim no incremento da área de ensino. Segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p. 38), houve “[...] a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes”. Tal demanda desdobrou-se em um processo de carência na formação didática, especialmente a partir da expansão de vagas docentes nas instituições públicas, com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007), uma das ações do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE).

Segundo a ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura –, existem 85 universidades devidamente reconhecidas pelo MEC, responsáveis pela formação de 4.000 profissionais, porém, o número de universidades pode chegar até 180, sendo cerca de 40.000 alunos e 5.000 docentes.

Embora o número de oportunidades existentes para a formação do Arquiteto tenha aumentado, houve uma redução da carga horária e diminuição das áreas de conhecimento do curso. O primeiro currículo mínimo legal do curso de arquitetura é de 1962 (Parecer CFE 336/1962) e garantia 3.600 horas-aula distribuídas em 10 semestres. A partir da Reforma Universitária de 1969, ocorrida na Ditadura Militar, o curso passou a ter uma carga horária total aproximada de 4.935 horas, regulado pelo projeto pedagógico desenvolvido por cada universidade. Na UFJF, no seu projeto pedagógico de 2016, fica claro que

[...] em atendimento ao Parecer CNE/CES nº 8/2007 e à Resolução Nº 2, de 18 de junho de 2007 do MEC, [o curso] possui carga horária total obrigatória mínima de 3765 horas/aula, distribuídas em disciplinas obrigatórias e opcionais dos três núcleos de

conteúdos da matriz curricular – (I) núcleo de fundamentação; (II) núcleo de profissionalização e (III) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – perfazem uma carga horária de 3285 horas/aula, além do estágio curricular supervisionado obrigatório, que corresponde a 180 horas/aula e as atividades complementares correspondem a 300 horas/aula.

Traz-se aqui também a estrutura do curso, em que se pode notar um distanciamento das áreas de conhecimento voltadas para a Engenharia que, nas décadas de 80 e 90, eram disciplinas obrigatórias; são elas as disciplinas de Geometria Descritiva, Estrutura I e II, Mecânico do Solo, Resistência dos Materiais;

Os núcleos de Fundamentação e Profissional são compostos por disciplinas das áreas de: (I) Representação e Expressão Gráfica; (II) História e Teoria; (II) Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo; (IV) Tecnologia. O Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação, do primeiro ao quarto período é composto por campos de saber que propiciam a construção de conhecimentos relativos à formação teórica e prática em arquitetura e urbanismo. O Núcleo de Conhecimentos Profissional, do quinto ao oitavo período, é composto por campos de saber destinados à caracterização da identidade profissional do egresso. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é desenvolvido em dois semestres, envolvendo duas disciplinas obrigatórias (TCC I e TCC II), além da oferta de disciplinas opcionais, oferecidas para apoiar aspectos metodológicos, teóricos e de pesquisa histórica do desenvolvimento do TCC (Projeto Pedagógico do curso Arquitetura e Urbanismo da UFJF, 2016).

A formação e a prática profissional do arquiteto sempre estiveram correlacionadas à formação e prática do engenheiro civil; este não é o tema da pesquisa, mas é relevante dizer que no exercício da profissão, muitas vezes, é arriscado delimitar onde se inicia o trabalho do

arquiteto e termina o do engenheiro. Percebe-se que este tem sido o grande desafio dos respectivos conselhos CAU e CREA, desde a separação das áreas em 2010 por meio da Lei nº 12.378, de 31 de dezembro, na determinação do campo de atuação e limites.

A formação docente e a criação de uma identidade como professor são um processo contínuo que se inicia na Graduação para os cursos com licenciatura. Já para os cursos sem licenciatura, como é o caso da Arquitetura e do Urbanismo, não se dá no período da graduação. Muitas vezes, a própria pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) acaba por não abordar a metodologia de ensino em suas disciplinas.

A Lei nº 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou a exigir nos cursos de pós-graduação a disciplina Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, que deveria suprir a demanda da *docência no ensino superior*, embora não seja adotada por alguns programas. É o caso do PROAC – Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído, voltado para discentes em sua maioria engenheiros e arquitetos: nele, não existe a oferta de uma disciplina de metodologia que não seja apenas voltada à pesquisa. Com isso, os alunos, futuros docentes, não se aproximam a técnicas de ensino-aprendizagem e quando o tema é parte da pesquisa, como este caso, devem recorrer à disciplina isolada na Faculdade de Educação ou em outras unidades. Mesmo que tragam consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes, tais profissionais nunca se questionaram sobre o que significa ser professor (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 105). Nesse caso, o exercício passa a ser individual.

No curso de Arquitetura e Urbanismo, o compartilhamento da docência e sua reflexão se dá na reunião do colegiado em prol do Projeto Pedagógico. A última grande reflexão, segundo um professor

entrevistado para esta pesquisa, se deu em 2016; na ocasião, estavam atualizando o Projeto Pedagógico, que citaremos abaixo.

Todo o exercício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acaba por desenvolver e estabelecer uma identidade docente. Assim como em nossas vidas construímos nossa identidade ao longo de experiências, trocas e negação, um professor elabora sua identidade nesta mesma lógica.

O aumento no número de universidades de arquitetura e da demanda docente, a redução da carga horária e diminuição das áreas de conhecimento do curso, sua formação docente, a formação docente continuada e a criação de uma identidade como professor são aspectos relevantes da formação do Arquiteto que podem influenciar positivamente ou negativamente essa área do conhecimento. Se tratando de uma ciência aplicada, ela também pode impactar sua aplicação e seus resultados. Faz-se urgente a reflexão sobre seus impactos e efeitos sociais, assim como análises de medidas e programas que vão de encontro a possíveis melhorias na atuação dos professores não licenciados.

Traz-se aqui uma experiência criada e desenvolvida pela UFJF com o intuito de suprir alguma deficiência da prática pedagógica aos docentes ingressantes, especialmente aqueles que não possuem licenciatura; se trata do Programa CIAPES.

Surgimento do Programa Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica - CIAPES na UFJF

Visto que o problema apresentado pode ser amplo demais para um capítulo de livro, faz-se a pergunta com um determinado recorte, delimitando a análise à UFJF. No projeto pedagógico de 2016, disponível no *site* da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

da UFJF (2016, grifo nosso), o ingresso, a formação e a avaliação dos docentes do curso são feitos da seguinte forma:

A admissão de docentes na UFJF se processa através de concursos públicos para as categorias de adjunto, assistente e, em casos excepcionais, auxiliares. A carga horária varia de 20 a 40 horas semanais, sendo que para este regime de trabalho pode ser de Dedicção Exclusiva (DE). **Nos 3 primeiros anos de exercício, o docente está submetido ao estágio probatório, em que é avaliado periodicamente.**

Ministram aulas para o curso docentes pertencentes aos departamentos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Projeto, Representação e Tecnologia (PRT) e Projeto, História e Teoria (PHT) – da Faculdade de Engenharia – Construção Civil (CCI), Transportes e Geotecnia (TRN), Engenharia Sanitária e Ambiental (ESA), Estruturas (ETU) e Energia Elétrica (ENE) – e do Instituto de Ciências Humanas – Geociências (GEO), História (HIS) e Ciências Sociais (CSO) – o que enriquece a formação de nossos discentes, pela abertura de olhares oferecida por docentes de formações diversificadas.

O estágio probatório citado no texto foi uma medida implementada após a Lei 12.772/12. Com isso, a Pró-Reitoria de graduação, por meio da Portaria n. 02/PROGRAD, de 12 de fevereiro de 2014, instituiu:

O Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no exercício das competências delegadas pelo Magnífico Reitor nos termos da Portaria n. 551, de 04 de outubro de 2006, publicada no Diário Oficial da União em 09 de outubro de 2006, e

Considerando o disposto na Lei n. 12.772/12, que, em seu artigo 24, item V, determina que a avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatório deverá considerar a “participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE”;

Considerando também a Portaria n. 547, de 04 de junho de 2012, da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFJF, que, em seu Capítulo I, art. 5º, estabelece que “O docente que se encontra em estágio probatório deverá participar anualmente de ações de formação docente, a serem definidas e divulgadas pela Coordenação de Inovação Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da UFJF”,

RESOLVE: Todos os professores participantes do Programa “Percurso Formativos” da Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior devem cumprir cento e vinte horas de atividades voltadas à formação docente.

Para tanto, ficam estabelecidas as seguintes condições:

1) Estarão dispensados de realizar as atividades, os professores que finalizarem as quatro etapas de avaliação de seu Estágio Probatório até 31 de março de 2014;

2) A carga horária a ser cumprida será proporcional ao período avaliativo no qual o docente se encontra, a saber:

2.1) 1º período: do 1º ao 8º mês do Estágio Probatório (30 horas a cumprir); 2.2) 2º período: do 8º ao 16º mês do Estágio Probatório (60 horas a cumprir); 2.3) 3º Período: do 17º ao 24º mês do Estágio Probatório (90 horas a cumprir).

A Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior, mais conhecido como Programa CIAPES, é o único Programa institucional existente na universidade que visa à formação continuada de professores da UFJF e, por isso, no curso de Arquitetura e Urbanismo, tem a finalidade de propiciar ao docente entender sua metodologia e a aplicação durante a ação formativa. Trata-se de um importante programa, pois, assim como identificar a prática no tempo-espaço, no contexto da contemporaneidade e nas discussões sobre formação docente, o estágio probatório é a única medida que difere na habitual formação do professor. Benedito, Ferres e Ferreres (1995, p. 131) explicam que

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Esse processo joga um papel mais ou menos importante na sua própria experiência como aluno, no modelo de ensino que predomina no sistema universitário e nas reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Possivelmente, é no estágio probatório que o docente terá seu primeiro contato com didática e ainda segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p. 45),

[...] embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula.

Para tanto, é de interesse saber como o programa contribui ou pode contribuir para a formação de professores.

O Programa CIAPES, uma possibilidade para a formação docente

Porque analisar o Programa CIAPES? O Programa CIAPES é, até o momento, o único programa destinado a ações formativas para os docentes da UFJF de graduação não-licenciatura, segundo seu Relatório elaborado em 2012 e organizado por Bruno (2007, p. 02),

As ações formativas estão alicerçadas na compreensão e em propostas que implicam nos múltiplos letramentos necessários para a docência nos tempos atuais. Tem o objetivo específico de promover, aos professores em estágio probatório, ações formativas para a docência, de modo que todos criem seus percursos formativos de acordo com suas necessidades, desejos, afinidades e especificidades acadêmicas, a partir das opções oferecidas pela UFJF.

A metodologia utilizada pelo Programa, considerando as relações espaço-temporais dos docentes da educação superior, pauta-se em atividades constituídas no que temos denominado de Educação Híbrida, com ações fundamentadas na Educação Aberta, que integram encontros e atividades presenciais e *on-line* ou mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). “Este formato tem se ajustado às demandas apresentadas pelos docentes, pois atende às subjetividades e especificidades do contexto dos professores da Universidade.” (*Relatório Final do Programa de Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior – CIAPES, 2014, p. 5*).

Paralela à criação do programa pela UFJF, começou a obrigatoriedade do estágio probatório imposto pela Lei 12.772/12 e integrada ao sistema universitário de graduação, por meio da Portaria n. 02/PROGRAD, de 12 de fevereiro de 2014, conforme citado acima.

Para o desenvolvimento do Programa, em 2011 e 2012, foi enviado um questionário (ANEXO 1) para professores e alunos da UFJF. Houve participação de mais de 50% do total de docentes e discentes da UFJF, abrangendo cerca de 512 docentes e 8398 estudantes, segundo o Relatório Final do Programa, de 2012. O objetivo do questionário era mapear as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes da UFJF, bem como suas demandas para práticas pedagógicas. Segundo Anastasiou e Pimenta (2002, p. 154),

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência.

Assim, utilizando o questionário, como fonte importante para as definições e atuações do Programa, foram desenvolvidos dois módulos de formação. O primeiro módulo ocorreu durante os meses de maio e junho de 2012. O segundo módulo, semipresencial, iniciou-se no final de outubro de 2012 e foi finalizado em 19 de março de 2013.

As ações formativas destes dois módulos foram divididas em dois momentos. O primeiro momento de fundamentação teórica, com palestras ministradas por pesquisadores de outras instituições de ensino superior, referências nas temáticas escolhidas para o Projeto Piloto em *Docência no Ensino Superior* e Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior.

O segundo momento, semipresencial e teórico-prático, que utilizou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), contou com dois encontros presenciais, no início e no final do processo. Neste módulo, foram oferecidas unidades de fundamentação teórica, com múltiplos materiais disponibilizados digitalmente (vídeos e áudios, webconferências, artigos, *e-books*, apresentações em *slides*, fóruns de discussão e de dúvidas etc.) e foi proposta a realização de uma única atividade – a criação de um Projeto de Ensino Inovador – desmembrada em três partes, acompanhada por docentes da UFJF e por professores tutores.

No curso piloto, foram matriculados 93 professores em estágio probatório que ingressaram no ano de 2011. Os professores foram distribuídos em cinco turmas para o desenvolvimento do curso

Ações Formativas no Ensino Superior, na plataforma Moodle, com a orientação de cinco tutores e a supervisão da coordenação CIAPES.

Para Bruno (2007, p. 134),

[...] o letramento está totalmente associado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade, pois implica ações de intervenção social, cultural dos sujeitos por meio das linguagens e, portanto, precisamos abordar questões de letramentos. Foi este o sentido de letramento auferido às ações formativas desenvolvidas. Não se trata de desenvolver somente a alfabetização digital, ou seja, a instrumentalização, a aquisição de informações e habilidades para utilização e manuseio de determinados artefatos (digitais ou não), mas compreendemos a formação docente como algo amplo, complexo, daí o sentido dos letramentos.

O professorado universitário trabalha na instituição formativa de maior nível existente e, curiosamente, na sua imensa maioria, não se formaram para exercer esta função, já que ingressaram no corpo docente depois de formar-se longamente nos conteúdos próprios de sua área (com um expediente acadêmico mais ou menos brilhante que não garante nenhuma competência docente) em instituições de formação superior e sem receber nenhum tipo de formação, já que majoritariamente não sentiram essa necessidade formativa, nem a instituição lhes exigiu nenhuma formação pedagógica, prévia ao desenvolvimento de dita função docente. (TEJADA, 2012, p. 66).

A relevância do programa vai de encontro à urgência de preparar o docente para além do seu conhecimento específico e atuação em pesquisas; se trata de permitir ao professor formador uma base pedagógica suficiente para que o mesmo possa, de forma consciente, atuar no campo da Educação. Além de proporcionar ao jovem professor o alicerce para uma constante reflexão da prática, estabelecer um posicionamento motivador dentro da sala de aula e, acima de tudo, permitir a emancipação por meio do Ensino.

Ações desenvolvidas – junho/2013 a fevereiro/2014

Na segunda etapa do programa, foram ofertadas duas ações, com 100 vagas cada uma; são elas: Tecnologias da Informação e comunicação no Ensino Superior – TIC-ES e *Docência no Ensino Superior*. Além disso, houve a oferta de cinco minicursos/oficinas, somando 110 vagas ofertadas: Vídeo-aulas: do roteiro à disponibilização; produção de audiovisual na educação; projeto de formação de professores através de ferramentas de som e produção de *podcast*; projeto de material didático – módulo de contextualização e CTS: um olhar sobre conhecimento e condição humana.

Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior (TIC-ES) foi dividido em três módulos: Moodle I, Moodle II e Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Docência no Ensino Superior teve como foco refletir sobre o processo da docência e o ser docente no Ensino Superior, especificamente na Graduação, nos tempos atuais.

Os inscritos foram divididos em quatro turmas, com 25 docentes em cada; duas turmas foram formadas somente por docentes do *campus* de Juiz de Fora, e as outras duas por docentes do *campus* de Governador Valadares.

Cada turma contava com dois professores orientadores e um tutor, somando um total de 40 horas, com dois encontros presenciais, que abordavam questões relativas à docência no ensino superior, universidade e inovação. Na 1ª quinzena de curso, houve debates sobre a temática, tendo como disparadores textos e vídeos/web conferências, ainda a abertura de um fórum de discussão na plataforma Moodle. Foram oferecidas unidades de fundamentação teórica, com a disponibilização de vídeos e áudios, webconferências,

artigos, *e-books*, apresentações em *slides*, fóruns de discussão e de dúvidas etc.

Na 2ª quinzena, o objetivo era produzir um plano/projeto de ensino inovador. Segundo o Relatório Final do Programa, emitido em 2014 (p. 4):

Cabe destacar que compreendemos por inovação qualquer ação docente que seja desafiadora para o professor e que ele nunca tenha desenvolvido. Não se trata de algo inédito, mas de “innovare” – do latim renovar ou “in- novare”, tornar novo para aquele docente, de modo a se constituir em uma prática transformadora de sua ação pedagógica.

Os cursistas deveriam apresentar um pré-projeto, com ideias para aulas inovadoras. Este pré-projeto não tinha formato definido, ou seja, podia ser no formato de projeto, mas também de áudio, de vídeo, poesia, entre outros. Após postar seu pré-projeto no fórum, o professor deveria escolher pelo menos um pré-projeto dos colegas para comentar.

Esta ação teve o propósito de criar espaços colaborativos entre os cursistas, de modo que todos contribuíssem com todos, bem como promover o olhar crítico sobre os projetos apresentados. Uma prévia do que é o trabalho da docência, ou do que deveria ser, foi feita com constantes trocas e confiança no grupo de trabalho para o recebimento de críticas, troca de ideias e evolução na prática. Tais ações têm como objetivo dar elementos para que os futuros docentes possam repensar suas práticas e projetos, trabalhar em parcerias com seus colegas e elaborar críticas que permitam a evolução na troca.

Ações desenvolvidas – fevereiro/2014 a março/2014

Na segunda oferta, foram promovidos seis cursos, alguns já realizados na oferta anterior e outros novos. O Programa, sempre levando em consideração a demanda dos docentes, conduziu o curso *Docência no Ensino Superior, Estudo de Caso e outras estratégias práticas para o ensino superior, Fundamentos teóricos da avaliação: refletindo sobre a prática e TIC – Moodle I/Moodle II* (estes três últimos são parte da temática de *Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Superior*).

Também foram oferecidas seis oficinas, todas como parte da temática *Docência no Ensino Superior*, a saber: *Podcast e recursos audiovisuais, Imagens e narrativas: desconfiar das imagens, Plágio e direito autoral na docência no ensino superior, Utilização de artes e outros meios de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, Projeto de material didático – módulo de contextualização, Saberes do mundo e docência: o espaço vivido, suas ressonâncias culturais e o ensino universitário*.

O curso *Docência no Ensino Superior*, oferecido pela Equipe CIAPES, teve carga horária de 35 horas. Iniciou-se no dia 14/04/2014 e encerrou-se no dia 28/05/2014. Foram realizados três encontros presenciais e foram oferecidas 45 vagas, das quais 41 foram preenchidas e 31 professores certificados ao final do curso.

Durante a etapa de planejamento, houve ainda o compartilhamento de materiais como textos, vídeos, apresentações e ideias, objetivando selecionar os conteúdos obrigatórios e de apoio para os cursistas. Após essa seleção e a definição do portfólio de materiais, foi estabelecido um cronograma de desenvolvimento do curso e os critérios de certificação a serem postados na plataforma *Moodle*.

A partir deste momento, as equipes de professor/tutor se reuniram presencialmente por algumas vezes, e continuamente de forma virtual, para o delineamento da condução do grupo de cursistas, definição e atualização do cronograma, enfoque e resolução de eventuais problemas, configuração e edição do AVA.

Além dos cursos citados acima, houve também a proposta do minicurso dos *Professores Inspiradores*, que tinha como objetivo apresentar aos professores ingressantes na UFJF diferentes práticas que ocorrem a todo momento e que são levadas a cabo por docentes há mais tempo na universidade. São professores que, muitas vezes, apresentam abordagens diferenciadas em seus métodos pedagógicos, como uma saída de campo, visita a museu, aula simulada, sarau literário, contação de história, caso simulado, vídeo-aula, uso do *moodle* em disciplinas presenciais, entre tantas outras possibilidades.

Na conclusão, o relatório final do Programa (2014) realiza uma autoanálise considerando as ações um avanço. Foram 650 horas de ações formativas e boa aderência dos docentes. O mesmo relatório também aponta alguns aspectos negativos como a ausência de um espaço próprio para acolher o CIAPES que permitisse a pesquisa valorizada em detrimento do ensino-aprendizagem.

Há ainda muitas resistências aos processos formativos para a docência em suas diversos espaços e segmentos, especialmente por parte de docentes que não escutam seus estudantes e não acompanham as mudanças sociais, pois permanecem enclausurados em suas “certezas”, engessados/paralisados diante do novo e encarcerados em gaiolas epistemológicas que não os permite ver-olhar além. (p. 47).

A continuidade do programa com a aderência dos docentes mais novos e mais antigos da universidade, assim como a promoção de mais espaços para o debate e para o compartilhamento

das ações seriam fundamentais para a valorização da prática, podendo gerar maiores reflexões e, assim, transformações substanciais. Inclusive incluir nas ações a participação dos alunos, conseguindo, então, estabelecer um processo reflexivo entre ensino e aprendizagem.

Escolha do método

Embora o tema da formação docente seja recorrente no âmbito da Educação, para a pesquisa desenvolvida dentro da área da Arquitetura, foi fundamental garantir um caráter exploratório, já que se trata de um tema pouco abordado, falado ou sequer citado.

A escolha do método exploratório garantiu uma aproximação ao tema, uma análise inicial com caráter exploratório, no entendimento do seu contexto. Mais do que resultados, a investigação visa à compreensão do problema. Para tanto, recorreremos à literatura existente no campo da Educação. Utilizamos um breve questionário (ver Anexo I), que foi respondido por professores da Arquitetura da UFJF, cujas respostas, em alguns casos, podem ser compreendidas por meio do compartilhamento de experiências.

Para trazer um resumo do Programa CIAPES, utiliza-se do método analítico, com isso, pode-se dizer que a pesquisa tenha uma abordagem exploratória analítica, sempre no viés qualitativo.

Questionário comentado

Os professores que aceitaram responder ao questionário, coincidentemente, haviam escolhido o minicurso *Docência no Ensino Superior* acima mencionado. Curiosamente, os gráficos apresentados no relatório final do programa CIAPES (2014) confirmam que *Disciplinas e/ou estudos afeitos à didática* são considerados muito importantes por 77% dos questionados (p. 60) e o curso em questão foi o de maior adesão de participantes (p. 14).

O minicurso *Docência no Ensino Superior* abordou a sala de aula contemporânea; os processos de ensino e de aprendizagem; a aprendizagem do adulto, já que estamos tratando do ensino na graduação; os recursos e estratégias pedagógicas para a docência no ensino superior; como desenvolver e preparar o plano de ensino-aula; como avaliar no ensino superior.

Uma das professoras, também a mais disposta em colaborar ativamente com essa pesquisa, contribuiu com comentários enriquecedores. Trata-se de uma professora responsável pelo departamento de Ensino de Projeto e História, cujas respostas são trazidas para este trabalho a título de exemplificação e compreensão sobre a relação do CIAPES com a atuação docente na UFJF.

Quando indagada se o programa CIAPES contribuiu para sua formação docente, a professora afirmou que sim, ressaltando que a participação no programa CIAPES foi fundamental para o seu crescimento como docente, inclusive contribuindo com um lastro teórico-reflexivo que a levou ao tema de seu doutorado, que trata exatamente sobre o ensino nas graduações em Arquitetura e Urbanismo e o papel do professor na busca e compartilhamento de novos e criativos dispositivos políticos-didáticos-pedagógicos mais condizentes com a contemporaneidade. Apesar disso, na época, ela considerou um absurdo ser obrigatória a participação como quesito para o cumprimento de seu estágio probatório.

Outra resposta importante para a pesquisa, que aborda a relevância da formação continuada do professor atuante na Universidade, foi positiva; a professora explicou que achava um “crime” o profissional ser empossado como professor na universidade e estar, sem preparação alguma, sem nenhum tipo de acolhimento, em sala de aula no dia seguinte. Para ela, essa “formação” docente deveria se iniciar antes de o professor efetivamente começar suas atividades de ensino, mas não como obrigação e sim como processo, conferindo sentido a qualquer ação que se dê nessa direção.

Quando questionada sobre a possibilidade de realizar novamente programas de formação continuada voltado para docentes, mais uma vez, a professora respondeu que sim. Ela ainda complementa que a palavra-chave para o desenvolvimento docente depende da formação continuada, ou seja, considerar que o professor, embora tenha conhecimento e seja um constante aprendiz, a participação ativa em grupos de discussões e em programas de formação são parte indissociável de sua prática formadora.

Aqui, transcrevemos a resposta da docente, a título de exemplificação:

O processo de construção de conhecimento do ser humano só termina quando ele morre e se dá com maior potência se realizado num processo de estabelecimento de relações com tudo e todas no mundo, inclusive com as coisas. Seria importantíssimo que oportunidades periódicas de encontros e trocas de experiências fossem promovidas pelas universidades, inclusive incentivando a transversalidade nos campos de saberes. A utilização de plataformas como o Moodle é interessante, mas não contribui para uma aproximação amorosa no nível em que considera importante nos dias de hoje, onde os aparatos tecnológicos têm nos afastado dos contatos e, conseqüentemente, dos organismos e das coisas no mundo.

Os recursos tecnológicos mais utilizados pela professora em suas aulas na graduação, segundo suas respostas no questionário, são *Power Point* (programa para apresentações), busca de materiais para a atividade profissional (vídeos, áudios, imagens, etc), *sites* de relacionamento e redes sociais (Orkut, Facebook, YouTube, LinkedIn, Google+, *blogs* e outros), bem como uso de filmes e documentários.

As estratégias didáticas mais utilizadas por ela em suas aulas de graduação são aula expositiva dialogada – interação com os alunos,

produção de mídias – filmes, áudio/podcast, atividades envolvendo jogos, entretenimento e música, visitas monitoradas, atividades orientadas em grupo e atividades orientadas individuais.

Possivelmente a diversificação de métodos pedagógicos adotados pela Professora é decorrente de sua breve experiência no curso *Docência e Ensino Superior* realizado no Programa em questão. A alternância de instrumentos e métodos permite a democratização do ensino em sala de aula. Alguns alunos aprendem mais facilmente com leituras complementares, outros dependem da discussão do texto em sala de aula, alguns necessitam de explicações mais práticas que envolvem seu cotidiano e assim a possibilidade de ofertas sortidas permite que o conhecimento chegue no mais diverso receptor.

Considerações finais

A construção de formação continuada, como carga horária do trabalho docente, é uma das principais premissas da Educação e dos agentes que exercem suas funções como professores. Isso viabiliza um espaço de debate e troca contínua entre os professores, mas que também pode incluir alunos, sem dúvida, permitindo que o campo seja sempre “oxigenado” e atualizado.

Consideramos que o programa CIAPES tem uma relevância nas mudanças necessárias para a formação de novos arquitetos e, possivelmente, outros profissionais. Talvez essas mudanças na docência, nas propostas do programa, possam impactar mais positivamente a relação professor-aluno-objeto do curso e, então, reverberar nas práticas profissionais diversas. O Programa pode desencadear novos desdobramentos e práticas no ambiente universitário e assim garantir um avanço da temática no universo docente.

É urgente trazer as graduações ou pós-graduação de cursos de não-licenciatura, como é o caso da Arquitetura, para uma constante reflexão sobre o ensino. Cabe ressaltar que, possivelmente, a formação do docente de Arquitetura irá impactar nas suas aulas e, conseqüentemente, na forma como nossas cidades têm sido compreendidas e construídas. É importante que esses impactos afetem os alunos por meio de um entendimento da cidade de forma mais integradora, mais compartilhada e mais inclusiva.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. v. I. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - ABEA. *A educação em Arquitetura e Urbanismo*. Disponível em: http://www.abea.org.br/?page_id=16. Acesso em: 25 fev. 2019.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BRUNO, A. R. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTINI, J. G. (org.). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

RANCIERE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

RHEINGANTZ, P. A. *Arquitetura da autonomia*. In: LARA, F.; MARQUES, S. (org.). *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino em projeto*. Rio de Janeiro: Ed. Virtual Científica, 2003.

SUANNO, M. V. R.; PUIGGRÒS, N. R. (org.). Didática e formação de professores: perspectivas e inovações. In: TEJADA, J. *Inovação Docente na Universidade: alternativas na formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Góias, 2012. Cap. 3.

TEJADA, J. *Inovação Docente na Universidade: alternativas na formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Góias, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Projeto Pedagógico Graduação em Arquitetura e Urbanismo*, 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/arquitetura/graduacao/curso/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Modelo Questionário professores e alunos*. Programa de Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior – CIAPES. 2014. Disponível em: http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/04/Modelo_Questionarios_alunos-e-professores.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Relatório Final do Programa de Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior – CIAPES*. 2014. Disponível em: http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/04/Relato%CC%81rio_final_CIAPES_versao-final.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Legislação: Portaria_02_CIAPES-PROGRAD - UFJF*. 2014. Disponível em: http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/03/Portaria_02_CIAPES-PROGRAD-UFJF.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Relatório Projeto Piloto do Programa de Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior – CIAPES*. 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/ciapes-prograd/files/2014/04/RelatorioFinal_Projeto-Piloto_CIAPES_2012_13.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL, SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL, SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12378.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL, SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO (são oito perguntas fechadas e não é necessária a identificação do Entrevistado)

1. Você aderiu ao Programa CIAPES?

a. Sim, ano _____

b. Não

2. Quais módulos você aderiu no Programa CIAPES:

a. Utilização das artes e outros meios de apoio para o processo de ensino-aprendizagem

b. Imagens e narrativas “desconfiar das imagens”

c. Plágio e direito autoral na docência do ensino superior

d. Oficina de Podcast e recursos audiovisuais

e. Projeto de material didático – módulo contextualização

f. TIC-EX – Moodle I

g. TIC-EX – Moodle II

h. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior

i. Docência no ensino superior

j. Fundamentos Teóricos da avaliação: refletindo sobre a prática

l. Estudo de caso e outras estratégias práticas para o ensino superior

m. outro

3. A participação do Programa CIAPES contribuiu para sua formação docente?

a. Sim Não

4. Você acredita ser importante a formação continuada do Professor atuante na Universidade?
- a. Sim
 - b. Não
5. Caso houvesse a possibilidade, realizaria novamente programas de formação continuada voltados para Docentes?
- a. Sim
 - b. Não
6. Qual área é de seu maior interesse na formação docente, hoje?
- a. Metodologia de ensino
 - b. Fórum de discussão e relatos da docência
 - c. Práticas Pedagógicas
 - d. Instrumentos Pedagógicos
 - e. outros _____
7. Quais são os recursos tecnológicos mais utilizados por você em suas aulas na Graduação? (marque quantas alternativas desejar)
- a. Word (processador de texto).
 - b. PowerPoint (aplicativo para apresentações).
 - c. Aplicativo gráfico – Corel, Photoshop, Paint etc.
 - d. Excel (planilha eletrônica).
 - e. E-mail.
 - f. Comunicação instantânea (MSN, Skype, Gmail, tipos de Chat e outros).
 - g. Navegação na Internet (busca em sites de pesquisa, informação etc.).
 - h. Busca de materiais para sua atividade profissional (vídeos, áudios, imagens, etc.).

- i. () Produção de escrita coletiva com wiki, Google docsetc
- j. () Jogos, games. Apresentação de trabalhos em eventos:
- k. () entretenimento e música.
- l. () Sites de relacionamento e redes sociais (Orkut, Facebook, YouTube, LinkedIn, Google+, *blogs* e outros).
- m. () DVD, vídeo.
- n. () Ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, Learning Space e outros).
- o. () Uso de filmes, documentários
- p. () Não faz uso de recursos tecnológicos.
- q. () Outros

8. Quais são as estratégias didáticas mais utilizadas por você em suas aulas de graduação?

- a. () Aula expositiva
- b. () Aula expositiva dialogada – interação com os alunos
- c. () Leitura de textos em aula
- d. () Seminários – os alunos apresentam
- e. () Pesquisas orientadas
- f. () Debates sobre filmes, documentários
- g. () Atividades de tribunal simulado
- h. () Produção de mídias – filmes, áudio/podcast
- i. () Atividades envolvendo jogos, entretenimento e música
- j. () Atividades orientadas em laboratório
- k. () Atividades em Studio
- l. () Resolução de cases
- m. () Uso de memoriais
- n. () Uso e produção de Mapas conceituais

- o. () Visitas monitoradas
- p. () Atividades orientadas em grupo
- q. () Atividades orientadas individuais
- r. () Outros _____

AUTORIA E ORGANIZAÇÃO |

Andreia Rezende Garcia-Reis é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Linguística (UFRJ). Foi professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora por 11 anos, onde atuou na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Regular. Trabalhou na Secretaria de Educação Municipal, no Departamento de Ações Pedagógicas. É autora de livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Atua nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFJF e no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, na linha de “Linguagens, Culturas e Saberes”. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, ensino de língua portuguesa, trabalho e formação de professores. andreiargarcia@yahoo.com.br

Andressa Barcellos Correia da Silva é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É pesquisadora desde 2015 do grupo de pesquisa Interação, Sociedade e Educação (CNPq/UFJF) vinculado ao Núcleo Fale (Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino). Atualmente, é mestranda em Educação na mesma universidade e atua como professora da rede particular de Juiz de Fora. Suas pesquisas estão situadas no campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seus conteúdos de estudo são a formação inicial de professores e o trabalho docente. dessa_barcellos@hotmail.com

Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Especialista nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF) e graduada em Pedagogia pela UFJF. Professora dos anos iniciais na rede estadual de ensino em Juiz de Fora. Suas

pesquisas estão situadas no campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e suas temáticas de estudo são o ensino de leitura, a formação inicial e o trabalho docente.
ariane-csc@hotmail.com

Caroline Souza Ferreira é professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, desde 2002, integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, onde desenvolve projetos no campo de formação de professores de Língua Portuguesa, na perspectiva do ISD. Atualmente, atua também como supervisora de estagiários no PIBID na escola onde leciona. É graduada em Letras/ Língua Portuguesa (UFJF), especialista em Educação: currículo e prática educativa (PUC/RIO), mestre em Letras, Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS/ UFJF) e doutoranda em Educação (UFJF), na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes.
carolferreira.faced@gmail.com

Helena Maria Ferreira é graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (1993), graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade de Uberaba (2010) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Possui Curso de Especialização em Linguística pelo Centro Universitário de Patos de Minas, Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (1998) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Foi professora de Educação Básica nas redes municipal e estadual e coordenadora de área de Português pela Prefeitura Municipal de Patos de Minas (1991 a 2000). Atuou como professora (1998 a 2010) e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas (2001 a 2010). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras -modalidade presencial (2012-2016). É coordenadora de área do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID – CAPES), pelo Curso de Letras/UFLA. É integrante do GT Formação em Educadores na Linguística Aplicada (ANPOLL). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa). É vice-líder do grupo Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin. Atua como coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – modalidade mestrado profissional (PPGE/UFLA). Tem interesse na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, Leitura/Escrita de textos multissemióticos, Textualização de produções multissemióticas, Ensino de Língua Portuguesa, Linguagens e Formação de professores. helenaferreira@ufla.br

Jaciluz Dias é doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2018). Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA (2017). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Finon (2011). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, pela CES/JF (2011). Bacharela em Comunicação Social pela UFJF (2009). Servidora pública, atua como Assistente em Administração, na UFLA, desde 2014. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa) da UFLA. Autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. jaciluzdias@gmail.com

Jane Maria Braga Silva é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, mestre em Educação e graduada em Pedagogia também pela UFJF. Professora e Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Tem experiência com formação inicial e continuada de professores. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GREPEM. janebraga.jf@gmail.com

Maria Paula P. S. Belcavello é graduada em Pedagogia (UFJF), bacharel em Educação (UFJF), mestra em Educação (UFJF) e doutoranda em Educação (UFJF). Foi professora do primeiro segmento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Barbacena e de Juiz de Fora, onde lecionou no Ensino Regular. Atuou como Supervisora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Matias Barbosa. Atualmente, está Vice-Diretora Pedagógica do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora (PMMG) e Professora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Faculdade de Educação da UFJF. É pesquisadora associada ao Travessia Grupo de Pesquisa, vinculado ao NEC da UFJF (formação como processo ético-estético-político), desenvolve pesquisas no campo da filosofia da diferença, encarnada nos pensamentos de Nietzsche, Deleuze e Foucault. Temas que entram na composição do grupo: a experiência, a arte e o ato de criação, a vida como obra de arte. mariapaulaufjf@gmail.com

Naise Valéria Guimarães Neves é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, mestre em Economia Doméstica e graduada em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa – UFV. Docente da UFV no curso de Licenciatura em Educação Infantil, ministrando disciplinas da área pedagógica, de gestão e de estágio no curso de Licenciatura em Educação Infantil. Membro do grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH/UFJF e do grupo de pesquisa Contexto da Infância, Adolescência e Juventude e sua inter-relação na Família e na Sociedade – CIAJIFS/UFV. Tem experiência na área de Família e Desenvolvimento Humano e Educação Infantil. Atuou na gestão do Laboratório de Desenvolvimento Infantil – LDI, na coordenação do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV e na coordenação de área do PIBID Educação Infantil na UFV. Tem interesse por temas na área de Formação inicial e continuada de Professores para a Educação Infantil, brinquedotecas, planejamento e organização de espaços físicos de creches e pré-escolas, gestão de creches e pré-escolas. nneves@ufv.br

Nathalia Larsen é arquiteta e urbanista, formada na Bauhaus Universidade em Weimar, Alemanha. Mestranda em ambiente construído na UFJF, onde pesquisa ensino de projeto no âmbito do patrimônio cultural e formação docente. Atualmente é chefe de escritório do IPHAN-São João del-Rei. nathalia.larsen@gmail.com

Núbia Aparecida Schaper Santos é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FACED/UFJF). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Membro do Fórum de educação Infantil – Zona da Mata/MG. Tem interesse por temas na área da Educação Infantil (o desenvolvimento/aprendizagem de bebês e crianças pequenas); Formação de Professores (em especial no contexto da creche e pré-escola); Psicologia e Educação. nubiapsiufjf@gmail.com

Tânia Guedes Magalhães é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Letras/Estudos Linguísticos (UFF). É professora dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFJF, desde 2010, atuando também no Programa de Pós-graduação em Educação na linha “Linguagens, Culturas e Saberes”. No Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, desenvolve pesquisas na área de gêneros textuais, letramentos e suas relações com a formação de professores de Língua Portuguesa. tania.magalhaes95@gmail.com

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Diálogos sobre formação e trabalho docente

Letraria 