UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NÚBIA RINALDINI

**A formação continuada e o professor de Língua Portuguesa:
relações, tensões e sentidos**

São Paulo
2016

NÚBIA RINALDINI

**A formação continuada e o professor de Língua Portuguesa:
relações, tensões e sentidos**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção de
título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação
Orientadora: Prf.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

RINALDINI, Núbia

A formação continuada e o professor de Língua Portuguesa: relações, tensões e sentidos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção de
título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

À Hélia e Mauro que me ensinaram o valor da formação.

Para Cleber com carinho.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende pela imensa sabedoria que gentilmente dividiu comigo, além do apoio e incentivo que afrouxaram angústias.

Gostaria de agradecer com carinho às professoras entrevistadas da rede pública municipal de São Paulo que atenciosamente participaram das entrevistas e contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa (Alessandra, Alex, Cassiana, Celeste, Filipe, Gabriela, Gustavo, Loreta, Marina, Sandra, Silvio, Renata e Vita) pela leitura atenta do meu texto, pelas contribuições valiosas e por terem sido interlocutores de meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Sonia Penin e ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto pelas enormes contribuições por ocasião da qualificação.

A Fábio Fonseca que proporcionou meu contato inicial com a SME.

Às responsáveis pelo DOT-P da SME que me receberam solicitamente.

À Samara R. Marreiro pela inspiração e tradução do resumo.

À Raquel A. dos Santos pelo apoio e troca linguística.

À Joana D´Arc da S. Costa pela revisão atenta da escrita.

A Cleber por ter suportado minha ausência e pelo apoio incondicional.

À Hélia cuja sabedoria sempre proferiu palavras de incentivo quando eu mais precisava.

À Daniela pelo incentivo e parceria nas horas de estudo e descontração.

Aos colegas do PFP com quem partilhei angústias.

A minha família e aos meus amigos pelas palavras de carinho e incentivo.

A todos os meus alunos e colegas de trabalho da rede pública que contribuíram para a concepção do germe desta pesquisa e que, por fim, deixaram de fazer parte da minha vida.

Às vezes nos acostumamos com uma coisa
insignificante para a qual inventamos sentido,
filosofamos sobre ela, e de repente a coisa
insignificante ergue a cabeça a disputar com o que é
real e importante, exigindo com atrevimento um
acréscimo de existência e de consideração.

Sigmund Krzyznowski

RESUMO

RINALDINI, Núbia. **A formação continuada e o professor de Língua Portuguesa: relações, tensões e sentidos.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O presente trabalho concentra-se em investigar como cursos de formação continuada, para professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da rede pública municipal de São Paulo, formam ou transformam as concepções sobre o ensino de língua de professores atuantes e de que maneira esses profissionais lidam com os conhecimentos veiculados. Nosso objetivo foi discutir quais significados os cursos de formação trazem para o professor que participa desses eventos formativos. Para tanto, realizamos pesquisa documental e entrevistas com professoras da rede municipal que participaram de cursos de formação continuada cujos objetivos continham o estudo das Sequências Didáticas nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem. Fizemos descrição do material, que foi motivo para as formações, bem como a análise de uma Sequência Didática nele contido e verificamos que veiculam novas representações de professor de Português. Para realizar um estudo dos temas abordados nas entrevistas, discutimos os conceitos de representação de Lefebvre (1983) e Moscovici (2012); utilizamos também a contribuição de Geraldi (2013) a respeito do ensino de Língua Portuguesa para refletir sobre o papel do professor, principalmente o de Português, no contexto atual; também valemo-nos das contribuições de Tardif (2005) a respeito dos saberes docentes. Pudemos constatar que os professores constroem significados somente com aquilo que conseguem relacionar em outros momentos e/ou lugares.

Palavras-chave: formação – formação continuada – ensino de língua materna.

ABSTRACT

RINALDINI, Núbia. The ongoing education courses and the Portuguese Teacher: relations, tensions and meanings. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The present work focuses on investigating how ongoing education courses for teachers of Portuguese Language from secondary education of the public system from the city of São Paulo form or transform conceptions about the teaching of in service language teachers and how they deal with the knowledge conveyed. Our objective was to discuss which meanings the education training courses bring to the teacher who attended those education events. Therefore, we performed documental research and interviews with teachers from the city of SP who participated on ongoing education courses whose objectives contained the study of didactic sequences from the Support and Learning Books. We made a description of the material that was used for the education trainings, as well as the analysis of a didactic sequence within this material and we noticed that it conveys new representations of Portuguese teacher. To carry out a study of the themes discussed in the interviews, we discussed the concepts of representation of Lefebvre (1983) and Moscovici (2012). We also used the contribution of Geraldi (2013) about the teaching of Portuguese language to reflect on the role of the teacher, mainly in the Portuguese language teaching field in the current context. We also considered the contributions of Tardif (2005) about the teaching knowledges. We have seen that teachers only construct meanings with what they can relate in other moments and/or places.

Key-words: education, ongoing education, mother-tongue teaching.

LISTA DE SIGLAS

CAA Cadernos de Apoio e Aprendizagem

CEU Centro Educacional Unificado

D.O. Diário Oficial

DOT Diretoria de Orientação Técnica

DRE Diretoria Regional de Educação

EaD Ensino à Distância

EJA Educação de Jovens e Adultos

LP Língua Portuguesa

MTD Memória Técnica Documental

OC Orientações Curriculares

PP Plano Pedagógico

RS Representações Sociais

SD Sequência Didática

SME Secretaria Municipal de Educação

UAB Universidade Aberta do Brasil

UE Unidade Educacional

LISTA DE FIGURAS E TABELA

Figura 1	Contracapa e folha de rosto do Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa do 7.º Ano
Figura 2	Ficha catalográfica do Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa do 7.º Ano
Figura 3	Contracapa e folha de rosto do Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa do 7.º Ano
Figura 4	Página 153 e 154 do Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa do 6.º ano - manual do professor
Tabela 1	Comparação dos conteúdos propostos pelas OC e os CAA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. INSTRUMENTAL TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	17
1.1 Postos de observação	18
1.2 Representações e Representações Sociais.....	23
1.3 Identidade e profissionalidade docente.....	26
1.4 Currículo e ensino de Língua Portuguesa.....	29
1.5 Metodologia.....	39
2. COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	41
2.1 Percurso da Pesquisa.....	42
2.2 Das Orientações Curriculares aos Cadernos de Apoio e Aprendizagem.....	44
2.2.1 Orientações curriculares: influências.....	44
2.2.2 Percorrendo o caminho dos cursos.....	50
2.2.3 Descrição dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem.....	52
2.2.4 Análise de uma SD.....	61
2.3 Descrição e análise das entrevistas.....	66
2.3.1 Descrição e análise das ementas dos cursos.....	71
2.3.2 Fetichização e o esvaziamento do discurso.....	75
2.3.3 Gêneros do discurso e Sequências didáticas.....	77
2.3.4 Formação inicial, conteúdos que já sabiam ou práticas que já realizavam.....	84
2.3.5 Gêneros do discurso e gramática	88
2.3.6 Análise e Comparação dos CAA pelas professoras.....	95
2.3.7 O tempo e suas tensões.....	102
2.4 Adesão	106
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

4. REFERÊNCIAS.....	115
5. ANEXOS.....	121
A. Transcrição da entrevista com responsável da área de Língua Portuguesa da SME – DOT.....	122
B. Transcrição da entrevista com Professora 1.....	134
C. Transcrição da entrevista com Professora 2.....	144
D. Transcrição da entrevista com Professora 3.....	151
E. Transcrição da entrevista com Professora 4.....	162
F. Transcrição da entrevista com Professora 5.....	167
G. Questionário de perfil.....	172
H. Roteiro para entrevista na SME.....	174
I. Roteiro I para entrevista com professores.....	175
J. Roteiro II para entrevista com professores.....	176

INTRODUÇÃO

Sou formada em Letras com habilitação em Português, Alemão e licenciatura para ambas as línguas. Quando comecei a lecionar na rede municipal de São Paulo, no final de 2008, senti-me solitária e despreparada para a docência, mesmo depois de ter passado pela graduação e pelos estágios. A experiência em sala de aula levou-me a questionar a relação do professor com sua atuação profissional, com os conteúdos aprendidos na universidade e aqueles construídos no dia a dia. Diante disso, fui em busca de um lugar em que pudesse pensar minha prática, porque percebia que o envolvimento com o exercício diário da docência não me deixava tempo para refletir sobre o que eu fazia no trabalho. Resolvi então procurar, dentre os cursos oferecidos aos docentes na própria rede municipal, aqueles que pudessem me ajudar a repensar minha prática. Participei assim de diversos cursos de formação continuada e pude verificar o quão importante eles podem ser para essa finalidade.

Contudo, nos cursos dos quais participei, pude verificar que parte dos professores que os frequentavam, muitas vezes, já desde o princípio manifestava resistência quanto ao conteúdo abordado, mesmo sem conhecer o teor do que seria ministrado, afirmavam já saber o que lhes seria apresentado. Dese modo, decidi transformar minhas indagações em pesquisa: uma investigação sobre cursos de formação oferecidos pela prefeitura da cidade de São Paulo a seus docentes de LP (Língua Portuguesa). Sobretudo, buscaremos problematizar a relação que os professores estabelecem com os conteúdos previstos nos referidos cursos: até que ponto os conteúdos são aceitos ou refutados por esses professores? Como eles encaram essas formações e o que fazem com os conhecimentos ali adquiridos?

Para introduzir o assunto gostaria de refletir sobre o cenário das sociedades contemporâneas, em que a profissão docente ocupa um lugar central, como afirmam Tardif e Lessard (2005). Além disso, estudar o papel do professor da escola básica é um importante instrumento para entender as modificações que se passam no interior de nossa sociedade. Gatti pormenoriza essas mudanças ao afirmar que grupos profissionais como cientistas e técnicos tendem a ocupar melhores posições que trabalhadores de bens materiais; esse crescimento, por sua vez, “está ligado ao crescimento desmesurado das informações e suas formas de circulação” (GATTI, 2009, p.15). Segundo ela, os profissionais docentes ocupam importante lugar na vida política e cultural, além de corresponderem à parcela significativa do orçamento dos Estados nacionais. Entretanto, apesar da centralidade apontada, o professor, principalmente o da escola básica, parece não possuir a mesma relevância para o Estado.

Nossos primeiros objetivos neste trabalho incluíam verificar como as formações continuadas interferem nas práticas e nas concepções dos professores, como estes se

apropriam dos cursos e quais são seus impactos na concepção docente e nas práticas em sala de aula. A hipótese inicial tinha duas variantes: 1. os cursos transformam as concepções dos professores, uma vez que se entende que o conhecimento constitui item de transformação do sujeito enquanto agente do mundo; 2. os cursos geram ou podem gerar um mal-estar nas concepções e práticas do professor atuante, de tal forma que ele passe a repelir novas e/ou diferentes concepções daquelas já estabelecidas (vamos verificar ao longo da pesquisa que essas hipóteses reinterpretadas no discurso dos professores não constituem hipóteses separadas, mas antes fazem parte concomitantemente do discurso e das concepções dos indivíduos). A conjectura inicial também incluía verificar como as práticas desses professores são afetadas pelos cursos de formação, hipótese esta que foi abandonada no decorrer da pesquisa devido à reforma curricular instituída pelo decreto n.º 54.452 publicado no D.O. em 10 de outubro de 2013, que “institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo”. Essa reorganização incluiu também a mudança nas formações dos professores que antes eram ministradas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs) e passaram a ser ministradas também pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) conforme texto do documento:

§ 7º A formação do educador será realizada de maneira sistemática nas unidades educacionais e com as Diretorias Regionais de Educação, além de outras, provenientes de parcerias com outros entes federativos, inclusive nos Polos de Apoio Presencial UAB-SP a serem implantados em unidades integrantes dos Centros Educacionais Unificados - CEUs.

Sendo assim, definimos não investigar professores que frequentaram cursos que fizessem parte da nova organização curricular por considerarmos que a análise e a investigação de sujeitos que estivessem participando de um sistema em implementação não permitiriam exame e observação de resultados. Foi então que decidimos pesquisar docentes que tivessem frequentado cursos já ministrados e fizemos como recorte o ano imediatamente anterior à reforma de 2012. Veremos mais adiante que essa definição tampouco froua suficiente e, devido a dificuldades diversas, fizemos novo recorte, passando nosso foco a ser qualquer professor de LP que tivesse participado de formação ministrada que fizesse parte do ciclo de cursos para a implementação do material didático denominado **Cadernos de Apoio e Aprendizagem** e que fizeram parte do Programa Ler e Escrever.

1. INSTRUMENTAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Para o desafio de discutir a formação continuada de professores, fomos em busca de um instrumental teórico que pudesse ser útil para refletir sobre essa realidade. A busca pela teoria constituiu-se, principalmente, *a posteriori* à coleta de dados. Foram os assuntos que vieram à tona durante e após a ida a campo que apontaram para o caminho teórico aqui percorrido. Dividimos este capítulo em quatro itens: o primeiro, 1.1 tratará de questões sobre o professor de Português; em 1.2 discutiremos as representações; em 1.3 a identidade e a profissionalidade docente, e o item 1.4 tratará do currículo, do ensino de Língua Portuguesa e a formação docente no Brasil.

1.1 Postos de observação

Em seu livro *Portos de Passagem*, João Wanderlei Geraldi explora noções que, acreditamos, serão importantes para a compreensão das questões discutidas neste trabalho. São debatidos três eixos essenciais: 1. “a historicidade da linguagem” em que a língua é constituída por um processo que se dá ao longo da história, pois nunca está pronta e acabada, ela muda no tempo; 2. “o sujeito” se institui por meio do contato e interação com o outro, pois ninguém existe sozinho; 3. “o contexto social” em que as interações entre os sujeitos acontecem dentro de um determinado tempo histórico e social com suas devidas singularidades e não existem se não forem aí localizadas.

O autor trata ainda de três atividades que ocorrem *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem: ações que se fazem *com* a linguagem, são as atividades linguísticas produzidas nos processos de interação entre os sujeitos; as ações que se fazem *sobre* a linguagem são as epilinguísticas, aquelas que, além da interação, levam em conta a reflexão sobre a língua em que os recursos de expressão são objeto dessa reflexão; por fim, as ações que se fazem *da* linguagem são as metalinguísticas, aquelas que se referem aos sistemas da língua e suas relações internas.

No capítulo 2, intitulado “Identidade e especificidades do ensino de língua”, Geraldi aprofunda a ideia de diferentes identidades que o professor assumiu historicamente, de modo a diferenciar o trabalho científico sobre conhecimentos *da língua* dos trabalhos de *ensino de língua*. Ele afirma que “*o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*”

(GERALDI, 2013, p. 74) de tal forma que o ensino de língua apaga o processo de construção da teoria e a automatiza. O autor tece diversas considerações a respeito da necessidade de diferenciar o conteúdo de ensino do produto da pesquisa científica e enfatiza, ainda, a relação entre ambos e as mudanças que acabaram por influenciar historicamente a identidade do professor. Da Idade Antiga até a Idade Média, o professor era ele próprio o produtor do conhecimento: os mestres; não havia diferenciação entre os produtores de conhecimento e os professores. Não existia, portanto, distanciamento da produção de conhecimento e do ato de ensinar, os mestres conjugavam em si as duas funções de modo que não se podia separar.

No mercantilismo, houve uma mudança nessa relação e a nova divisão social do trabalho, próprio desse sistema, incumbiu os professores da tarefa de transmissão do conhecimento que outros produziam. Não era mais o mestre quem produzia e ensinava, essa tarefa foi dividida, de modo que de um lado ficaram os produtores do conhecimento e do outro o professor. A chamada universalização do ensino acontece nesse período, expandindo a escolarização para camadas sociais antes excluídas dela. Isso aconteceu, principalmente, pela necessidade de formar cidadãos preparados para o novo mundo do trabalho fazendo surgir a carência de escolarização em massa. É nesse momento que passa a haver a necessidade de transmissão do conhecimento, e é justamente na relação entre o conhecimento científico e o pedagógico que são construídos os conteúdos de ensino, a tarefa do professor é justamente estabelecer essa relação. O docente tem agora a necessidade de deter o conhecimento que outro produziu; assim, longe das pesquisas e descobertas científicas, o professor e a escola vivem sob “o signo da desatualização”.

No capitalismo moderno, novas divisões do trabalho foram feitas, e foram dadas ao professor novas empreitadas. Não é mais tarefa docente relacionar o saber científico com o saber pedagógico, “sua competência já não se define por saber um saber produzido por outros”, pois o avanço tecnológico permitiu o desenvolvimento de uma “parafernália didática” (GERALDI, 2013 p. 93); cada vez mais materiais minuciosamente elaborados estão à disposição do professor, distanciando-o ainda mais do saber na “linha de produção do conhecimento”. Os pesquisadores produzem o conhecimento, a outros cabe produzir o material didático com base no produto da pesquisa, e ao professor restou a tarefa de “aplicar” o material e controlar a aprendizagem do aluno.

Para Geraldi, entender essa aproximação do trabalho do professor ao trabalho manual, pode ajudar a compreender também a situação de “‘desprestígio social’ da profissão”, acrescentando ainda que essas três identidades: a) o professor mestre; b) o professor

transmissor de conhecimento e c) o professor capataz “podem conviver juntas numa mesma época histórica” (GERALDI, 2013, p. 95), acrescentamos ainda que pode conviver em um mesmo sujeito.

As ideias desenvolvidas por Tardif, principalmente as de seu livro **Saberes docentes e formação profissional**, serão úteis para debater a formação profissional do professor, seus saberes e suas práticas. Para o autor, os saberes profissionais dos professores são socialmente desvalorizados diante daqueles que produzem esses saberes. O autor define o docente como alguém que sabe alguma coisa e sua função é transmitir para outros, essa definição simples se torna complexa à medida que certas questões são elaboradas:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São apenas ‘transmissores’ de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção de saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2014 p. 32)

Para o autor, o saber docente é heterogêneo, ele classifica os saberes constituintes do saber docente como: 1. Saberes de formação, aqueles transmitidos na formação inicial ou continuada e produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos, aqueles necessários para o ensino; 2. Saberes disciplinares, aqueles provenientes das diferentes ciências acumulados ao longo dos anos pela sociedade; 3. Saberes curriculares, aqueles que o professor deve aplicar conforme a instituição escolar em que se encontra; 4. Saberes experienciais, aqueles que o professor adquire somente em sua prática diária. O autor define então como seria o professor ideal: “Alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39). Da articulação desses diferentes saberes é que depende a categoria de professores. Eles têm uma relação de portadores dos saberes disciplinares e curriculares. Apesar da profissão docente ser definida por esses saberes, parece, segundo o autor, que ela seja “incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (p. 40) porque não podem controlar a seleção de conteúdos legitimados a serem ensinados. Nessa perspectiva, o saber docente parece imbuído de uma ambiguidade porque ao mesmo tempo que congrega valores eruditos, não é valorizada, bem como não produz saberes, apenas transmite.

O autor lembra ainda que, a divisão de trabalho tão comum hoje para nós, nem sempre foi assim; no ensino medieval, por exemplo, os eruditos eram responsáveis em transmitir os saberes por eles elaborados, para um grupo restrito da elite. Já aqueles relacionados ao trabalho eram socializados pelos grupos responsáveis pela função. Tem-se a impressão de que o autor propõe a conjunção dessas duas responsabilidades na figura do professor, ainda que ele não participe da produção desses saberes, mas tenha a função de transmiti-los, ou seja, terceiriza-se ao professor a tarefa de transmitir os saberes que advêm de outras estruturas.

Antes, cabia ao professor transmitir os saberes de mestre, era essa transmissão que conferia valor ao professor. As ciências da educação como a pedagogia e a psicopedagogia passaram então a ser o foco de formação de professores, transferindo a prioridade da educação para a criança e não mais para o saber.

A transformação da educação e da infância, como questão pública, trouxe para a modernidade novas e complexas responsabilidades. A passagem da escola da Igreja para o Estado mudou também o caráter de erudição, que, antes, transmitia valores, agora transmite conhecimento por meio de professores laicos baseado ainda no modelo fabril. Dentro desse modelo, a responsabilidade dos professores não é mais o da formação integral do sujeito, sua tarefa passou a ser instruir. O autor expõe ainda um último fenômeno na educação: “Trata-se de uma erosão do capital de confiança transmitido pela escola e pelos professores”. A escola não é mais o único meio, não só de transmissão como o de “democratização das funções sociais”, pois a utilidade desses conhecimentos não é mais óbvia. Parece-nos que é próprio da modernidade questionar as bases que antes constituíam o cerne da sociedade, como a religião e a ciência fazendo ruir assim as bases sociais. O homem pós-moderno não confia mais na religião e na ciência como fazia antes, um fenômeno, portanto, que não pertence exclusivamente à escola, mas que está disseminado na sociedade.

Para fugir desse consumo de saberes, os professores produzem então os saberes experienciais constituídos daqueles saberes que produzem na prática e é só por meio dela que é possível produzi-los. Diferente dos cientistas e técnicos, os professores não lidam com modelos aplicáveis. Antes, lidam com situações variáveis e seu *habitus* se constitui valendo-se da habilidade de lidar com tais situações, esses saberes da experiência são por sua vez, criados e validados pela prática.

A relação, as obrigações e a instituição constituem os objetos dos saberes experienciais. Primeiro, porque as relações e interações que o professor vive na prática são muito diferentes dos saberes adquiridos na universidade. Segundo, porque o início da carreira

corresponde à confirmação do professor em sua profissão, pois precisa aprender a ser na prática. E, por último, esses objetos possuem uma hierarquia estabelecida e a relação com os alunos ocupa o primeiro lugar porque é aí que seus saberes são colocados em prática.

Esses saberes não dependem exclusivamente da subjetividade do docente, eles são saberes partilhados na interação entre os profissionais. Então a heterogeneidade do saber docente constitui-se não pelo agrupamento de diferentes saberes, mas por meio da relação com os produtores de saberes constituindo assim cerne da profissão. O autor sugere ainda que os produtores dos outros saberes “dirijam-se à escola dos professores de profissão para aprender como ensinar e o que é o ensino” (p. 55).

Tardif mostra por meio de diversos estudos como a experiência na escola é importante para a escolha da profissão docente e da constituição das representações dos futuros professores. O autor considera a afirmativa de Marx, de que o trabalho modifica o trabalhador, pois ele se transforma à medida que se relaciona com seu trabalho, modificando também sua identidade. Nessa perspectiva, não é possível dissociar experiências da vida pessoal e da constituição do ser humano de sua vida profissional. Na dimensão da profissão docente, essa relação torna-se ainda mais intensa, pois o professor esteve imerso em seu local de trabalho durante anos antes de tornar-se professor. Sendo assim, uma das primeiras fontes do saber-fazer docente constitui-se de fontes pré-profissionais, tais como sua história pessoal e social.

Portanto, os saberes profissionais dos professores são temporais, sendo adquiridos de sua própria história e pouco modificados por sua formação – quando o professor passa de estudante a docente ele já esteve diversos anos imerso em seu campo de trabalho, portanto seus conceitos, crenças e representações sobre a profissão já estão formadas antes mesmo de iniciar seu trabalho e são pouco modificadas ao longo de sua formação. Por um lado concordamos com Tardif, por acreditarmos que existem certas representações que o sujeito carrega e que, independente de seu trajeto de formação, são pouco modificáveis e mobilizadas em sua ação prática na sala de aula; por outro lado, acreditamos que as formações são capazes de mudar certas formas de pensar e agir do sujeito, e que, na reelaboração de suas representações já consolidadas somadas aos conhecimentos adquiridos na formação, o sujeito possa repensar não só seus conceitos, mas também, suas práticas. Nossa hipótese é que essa reflexão sobre a prática acontece para aqueles sujeitos que valorizam o saber teórico e, por conseguinte, a formação.

Ainda segundo Tardif, os primeiros anos de prática constituem a estrutura do trabalho docente, que se desenvolve ao longo da carreira. Os saberes dos professores, aqueles que são produzidos na prática, são também plurais e heterogêneos, pois advêm de diversas fontes, como a cultura pessoal, os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, e se constituem ainda de várias teorias e práticas conforme a necessidade. Os professores procuram atingir diversos objetivos em sua prática, como a motivação dos alunos, a disciplina que lecionam, a aprendizagem que pretendem desenvolver em aula e ainda preveem contemplar um projeto educacional mais amplo. Os saberes que serão colocados em prática na ação cotidiana são ainda personalizados e situados, pois dependem da história, da personalidade, da situação, de habilidades pessoais e, principalmente, da experiência individual de cada professor (TARDIF, 2012).

Para estudar as complexas relações estabelecidas pelos docentes nos cursos de formação, entendemos que um estudo sobre as representações que esses professores têm será um instrumento importante para compreendermos como se dá a relação deles com os cursos de formação, o que pensam os docentes sobre esses conteúdos? Para tanto, será em questão as noções de representação de Lefebvre e Moscovici.

1.2 Representações e Representações Sociais

Lefebvre, em sua obra **La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones**, dedica-se a problematizar o conceito de representação de modo a colocar em prática seu método dialético regressivo-progressivo. O autor vai tecendo, ao longo do texto, explicações em espiral: toca em um assunto para mais tarde retornar a ele e se aprofundar. Para entrar nas discussões sobre seu tema, o autor aborda o termo “conceito” e esclarece que todo conceito contém nele mesmo seu oposto, seus limites e antagonismo, o que denominou de capacidade retrospectiva e prospectiva dele. Ao conceituar um objeto, incluímos nessa conceituação também aquilo que o objeto não é. É dessa forma que o autor vai desenvolver seu pensamento, por diversas vezes ele conceitua as representações por meio daquilo que elas não são. O autor apresenta uma série de negativas para poder explicar o que as representações não são e discute, por exemplo, as versões do que são as representações em

diferentes áreas do conhecimento: na psicologia, na ciência, na filosofia e nega todas elas. Explica também que as representações não podem se reduzir nem ao seu veículo, a linguagem, nem ao seu suporte, o social. Essa técnica da negação se repete durante toda a obra, afirmando também que as representações não podem ser classificadas como verdadeiras ou falsas. Então começa a dar pistas do que são as representações, considerando que elas podem ser estáveis ou móveis.

O autor não se limita a definir as representações, ele as problematiza e as considera um fenômeno de consciência tanto individual quanto social; o sujeito utiliza as representações que estão no social e as reelabora de forma única. Sendo assim, é única, porque é uma intersecção inédita de outras representações. Diante disso, coloca diversas questões em pauta que ajudam a delinear as representações:

¿Quem engendra o produce las representaciones? ¿Dónde emergen? ¿Quién las percebe y las recibe? ¿Qué sujeto? ¿Y qué hace con ellas? ¿Es el sujeto individual y/social el que produce las representaciones? ¿Según qué proceso? ¿Obien por el contrario se constituye a partir de representaciones emitidas por otros sujetos? ¿A menos que no tengan ni sujeto ni objeto definibles? (LEFEBVRE, 2006, p. 27)

Afinal, o sujeito é produto do social ou modifica o social? A partir do momento que o sujeito nomeia algo, ele passa a representá-lo. Sendo assim, ao trabalhar com entrevistas, temos consciência de que estamos discutindo necessariamente representações, pois “a linguagem tem essa função de significar concatenações que resultam do processo de substituição e representação” (LEFEBVRE, 2006, p. 51-2). As representações, segundo o autor, não se mostram como verdades, pois são falsas no que apontam, além de não serem aquilo que apontam; e são verdadeiras no que sustêm, pois carregam nelas parte do que apontam, são veículo do que apontam. Elas não são apenas reflexo, são mediação entre o sujeito e o objeto.

Consideramos também investigar o *concebido* (LEFEBVRE, 2006) dos professores, que num primeiro momento é aquilo que ele já carrega como “verdade”, o que aprendeu em sua vida como estudante e o que aprendeu necessariamente na sua formação. Verificaremos então que as representações formam-se na prática social, elas estão na *práxis*, pois são a soma da vivência e das concepções do indivíduo. No entanto, segundo Lefebvre, não devemos ficar só nas representações, precisamos superá-las e procurar sempre ultrapassá-las. Nosso esforço de análise nesta pesquisa será discutir as representações e os conceitos que aparecem nas entrevistas com os professores tendo como base as questões propostas por Lefebvre.

Portanto, o objetivo de investigar as representações de sujeitos que participam dos cursos de formação, seria uma forma de tratar a relação do sujeito com o objeto, pois é nela que se encontram as representações. Seriam então os conteúdos estudados nos cursos de formação continuada responsáveis por divulgarem representações de novas formas de ensinar? Ficariam essas representações muito perto do senso comum e os professores não se aprofundariam nos temas, apenas se apropriariam deles como leigos? Ou seja: qual o grau de adesão e distanciamento do professor diante dessas novas instruções? Desse ponto de vista, a teoria das representações de Moscovici servirá como ponto de partida se pensar essa formação, pois, para o autor, o sujeito se apropria de conceitos que não domina porque acessa um banco de imagens, como, notícias, conversas, opiniões que ouviu, entre outros. Quando o indivíduo se depara com situações que envolvem objetos desconhecidos, acessa essas diversas imagens que possui e torna familiar aquilo que, antes, era desconhecido; como consequência, constrói conhecimento sobre o novo objeto.

Em seu livro **A Psicanálise: sua imagem e seu público**, Moscovici realizou uma investigação sobre um novo objeto exposto à sociedade: a psicanálise. Ele pesquisou como a nova ciência foi apropriada por diversos sujeitos em diferentes camadas sociais. O autor encontra na Psicanálise um objeto para identificar como as Representações Sociais (RS) são formadas, como se desenvolvem e qual sua estrutura. Procurou mostrar como jargões da Psicanálise passaram a ser usados no cotidiano das pessoas. O que ele identificou foi que as RS são utilizadas para os indivíduos organizarem o mundo tornando próximo um objeto distante, utilizando representações e substituindo a ausência de um objeto por sua representação, tornando-o um fato social, como a psicanálise, por exemplo. Além disso, estudou as relações entre as RS e os grupos nos quais elas se inserem, qual a interferência dessas representações em seus grupos de origem, percebendo assim que os indivíduos são modificados pelas RS ao mesmo tempo que as modifica.

As RS são usadas para diminuir o abismo existente entre o indivíduo e o mundo, elas são empregadas para organizar informações recebidas do exterior como uma mediação entre os dois polos; além de serem partilhadas entre os indivíduos, servem como instrumentos para compreender o mundo. Podemos perceber no cotidiano como criamos classificações, *clichês*, estereótipos para organizar as informações e explicar a realidade.

O autor discute como os conhecimentos científicos são apropriados pelos sujeitos comuns para estar no mundo e contrapõe ainda essa ideia ao mito, explicando que o conceito de RS se constitui no cruzamento de conceitos do estudo dos mitos pelos antropólogos, do

estudo das ciências pelos sociólogos e do estudo da língua e suas dimensões semânticas pelos linguistas, como explica Jodelet:

Situada na interface do psicológico e do social, a noção [de representação social] tem vocação para interessar todas as ciências humanas. É encontrada em operação na sociologia, antropologia e história, estudada em suas relações com a ideologia, com os sistemas simbólicos e com as atitudes sociais que refletem as mentalidades. (JODELET, 1989, p.7)

Para organizar informações, o indivíduo tem a necessidade de adquirir conhecimento para transitar no mundo e dele se apropriar, constituindo um saber que preenche as lacunas da ausência de um objeto com sua representação. Para lidar com a enxurrada de informações que acessamos como, um banco de dados, com as quais temos contato diariamente, usamos as RS como forma de apreensão da realidade para “preencher as lacunas, suprimir distâncias entre, por um lado, o que conhecemos e, por outro, o que observamos e completar as “casas vazias” de um saber por “casas cheias” de outro (MOSCOVICI, 2012a, p. 51).

Sendo assim, as representações não são uma “instância intermediária, mas um processo que, de alguma forma, torna os conceitos, a percepção intercambiáveis” (MOSCOVICI, 2012a, p. 51); representar, portanto, não é repetir, é antes reconstruir, modificar.

1.3 Identidade e profissionalidade docente

Pôr em discussão a identidade e a profissionalidade docente pode ser um caminho para analisar as entrevistas e falas de nossos sujeitos de pesquisa, e um instrumento para entendermos certos posicionamentos encontrados nas concepções dos docentes entrevistados.

A identidade na pós-modernidade é considerada deslocada ou descentrada, segundo Hall (2006). Para o autor, cinco rupturas provocaram impacto na visão de sujeito depois da modernidade. São elas: a volta do pensamento de Marx; a descoberta do inconsciente por Freud; os trabalhos de Saussure e Foucault e o feminismo. Essas rupturas passaram a questionar os discursos do conhecimento moderno de forma que deslocou a visão de sujeito, provocando uma mudança de perspectiva. Depois dessas rupturas, a identidade passou a ser vista não mais como unidade do sujeito, mas como algo que está em permanente construção,

principalmente pela visão do outro e em contato com o social. O indivíduo não é mais visto como dono de uma identidade fixa, mas sim de uma identidade que se constrói em relação ao olhar que vem de fora do sujeito, “a formação do eu no olhar do outro” (SILVA, 2009, p. 47).

Ao colocarmos em pauta a identidade docente podemos considerar “as identidades como processos dinâmicos de produção social” (SILVA, 2009, p. 49) e pensar na identidade docente em construção nas diversas instâncias com as quais esse profissional tem contato: os alunos, os pais, colegas de trabalho, gestores, entidades sindicais e sociedade em geral.

A identidade hoje não é mais considerada como uma forma imutável e muito menos fixa do ser humano; quando se trata de identidade profissional o campo se mostra ainda mais múltiplo e heterogêneo como é o caso da identidade profissional de professores. Dubar (1999) explica que a identidade profissional do professor se dá por uma interação entre a trajetória de vida de um sujeito, seu local de trabalho e a sua formação, numa confluência entre esses itens. Portanto, a participação do sujeito em ambientes coletivos é importante na construção das identidades profissionais, porque essa identidade se constrói por meio de sucessivas interações que acontecem entre o sujeito e o meio sociocultural em que se insere.

Nessa construção, entram em jogo as diversas representações de professor com que o indivíduo tenha entrado em contato, tanto aquelas com as quais se identifica quanto com as que não se identifica, todas elas influenciarão a identidade. Um professor pode constatar uma representação de professor com a qual não gostaria de ser identificado e trabalhar sobre atitudes que o diferenciem dessa representação. Assim como o contrário, pode ter atitudes que o relacionem com uma representação de professor com a qual queira se identificar. Sendo assim, a relação entre a representação e a identidade de professor se dá de modo bastante contundente, porque uma representação, ao produzir sentido, constrói uma identidade como sujeito e também atribui sentido à experiência.

Segundo Ferreira (1995), há na contemporaneidade múltiplas identidades advindas de um processo de mudança constante na sociedade; essa identidade tem oscilado, segundo o autor, entre o “polo individual” e o “polo estrutural ou coletivo”, a identidade docente não deixa de oscilar também. Seria essa oscilação uma influência na formação da identidade profissional, e em sua relação com a formação? Não podemos deixar de citar a influência do *status* social que a profissão tem historicamente e, concomitantemente, o baixo *status* econômico que carrega, embutindo uma ambiguidade quase inerente à profissão. Acrescenta-se ainda a ideia de autonomia e dependência do professor em relação ao Estado, carregando a docência de mais ambiguidades.

Diante desse quadro complexo e heterogêneo, como pensar em uma identidade profissional dos professores? Reconhecer e demarcar essa heterogeneidade é um primeiro passo para refletirmos sobre o tema. Podemos concordar com Ferreira que afirma não haver “uma identidade profissional em sentido lato, mas sim uma identificação com o grupo de pertença correspondente ao nível de ensino em que leciona” (FERREIRA, 1995, p. 319).

Ferreira aponta que essa heterogeneidade advinda de diversos fatores, como a divisão do ensino primário e o não primário, individualismo e coleguismo, evidencia essa “multiplicidade de identidades” (FERREIRA, 1995, p. 321) e confirma a problemática da identidade dividida e multiplicada que se mostra ao olharmos a identidade profissional docente, porque antes se constitui no paradoxo da identidade dividida e multiplicada.

Por um lado, a profissão docente é múltipla uma vez que podem ser múltiplos os objetos a serem ensinados. Por outro lado, há também uma unidade na docência, no ato de ensinar que confere aos professores uma identidade comum. No entanto, os professores podem também identificar-se pelo conteúdo ensinado, o que gera mais uma divisão. Um professor de matemática pode igualmente se identificar como professor ou como matemático, gerando uma identidade dividida e multiplicada.

Outro autor que trabalha com essa multiplicidade de identidades é Dubar (2000), pois identifica quatro formas básicas de identidade no campo profissional geral e que podemos utilizar para olhar também a identidade docente. A primeira é a identidade *fora do trabalho*, aquela coletiva na qual o sujeito se identifica com o grupo de trabalho cujo valor compartilhado é o mesmo “viver bem em casa, no seu bairro, no seu meio, na sua família, no seu espaço local” (DUBAR, 2000, p. 48). Para esse tipo de trabalhador, a formação só tem valor se o levar imediatamente a ganhar mais, pois ela não tem relação direta com o trabalho porque esse tipo de profissional valoriza a formação prática, os *saberes práticos*.

Essa identidade se opõe àquela cujo valor se mistura com os valores da empresa, que são, segundo denominação do autor, *os gestores* que trabalham porque acreditam que um dia serão recompensados e “a sua identidade é uma identidade da empresa” (DUBAR, 2000, p.48). Para eles, a formação “é um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados” (DUBAR, 2000, p. 50) e têm relação com a empresa e seu modo de organização porque eles valorizam os *saberes de organização*.

Outro tipo de trabalhador é aquele que quer fazer bem o seu trabalho e pretende ser reconhecido por isso, pois executa bem suas tarefas especializadas e é a cultura profissional que define sua identidade – são os chamados por Dubar (2000) de *oficiais do mesmo ofício*.

Esses profissionais valorizam a formação que vai aperfeiçoar suas habilidades, estando o valor nos *saberes técnicos*, que são saberes de aplicação.

Por fim, o autor define a *identidade de rede* cujo valor está no diploma e na formação e não no trabalho, porque ele é encarado apenas como mais uma etapa provisória de sua formação. Essa identidade privilegia as relações que podem ajudar na realização da sua projeção profissional. Para esse profissional, a formação é essencial, mesmo que não tenha relação direta com seu trabalho, porque ele valoriza os *saberes teóricos* e são esses saberes que dão valor e constroem a sua identidade.

Em entrevista, Butlen descreve dois campos que se assemelham às categorias identificadas por Dubar. Diz haver na França diversas correntes divergentes sobre a formação do professor e descreve dois campos concorrentes:

O primeiro campo reúne aqueles que (desde o século XIX) consideram que para se tornar professor não é necessária uma formação de alto nível acadêmico. O segundo campo reúne aqueles que, inversamente, consideram que ensinar é algo tão complexo que demanda um alto nível teórico e prático, necessário para adquirir saberes acadêmicos e saberes profissionais. Entre as outras tensões, podemos destacar também o choque de cultura que ocorreu quando docentes das duas tradições passaram a conviver, pela primeira vez, no mesmo instituto de formação. (BUTLEN, 2015)

Veremos mais adiante que um processo semelhante ocorreu no Brasil na democratização do ensino, quando os chamados “teóricos da educação” – pedagogos saídos da universidade – passaram a ministrar cursos para professores leigos em massa, colocando-se uma disputa entre professores atuantes e “técnicos da educação”.

Como podemos observar, a identidade docente é bastante complexa. Nas análises que faremos das entrevistas com os professores poderemos verificar esses perfis em ação. Gostaríamos de destacar, no entanto, que essas categorias aqui descritas não são estanques elas estão diluídas na identidade docente.

1.4 Currículo, ensino de Língua Portuguesa e formação de professores

Dissertar sobre o currículo constitui uma tarefa bastante sinuosa à medida que aflora um campo imensamente complexo da miscelânea advinda de ciências, saberes e crenças arraigadas na escola.

Diante das diversas visões sobre o currículo, adotaremos em nossa pesquisa os pressupostos teóricos de Silva (1999), sobre o tema, exposto em seu livro **Documentos de Identidade**. Na referida obra, o currículo é considerado muito mais do que conhecimento, ele é um *documento de identidade* e depende, portanto, de diferentes instâncias de poder que vão além do aparelho do Estado, apesar de ser esta historicamente a primeira instância. A relação de poder entre essas forças é que vai, por fim, fazer a seleção dos conteúdos válidos para serem ensinados: “currículo é um produto construído historicamente e que não estão lá os conhecimentos válidos e verdadeiros, mas os que assim são considerados em um determinado tempo e espaço histórico” (SILVA, 1999, p. 148).

Veremos como esses conhecimentos no campo de ensino de língua portuguesa só serão válidos à medida que essa língua ganha relevância social em nosso País para se tornar então o que conhecemos hoje como disciplina.

Segundo Chervel (1990), a noção de disciplina se fortalece após a I Guerra Mundial; antes significava apenas ordem, controle, e era designada com fórmulas confusas¹. Juntamente com a renovação do ensino secundário, a palavra disciplina põe em evidência novas tendências na educação; ela aparece com o sentido de exercício intelectual, aquele que cultivava o homem. Só depois, é que a palavra “disciplina” passou a determinar o conteúdo que ia ser ensinado. Mesmo sem essa consciência etimológica, o que se usa hoje remete ao conteúdo de ensino.

Chervel, ao explicar a arbitrariedade do termo “disciplina” na educação, faz a seguinte afirmação: “Ela (a escola) ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua” (CHERVEL, 1990, p. 182), afinal, para o senso comum a escola ensina “a verdade” das ciências, nada mais natural do que ensinar a gramática, que ainda hoje é considerada a verdade da língua. Chervel vai mostrar como esse processo de transposição didática não se reduz à simplificação das ciências e sim a um processo de elaboração de conteúdos próprios da escola. Ao juntar a história das ciências e a pedagogia, a história das disciplinas escolares mostra que “a escola não se define por uma função de transmissão de saber ou de iniciação às ciências de referência” (p. 182). Para exemplificar essa ideia, o autor explica: a gramática foi “contrariamente ao que se teria podido acreditar, a ‘teoria’ gramatical ensinada na escola não é expressão das ciências ditas,

¹ Chervel dá três exemplos desse tipo de “fórmula confusa”: “foi publicado, este ano, em cada academia, uma brochura dando (...) a lista dos cursos agrupados por analogia de ensino” (Circular de 24 de março de 1884); “não se tinham ainda criado os inspetores gerais de todos os graus e de todos os tipos” (Francisque Bouillier: *Souvenirs d’un vieil universitaire*, Orléans, p. 38) e “No segundo ciclo, quatro agrupamentos de cursos principais são oferecidos à opção dos alunos” (Decreto de 31 de maio de 1902).

ou presumidas ‘de referência’, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (p. 183). O autor defende ainda que a escola não é uma reprodução das ciências de referência e muito menos da sociedade. É antes uma instituição com seus próprios objetivos, sua própria cultura “a escola ensina suas próprias produções” (p. 186), como se pode observar na constituição do ensino de português no Brasil. As disciplinas escolares constituem apenas uma parte dos objetivos da escola, eles são historicamente ensinar a moral e a religiosidade dos alunos em primeira instância e passam a ser ensinar aquilo que o Estado propõe.

Percebe-se então porque o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos programados (CHERVEL, 1990, p. 194).

O autor questiona ainda as práticas concretas ocorridas na escola e as diferenças dos documentos, de modo que nem tudo o que está escrito se realiza, bem como nem tudo o que se realiza está escrito.

A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes a não ser excepcionalmente, em contato direto, com o problema das relações entre finalidades de ensino. A função maior da ‘formação dos mestres’ é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu ‘modo de usar’ (CHERVEL, 1990, p. 194).

O ensino escolar é diferente do ensino de um preceptor, porque na escola influem forças como os pais, a instituição, os alunos. Um professor não ensina sozinho, ele faz parte do sistema em que está inserido. Dessa maneira, a formação dos alunos é eficaz à medida que os professores põem em prática aquilo que aprenderam em sua formação. Por sua vez, essa estabilidade transforma-se dependendo do período sóciohistórico em que está envolvido. A grande questão imposta hoje é a de que as mudanças ocorrem tão rapidamente de modo que a escola congrega num mesmo tempo sóciohistórico diferentes agentes escolares com diferentes concepções de ensino e formação. Ao observar os novos paradigmas de ensino de língua portuguesa, nota-se, por exemplo, que, nos dias atuais, é possível encontrar na escola professores com diferentes concepções: língua como comunicação, como variação e como interação, por exemplo; temas advindos da linguística e que culminam em diferentes conceitos de ensino de língua portuguesa. Além desses fatores, o público extremamente heterogêneo presente na escola resulta ainda uma complexidade de saberes reunidos em um mesmo espaço sócio-histórico. Para Chervel, o efeito desse cenário escolar é a aculturação em que os alunos aprendem o que não lhes é ensinado e não sabem o que lhes foi ensinado.

Nóvoa relata que a educação com objetivos explícitos é relativamente nova para a humanidade e diferencia de impregnação cultural, desse ponto de vista, a educação está pautada na modernidade, pois se relaciona com o surgimento da burguesia, portanto, do capitalismo. O autor aponta para o distanciamento do adulto e da criança, bem como a nova concepção de infância surgida com a expansão da burguesia como cerne da motivação para o novo conceito de educação que inicia um processo de disciplinar indivíduos, inclusive as crianças, passando a aprendizagem da família para a escola. Dividindo assim a escolarização em dois processos diferentes, o primeiro dominado pela Igreja e o segundo pelo Estado. Dentro desse contexto, Nóvoa descreve uma ambiguidade no papel do professor. Se por um lado é responsável por difundir os ideais do Estado, por outro, ele possui seus próprios meios para produzir o seu discurso, afinal “A profissão docente é muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de *ideias nacionais*.” (NÓVOA, 1991, p. 122).

Segundo o autor, na virada do século XX os docentes viveram “um período de euforia” baseado na ideia de que a escola por si só é emancipatória, pois é por voz do progresso e os professores são seus agentes. Essa representação da escola talvez ainda encontre lugar no ideário de alguns professores.

Ao tornar a criança o foco da educação no final do século XIX, viu-se diversas mudanças nas ciências pedagógicas. Após a segunda Guerra Mundial, depois da tentativa da Educação Nova, vê-se o desprestígio da profissão docente, uma vez que não se acreditava mais no progresso, não fazia mais sentido acreditar no ideário da escola. É a partir daí que se dá o movimento que Nóvoa chama de “descolarização” que serviu principalmente para contestar o lugar da escola na sociedade contemporânea. É fato que hoje a escola não ocupa mais o lugar de transmissão de conhecimentos às crianças visto que ela há muito já não é a única via de aquisição de conhecimento.

Nos dias atuais é difícil estabelecer qual é a posição da profissão docente, mas sem dúvida ela carrega a representação de sua gênese, que pode, por sua vez, nos ajudar a entender a relação da escola como a conhecemos hoje e as camadas menos abastadas da população que culminou no que muitos chamam de “fracasso escolar”. Todas essas representações estão arraigadas no cerne da escola, da educação moderna e portanto na formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Outra importante representação que influencia os professores de LP são aquelas construídas no surgimento da disciplina em nossas escolas. Diversos estudos – SOARES (2012), BARROS (2008), GUIMARÃES (2005) e SILVA; CYRANKA (2009) – mostram como a disciplina LP surgiu tardiamente no currículo brasileiro ao ser estabelecida no Colégio D. Pedro II.

O nascimento da língua portuguesa, por sua vez, remonta ao período de formação de Portugal depois de o latim ter contato por séculos com diversas línguas da península Ibérica. Já no Brasil, a língua portuguesa teve contato com outras línguas: a imensa variedade de línguas indígenas, o holandês e, mais tarde, as línguas africanas. Não é por acaso que a língua portuguesa no Brasil, denominada hoje português brasileiro, tomou rumos bem diferentes da língua falada em Portugal.

Durante os primeiros séculos de colonização, a língua, conhecida como língua geral (um apanhado de línguas derivadas do tupi) era a mais falada no Brasil e as diversas ações tomadas pelo governo português impediu o estabelecimento dela como língua oficial. A famosa proibição do uso da língua geral no Brasil, estabelecida pela reforma do Marques de Pombal, bem como o aumento da população portuguesa contribuíram para o estabelecimento do português como língua nacional.

Segundo Guimarães (2005), há três períodos a serem destacados na história da língua portuguesa no Brasil. A primeira vai desde o início da colonização portuguesa em 1532 até a saída dos holandeses, em 1654; em que o português convivia com as línguas indígenas e também com o holandês. Apesar de ser a língua oficial do país usada principalmente em documentos oficiais, o português não era a língua mais falada, quem ocupava esse lugar era a língua geral. O segundo período vai da saída dos holandeses até a chegada da Família Real ao Brasil. Nesse período, o português concorreu com as línguas indígenas e, com a chegada dos negros, com as línguas africanas. O terceiro período vai de 1808 à Independência em que o português se estabiliza como língua ensinada na escola. Sendo assim três línguas concorriam na escola no Brasil colonial: a língua geral, o latim como língua ensinada pelos jesuítas no ensino secundário e superior e o português, que não era um objeto de ensino e sim um instrumento de catequização.

Três eixos foram estabelecidos para o ensino de língua portuguesa: a retórica, a poética e a gramática fundindo-se em português somente no final do Império. Até então o ensino era basicamente o de gramática e retórica para aqueles poucos que a ele tinham acesso e que o utilizavam para fins bem definidos, como na política, por exemplo.

O ensino de gramática, por sua vez, estabeleceu-se muito antes, no ensino das línguas clássicas para preservar as obras dos autores dessas línguas. Trazidos para o Brasil como modelo que deveria ser reproduzido no ensino de português, desde então não deixou de ser utilizado como modelo para o ensino de português na escola. A retórica e a gramática eram, portanto a base do ensino de português no Brasil, que mudou somente na década de 1970 do século XX com a LDB, dando ênfase para a comunicação. Ainda que essa mudança esteja mais no campo do documento do que na prática até os dias de hoje, tal mudança foi fundamental para os rumos do ensino de português.

A democratização do ensino nos anos 1950 e 1960 veio abalar o ensino secular de língua portuguesa. O desajuste do antigo modelo de retórica e gramática causou profundas mudanças no ensino do português. Como não havia escolas, nem professores o suficiente para atender à demanda, foram abertos cursos precários de formação de professores bem como de escolas. Essa precarização deu-se não porque era necessário um ajuste rápido, mas porque para a população excluída poderia se oferecer esse tipo de ensino.

O foco no ensino de português passa a ser então o ensino da gramática, que foi o que restou da retórica e da poética. Segundo SOARES (2012):

[...] na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e produção de texto (SOARES 2012 p. 153).

A década de 1970 e a primeira metade da década de 1980 são descritas por SOARES (2012) como um “hiato” na primazia pelo ensino de gramática, pois a ditadura militar estabeleceu o ensino de comunicação no lugar do ensino de língua portuguesa. A língua foi então vista como um instrumento e, como todas as outras disciplinas, passou a atender aos objetivos do regime militar. É também nessa época que diversos documentos oficiais normativos passam a regular o ensino de LP como a LDB/71 e a resolução CNE n. 8/71, o que também influencia o ensino. As principais consequências se dão principalmente no que diz respeito à concepção de língua como comunicação, os objetivos passam a ser pragmáticos e começa-se a ampliar a visão de texto, não há mais lugar só para o texto literário, mas aqueles cuja presença na vida social é mais frequente, além de iniciar-se o estudo do texto não verbal.

Na segunda metade da década de 1980, novos caminhos começaram a ser trilhados pelo ensino de língua portuguesa com a LDB. A linguística foi a principal responsável pelas novas formas de enxergar o ensino de língua, a pragmática e a teoria da enunciação e as novas concepções de linguagem foram se desenvolvendo. Mais tarde, os estudos de Bakhtin que apresentam a língua como interação, pressupõem novos paradigmas de ensino de língua que tiram do foco o tão tradicional ensino de gramática.

Outros documentos trazem essas mudanças para o campo legislativo, são exemplos disso as diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de língua portuguesa de 1995 os PCN. Apesar de todo esse caminho de mudança na perspectiva do ensino de português, estudos como o de OLIVEIRA (2012) mostram como depois de décadas esses paradigmas encontram pouco espaço nas salas de aula. O estudo investigou documentos que regem o ensino de LP tanto em nível estadual quanto nacional e constatou a hegemonia dos gêneros discursivos no ensino de Português. A pesquisa de campo foi realizada com 29 professores de cinco escolas estaduais na cidade de São Bernardo do Campo – SP. Constatou-se que o novo paradigma de ensino de língua não está consolidado nas práticas em sala de aula e ainda que os professores não dominam seus principais fundamentos teóricos. Percebeu-se que há ainda uma coexistência dos paradigmas anteriores como a primazia pelo ensino de gramática.

Esses resultados nos levam a refletir sobre o ensino de português em uma perspectiva secular tão arraigada no tradicional, não é em poucas décadas que essa realidade mudará. Como afirma Chervel, as mudanças na escola demoram anos, às vezes nunca acontecem.

Entendemos que a formação de professores colabora para efetivar mudanças na escola. Ela também passou por diversas mudanças no decorrer da História. Segundo Vicentini (2009), para fazer a história da profissão docente no Brasil é preciso relacioná-la às condições do trabalho docente. Segundo a autora, cada região do País teve seu modo específico de condição devido a situações muito diferentes vividas em cada uma das regiões.

As relações sociais dos favores políticos e relações pessoais, típicas no Brasil, dos séculos XVIII e XIX predominaram também na relação com o professor, o ingresso na carreira docente tinha relação íntima com as relações políticas. As instituições escolares de preparação docente no Brasil só existiram em meados do século XIX, antes disso, não havia formação específica para a docência, mesmo porque, normalmente os professores eram intelectuais advindos do ensino superior e lecionavam aquilo que estudavam.

O que chamamos hoje de ensino fundamental II fazia parte do ensino secundário, esse nível de ensino foi destinado por muito tempo a formar a elite brasileira e teve seu início nas escolas jesuítas. Esses estudos secundários foram dando lugar a aulas régias dadas pelos professores vindos, como vimos, do ensino superior, mas sem preparação pedagógica. Essas aulas, por sua vez, deram origem aos Liceus, sempre regidos por professores do ensino superior e cujo objetivo era estar apto a cursar a universidade. Não havia então a preocupação com o processo de ensino bem como com a formação docente. O papel que foi atribuído historicamente ao professor era, inicialmente, o de constituir uma cultura intermediária de funcionários da burocracia estatal e depois a ideia de cidadania na República.

Por muito tempo, esses professores continuaram sem formação específica para a área e somente em 1931 houve alteração significativa, pois se passou a exigir formação específica para lecionar no nível secundário. A licenciatura foi então um marco que ainda assim demorou alguns anos para se impor e se tornar a via obrigatória de formação de professores do então nível secundário. Diante disso pode-se verificar como a formação docente no Brasil tem um histórico difuso e heterogêneo.

Vicentini afirma que por um longo período a historiografia da educação definiu a Proclamação da República como importante evento de criação e expansão das escolas no Brasil, no entanto a autora destaca que as condições das escolas se mantiveram por muito tempo, iguais as do Império. Somente em 1892 e 1893 é que se iniciou uma tentativa de mudança ao se inaugurar a Escola Normal que foi modelo para a formação de professores primários por muitos anos: “Somente no início do século XX, e mais ainda na década de 1930 é que se fazem sentir no Brasil as iniciativas visando uma seleção mais profissional de professores no sentido de eliminar o peso das relações pessoais”.

As escolas normais coexistiram ainda algum tempo com o sistema de professores adjuntos. Nesse sistema, os professores tinham uma “cadeira” como docente e eram responsáveis pela estrutura física das salas de aula. As lições eram dadas individualmente para cada aluno que podia começar seus estudos a qualquer momento. Em 1946, as leis para o ensino primário foram homogeneizadas, o que expandiu as escolas normais na década de 1950.

Com a expansão da escolarização primária, a população passa a exigir também escolas secundárias, o ginásio (hoje ensino fundamental II) cresce passando a não ser mais privilégio da elite, com isso o grupo de professores aumenta consideravelmente e os docentes altamente qualificados passam a desaparecer. Ao expandir o ginásio para todos que terminassem o

primário, o professor passou a ter seu trabalho multiplicado sem um acompanhamento de suas condições para isso, pois os ginásios possuíam grande autonomia, para colocá-la em prática era necessário que esses professores tivessem uma preparação específica e grande conhecimento dos conteúdos ensinados. Houve então crescimento acelerado de professores em caráter precário, muitas vezes sem a devida formação. A rápida expansão do ensino tanto por iniciativa dos governos, quanto por demanda da população reconfigurou a profissão docente no Brasil o que fez com que fossem tomadas medidas apressadas e de modo precário para atender à nova demanda, inclusive a de formação de professores:

No que dizia respeito especificamente ao ensino secundário, a sua expansão a partir dos anos 1950 fez com que, pouco a pouco, esse nível de ensino perdesse seu caráter altamente seletivo com importantes consequências para o segmento do magistério que nele atuava, cuja mobilização em torno de entidades própria passou a ter maior expressão nas lutas empreendidas pela categoria por melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social (VICENTINI 2009, p. 220).

Além disso, essa expansão possibilitou a entrada de alunos de camadas mais pobres nas escolas. Isso fez com que os professores tivessem que trabalhar com alunos com quem não se identificavam. A partir da década de 1960 as escolas normais passaram a ser questionadas e o preparo do professor também, pois ela começou a ser vista como escola para a preparação de moças para o casamento e não de profissionalização docente. A decadência da escola normal deu lugar à implementação de um novo modelo de formação de professores para o ensino primário os CEFAMs que, apesar de ter tido um balanço positivo, foi interrompido pelo MEC em 1996.

O curso de pedagogia coexistiu com esses outros tipos de formações e os professores que o possuíam eram considerados como técnicos da educação:

Acompanhando esse processo de expansão quantitativa do curso de Pedagogia, ocorrida, no campo educacional brasileiro, a partir de meados da década de 1950, uma mudança quanto à organização do ensino, na qual, professores passavam a se objeto de treinamentos em massa dirigidos por ‘técnicos da educação’. O objetivo era proporcionar uma espécie de educação em serviço, oferecendo assim formação mínima a uma parcela considerável do magistério brasileiro que era leigo (em torno de 40%, segundo censo escolar de 1964). Some-se a isso que os cargos de ‘técnicos da educação’ eram ocupados obrigatoriamente por egressos dos cursos de Pedagogia e que estes não tinham necessariamente vivência no ensino regular (nem mesmo no curso normal). Temos então as condições para um conflito que se iniciou entre técnicos em educação e os professores em exercício – estes viam suas práticas desqualificadas em face de novas técnicas de ensino e novos conhecimentos educacionais que chegavam nesse momento no Brasil. Os docentes também acusavam os técnicos de não compreenderem as reais condições da educação brasileira, obrigando-os a utilizarem materiais, currículos ou métodos inadequados. (VICENTINI 2009, p. 56) .

Coincidência ou não essa situação parece se estender na educação brasileira como resquício dessa disputa entre professores em exercício e estudiosos da educação.

Outra questão importante a se destacar foram as lutas por melhores condições de trabalho e melhoria de salários que fizeram com que a imagem do professor como profissional fosse expandida.

O caos administrativo que o aumento acelerado da quantidade de docentes representou teve alguns efeitos, no que concerne à profissionalização: passou-se de uma situação em que as condições institucionais da escola permitiam que se delimitasse um espaço de competência profissional para um momento que pode ser considerado como de desprofissionalização, uma vez que as condições de trabalho se degradaram visivelmente e a contratação emergencial de docentes implicou a relativização dos requisitos de formação inicial. Some-se a isso a deterioração dos níveis salariais e temos uma situação na qual boa parte desses docentes ‘de emergência’ não construía vínculos com as escolas nas quais eram chamados para trabalhar, havendo uma rotatividade docente acentuada, com óbvios prejuízos pedagógicos. Finalmente é importante lembrar que boa parte desse processo aconteceu durante o período da ditadura militar, quando associações docentes foram silenciadas, impedidas de manifestar o desacordo dos professores com as condições de trabalho que viviam. (VICENTINI 2009, p. 90)

Na ditadura militar houve uma deterioração no sistema público de ensino principalmente pela baixa remuneração e consequente falta de professores, além da expansão de professores que davam aula sem se profissionalizar. “Nas décadas de 1980 e 1990 foram crescentes as iniciativas visando à maior qualificação dos professores das redes estadual e municipal, considerando tanto a formação inicial quanto a continuada” (p. 223)

Os PCN produzidos na década de 1990 colaboraram para indicar uma maior autonomia dos professores, pois, segundo a autora, fica claro que eles devem escolher os conteúdos a serem ensinados. Na contramão dessa autonomia e aperfeiçoamento os sistemas didáticos de produção de material, que deviam ser seguidos pelos professores, passam a ganhar fôlego e tornam-se protagonistas nas salas de aula.

Paradoxalmente, as demandas pela autonomia e aperfeiçoamento do magistério conviveram com iniciativas de padronização representadas por sistemas didáticos fechados, expostos de forma a serem seguidos na sala de aula (VICENTINI 2009, p. 224).

Podemos observar, com esse breve percurso histórico, como a imagem do professor mudou dependendo das diversas épocas e dos diferentes lugares sociais que ocupou. Antes dos anos de 1950 as representações de professores eram veiculadas sob valores relacionados à Igreja, à vocação e destinado à iluminação, como observa Vicentini. A partir da década de 1950, essa imagem passou a conviver com a de professor como profissional, ao mesmo tempo que se observou uma proletarização do magistério primário devido à baixa remuneração e a

seu *status*; por outro lado ainda, constatou-se um processo de profissionalização da docência. É nessa contradição histórica que se encontra o professor atualmente e que frequenta cursos de formação continuada.

1.5 Metodologia

De início, nossa pesquisa pretendia levantar dados principalmente de duas formas: ida direta a campo, frequentando cursos de formação e entrevistas. No entanto, não foi possível acompanhar cursos nos moldes propostos no projeto, devido à mudança do tipo de formação oferecida aos professores da rede municipal. Nossas principais fontes se constituíram então de entrevista realizada com a responsável pela área de LP da Secretaria Municipal de Educação (SME), além de entrevistas cedidas por professores de LP que participaram de cursos de formação oferecidos pela prefeitura de São Paulo; OC de Língua Portuguesa, também elaboradas pelo município, que serão aqui analisadas; documentos recolhidos no departamento de Memória Técnica Documental (MTD) ², que incidem em relatórios elaborados a cada quatro anos pela SME para toda gestão que por ela passa; laudas com as descrições de cursos ministrados a professores de LP publicados no D.O. do município de São Paulo; material elaborado pela Prefeitura intitulado **Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa** do 6.º ao 9.º ano, tanto o material do professor quanto do aluno encontram-se aqui descritos. Todo o documentário foi selecionado a partir dos informantes.

Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados seguem no esquema abaixo:

- Roteiro de questões para entrevista com a responsável pela área de LP da SME (ANEXO A).
- Questionário de perfil para os professores (ANEXO G), a fim de recolher dados antes da entrevista. Ele foi encaminhado por *e-mail* aos docentes

² O departamento de Memória Técnica e Documental foi criado em 1981 e reúne textos históricos e pedagógicos produzidos pela SME, funciona como uma biblioteca de documentos e a maior parte deles é digitalizada. O acesso é livre para qualquer cidadão desde que feita solicitação prévia por meio de documento preenchido e enviado ao departamento.

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/memoria/apresentacao.aspx>

juntamente com o projeto, um relato atualizado da pesquisa e uma declaração da universidade comprovando vínculo.

- Roteiro inicial de questões para entrevista com os professores (ANEXO I).
- Novo roteiro de questões para entrevista com os professores (ANEXO J).
Reelaboramos o roteiro depois de realizadas as primeiras entrevistas e feito um novo recorte a fim de melhor adequá-lo à proposta de estudo de cursos sobre o **Caderno de Apoio e Aprendizagem**.

Tanto os questionários quanto os roteiros de entrevista foram elaborados mediante os indicativos de Gray sobre a coleta de dados primários (GRAY, 2012). Antes das entrevistas relatamos a cada um dos participantes como era a pesquisa e quais seus objetivos, assim como descrevemos a entrevista e salientamos sua confidencialidade, conforme orientações encontradas em Gray (2012).

As **Orientações Curriculares: Proposições de Expectativas de Aprendizagem** já era um material conhecido pela pesquisadora desde 2010, devido ao trabalho como professora na rede municipal. Tivemos a oportunidade de descrever e analisar o documento em disciplina cursada na pós-graduação, cujas partes mais relevantes encontram-se neste trabalho.

Os documentos levantados no MTD foram conseguidos por meio de solicitação por *e-mail* ao Departamento que forneceu a maior parte do material digitalizado e outra parte foi consultada no próprio local, situado no mesmo edifício da SME. Esse material foi essencial para reconstruirmos o percurso das formações desde o início.

Os CAA de LP do 6.º ao 9.º ano, também já era um material conhecido e que foi aqui descrito devido à insistente menção nas entrevistas e por constar nas ementas dos cursos.

Utilizando a pesquisa documental e entrevista, chegamos ao presente trabalho e pretendemos responder às questões propostas.

2. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

2.1 Percurso da Pesquisa

Iniciamos a pesquisa com uma entrevista com a responsável pela área de LP da SME, a partir da qual conseguimos esboçar como os cursos de formação eram originados, antes da reforma curricular. Consultamos ainda documentos como o **Relatório de Atividades da Secretaria Municipal de Educação** de modo a poder mensurar de que forma esses eventos eram constituídos. Para entendermos um pouco mais as mudanças e suas implicações na formação continuada de professores, cabe um breve comentário sobre o currículo com base nos documentos publicados pela SME no *site* da Prefeitura³.

Antes da reforma, o currículo funcionava com a divisão em dois ciclos, em que o Ciclo I correspondia do 1.º ao 5.º anos, cujos professores responsáveis eram os polivalentes com 20 aulas semanais e cinco aulas com professores especialistas (inglês, educação física, artes, sala de leitura e informática), com possibilidade de retenção no último ano do ciclo (5.º). O Ciclo II correspondia do 6.º ao 9.º anos, nesse ciclo as 30 aulas semanais eram divididas entre os especialistas de cada área de conhecimento, sendo as maiores cargas de português e matemática com cinco aulas cada uma e possibilidade de reprovação no último ano do ciclo (9.º). Mediante esse currículo é que os cursos são ministrados aos nossos sujeitos de pesquisa.

Com a nova proposta, os ciclos passaram a ser três: Ciclo I, do 1.º ao 3.º anos, chamado de Ciclo de Alfabetização, tem 25 aulas com professores polivalentes e cinco aulas chamadas de área de integração/projetos com possibilidade de reprovação no último ano do ciclo (3.º). O Ciclo II, do 4.º ao 6.º anos, chamado de Ciclo Interdisciplinar, tem as aulas com professores polivalentes e especialistas mescladas, incluindo um ano com dupla regência nas áreas de português e matemática, cinco aulas chamadas de área de integração/projetos e possibilidade de retenção no último ano do ciclo (6.º). O Ciclo III, do 7.º ao 9.º ano, chamado de Ciclo Autoral, é constituído por 25 aulas com especialistas e cinco aulas chamadas área de integração/projetos e possibilidade de reprovação nos três anos do ciclo.

As formações também tiveram mudanças significativas nesse novo currículo. Antes se priorizavam as formações nas DREs, onde se recebiam laudas regulamentando os cursos vindos de SME e, assim, planejavam-se as formações a partir da demanda de professores que

³ Disponível em: www.maiseducacaosaopaulo.prefeitura.org.br

a Diretoria possuía; os cursos geralmente eram em grupos entre 30 e 45 docentes, organizados e estruturados pelas próprias Diretorias. No documento de implementação do novo currículo, encontramos a afirmação de que a UAB entraria como parceira na oferta de cursos de formação continuada e observamos que é por meio dela que a maioria dos cursos de formação continuada para professores da rede municipal vem sendo oferecida, em transferência progressiva pelas DREs de responsabilidade para a UAB. Esta é uma instituição que integra diversas universidades que prometem levar ensino superior para pessoas com dificuldade de acesso à formação universitária, incluindo cursos de especialização, pós-graduação, segunda graduação entre outros, priorizando professores da rede pública.

Conforme informações da responsável pela área de LP da SME, em entrevista concedida a nós, os cursos ministrados pelas DRE, antes da reforma, surgiam mediante demandas de professores e/ou devido à implementação de algum material; os objetivos eram selecionados segundo levantamento feito pelos assessores de LP na SME. Além de explicar o funcionamento dos cursos, a entrevistada, junto com sua equipe, também forneceu contato dos professores que haviam participado de uma formação continuada em 2012 nas DREs intitulada *Curso de Produção de Textos: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II*. Tal formação foi ministrada no primeiro semestre do referido ano por formadores das próprias DREs e dois profissionais contratados de fora. Dentre seus objetivos encontram-se: estudar sequências didáticas para o ensino de produção de texto, contribuir para a implementação e uso do material fornecido pela prefeitura e promover a reflexão sobre situações de aprendizagem – conforme publicado no D.O. de São Paulo de 25 de março de 2012, página 32. Conteúdos mencionados no D.O. incluíam as “esferas de circulação, gênero, texto e sequência textual; práticas de linguagem: compreensão e produção de textos orais e escritos, análise e reflexão sobre o uso da linguagem”; modalidade escrita e oral da língua; produção e avaliação de textos e sequências didáticas. A metodologia incluía compreensão da concepção de língua advinda de documentos oficiais municipais como as OC. Os professores foram convocados para tal curso e precisavam da anuência do diretor.

Houve muita dificuldade para entrar em contato com os professores que fizeram o curso e realizar as entrevistas. Suspeitamos que a razão disso seja, por um lado, que o professor entenda a pesquisa como uma espécie de vigilância de seu trabalho e do curso que frequentou, como uma espécie de verificação de conteúdos dados na formação; por outro lado, acreditamos que eles possam entender a pesquisa como uma contribuição que não dá retorno à escola, pois, mesmo sendo feitas em sala de aula, muitas vezes não há onretorno de

conhecimentos para o professor e tampouco há colaboração com seu trabalho, criando assim uma resistência no contato. Outra razão pode ser aquela citada por Vicentini (2009) de que pode haver uma representação construída historicamente de que estudiosos da educação são considerados “técnicos da educação” e não levam em conta as condições do ensino brasileiro.

Acabamos conseguindo entrevistar, dos contatos fornecidos pela SME, apenas uma professora que havia participado do curso selecionado. Também foram encaminhados *e-mails* para a coordenação pedagógica de todas as escolas da Prefeitura, mas das poucas respostas, quase todas foram negativas. Apenas uma escola retornou o *e-mail* com disponibilidade para a entrevista, no entanto, não conseguimos entrevistar a professora indicada por falta de disponibilidade da docente. Procuramos, então, indicação de colegas e conhecidos que atuam na educação e conseguimos entrevistar mais duas professoras, que, entretanto, haviam realizado outros cursos de formação, ainda que com tema parecido. No total foram feitas cinco entrevistas. Ao concluí-las acabamos constatando ter havido uma espécie de "ciclo de formação" sobre o material da Prefeitura, os **Cadernos de Apoio e Aprendizagem**. Observamos que a maioria dos cursos possuía objetivos e metodologias parecidos com aqueles estabelecidos pela SME, como será visto nas análises das ementas.

2.2 Das Orientações Curriculares aos Cadernos de Apoio e Aprendizagem

2.2.1 Orientações Curriculares: influências

Pretendemos problematizar neste item as possíveis forças que agiram na implementação das Orientações Curriculares de LP para o Ensino Fundamental II no município de São Paulo e, assim, pensar sobre as influências e poderes que geram o currículo, para entendermos melhor o contexto de formação continuada apresentada adiante. Para discutirmos a implementação desse currículo, podemos levar em consideração uma pergunta bastante relevante de Chervel (1990) “por que a escola ensina o que ensina?”.

Não é nossa intenção fazer uma revisão histórica do currículo de LP do município de São Paulo, apesar de se mostrar um trabalho importante e necessário. Todavia observa-se a

necessidade de conhecer a tradição para reconstruir e desconstruir o passado, e entender o panorama atual. Para isso, levamos em consideração três perguntas de Corazza (2005): o que já sabemos e fizemos nesse campo? O que atualmente temos condições de saber e fazer e o que daqui pra frente poderemos fazer? (p. 11). Ao realizar uma abordagem da pedagogia desde o século XVII, a autora mostra como Comenius com a **Didática Magna** de 1631 já falava em ensinar tudo para todos; se pensarmos na história recente da educação brasileira, essa poderia ser uma pauta para estudos desde o cotidiano escolar até as políticas públicas, incluindo as OC do Município, cujo objetivo evidenciado é o ensino democrático, que é ensinar tudo a todos.

Outro marco importante no caminho da pedagogia e da educação citado no texto de Corazza foi a descoberta da infância com **Emílio** de Rousseau, em 1762, aí se dá o início da diferenciação entre adulto e criança, considerando esta então, como hoje, um ser com suas especificidades e necessidades diferentes das do adulto. Sendo assim, modos também diferentes de aprender devem ser pensados para ela. Já aparecia na obra de Rousseau, indiretamente, um assunto igualmente em voga hoje, o germe de pensar em formar a força de trabalho, em formar um cidadão apto a transitar no mundo do trabalho. Questão de importância atualmente, que cada vez mais caminha para o centro das discussões, principalmente se pensarmos numa sociedade cada vez mais nas mãos de alguns poucos centros empresariais, detentores do poder econômico. Desse modo, o papel do professor torna-se central não só para a sociedade, mas também para a economia, pois desse ponto de vista é ele o responsável por formar as novas forças de trabalho. Por isso é necessário uma visão crítica da educação.

Um dos pontos importantes que a escola ensina, independente da classe social, é a introjeção do tempo útil, afinal os tempos escolares são minuciosamente medidos e separados como em uma linha de produção, cada aula tem um número fixo de minutos que não devem ser ultrapassados, o momento de pausa também é contado e geralmente bem mais curto do que a duração de uma aula. Esse tempo, contado em minutos, normalmente não corresponde ao tempo do aluno que deve se adequar sob o risco de ser expelido pela instituição caso não consiga seguir o ritmo. Exemplo concreto desse tipo de situação é a passagem do aluno do ensino fundamental I para o II; no primeiro ciclo há poucos professores e aulas com maior tempo de duração quando está com a professora de sala. Já no segundo ciclo uma das maiores preocupações dos professores é a adequação do aluno ao tempo de cada aula, pois os alunos não estão acostumados a ter de cumprir tarefas seja qual for a dificuldade dela, em menos de

45 minutos, por exemplo. O tempo de aquisição de conteúdos, de desenvolvimento de ideias e, principalmente, de reflexão não coincidem com esses minutos contados no relógio, mas mostra ao aluno que, na escola, não há tempo livre e que cada minuto conta como tempo útil e não deve ser desperdiçado, como no modelo fabril de produção.

Não é por coincidência que a profissionalização do professor se dá justamente entre o séc. XIX e XX, época em que a industrialização e expansão do modelo fabril para outras instâncias da sociedade, como a escola, se estabelece e necessita cada vez mais de mão de obra, que deve ser formada então na escola por esses profissionais. É também nessa época que Geraldi define a identidade do professor controlador do tempo de que falamos.

No texto de Aguiar (2011), “A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade”, um texto de certa forma “militante”, segundo a proposta de Paulo Freire, mostra um pouco como caminhou a educação na cidade de São Paulo de 1989 a 2009. Verificamos que já em 1989 existiu um movimento para reorganização curricular que, segundo o texto, fez parte das prioridades de ação na época:

Construção do programa curricular por cada escola de acordo com a realidade local, utilizando-se do estudo preliminar da realidade local resgatando o cotidiano da escola, da problematização das situações-limites para denunciá-las, anunciando sua superação a partir de uma educação crítico-emancipatória e da sistematização dos temas geradores a partir do levantamento de conteúdos significativos para os alunos. (AGUIAR, 2011, p. 5)

Interessante observar que no **Relatório de Atividade de 2005 a 2012** da SME, não aparece essa informação ou quaisquer outras sobre movimentos para a reorganização curricular anteriores a 2007. Segundo o texto oficial, “a rede Municipal de educação só passou a ter currículo a partir de 2007. Até então não existia definição sobre o que as crianças e jovens deveriam aprender em cada ano de escolaridade” (p. 62). Como veremos, os cursos oferecidos para a formação de professores de LP para o Ensino Fundamental II, desde 2008, basearam-se principalmente na formação para o uso das OC e do material implantado em sua consequência.

Para ler esse conjunto de documento e utilizá-lo, podemos entender a legislação escolar como fonte para a pesquisa na área de educação. Faria Filho (1998) aponta a existência de duas vertentes para entendermos a legislação: primeiro, a legislação como linguagem, e a segunda como prática social. Na primeira, o autor a considera um reflexo do momento em que está sendo desenvolvida, como uma amostra no discurso do que ocorre na prática. Nesse caso, o poder “traduz” os anseios da sociedade, mas ameniza as tensões postas,

com intenções variadas – verificamos essa amenização com as OC. A lei como prática social passa pela produção da lei em si, a realização dela e a lei como prática ordenada; segundo o autor, a lei é originada do meio social, assim nossas OC de LP seriam uma necessidade imanente no cotidiano escolar.

Também devemos levar em consideração a afirmação de Chervel de que:

Uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa frequentemente, mesmo se ela é expressa em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. ‘Apenas o francês será usado na escola’, estipula o regulamento modelo das escolas de 1851(...). Trinta anos mais tarde ensinava-se ainda em *patois* ou na língua regional. (CHERVEL, 1990, p.193)

Veremos, assim como no exemplo de Chervel, que, apesar das OC proporem um ensino de língua centrado nos gêneros do discurso, esse ainda não foi apropriado pelos professores como mostra pesquisa de Oliveira:

Ainda que a presença maciça dessa teoria [gêneros do discurso] nos documentos oficiais [...] seja uma evidência de hegemonia desse paradigma, mesmo passados quase quinze anos da publicação do primeiro documento de alcance nacional responsável pela irradiação dos fundamentos teóricos a ele associados (PCN, 1998), não é possível afirmar que os professores de Português da rede pública de ensino tenham se apropriado totalmente desses fundamentos e, ao que parece, das implicações deles em sua prática. (OLIVEIRA, 2012, p.171)

Os documentos decorrentes dos PCN, como as OC, também não garantiram a apropriação desses paradigmas, ainda que tenhamos observado diversas formações continuadas com esse intuito. Mais de seis anos depois, a gramática ainda é valorizada como objeto principal de ensino, como verificaremos nas entrevistas.

É interessante observar também quais sujeitos estão envolvidos na redação do documento que institui as OC e quais seus interesses. Não podemos deixar de considerar o interesse de cada gestão em deixar sua marca. Isso não é diferente na área da educação e implantar as OC é um importante marco também no campo político. Nesse sentido podemos considerar que o interesse em elaborar e implementar essas OC vai além de organizar e unificar o ensino nas escolas municipais.

Por outro lado, verificamos as pesquisas na área acadêmica ganhando força, e as OC estão imbricadas nas nelas principalmente as da área da linguística, com o novo paradigma de ensino: os gêneros do discurso. O campo da linguística, principalmente por ser mais recente, não esteve sempre presente diretamente no currículo de LP; a literatura e a tradução, como campos milenares, tiveram nos primórdios da educação prioridade junto com o ensino da

gramática, assim, essa é uma das forças que vai agir no campo do currículo para selecionar os conteúdos a serem ensinados. Outra força que opera na redação da lei é a demanda social, como citado acima, nesse caso, a demanda do dia a dia da escola e a força de demandas de alunos e professores também são mencionadas:

Os documentos de orientações curriculares foram elaborados, ao longo do ano de 2007, com base nas experiências, consideradas bem sucedidas, de alguns professores da rede. Como estratégia, foram organizados grupos de referências de professores para a discussão curricular, que juntamente com a assessoria externa, contratada pela SME, de pesquisadores e colaboradores, elaboraram a proposta curricular para cada área do conhecimento para toda a rede municipal. (Relatório de Atividades 2005 - 2012)

Podemos, como pesquisadores, abordar a construção desse currículo considerando a partir de várias vozes, independente de seu grau de influência, ao mesmo tempo em que desconfiamos delas e do quanto de cada uma há ali. Não é certo que os professores foram ouvidos como gostariam, muito menos se suas vozes realmente operam como forças ou se são simplesmente mencionadas. Alguns trechos do documento parecem nitidamente atender a certas demandas, como a de concordar com outras leis e pensamentos mais em voga:

O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área do conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (SÃO PAULO, 2007)

Está presente no fragmento a ideia de construção do currículo, que era corrente na época da implementação das OC. Já o trecho da “formação para a cidadania” encontra-se em consonância com o conceito de formação presente nos PCN e na LDB, por exemplo.

Parece bastante pertinente que não só os professores e especialistas na área possam fazer essa seleção, mesmo que algumas vozes sejam apagadas ou amenizadas, mas que também alunos, pais e a sociedade em geral possam participar dessa construção para, enfim, colocar em prática a democracia citada no documento.

Fica evidente nas OC que novos rumos estão sendo tomados a partir desse documento; não é um documento que vem formalizar o que estava sendo feito nas escolas, é um documento que se declara inovador e que, sendo assim, trará o novo paradigma já anunciado pela LDB, novas ideias e novos rumos para a educação. Como já citado, esse documento ameniza tensões práticas do dia a dia escolar e parece, como é próprio de documentos oficiais, apagar conflitos; mesmo quando citados, eles aparecem sem grandes problematizações: “São

conhecidas as dificuldades que as escolas têm encontrado para cumprir seu papel de formar estudantes capazes de ler e escrever textos e, mesmo, de fazer uso adequado da oralidade” (São Paulo, 2007, p. 30). Não aparecem discussões mais profundas sobre esse assunto, muito menos são problematizados caminhos a serem seguidos para dar conta de trabalhar essas dificuldades sugeridas.

Apesar desses “eufemismos” no trato com as dificuldades, as OC de LP da rede municipal, em consonância com a LDB não deixam de ser um marco no ensino de língua portuguesa. O ensino de língua nasceu para a leitura de textos clássicos, e adquiriu assim o seu currículo, instituindo o ensino de gramática como verdade para as aulas de língua. Essa tradição passou a ser tão forte que, mesmo com avanços significativas nos estudos na área da Linguística, o ensino de gramática normativa predomina até hoje em nossas salas de aula como está registrado nas falas de algumas professoras entrevistadas. Investigar os motivos pelos quais essa situação permanece ainda hoje será desenvolvido no item 2.3.6.

O ensino de língua portuguesa tem passado por mudanças desde a introdução da teoria dos gêneros discursivos nos documentos oficiais. No histórico de ensino de língua portuguesa, no Brasil, o que guiava o ensino de LP no período da ditadura, que antecede a LDB, era a visão de língua como comunicação, juntamente com a histórica primazia de ensino de gramática. Essas mudanças influenciam na forma como se trata a língua nas aulas. A ideia explícita de transformar a língua e seus usos em elemento de pesquisa para os alunos constitui uma dessas mudanças. Nas OC elas são apresentadas, discutidas e elaboradas; as proposições elencam os métodos tradicionais de ensino de gramática não mais como centrais, mas enfatizam a língua em uso e o ensino de língua como construção livre de regras e normas rígidas; as normas gramaticais aparecem como um dos tantos outros itens que devem ser levados em consideração para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, como vemos no trecho abaixo:

Para ensinar a língua em uso, a escola deve tomá-la como objeto da análise e reflexão para que o estudante, consciente dos recursos que emprega para ler, escutar, escrever e falar, possa mobilizar esses conhecimentos e agir crítica e eficientemente na compreensão e produção de textos e, assim conquistar seu espaço no meio social em que vive, exercendo plenamente a cidadania. O ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva une a prática e a reflexão, sendo como objetivo formar sujeitos que saibam empregar a língua oral e escrita, e detenham conhecimentos básicos que lhes permitam pensar analiticamente os textos. (SÃO PAULO, 2007, p. 31)

É importante observar também que nesse documento a tradição de que a escola só deve ensinar a língua escrita é de certa forma rompida – ideia também bastante arraigada na

educação e com fortes argumentos, tendo a língua oral tradicionalmente ficado fora dos currículos mais elaborados de nossas escolas. A língua oral aparece por sua vez contemplada em todas as suas modalidades: atos de fala, de escuta, de discussão e reflexão.

Essas mudanças, no entanto, ainda devem percorrer um longo caminho, pois, na educação, as mudanças demoram décadas para acontecer, como no exemplo de Chervel, anteriormente citado, sendo que algumas delas nunca acontecem de fato. As proposições feitas nas OC são sim um avanço, contudo, a relação entre o documento e a prática não é simples e direta. Observa-se assim a tensão entre o prescrito e o realizado de que fala Oliveira (2007), pois, após a implementação do documento, ainda hoje essas ideias não são tão difundidas e muito menos realizadas pela maioria dos professores.

Podemos pensar, então, no currículo como “resultado de uma seleção: de um universo amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente, o currículo” (SILVA, 1999, p. 15); é nessa construção que as forças já explicitadas – os legisladores, com a intenção de elaborar um marco político; a demanda de professores e alunos, para quem o currículo, pelo menos em princípio, deveria ser construído; além das vozes de pesquisas e pesquisadores com novas teorias sobre o ensino de língua – todos vão atuar na elaboração do documento de modo a lutar por seus espaços.

2.2.2 Percorrendo o caminho dos cursos

Para investigar de que forma cursos de formação continuada eram oferecidos para os professores, entramos em contato com o MTD da Prefeitura onde tivemos acesso a diversos documentos úteis pra reconstituir as ações que levaram à elaboração do material intitulado **Cadernos de Apoio e Aprendizagem** que constituiu tema dos cursos e, por fim, vieram a fazer parte de nossa pesquisa. Dentre os documentos encontrados, gostaríamos de destacar os Relatórios de Gestão da SME de 2001 a 2012, divididos por mandatos: o **Relatório de Gestão de 2001 a 2004**, de Marta Suplicy, e de **2005 a 2012**, da gestão de José Serra e Gilberto Kassab. Os documentos fazem uma descrição das ações desenvolvidas, projetos implantados, além de dados numéricos e parcerias.

No **Relatório de Gestão de 2005 a 2012** encontramos um texto que dá prioridade às ações de implementação das OC. O documento relata que os CAA fazem parte do programa que os implementou, nomeado *Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem*, que são as OC. Segundo o texto, o Projeto teve início em 31 de setembro de 2007 e incluía as 13 diretorias do município de Ensino Fundamental I e II, com 545 escolas e cerca de 458.284 alunos por ano. Os professores atingidos seriam 25%, sendo 3012 de ciclo I e 5575 de ciclo II, incluindo 1090 Coordenadores Pedagógicos. Como podemos ver, os números são sempre grandes quando se trata da rede municipal de São Paulo, mesmo a formação incluindo uma porcentagem pequena de professores.

A descrição do projeto contida no Relatório diz que a implantação das OC teve por objetivo estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em todas as áreas do conhecimento de cada ano do Ciclo I e II do Ensino Fundamental e as aprendizagens esperadas, a fim de garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção social e cultural das crianças, jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania (*Relatório de Gestão 2005 a 2012*, p. 15). Dentre os objetivos, encontram-se a contribuição para os Planos Pedagógicos (PP) e o fortalecimento das formações. Encontramos a descrição de ações desenvolvidas, não só para a implantação, mas também para a consolidação do uso das OC nas Unidades Escolares. Dentre as ações encontramos: a formação de equipe de assessores nas DRE e de contratados para implementar as OC e garantir o uso delas nos Projetos Pedagógicos e Planejamentos dos professores; formação de Grupos de Referência, incluindo professores de todas as áreas do conhecimento, para elaborar vídeos e outros materiais, participação citada por uma de nossas entrevistadas; produção e distribuição de material de LP e Matemática, os CAA; organização de Grupo de Referência que incluía assessores e professores regentes, grupo que participou da elaboração e implementação das OC em todas as áreas do conhecimento. Essas ações incluíam ainda formação para coordenadores antigos e novos.

Durante a pesquisa no D.O. sobre as ementas dos cursos, também pudemos verificar publicações que indicam algumas dessas ações. Primeiro, os CAA foram apresentados aos Diretores e Coordenadores em um seminário com dispensa de ponto. Os primeiros cursos oferecidos foram para os professores alfabetizadores do ciclo I, em consonância com o programa Ler e Escrever. Também foram oferecidos, no âmbito da implementação desse material, cursos para professores de informática, geografia, história e ciências. Além de algumas DRE terem oferecido nesse período cursos específicos de literatura e gramática associados aos CAA.

A elaboração e impressão do material aconteceram em 2009: “Elaboração e produção de material para subsidiar a implementação das OC – Cadernos de Apoio e Aprendizagem (CAA) de LP e Matemática – 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2012, p. 17), seguida de diversas formações que tiveram continuidade em 2010, expandindo os cursos ,principalmente para o fundamental II e especificamente sobre os CAA. É aqui que se dá o início do que chamamos de “ciclo de formação” dos cursos investigados e cujas ações são descritas no Relatório:

Formação de professores do Ciclo II Língua Portuguesa e Matemática – Cadernos e Apoio e Aprendizagem com o objetivo de mostrar a articulação entre as sequência didáticas dos Cadernos de Apoio com as Orientações Curriculares;

Seminário de apresentação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem para coordenadores pedagógicos e equipe gestora das DREs com o objetivo de mostrar a articulação entre as sequências didáticas organizadas e as expectativas de aprendizagem constantes nas Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I e II. (SÃO PAULO, 2012, p. 20)

Em 2010, além das formações para coordenadores, formações para os professores de todas as áreas do conhecimento para a articulação com as OC e os cursos para professores de português e matemática, sobre as sequências dos CAA, também é descrita no relatório uma formação semipresencial, que segundo entrevistada da SME tinha o objetivo de atingir mais professores. Em 2011 e 2012 tiveram continuidade os mesmos tipos de cursos a respeito de sequências didáticas dos CAA, foram esses os cursos dos quais participaram nossos sujeitos de pesquisa.

2.2.3 Descrição dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem

Inicialmente foram elaborados livros em dois volumes, um para o primeiro e um para o segundo semestre de cada ano no ensino undamental de 9 anos. Logo no ano seguinte, o material foi impresso em um único volume com o mesmo conteúdo. Como vimos, o programa abrange desde o 1.º até o 9.º ano do ensino fundamental nas áreas de LP, Matemática e Libras, além de Natureza e Sociedade do 1.º ao 5.º ano, tudo disponível *on-line*. No presente trabalho há apenas a descrição dos livros de LP do Ensino Fundamental II, por serem assunto dos cursos frequentados pelas professoras entrevistadas, e por elas mencionados diversas vezes.

Esse material conta com caderno do aluno – livro consumível – e manual do professor que contém indicações e instruções para o docente, além de bibliografia e descrição dos gêneros do discurso selecionados para cada ano. O livro do professor conta com um *CD-ROM* de vídeos que fazem parte de algumas atividades. Para o ano letivo de 2014 foi impressa uma nova edição revisada e atualizada apenas para os alunos, na qual, contudo, não encontramos diferenças significativas, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da diagramação entre as duas edições, a não ser nas primeiras páginas, como veremos nas descrições que se seguem.

Descrição geral – Caderno do aluno

1.ª edição

Livro consumível com impressão colorida, contracapa com o título: *Cadernos de apoio e aprendizagem Língua Portuguesa*, contendo o logotipo da Fundação Padre Anchieta, o da Prefeitura e uma indicação do ano correspondente. Inclui também a inscrição *Programas: ler e escrever/orientações curriculares*. Na página de rosto encontramos os nomes dos responsáveis pela produção do material organizados em duas colunas, uma da equipe da Prefeitura de São Paulo e outro da Fundação Padre Anchieta, com seus respectivos logotipos como observamos na imagem a seguir:

Figura 1 – Contracapa e folha de rosto do **Caderno de Apoio e Aprendizagem do 7.º ano**.

Inclui ainda uma carta ao aluno assinada pelo então Secretário da SME, Alexandre Alves Schneider, e ficha catalográfica reproduzida abaixo:

Figura 2 – Ficha catalográfica do **Caderno de Apoio e Aprendizagem**

Edição revisada e atualizada (2014)

Trata-se do mesmo livro consumível, com impressão colorida, cuja única diferença está na contracapa e na página de rosto. Na contracapa há a inscrição Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em seguida, o título *Cadernos de Apoio e Aprendizagem Língua Portuguesa* e o ano correspondente de cada volume, edição revista e atualizada, o logo da prefeitura e o ano de 2014. Na página de rosto, encontramos os nomes da equipe da Prefeitura atualizados, segundo a nova gestão apenas dos organizadores da Prefeitura, sem menção à Fundação Padre Anchieta.

Figura 3 – Contra capa e folha de rosto do Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa do 7º ano, edição revista e atualizada

Não há ficha catalográfica. Logo após as duas páginas acima existe uma **Carta aos Educadores e à Família** e um outro texto intitulado **Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa e o Ciclo Interdisciplinar**, relacionando o conteúdo do material com a nova organização curricular proposta no segundo semestre de 2013 e em implementação desde então.

Percebemos então uma tentativa da nova edição em apagar as origens do material retirando a colaboração da Fundação Padre Anchieta bem como a tentativa de criar uma relação entre o material, que, como veremos parece ter sido bem aceito pelos professores, com as propostas de reorganização da nova gestão.

Manual do professor

Não há versão revisada e atualizada do manual do professor, o livro apresenta as mesmas capas e contracapas da 1.^a versão do aluno e se diferencia apenas a começar da página da carta, que se dirige dessa vez ao professor. Em seguida, encontram-se os dados de catalogação.

Seguindo na descrição, encontra-se no livro do professor o sumário que se divide em três grandes eixos:

- Apresentação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, que explicam como o material é organizado. O texto de apresentação justifica a produção do material e descreve-o, informando sobre sua ligação com as OC. Apresenta tabela com os gêneros do discurso escolhidos para cada ano do ciclo dentro das esferas: vida pública e profissional; jornalística; literária (prosa); literária (verso) e escolar. Por fim, um explicativo sobre as expectativas de aprendizagem.
- Trabalho com o ano correspondente a cada livro, que também relaciona as expectativas da OC com os gêneros do discurso escolhidos. Em seguida há um texto explicativo sobre cada gênero e uma tabela que inclui a situação comunicativa, o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas de estilo para cada um dos gêneros do discurso, incluindo referências bibliográficas. A última parte desse eixo traz os conteúdos do livro do aluno com comentários e sugestões página a página, contendo a impressão do caderno do aluno em tamanho reduzido com anotações e instruções para o professor, como no exemplo:

Figura 4 – Páginas 153 e 154 do Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa do 6.º ano – manual do professor

Conteúdos dos CAA

Neste trecho pretendemos fazer um apanhado dos gêneros do discurso e atividades propostas para cada ano do ciclo. Conseguimos identificar nas sequências didáticas três partes que as estruturam: primeiro, atividades que contextualizam o gênero trabalhado, em seguida atividades que trabalham com a estrutura do texto e sua linguagem, e por fim uma proposta de produção do gênero textual, incluindo normalmente produção, revisão e avaliação. Esse esquema, por sua vez, segue a proposta metodológica desenvolvida por Dolz (2013). Todas as habilidades propostas nas OC estão dispostas nas Sequências Didáticas (SD) conforme as atividades relacionadas.

- 6.º ano:

Unidade 1 – “Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e *causos*” possui uma SD com oito atividades. Esses exercícios incluem a identificação do gênero, comparação de histórias do mesmo gênero, estudo da estrutura e produção de texto.

Unidade 2 – “Entrevista: como saber mais sobre fatos, assuntos e pessoas” é uma SD com nove unidades em que aparecem diferentes entrevistas e análise de língua e linguagem. Também inclui análise de texto oral, o planejamento e proposta de escrita de uma entrevista.

Unidade 3 – “Carta de reclamação e debate: dois gêneros para a participação social” conta com duas partes, a primeira referente à Carta de Reclamação e a segunda, ao Debate Público. As atividades referentes à carta contextualizam em que situações se escrevem cartas de reclamação, apresentam atividades com diferentes cartas e propõem produção escrita de uma carta.

Unidade 4 – “Narrativa sobre a vida: lendo e produzindo biografias”, traz três pequenas biografias de pessoas bastante populares e uma sequência de atividades com uma biografia mais extensa e aprofundada. Por fim, propõe a produção de uma biografia com passo a passo.

Unidade 5 – “Ouvindo canções brasileiras: letra & melodia”, essa unidade traz *hits* bem populares para introduzir o tema do eu lírico e inclui atividades com vídeos de canções mais elaboradas, porém também populares. Inclui atividades de harmonia e melodia, além do estudo de rima e ritmo. Por fim propõe a composição de uma canção.

- 7.º ano:

Unidade 1 – “Fazendo pedidos: cartas de solicitação e requerimentos” - sequência que conta com nove atividades; as primeiras contextualizam situações em que se escrever carta de reclamação e solicitação e compara os tipos de texto e sua estrutura. Depois propõe exercícios de preparação e escrita da carta de solicitação. Também trata de argumentação e por fim revisão e edição da carta.

Unidade 2 – “Humor, crítica e entretenimento quadro a quadro: quadrinhos e piadas” - sequência com 11 atividades que incluem análise e produção de recursos visuais, explora os mecanismos de produção do humor em histórias em quadrinho. Também inclui atividades que analisam personagens e seus contextos, explorando onomatopeias. Para a produção das histórias em quadrinhos propõe adaptações de tirinha ou produção de própria autoria.

Unidade 3 – “Oficina de fanzine – de consumidor a crítico: comentando produções culturais” - essa sequência apresenta os fanzines explicando como e onde são publicados. Trabalha com o conceito de indústria cultural além dos gêneros sinopse, resenha e resumo. Para a produção de texto propõe escrita de resenha e organização de fanzine com as produções.

Unidade 4 – “Procurando e produzindo informações científicas” - nessa unidade são apresentados diversos textos científicos com atividades que relacionam o público-alvo com a linguagem utilizada nos textos. Propõe ainda uma experiência científica para produção de um relatório.

Unidade 5 – “Literatura de cordel: a voz do povo em versos” - nessa unidade existem atividades que apresentam o gênero e exploram o contexto de produção, além de trazer diversos exemplos de cordel com atividades de interpretação. A produção escrita proposta é a produção e socialização do cordel.

- 8.º ano

Unidade 1 – “Nos bastidores da notícia: por trás das câmeras (e das linhas)” -SD com 11 atividades que incluem a contextualização do jornal, trazendo o tema do sensacionalismo e da neutralidade no texto jornalístico, estudando minuciosamente esse gênero. Também inclui

atividades que diferenciam notícia de reportagem e o estudo de diferentes reportagens. Propõe para a produção escrita a elaboração de um jornal pela turma com diversas seções.

Unidade 2 – “Do lirismo à crítica social: a crônica nossa de todo dia” propõe atividades sobre o surgimento da crônica e o estudo de várias outras, enfatizando o tipo de texto e sua contextualização. A produção escrita fica por conta de atividades que levam à escrita final de uma crônica.

Unidade 3 – “Consultando verbetes para aprender sobre o mundo” - traz cinco atividades sobre verbetes de dicionário, comparando os textos e discutindo textos científicos. A produção inclui além, de um verbete de dicionário, uma apresentação.

Unidade 4 – “Poemas para ver e ouvir” - nessa unidade são propostas atividades sobre poemas visuais e pequena explicação sobre concretismo. Também inclui atividades sobre *hip hop* e o tipo de texto que se produz nesse contexto. Para a produção final é proposta uma atividade para criação e apresentação de *rap*.

Unidade 5 – “Vida social, pública e política: para que servem os estatutos?”. As atividades desta unidade giram em torno do Código de Defesa do Consumidor, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. São tratadas situações hipotéticas em que os estatutos podem ser usados e/ou consultados. A produção final consta de um debate e elaboração de um estatuto para a sala.

▪ 9.º ano

Unidade 1 – “Trouxeste a chave? Leitura de poemas” oito atividades que propõem a leitura de diversos poemas e trabalha com a construção de imagens no texto poético, ritmo e rimas. A proposta de produção final é um sarau.

Unidade 2 – “Artigo de opinião” - sequência com 14 atividades sobre diferentes artigos de opinião em que não somente a estrutura do artigo como também as estratégias de argumentação são trabalhadas em profundidade nas atividades. Os alunos são expostos a diversos artigos de opinião e são levados a produzir o seu.

Unidade 3 – “Currículo: construindo um percurso de vida” - nessa unidade as atividades falam sobre trabalho, estudos e profissões, levando à produção final de um currículo.

Unidade 4 – “Lendo e produzindo relato histórico” - essa sequência propõe o trabalho com diferentes relatos históricos, trazendo para o texto as fontes e procedimentos para a produção final de um relato histórico.

Unidade 5 – “O teatro e seus segredos” - são propostos nesta unidade o estudo de trechos de textos dramáticos explorando também outros elementos do espetáculo teatral. Na produção final é proposto que os alunos produzam um texto teatral em grupo.

Como podemos perceber nessa breve descrição das atividades, as esferas dos gêneros do discurso se repetem em uma espiral. Também podemos observar que não só a produção escrita é contemplada, mas também há espaço para a produção oral. Não há unidades ou trechos explicativos tanto de conceitos como de gramática, o material concentra-se em trazer sequências didáticas que permitem a articulação com os conceitos partindo do texto e tendo-o como foco. Diversas atividades permitem ou direcionam para o trabalho interdisciplinar individual e coletivo. Talvez por isso algumas sequências pareçam demasiadamente longas.

Vemos assim levada a cabo a afirmação de Geraldi:

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. (GERALDI, 2013, p. 94)

O material é minuciosamente elaborado e permite dividir cada vez mais o trabalho, distanciando o professor da produção do conhecimento na “linha de montagem” da educação. O saber é produzido por pesquisadores, o material didático é produzido por outro indivíduo que utiliza o conhecimento produzido por pesquisadores e resta ao professor o trabalho de “aplicar” o material, aproximando o trabalho do professor do trabalho manual, como afirma Geraldi. Assim, aos cursos de formação continuada cabe a função de ensinar a usar o material, uma vez que o professor não produziu o conhecimento ali contido e muito menos participou da elaboração do material, reproduzindo a representação de que o professor não é autônomo nem para produzir conhecimento e muito menos para elaborar material.

2.2.4 Análise de uma Sequência Didática

Pudemos perceber que os **Cadernos de Apoio e Aprendizagem** se configuram em uma seleção de SD escolhidas conforme sugestão das OC municipais para cada ano escolar. Coincidem assim as sugestões de gêneros do discurso a serem trabalhados e aqueles apresentados no material como podemos observar na tabela abaixo:

COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROPOSTOS PELAS OC E OS CAA

6.º ano		
Quadro-síntese dos gêneros do discurso indicados para o 1.º ano		SD dos CAA
Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais	Autobiografia, perfil, diário pessoal; notícia, reportagem, entrevista e debate radiofônico ou televisivo; conto tradicional, novela, clássicos adaptados; poema, cordel; filmes sobre o cotidiano escolar, debate televisivo.	Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e <i>causos</i>
		Entrevista: como saber mais sobre fatos, assuntos e pessoas
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos	Biografia, depoimento; entrevista; conto, causo; canção; carta de solicitação e de reclamação. Debate.	Carta de reclamação e debate: dois gêneros para participação social
		Narrativa sobre a vida: lendo e produzindo biografias
		Ouvindo canções brasileiras: letra & melodia

7.º ano		
Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 2.º ano		SD dos CAA
Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais	Biografia, verbete de enciclopédia; notícia, reportagem, entrevista; fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados; poema, canção; carta comercial	Fazendo pedidos: cartas de solicitação e requerimentos
		Humor, crítica e entretenimento quadro a quadro: quadrinhos e piadas
		Oficina de fanzine - de consumidor a crítico: comentando produções culturais
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos	Artigo de divulgação científica; exposição oral, resenha, comentário; história em quadrinhos, tira, piada; cordel; requerimento, cartas de solicitação e de reclamação, solicitação e reclamação.	Procurando e produzindo informações científicas
		Literatura de cordel: a voz do povo em versos

8.º ano		
Quadro-síntese dos indicados para o 3.º ano		SD dos CAA
Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais	Artigo de divulgação científica, relato histórico; artigo de opinião, resenha, entrevista; teatro, conto, novela, clássicos adaptados; canção, soneto; requerimento / carta de solicitação, currículo.	Nos bastidores da notícia: por trás das câmeras (e das linhas)
		Do lirismo à crítica social: a crônica nossa de todo dia
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos	verbo de enciclopédia, exposição oral,; notícia impressa, televisiva e radiofônica, reportagem; crônica, relato de fatos do cotidiano; poema visual, rap; estatuto, debate regrado.	Consultando verbetes para aprender sobre o mundo
		Poemas para ver e ouvir
		Vida social, pública e política: para que servem os estatutos?

9.º ano		
Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 4.º ano		SD dos CAA
Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais	Verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia; notícia, reportagem, entrevista; crônica, conto, novela; poema, cordel, canção; formulários.	Trouxeste a chave? Leitura de poemas
		Artigo de opinião
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos	Relato histórico, exposição ora; artigo de opinião, comentário; teatro; poema; currículo, entrevista profissional.	Currículo: construindo um percurso de vida
		Lendo e produzindo relato histórico
		O teatro e seus segredos

Tabela 1 – Comparação dos conteúdos propostos nas OC e nos CAA

Além da coincidência de gêneros, o material apresenta as expectativas de aprendizagem propostas nas OC em cada atividade como na figura 4:

Relacionar a biografia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais.

Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. (SÃO PAULO, 2007)

Na tabela, podemos observar como os gêneros do discurso são organizados conforme os aspectos tipológicos apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações (DOLZ, 2013, p. 102). Observamos ainda que as SD dos CAA seguem o esquema apresentado pelos autores em seu texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, cuja definição de sequência didática é “Um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito” (p. 83).

Para entendermos como o esquema é seguido no material, analisaremos aqui uma SD do CAA do 8º ano, cujo conteúdo concentra-se no texto jornalístico “Unidade 1- Nos bastidores da notícia: por trás das câmeras (e das linhas)”. Essa sequência é citada por uma das professoras entrevistadas, que comenta ser ela demasiadamente longa e que o aluno acaba se enfadando com a repetição. De fato, essa é um das sequências mais longas dos CAA aqui descritos, com 11 atividades.

Na primeira atividade, encontramos um apanhado geral sobre imprensa, produção de notícia e atividade em relação ao financiamento do jornal. As estratégias usadas são de análise de charges sobre o tema e comparação de preços para veiculação de propaganda em diversos suportes diferentes (revistas, jornais de grande e de pequena circulação). Na atividade dois, há uma contextualização da veiculação de jornais no Brasil bem como o estudo de diferenças no uso do português quanto à ortografia e vocabulário, refletindo sobre a primeira página de um jornal publicado em 1875, com sugestão de compará-la com o jornal

do dia em relação à escrita, a constituição das seções e os gêneros do discurso que aparecem em ambos. Introduce-se ainda nessa atividade o tema do sensacionalismo, com a análise da primeira página de quatro jornais impressos com diferentes perspectivas, por meio de questões interpretativas; trabalha-se ainda com o significado da palavra sensacionalismo trazendo a definição do dicionário e exercício de análise de títulos de notícias que devem ser indicados quais tendem para o sensacionalismo e quais para a neutralidade. Há ainda um exercício em que o aluno deve transformar manchetes neutras em sensacionalistas. Encontramos assim um direcionamento crítico nessas atividades como questionamentos sobre o apelo da imprensa e as notícias. Segue-se um texto publicado na última versão do jornal **Agora** explicando que seu fim deve-se à transposição desse tipo de jornalismo impresso para a televisão. Em seguida, traz um vídeo reproduzindo um jornal televisivo sensacionalista; outro exercício ainda sugere que o aluno faça análise de jornais televisivos semelhantes seguidos de exercícios de discussão em grupo sobre esse tipo de jornalismo e a crítica que se faz sobre ele. Traz ainda uma brincadeira que circula na internet sobre a notícia do fim do mundo veiculada em diferentes jornais e revistas e o aluno deve relacionar o veículo com a notícia com base nas características de cada um deles.

Essas primeiras atividades poderiam ser encaixadas como a apresentação do problema de comunicação apontado por Dolz trabalhando com as questões sóciodiscursivas, como o público leitor, e intencionalidades do texto.

As atividades que se seguem trabalham com o esquema de módulos em que cada um deles explora um aspecto do texto como as questões formais e uso da língua na notícia, a neutralidade, o sensacionalismo e as diferentes mídias nas quais podemos encontrar notícias. As atividades três, quatro e cinco encontram-se como o tipo de atividade descrita por Dolz como “atividades de análise e observação de textos” para o estudo dos aspectos da notícia. A atividade três traz um apanhado de notícias sobre a Copa do Mundo de Futebol no Brasil, mostrando uma preocupação em aproximar-se dos interesses dos alunos. Trabalhando com análise de tabelas, comparando-a com argumentação de três cartas do leitor e três charges que veiculam diferentes pontos de vista sobre a Copa do Mundo no Brasil e o uso do dinheiro público.

Na atividade quatro encontramos questões sobre a pertinência das notícias; para isso, o material traz um trecho do **Manual de Redação** da Folha de São Paulo e vídeo mostrando o processo de produção de um jornal desde a captação da notícia até a impressão do jornal. A tarefa do aluno é registrar o que acha mais importante nesse processo. A atividade seguinte

mostra a relação das diferentes mídias, traz o relato de um jornalista sobre o incêndio no edifício Joelma em 1974, destacando a enorme audiência conseguida pelas emissoras de TV e as tiragens esgotadas de revistas com reportagens sobre o tema na semana seguinte, sendo a tarefa do aluno discutir com os colegas e explicar porque as revistas teriam esgotado. Em seguida, encontramos um texto comentando o noticiário transmitido em 2001 sobre o 11 de Setembro, comparando os recursos da TV, do rádio, da internet bem como jornais e revistas impressos por meio de elaboração de tabela com as características de cada mídia (imagem, som, texto escrito e entre outras). Mais uma vez, o material traz a integração de exercício do livro com vídeo de uma notícia que teria sido transmitida ao vivo. O aluno precisa prestar atenção e anotar as reações do repórter que denotam comicidade. Outra tabela é apresentada para que se estabeleça relação entre o fato noticiado e os recursos usados em cada um dos suportes trabalhados. Em seguida, há uma atividade que sugere uma produção mais completa para os alunos. Eles devem produzir um telejornal com três assuntos: notícias bizarras, notícias da escola e notícias da semana. Sendo um trabalho em grupo, cada um dos integrantes fica responsável por uma parte da produção do telejornal, desde a captação da notícia até a filmagem e reprodução do vídeo. Para finalizar a atividade, o material traz informações sobre as agências de notícia internacionais e a comparação de uma mesma notícia em dois jornais diferentes, também sugere a procura por notícias na internet em fontes não formais como os *blogs*.

O assunto da atividade seis é a neutralidade no jornal. Os alunos devem produzir uma notícia sobre um incêndio em uma fábrica de tecidos com os fatos dados no exercício. A sugestão é que metade da turma redija uma notícia fazendo parecer que o vigia é o culpado e a outra metade, o dono da fábrica, mostrando como a informação pode ser manipulada conforme os interesses do jornal. Mais uma vez trechos do **Manual de Redação** da Folha de São Paulo são trazidos para falar sobre a neutralidade; encontramos ainda análise de títulos de notícias em que cada um enfatiza um aspecto diferente induzindo à conclusão de que não é possível um relato totalmente neutro. Existem ainda, exercícios com notícias sobre a *II Mostra Cultural da Cooperifa* que, segundo o texto trazido pelo material, foi publicado em diversos canais alternativos, mas não foi divulgada em jornais de grande circulação e explica que a escolha das notícias também pode ser mais ou menos tendenciosa. O exercício consiste em ler a opinião do coordenador do projeto trazida pela notícia e argumentar contra ou a favor com a sugestão de analisar jornais diferentes do dia para verificar ausências de certas notícias.

A atividade sete, traz a análise da primeira página de alguns jornais e mostra a organização das informações no texto jornalístico, para isso utiliza questões de interpretação de texto e análise de imagens veiculadas na primeira página e o aluno deve relacioná-las com as diferentes notícias. A seguir traz um exercício em que apresenta uma sequência de fatos sobre o encontro de um cadáver em um corredor e o aluno deve decidir quais fatos precisam estar presentes na notícia. Para fazer um levantamento de que fatos aparecem nesse gênero o aluno deve ainda analisar e sintetizar informações parágrafo a parágrafo de um texto jornalístico.

A atividade seguinte também trabalha com a primeira página e a captura do leitor, desta vez a temática é a morte de Michael Jackson. Nessa atividade os alunos precisam analisar as declarações no texto e relacioná-las com suas intencionalidades, depois outro assunto é introduzido sobre as rádios comunitárias e o destaque é para análises de declarações e os tipos de verbos que as acompanham.

A atividade 9 é criticada pela professora, ela afirma que a SD extrapola para a notícia. Como se pode observar, de fato a sequência é muito longa, pois poderia ser dividida aqui em duas, uma com os procedimentos da notícia e outra com os da reportagem, afinal são dois gêneros do discurso diferentes com procedimentos diferentes de escrita e leitura. Seguem-se assim duas longas atividades, a primeira com reportagens, discussão em grupo, interpretação de texto, uso de gráfico e informações estatísticas, voltando às atividades de análise e observação de texto. As temáticas concentram-se em questões sociais, como o problema dos grandes centros urbanos, artistas periféricos e também aparece a questão da gravidez na adolescência, elaborando exercícios de interpretação de texto e leitura de infográficos, bem como a discussão coletiva dos assuntos.

Por fim, apresenta-se uma proposta para a produção de reportagem com seções sugeridas, como comunidade, educação, saúde e economia. Em cada seção são sugeridas formas de pesquisa, levantamento de dados, registro com ida a campo, além da sugestão de pesquisas em *sites* e produção de tabelas para a redação da reportagem; finalmente, um roteiro de avaliação para o aluno.

Apesar da sequência longa e um pouco cansativa, é possível observar que as atividades não se encontram no padrão dos livros didáticos mais comuns. Não trazem estudo explícito da gramática e traz o texto e sua interação como eixo principal para resolução de problemas e reflexão. O uso de diferentes mídias, como o vídeo e a *internet* também estão presentes e outra característica que podemos destacar é o recorrente uso de atividades orais.

Pudemos observar com essa breve descrição analítica que o material pressupõe um professor com algumas características específicas já desenvolvidas. Primeiro, ele precisa ter o conceito de língua como interação bem claro, para não passar a ensinar a “gramática dos gêneros do discurso”, como sugerido no trabalho de Santos (2014). Percebe-se que as SDs exigem um professor que não dá mais primazia ao histórico ensino de gramática e requer conhecimentos linguísticos bem consolidados sobre os gêneros do discurso. Sendo assim, exige um novo perfil de professor, justificando de certo modo a insistente ocorrência de cursos de formação continuada sobre o assunto.

2.3 Descrição e análise das entrevistas

Dentre os diversos métodos de pesquisa disponíveis escolhemos a entrevista semiestruturada para coleta de dados deste trabalho por proporcionar maior possibilidade de acessar dados qualitativos, uma vez que a proposta inicial de acompanhar cursos de formação continuada não pôde se realizar, como já exposto.

Para Bourdieu, “O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista” (BOURDIEU, 2008, p. 713). Sendo assim, escolhemos esse modo de olhar para nossos dados, entendendo que a pesquisa nada mais é do que um ponto de vista e, neste caso, na medida que trabalha com a realidade manifestada no discurso entende que a análise proposta parte de um ponto de vista que “constrói seu objeto enquanto realiza as entrevistas” (BOURDIEU, 2008, p. 615).

Consideraremos a complexidade da realidade observando a noção de Geraldi de que a ciência não se identifica com ela “o interesse guia o conhecimento e este produz, por seu turno, outros interesses que levam a novos conhecimentos” (Geraldi, 2013 p. 77). Cada “posto de observação” ilumina uma parte do objeto que outro não vê, cada autor aqui utilizado e seu “posto de observação” constitui um instrumento na tentativa de iluminar uma parte diferente do objeto. Tendo a consciência da impossibilidade de desvendar toda a realidade, pretendemos construir, durante a análise, nosso próprio “posto de observação”.

Há ainda que se considerar, dentro desse caminho para iluminar o objeto, que estamos trabalhando com o discurso que não representa a realidade, pois é também um momento

recortado historicamente e que não representa em definitivo o discurso dos indivíduos, mas permitem uma reflexão sobre os temas estudados.

Professora 1(P1)

Cheguei a essa professora por meio de uma colega que a conhecia de um curso em 2012 e me forneceu seu contato. Ao entrar em contato por telefone, ela prontamente se dispôs a me encontrar. Fui até a escola onde ela trabalha e realizei a entrevista, que foi feita em uma sala de aula no entre turno da escola. A entrevista transcorreu tranquilamente, a professora parecia à vontade e foi receptiva. Após terminarmos a entrevista, P1 me levou até o diretor, que discorreu um pouco sobre os processos de implementação das OC e também sobre os Grupos de Referência. Diante de sua indicação é que fui em busca de informações sobre o “ciclo de formação” dos CAA. Esse diretor informou também a respeito da insistência de professores e da equipe da DOT-P na SME para que os CAA permanecessem, mesmo após a troca de gestão. No entanto, não conseguimos confirmar esses últimos dados.

A P1 leciona há quase 12 anos na Prefeitura, e trabalha com turmas do 7.º ao 9.º ano do ensino fundamental; é formada por uma universidade pública e participou de dois cursos presenciais oferecidos por sua DRE em 2011, um no primeiro e outro no segundo semestre. Ela relatou que o trabalho principal do curso era analisar as sequências didáticas e alguns capítulos dos CAA, além de trabalhar diversos gêneros do discurso. A professora ainda disse que no curso do segundo semestre também a gramática foi abordada por uma solicitação dos próprios professores, que sentiam falta desse conteúdo. Conta que o material chegou atrasado à escola e que havia pressão, no curso do primeiro semestre, para que os professores seguissem à risca a sequência didática ali especificada. Ela mesma expõe que os professores eram contra esse procedimento e destacavam questões que, segundo ela, possuíam erros de conceito.

Segundo a professora, a formação era bastante tradicional e não conseguia fugir das práticas que normalmente o professor usa em sala. Salientou que os grupos para a formação eram numerosos e o tempo insuficiente. Ela citou ainda uma formação ideal da qual participou, em que o número de horas era maior e as práticas diferenciadas.

Professora 2 (P2)

A Professora 2 foi a única da lista inicial indicada pela SME que aceitou a entrevista. Na ocasião, a rede municipal encontrava-se em estado de greve e a P2 se dispôs a nos conceder a entrevista em um café perto de sua residência, sendo assim não houve contato com a escola em que trabalha. Ela atua na rede municipal há cerca de dois anos e leciona para o 7.º ano. É formada por uma universidade particular e em 2010 realizou curso de especialização também em universidade particular.

A P2 fez o curso semipresencial no segundo semestre de 2012 e conta que, apesar de constar no programa do curso o trabalho com os CAA, tratou-se mais a respeito de gêneros do discurso, linguística e teoria. Enfatizou ainda o estudo das obras dos autores Bakhtin, que ela conhecia, e Marcuschi, que ela não conhecia. No referido curso, os próprios professores deveriam elaborar sua sequência didática com os temas ali trabalhados. Ela afirma que esses conteúdos não eram novos para ela e que sua principal crítica se concentra no formato do curso baseado em *slides*. Na parte presencial, as estratégias se concentravam em intercâmbios de práticas e apresentação das sequências elaboradas pelos professores, o que para ela foram trocas interessantes. P2 relatou ainda que as discussões não saíam da prática e indicou o clássico dilema entre teoria e prática, lamentando o desconhecimento de outros professores sobre linguística e suas dificuldades. Ela ressaltou que os temas estudados no curso já eram de seu conhecimento e as práticas também eram semelhantes às suas. Avaliou que havia falta de coerência entre os professores, que não concordavam entre si. Reclamou que as OC são genéricas e enfatizou a necessidade de ensinar a gramática na sala de aula. Ressaltou ainda que conhecer previamente os conteúdos do curso lhe assegurou que o que faz em sala está conforme o que é esperado do professor por parte da Prefeitura. Como ponto negativo, a professora nota um certo tom de reclamação nas discussões dos professores e ainda o teor político da educação.

Professora 3 (P3)

Essa entrevistada trabalha no contraturno da escola em que lecionávamos, na época da entrevista. A EMEF Des. Amorim Lima⁴ localizada no Butantã em local de fácil acesso. A entrevista foi realizada após o horário de aula da professora na sala de informática da escola. Não foi possível localizar o ano exato do curso de formação de que a P3 participou. Pelo tipo de descrição que ela faz do curso se parece com o que a P1 frequentou. A educadora iniciou a entrevista contando que fez o curso concomitantemente com outro de extensão e que havia certa semelhança de conteúdos, os quais, para ela, eram novos o que ela percebia também em relação a seus colegas. A estratégia se concentrava em realizar as atividades colocando-se no lugar do aluno. A professora afirmou ainda que sua formação inicial foi ruim e que ela precisava desses conteúdos. Contou que na época de sua formação inicial não se pensava em gêneros do discurso e destacou seu descontentamento com materiais didáticos, mas afirmou ter aprendido a lecionar com um desses livros que considerava interessante. Comentou que os CAA são bem orientados em relação às OC, com um bom suporte de mídia. P3 desconfia que as sequências didáticas possam virar uma espécie de manual, mas avaliou que o curso foi significativo porque mudou sua forma de abordar os textos; como ponto negativo, informou que o curso não ensinava a elaborar as sequências didáticas. Ela comparou ainda o material da Prefeitura com o material da rede estadual, sendo este objeto de suas críticas.

Professora 4 (P4)

Consegui contato com essa professora por meio da internet, em redes sociais, sendo que já nos conhecíamos de outro lugar. P4 leciona na EMEF Mário Kosel Filho, localizada em Pirituba, mas não tive contato com a escola, nos encontramos em um restaurante para realizar a entrevista. A docente é formada por uma universidade pública e atua há cerca de três anos na Prefeitura. Ela frequentou o curso em 2012 no mesmo ano em que começou a lecionar e conta que os conteúdos eram as sequências didáticas, acompanhadas de discussões de como seria trabalhar com as sequências dos CAA articuladas a outros conteúdos, como

⁴ Esta escola é bastante diferente das outras da rede municipal porque funciona baseada em um projeto que prevê que os alunos estudem por meio de roteiros e permaneçam todos em uma grande sala de aula com diferentes turmas e educadores. Na grade curricular, as aulas de Português, Matemática, Ciências, Educação Física e Artes são ministradas em oficinas separadas.

gramática. A professora esclareceu que acha o material parecido com a abordagem comunicativa de materiais de língua estrangeira e como ponto positivo indica a ausência de gramática, pois assim pode incluí-la à sua maneira. Relatou ainda algumas questões que considerava ruins no material, mas afirma que o curso foi interessante. O fator mais comprometedor foi, contudo, a falta de interesse dos colegas. Achou as discussões um dos procedimentos mais relevantes e apontou desconhecimento desses conteúdos em sua formação inicial; os procedimentos são bons porque servem como exemplo de atuação para o professor em sala. A professora terminou fazendo uma crítica ao modo como a escola está organizada, porque, apesar das propostas com trabalhos diferenciados, continua com organização tradicional.

Professora 5 (P5)

A professora 5 também trabalha na EMEF Amorim Lima, apesar disso, foi difícil conseguirmos conciliar horários para a entrevista, devido ao acúmulo de cargo com a rede estadual. P5 inicia a entrevista informando que o curso que frequentou aconteceu em seu horário de trabalho, caso contrário não teria conseguido realizá-lo. A escola recebeu uma convocação para enviar um professor de português para o curso e a coordenadora insistiu que participasse. Houve discussões sobre as sequências didáticas dos CAA, usando também outros materiais como textos teóricos, por exemplo. Ela reclamou que o tempo foi insuficiente e que as discussões muitas vezes eram levadas para o âmbito da administração pública, o que a incomodava. Disse também que o conteúdo do curso não difere muito de sua formação inicial, há cerca de 20 anos, e que já fazia o que era estudado. Apesar de repensar suas práticas ela não as mudou. Considerou esse um ponto positivo porque se sentia em consonância com o esperado pela Instituição. Segundo a entrevistada, o material é interessante na seleção de textos e nas sequências organizadas, apesar de repetitivas. Compara o material com o da rede estadual, muito distante da prática. Como ponto negativo do curso, aponta o tempo insuficiente.

2.3.1 Descrição e análise das ementas dos cursos

Para entendermos o funcionamento do tipo de formação continuada que estamos considerando e ter um panorama dos cursos a respeito dos quais as professoras entrevistadas darão suas opiniões, optamos por fazer uma descrição deles. Todos os cursos aqui descritos foram localizados no D.O.⁵ da cidade de São Paulo via *on-line* no *site* da Prefeitura que os possui pela *internet* desde 2005. O *site* conta com uma ferramenta de busca que ajuda a realizar pesquisas com palavras-chave e data.

As professoras entrevistadas fizeram cursos em épocas diferentes. Tais cursos de formação continuada ajudam o professor do município a acumular pontos para a evolução em sua carreira funcional, segundo critérios estabelecidos pela própria Prefeitura e que possibilitam ao docente aumentar o seu piso salarial. Trata-se de diversas formas de acumular pontos e os cursos optativos são uma dessas opções; os obrigatórios, em que a escola é convocada a disponibilizar um professor para frequentá-lo, normalmente não possuem essa pontuação. Sendo assim, essa relação com o curso pode interferir negativamente na relação do professor com o conteúdo ministrado, principalmente se o interesse for apenas o de adquirir pontos para evolução na carreira. As convocações podem seguir o mesmo caminho já que os professores são de certa forma obrigados a fazer o curso, mas sem a pontuação para a carreira. Essa problemática pode nos dar uma dimensão da relação complexa dos cursos com as docentes, influenciando tanto do ponto de vista de sua participação quanto na aderência ou não dos conteúdos.

Em pesquisa de mestrado Oliveira (2012) mostra a mudança de paradigma de ensino que aconteceu nos últimos anos, desde a LDB. O paradigma de ensino anterior considerava a teoria da comunicação e os tipos textuais centrais no ensino de língua portuguesa; o novo paradigma é baseado nos gêneros discursivos, conforme mostra sua análise dos documentos oficiais e que pudemos perceber também em nossa análise das OC municipais de LP. Identificamos nos documentos analisados uma hegemonia dos novos paradigmas e consideramos as formações como parte da contribuição para a divulgação desses paradigmas. No entanto, deve-se destacar a distância entre os documentos e o ensino praticado em sala de aula. Não é a partir da publicação do documento que o ensino se modifica porque passa por todo um processo que ainda hoje se encontra em andamento.

⁵ Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/Busca.aspx>

Serão descritos a seguir os cursos que as professoras entrevistadas frequentaram, apresentados em ordem cronológica. Não conseguimos localizar exatamente o curso que a P3 frequentou, principalmente por que a docente não consegue lembrar qual foi o ano do curso.

Gostaríamos de destacar que em nosso projeto inicial planejávamos ir a campo e acompanhar um desses cursos para desenvolver a pesquisa a partir de entrevista com professores que o tivessem frequentado. Além de ter contato com o formador, metodologia e conteúdos ministrados, poderíamos comparar o documento publicado e os procedimentos do curso na prática utilizando os dados colhidos nos cursos. No entanto, como já explicitado, não foi possível acompanhar um curso devido à mudança de currículo proposta pela Prefeitura, que também acarretou mudanças no tipo de formação oferecida.

1. Curso de Formação Cadernos de Apoio e Aprendizagem Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II

Essa análise será iniciada pela descrição do curso frequentado por P1. A formação foi realizada no primeiro semestre de 2011 com o nome: **Curso de Formação Cadernos de Apoio e Aprendizagem Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II**. Para esse curso foi convocado um professor de LP de cada Unidade Escolar, sendo obrigatório para a escola enviar um professor que deveria ser selecionado pelo diretor ou coordenador.

Na justificativa do curso, eram mencionados os CAA, questões metodológicas e recuperação para alunos com defasagem. Os objetivos gerais apresentados eram:

- Promover a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II de modo a fortalecer sua atuação docente tendo como referência o resultado das avaliações institucionais e processuais.
- Favorecer a reflexão sobre a qualidade das situações de aprendizagem oferecidas aos alunos, por meio da apresentação e análise das propostas e intervenções didáticas contidas nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem do Programa Ler e Escrever. (D.O. 19 de março de 2011, p. 35)

As avaliações externas são usadas para medir a qualidade do ensino com levantamentos de dados estatísticos e prevê a análise desses resultados pela escola. Não sabemos, no entanto, até que ponto esses resultados são efetivamente considerados; deveriam por sua vez ser analisados mecanismos das questões das provas para intervenção dos professores em sala de aula.

Como podemos perceber, além de mencionar a atuação dos professores e fazer uma ligação com resultados de avaliações em larga escala, o curso também é relacionado aos CAA e ao programa a ele vinculado “Programa Ler e Escrever”. O material ainda é mencionado nos objetivos específicos, nos conteúdos e na metodologia, o que pode explicar a insistente descrição que as entrevistadas fazem do material.

Os objetivos específicos incluíam estudar as concepções dos CAA e estratégias de ensino com foco na leitura. A metodologia contava com análise de SD e orientações didáticas do material além da “Compreensão da concepção de língua e linguagem presentes na proposta curricular” (D.O. 19 de março de 2011, p. 35). Os CAA eram vinculados ao currículo recém-implementado, como podemos observar na metodologia do curso:

Análise, pelo grupo de professores, das propostas e sequências didáticas que focamos gêneros contemplados, bem como as orientações didáticas para que os Cadernos de Apoio e Aprendizagem possam ser utilizados de forma adequada pelos alunos e pelo professor em seu trabalho cotidiano (D.O., 19 de março de 2011, p. 35).

Podemos observar neste fragmento como o texto pressupõe que o professor não sabe utilizar o material de forma adequada ao informar que a metodologia visa ensinar a utilizar os CAA de forma adequada no dia a dia. Essa suposição está presente também na descrição que P1 faz do curso ao relatar que o formador insistia no uso das SDs sem exclusão de qualquer atividade.

2. Curso de Produção de Textos: Língua Portuguesa

As P3 e P4 realizaram o mesmo curso em DRE diferentes, cujo nome era **Curso de Produção de Textos: Língua Portuguesa**. A justificativa e os objetivos gerais eram os mesmos do curso de 2011 e os objetivos específicos e conteúdos bem parecidos, mas com foco na escrita. Esses cursos descritos eram ministrados pelas DRE em dias e horários de jornada dos professores convocados e contava com calendário publicado junto com o comunicado e dispensa de ponto. O curso de 2011 contava com quatro encontros de quatro horas cada um e o de 2012, três encontros.

Observamos que os cursos frequentados pelas P1, P4 e P5 eram similares e, por meio da descrição feita pela P3, acreditamos que o curso que frequentou seja parecido com os apresentados aqui. Embora com ementas semelhantes, os cursos de 2011 e 2012 foram

descritos de forma bem diferente pelas professoras. No caso do primeiro curso, a descrição da P1 é de que as sequências didáticas apresentadas nos CAA deveriam ser seguidas à risca. Já na descrição da P4 e P5 essa rigidez não foi mencionada. A P3, que aparentemente fez um curso semelhante, também apresentou descrição similar, mas sem mencionar essa instrução de seguir as SD sem cortes. Com base nas descrições podemos supor que os cursos tinham a mesma estrutura e, como intuito, articular as OC, as avaliações e os programas implementados pela SME. Percebemos assim modos diferentes de representar realidades semelhantes.

Devemos lembrar que, em entrevista na SME, a responsável pela área de LP informou como os cursos eram elaborados, e afirmou ainda que as justificativas e objetivos podem ser repetidos ano a ano devido, segundo ela, a demandas dos professores.

A formação que apresentou diferença relevante na lauda do D.O. foi a frequentada pela P2, que contava com carga horária de 16 horas presenciais e 32h a distância, ministrado por programa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Este curso era optativo e as aulas presenciais ministradas aos sábados. O curso foi mencionado pela responsável da área de LP da SME-DOT que informou uma tentativa de ampliação dos professores atingidos por meio de cursos semipresenciais. Os conteúdos apresentados na lauda que recebemos em visita à SME e que pudemos, mais tarde, encontrar também no D.O. conta com explicações detalhadas sobre os conteúdos e inclui, além daqueles apresentados nos cursos anteriores, a relação entre oralidade e escrita e “inter-relações entre gêneros e tipos textuais” (D.O. 23 de julho de 2012, p. 28). Também encontramos nos conteúdos adaptações curriculares para alunos portadores de deficiência visual.

Diferente da orientação do curso feito pela P1, esse parece não supor rigidez de uso do material.

P3 – E tinha também o relato das pessoas que já estavam usando o livro, e diziam “você pode ir intercalando com outras atividades, você tem livre arbítrio pra fazer essa avaliação com a turma. Então, eu fiz tal sequência didática, eu usei essa parte da unidade, essa outra não”.

Após a análise das ementas cabe-nos retomar questões que propusemos quando da exposição sobre a teoria de Lefebvre. Seriam então os conteúdos estudados nos cursos de formação continuada responsáveis por divulgar representações de novas formas de ensinar? Analisando os objetivos gerais dos cursos, a resposta é sim, porque a maioria pressupõe alguma relação da formação com o trabalho do docente na prática. Já a segunda pergunta: Ficariam essas representações muito perto do senso comum e os professores não se

aprofundariam nos temas apenas se apropriariam deles como leigos? A princípio não pode ser respondida, mas será discutida no próximo item.

2.3.2 Fetichização e o esvaziamento do discurso

Ao analisar as entrevistas, um traço forte que percebemos foi o que consideramos como a fetichização do conhecimento científico, pois, segundo Geraldi, “O trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico” (GERALDI, 2013 p. 74), isto é, automatiza as descrições e explicações linguísticas, desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas. No discurso de P2, a linguística e seus autores aparecem apenas mencionados e ao insistir na pergunta sobre o conteúdo os encontramos esvaziados de seus sentidos.

Observemos:

P2 – No informe, falava que era sobre o Caderno de Apoio, mas o curso em si não falou tanto, foi um curso mais falando sobre os gêneros textuais, linguística. Então caíram vários autores como Bakhtin, Marcuschi, o denso do curso foi isso. A parte teórica foi mais essa falando mesmo sobre os gêneros textuais, uma parte teórica que a gente vê na faculdade. E o que caiu sobre o Caderno de Apoio era o que nós poderíamos montar uma sequência didática utilizando o Caderno, ou não necessariamente usando o Caderno, mas uma matéria, algum conteúdo que estivesse ali dentro, com essa temática de análises textuais, linguística.

[...]

NR – Dos conteúdos que tiveram, quais foram os mais significativos pra você?

P2 – Eu não vou me lembrar de tudo.

NR – Mas se é significativo é o que você se lembra.

P2 – Então, não vou me lembrar com detalhes, mas me lembro que caíram esses autores mesmo Bakhtin, Marcuschi.

NR – Você já conhecia esses conteúdos?

P2 – Bakhtin, sim. Marcuschi, de nome não, mas eu estudei linguística na faculdade então assim a temática não fugia daquilo que eu já conhecia.

Importante destacar que P2 afirma já conhecer os conteúdos porque estudou linguística, transformando assim algo complexo em simples e reduz a um esquema já conhecido, facilitado. Essa ideia de facilitação está presente no discurso da professora.

NR - Então você já tinha conhecimento prévio do que estava falando no curso?

P2 - Sim.

NR - Não era uma coisa totalmente nova pra você?

P2 - Não.

Observamos que ela não se aprofunda com exemplos ou algum tipo de explicação como fazem outras professoras. As entrevistadas parecem de certa forma aderir ao que Geraldi chama de “saber a respeito da língua” mesmo aquelas que pressupõem no discurso, o ensino do uso da língua não se abstém de ensinar “o saber *sobre* a língua” – a gramática. Quase todas sugerem acrescentar a gramática no material e nas sequências didáticas, ou questionam a relação dela com o material como veremos em 2.3.5. Resta-nos perguntar por que essa insistência das professoras no ensino a respeito da língua. Seria então uma representação tão cristalizada de que professor de português é professor de gramática? Ou seria ainda uma necessidade?

Parece-nos clara a proposta geral do novo paradigma de ensino de língua que não propõe a exclusão do ensino de gramática, mas o ensino do uso da língua em primeira instância e como consequência, o ensino da gramática, como sugere Geraldi. “Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua” (GERALDI, 2013 p. 120).

Algumas questões do processo de constituição do ensino de língua podem ajudar a explicar a insistência em continuar a ensinar gramática no lugar do ensino de língua.

A salutar, mas também pesada herança dos estudos clássicos de línguas mortas inspirou tanto as descrições linguísticas de línguas vivas quanto a forma de conhecê-las na escola. Ao tempo da inclusão das línguas vernaculares no ensino, o prestigioso era estudar as línguas clássicas. O latim ainda era a língua corrente nas ciências. Seu ensino tinha maior tradição. Mesmo na defesa comeniana do ensino das línguas vernáculas se pode verificar este prestígio (resultado de o latim ser a língua das ciências) (GERALDI, 2013 p. 132).

Tal como a língua modelo (latim ou grego), a língua do presente (na variedade de prestígio que se afirmava) era tomada como *pronta, acabada*, cabendo a seus falantes não um papel de apropriação do já pronto ou de correção de desvios (o desvio sendo a fala que não seguisse as regras da língua, definidas estas pelo modelo de gramática latina, a que a variedade de prestígio se “conformava”). Nega-se ao fazer do presente seu caráter de história; cristaliza-se no passado (de ascendência ilustre) o trabalho linguístico produtivo, reduzindo-se o trabalho do aqui e agora à retomada deste trabalho passado. Paradoxalmente, em nome da história, nega-se a historicidade do fato presente, do acontecimento produtivo, do acidente” (GERALDI, 2013 p. 133 e 134).

Longe de justificar o ensino de gramática, essa explicação nos dá uma dimensão de quão enraizada é a representação de professor de língua como professor de gramática. Quanto mais longe na história, mais força tem uma representação e essa está ainda constantemente renovada por gerações que aprendem e reproduzem essa representação como única verdade. Lembremos ainda da afirmação de Geraldi:

...a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a cada vez se (re)constrói (GERALDI, 2013, P.6)

O que significa que, independente do que se faça na sala de aula, é importante considerar esse aspecto fluido da língua, de que ela está em construção para que a gramática não seja solução para o ensino de língua. Pensar os gêneros do discurso e as SD como caminho metodológico pode ser uma solução interessante. É o que expressa P3

NR – Você acha que esse conteúdo foi significativo para você?

P3 – Pra sempre. Porque agora, eu pelo menos, tenho o hábito de pensar sempre em gêneros. Isso é uma ferramenta hiperimportante, porque é dessa forma mesmo que os textos circulam, até para abrir um pouco mais.

Percebe-se como ela se mostra aberta para o novo paradigma e o incorpora à medida que positiva os conteúdos que teve acesso no curso. Mesmo que sua formação possa ter sido tradicional, desde sua passagem pela escola como aluna, a professora indica como é possível modificar a representação de professor de português como professor de gramática sem esvaziar o seu discurso, revelando outros caminhos para o estudo da língua.

2.3.3 Gêneros do discurso e Sequências didáticas

Um dos principais temas dos cursos realizados pelas professoras entrevistadas são as sequências didáticas construídas com base nos gêneros do discurso selecionados para cada ano do ensino fundamental II. Como pudemos observar nas análises das ementas, as esferas de circulação, as SD e os gêneros constituem justificativas para a existência dos cursos, tais conteúdos são mencionados nos objetivos e nos conteúdos dos eventos formativos.

Reproduzimos abaixo as falas das professoras, agrupadas por sujeitos, referentes ao tema “Sequências didáticas e gêneros do discurso”:

Professora 1

P1 - Esse curso se baseava em pegar algumas sequências didáticas do próprio volume que estávamos estudando, e se baseava um pouco em dizer como deveriam ser aplicadas as sequências.

P1 - Havia alguns trabalhos para serem entregues, no sentido de analisar algumas sequências didáticas, alguns capítulos.

P1- ... sequências que nós achávamos extremamente longas, outras coisas que poderiam ser adaptadas, conforme o nosso público...

P1 - Nós estudávamos as sequências didáticas, também nos baseávamos na questão dos gêneros, trabalhamos muito com os gêneros

P1 - Eu acho que o mais importante mesmo que ficou do curso e das apostilas foi justamente o trabalho com a sequência didática.

P1 - As apostilas dos nonos anos também são interessantes, as sequências montadas em cima de poema e poesia, e a sequência montada em cima de artigo de opinião, estão realmente muito bem elaboradas. Mas, eu acho que o professor também tem que ter sua autonomia. Há sequências, por exemplo, nos cadernos do sétimo ano e do oitavo, que são extremamente longas e cansativas, como o caso da notícia que começa extrapolar para a reportagem, e para outras áreas da esfera jornalística, muitas vezes não são pertinentes e começam a cansar o aluno, aquele assunto começa a se desgastar.

P1- ... Eu acho que questão que ficou, não sei se bem ou mal trabalhada, mas que não atingiu a profundidade como deveria ser, foi a questão dos gêneros. Apesar das sequências didáticas, eu acho que a questão dos gêneros ficou um pouco perdida no meio do curso. Não houve o aprofundamento necessário. Mesmo porque, alguns gêneros escolhidos, como a crônica, notícias, demandavam textos mais longos, uma análise maior...

P1 - Percebi em algumas ocasiões, que alguns colegas tinham dúvidas com relação a isso. Essa questão da esfera, o que é esfera, o que é gênero, gênero textual, o que nós estávamos levando em consideração? Quais são as teorias que estão por trás disso? Havia realmente colegas que desconheciam isso

P1 - A sequência didática já estava clara? Sim, estava clara, mas a riqueza de materiais com os quais ela podia ter sido trabalhada – porque o material conta com vídeos, com gravações e outros tipos de suporte. Então víamos ali uma riqueza de possibilidade para a sequência didática, mas isso no próprio contato com a apostila..

P1 - Eu realmente fiz cortes, selecionei aquilo que era mais importante, vi que práticas e que sequências poderiam ser utilizadas do começo ao fim, fazendo com que aquele conceito fosse apreendido, pelo aluno, e outras coisas que eu poderia deixar de lado pra contemplar o que eu já havia planejado.

Foram encontrados dez momentos diferentes em que P1 menciona as SD e os gêneros do discurso. Nesses trechos, podemos observar que o principal assunto das formações foram esses dois conteúdos, bem como a análise dessas sequências. Encontramos no discurso da professora diversas falas sugerindo que esses temas são significativos para ela. No entanto, ao que parece, não vieram do referido curso pesquisado, motivo desta pesquisa, mas de outros momentos de formação relatados na entrevista e, provavelmente, ainda de outros não mencionados, mostrando aquilo que afirma Tardif de que os conhecimentos dos professores advêm de diversas fontes. Nesse caso, o curso não deixa de ser uma fonte, pois reitera os conteúdos de SD e gênero.

Essas diversas fontes citadas no discurso são a implantação das OC, outro curso frequentado pela professora e, principalmente, a prática pedagógica de uso do material. Outro conceito de Tardif que chama atenção são os saberes docentes como saberes da prática, pois a professora avalia como mais produtivo o uso do material na prática do que o curso para aprender sobre as SD contidas nele. Em outros momentos, ela se mostrou crítica em relação ao curso, identificando questões que poderiam ser aprofundadas, mostrando seu conhecimento sobre o tema, como a questão dos gêneros do discurso. Os trechos finais dessa seleção mostram aquilo que a professora menciona e reivindica diversas vezes em sua entrevista, a autonomia docente, uma vez que cita como colocou suas estratégias em prática reiterando ainda que o professor se forma sendo professor. São também esses saberes experienciais, que selecionam aqueles adquiridos na formação, que têm relação com a prática, notamos assim a rejeição da professora em seguir instruções com as quais não faz qualquer relação com a prática, como a de “aplicar” as SD na íntegra.

No trecho em que a professora fala sobre o material que denomina de apostila, acaba fazendo uma análise dele baseada nos conhecimentos que possui juntamente com a prática observada em sala de aula e o uso do material com seus alunos.

Professora 2

P2 – foi um curso mais falando sobre os gêneros textuais, linguística. Então caíram vários autores como Bakhtin, Marcuschi, o denso do curso foi isso. A parte teórica foi mais essa falando mesmo sobre os gêneros textuais, uma parte teórica que a gente vê na faculdade. E o que caiu sobre o Caderno de Apoio era o que nós poderíamos montar uma sequência didática utilizando o Caderno, ou não necessariamente usando o Caderno, mas uma matéria, algum conteúdo que estivesse ali dentro, com essa temática de análises textuais, linguística.

P2 – ... nós montávamos a sequência didática, cada um montava, a sua. Havia um tema, não foi determinado que turma, porque cada um tinha uma turma diferente. Então foram escolhidos alguns gêneros textuais. Levávamos a sequência pro dia e trocávamos: “como que você fez? Como o outro fez?”

P2 – ... foi sobre gêneros textuais. É uma temática que eu gosto, bastante e estudo. Fiz uma pós-graduação agora que o TCC foi com base nos gêneros textuais.

Na entrevista de P2, observamos o termo gêneros do discurso mais recorrente do que SD, apesar de descrever que elaborava SD e discutia com o grupo nas aulas presenciais; colocando assim em prática um dos objetivos do curso, segundo a ementa “Orientar os professores no planejamento de sequências didáticas e gestão da sala de aula considerando as orientações curriculares da SMESP e o relatório da Prova São Paulo 2011.” (D.O de 24/07/2012, p. 28). A professora cita inclusive o teórico que cunhou o termo já na primeira

fala – não só nos trechos selecionados, mas em toda a entrevista. A descrição do curso é diferente da descrição feita por P1. Ao que parece não se concentrou em ensinar a usar o material, exigiu que os professores elaborassem suas próprias SD, como consta nos objetivos do curso: “Orientar os professores no planejamento de sequências didáticas” (D.O. de 24 de julho de 2012, Comunicado n.º1191, de 23 de julho de 2012), contudo, a professora afirma em outros trechos da entrevista que o curso era superficial e falava apenas da prática, desse ponto de vista supomos, que ela considera elaborar SD como parte da prática, talvez porque esse tipo de atividade se relacione diretamente com o dia a dia da sala de aula.

O último trecho dessa sequência mostra novamente como a questão dos saberes advindos de diferentes lugares se concretiza. P2 fala de seu curso de pós-graduação e o trabalho que realizou, reiterando que já conhecia esses conteúdos de sua formação, aprofundando assim seus conhecimentos sobre os gêneros do discurso por meio de teorias de autores que cita.

Professora 3

P3 – Porque não vimos o caderno inteiro, pegamos uma sequência didática, porque eles trabalham com sequência didática. Na época, nem tinha conhecimento do que era isso, essa sequência didática, depois é que eu... Ou não? Ou era ao contrário? Naquele ano, eu estava fazendo um cursinho de extensão aqui na universidade⁶, de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, e casava com o assunto. É foi isso mesmo, eu já estava fazendo e conheci os suíços, o Schneuwly.

P3 – Eles dividiram – agora que eu peguei o livro, lembrei – eu acho até meio chato isso – a gente fez uma sequência, uma atividade.

NR – Vocês elaboraram uma atividade?

P3 – Não, nós ficamos como se fôssemos alunos mesmo, e fazíamos a atividade. Acho que a fizemos esse daqui: “Poemas”, e um outro.

P3 – Houve discussão teórica sim, do ponto de vista da sequência didática. Eu me lembro que me interessei bastante.

P3 – Mais ou menos, porque justamente nessa época eu estava fazendo o curso com a Neide. Ela também estava trabalhando como conceito de sequência didática. No final do curso, apresentamos um projeto de sequência didática, esse era o trabalho de finalização da turma da licenciatura.

P3 – Na verdade eu nunca consegui usar, trabalhar tal gênero do começo ao fim.

NR – A sequência inteira?

P3 – A sequência inteira nunca consegui, mas eu achava que ele me orientava bem.

⁶ A universidade citada é a Universidade de São Paulo cujo curso de extensão é oferecido a professores da rede todo semestre. A escola localiza-se cerca de 2,5 km da universidade.

P3 – ... aqui na Universidade (aponta em direção à Universidade) eu estava aprendendo a fazer, era isso mesmo! Lembrei qual era a história. A história é a seguinte: estávamos fazendo, organizando a sequência didática a partir de um tema – está mais ligada à ideia de letramento, de você captar um tema de interesse dos estudantes, do grupo, e a partir desse tema, desenvolver uma sequência didática. E aqui você tem um gênero, e uma sequência pronta

P3 – Achava uma boa ferramenta, para você planejar a aula, eu não tinha essa prática de pensar em gêneros, isso também foi bacana.

P3 – Porque agora, eu pelo menos, tenho o hábito de pensar sempre em gêneros. Isso é uma ferramenta hiperimportante, porque é dessa forma mesmo que os textos circulam, até para abrir um pouco mais.

P3 – ... a sequência didática que eu tinha aqui propunha que as crianças entrassem no SAC da Prefeitura e verificassem que tipo de reclamação e demanda eles podiam fazer. E eu achava bacana. Podia fazer um pedido para a sua rua, para o seu bairro; enfim, quais eram os problemas, a gente foi até aí.

P3 – A sequência, só se você for fazer o ano inteiro, né. Uma sequência didática que você faria com cinco aulas por semana numa escola tradicional.

P3 – Então, eu fiz tal sequência didática, eu usei essa parte da unidade, essa outra não

P3 – ... tem o Bakhtin, que é – acho que deve ser – o Papa disso tudo. E a concepção, pelo menos dos roteiros aqui – estou falando de outra coisa – a concepção dos primeiros roteiros aqui, acho que tinha muito a ver com esse conceito de circularidade, de você partir daquilo que o estudante já sabe sobre esse determinado gênero, porque ninguém é tábula rasa de gênero nenhum, ir ampliando e trazendo mais repertório.

Também recorrente na fala de P3, encontramos alguns elementos diferentes a respeito da SD. A professora menciona Schneuwly como autor que desenvolveu as ideias de SD, e Bakhtin, autor dos gêneros do discurso, como aparecem nos CAA. P3 ainda ilustra sucintamente questões mais pontuais sobre as SD, como partir daquilo que o aluno já sabe e o aprendizado em espiral. Sobre os gêneros do discurso, ela cita a circularidade dos textos, mostrando que essas formações possuem significados para ela. Observou-se nessa entrevista o maior número de argumentos fundamentados nos pressupostos teóricos de autores consagrados, todavia é importante sinalizar que é uma das entrevistas de maior extensão.

Pudemos identificar momentos de análise tanto do curso quanto dos conteúdos por meio de descrição e críticas a respeito do teor, das SD e gêneros do discurso, em que também há o maior número de recorrências. Isso revela a negação do professor capataz descrito por Geraldi, pois insistentemente a professora reivindica as fontes nos CAA e a discussão sobre a elaboração do trabalho com as sequências. Há assim uma tensão entre o professor esperado no curso e o professor real. Por um lado esse professor acaba sendo capataz, porque precisa fazer o curso e usar o material. Por outro, rejeita essa condição ao procurar outros cursos para se

atualizar e “desconfiar” do material, recusando o signo da desatualização descrito por Geraldi, mostrando como em um mesmo indivíduo podem existir as diferentes identidades descritas pelo autor.

Em outros trechos é possível perceber as fontes das quais emanam os conhecimentos da professora sobre os conteúdos mencionados, como cursos de extensão frequentados por ela ocasião em que, provavelmente, tenha conhecido os autores e a concomitância dos cursos pode explicar uma especialização dos termos referentes aos conteúdos.

A entrevistada queixa-se ainda de outro fator, desta vez com relação ao sistema escolar de oficinas⁷ em que está inserida, ela chega à conclusão de que são poucas aulas para se trabalhar com gêneros do discurso utilizando as SD. Isso pode ser um indicativo de que a metodologia de SD é considerada para um padrão específico de aulas, como a maior parte de nossas escolas estão configuradas, para organizações diferentes é preciso desenvolver diferentes estratégias de ensino de língua.

Professora 4

P4 – Ele passou no *power point* as sequências didáticas, mostrou o que poderia ser feito, discutiu com todos como se tivéssemos tendo aquela aula.

P4 – Eu acho bem legal porque trabalha por gênero

P4 – está pronta a sequência. Eu trabalhei artigo de opinião com os nonos anos. Fiz o curso em 2012, já no meio do ano, então eu trabalhei com esse Caderno de Apoio de verdade, um trabalho consistente foi em 2013

P4 – E eu vou entrar na sequência de artigo de opinião com os nonos anos este ano de novo. Foi a mesma coisa que eu fiz o ano passado, eu trabalhei o artigo de opinião e... – deu branco. Não, era do sétimo ano, era carta de solicitação. E os dois foram bem legais, os alunos se envolveram. Ele (o Caderno de Apoio) é fácil de trabalhar, ele dá um contexto bacana, muito amplo. Nesse sentido, eu acho que a sequência de opinião do nono ano é tão ampla que às vezes amplia demais. Agora eu vou trabalhar com ela de novo e já sei quais são os obstáculos que no ano passado eu não sabia. Ele traz assuntos muito bacanas que os alunos nem sempre sabem do que se trata, por exemplo, os transgênicos, eles não sabem o que é transgênico. Então você tem que parar, dar uma outra aula para explicar os transgênicos, dar aula de Ciências no meio da aula de Português. O que é bem legal também, mas é um obstáculo que eu não tinha previsto, eu não tinha

⁷ A EMEF Amorim Lima possui um sistema de ensino diferente do praticado na maior parte das UE municipais. Nesse sistema os alunos não têm aulas em todos os momentos, eles recebem um material, chamado de Roteiro de Estudos e os livros didáticos, a tarefa dos estudantes é cumprir os roteiros destinados ao seu ano em aulas cuja dinâmica consiste em agrupar-se com outros colegas em uma grande sala de aula juntamente com outros agrupamentos. Nesse local, também se encontram educadores de todas as disciplinas e que podem ajudar os alunos a qualquer momento. Dentro da grade, os alunos possuem duas oficinas de LP, que é o momento mais parecido com o que chamamos de aula, matemática, ciências, educação física e inglês; além de projetos com aulas de grego e latim.

preparado aquela aula. Eu tive que “enfiar” no meio porque eu percebi que a lista que ele dá de assuntos, de temas polêmicos é bastante ampla, ampla demais talvez e eu poderia ter focado um pouco mais, é o que eu pretendo fazer este ano.

P4 – ... um momento em que sentamos em grupo para fazer a sequência

Conforme os trechos selecionados acima, P4 não menciona os termos SD e gêneros do discurso tanto quanto as anteriores. No entanto, há um grande fragmento descrevendo e analisando não só o material, mas também a metodologia utilizada em sala de aula. Primeiro, aponta o que será desenvolvido e, em seguida acaba descrevendo sua prática. Expõe como a SD envolveu os alunos, o que ela avaliou como ponto positivo. Outra questão apontada como positiva é o fato de ser uma SD bem elaborada, com contexto amplo, mostrando a teoria dos gêneros do discurso em prática pela questão dialógica que a sequência apresenta, como pudemos observar na descrição do material. No desenrolar de sua fala P4 mostra como desenvolveu estratégias para lidar com questões que não estavam planejadas e que eram dadas como pré-requisitos para a SD, assinalando como o trabalho pode ser feito de modo a ampliar o foco da aula de língua portuguesa, incluindo outras disciplinas, no caso, ciências. Esse fator mostra como a professora não cumpre o papel de capataz previsto, pois não só controla o contato do aluno com o material, pelo contrário, como também passa a criar e refletir sobre as situações de aprendizagem proporcionadas pelo material, utilizando-o como apoio e não como elemento principal da aula.

Além disso, apresenta como o trabalho na prática oferece ferramentas para o professor aprender novos caminhos metodológicos e aperfeiçoar o seu trabalho, revelando características enunciadas por Tardif sobre o saber experiencial: prático, interativo, sincrético, heterogêneo, complexo, aberto, permeável, existencial, pouco formalizado, temporal e social. Todas essas características podem ser encontradas no trecho em que a professora descreve a situação de incluir uma aula de ciências para expandir o conhecimento dos alunos e poder cumprir seu objetivo.

Nos trechos finais, a entrevistada conta como as SD eram trabalhadas no curso de formação com apresentação do tema/discussão e elaboração de sequência respectivamente. Revelando, portanto significados do curso: o de orientar e discutir a prática.

Professora 5

Dos discursos analisados, é em P5 que encontramos o menor número de recorrência dos termos SD e gêneros do discurso. São mencionados em dois trechos.

P5 – Eu não consigo me lembrar do conteúdo da sequência, qual era o gênero. Porque a discussão foi pegar um determinado ano, e um gênero, porque o Caderno de Apoio está dividido por gêneros. Então não era o Caderno inteiro, justamente pela falta de tempo. A professora trouxe algum material suplementar teórico pra gente dar uma lida na ocasião e discutir um pouquinho.

P5 – acredito na proposta que ela trouxe ali, e no jeito de trabalhar com o gênero, é a dinâmica, construção do texto coletivo era uma das coisas que se discutia ali. A utilização da mídia, do filme, da internet, são práticas úteis e utilizáveis. São úteis e utilizáveis.

A professora descreve como esses conteúdos eram apresentados no curso, eram selecionadas SD para serem trabalhadas pelos professores e a discussão era complementada por textos teóricos trazidos pelo formador. Percebemos que os cursos de 2012 do qual participaram a P4 e a P5, foram semelhantes nas diferentes DREs em que ocorreram, pois não previam elaboração e discussão das SD e também não apenas ter contato com o material como se fossem alunos como apontou a P3. Uma das hipóteses para a pouca ocorrência dos termos analisados é que, provavelmente, P5 não teve tempo o suficiente para se familiarizar com os termos. Interessante notar o uso da palavra “útil” para denominar o que foi feito no curso. Mais uma vez vemos o significado dos conteúdos porque estão diretamente ligados com a prática; sendo assim, o curso acaba trazendo significado por estar relacionado com a prática diária do professor.

2.3.4 Formação inicial, conteúdos que já sabiam e práticas que já realizavam

No caso da formação inicial, a recorrência é menor, mas algumas falas são bem intrigantes. Estamos considerando aqui “formação inicial” principalmente aquela adquirida no curso superior de graduação, mas não somente, veremos como esse saber, mesmo inicial pode vir de outras fontes. Agrupamos todos os trechos em um único bloco por serem em menor quantidade.

P1 – Se o professor efetivamente não tiver uma boa formação, às vezes isso pode até passar batido.

P2 – ... uma parte teórica que a gente vê na faculdade

P2 – Bakhtin, sim. Marcuschi, de nome não, mas eu estudei linguística na faculdade

P3 – eu estudei outras coisas. Mas eu nem me lembro o que estudei em metodologia na faculdade, no curso de graduação na metodologia.

P3 – Há um outro livro com o qual eu gostava de trabalhar, o da Magda Soares que não existe mais. Na verdade, foi com esse livro que eu aprendi a lecionar. Porque eu comecei a lecionar e estudar em 89. A minha formação foi muito ruim, eu tive uma formação muito ruim.

NR – Por que você acha que sua formação foi ruim?

P3 – O curso. Hoje em dia, a faculdade é um pouquinho melhor em Guarulhos. Eu me formei ali, fiz uma faculdade privada. Como eu sabia que a minha formação era muito ruim? Meu pai era formado em Letras Clássicas também, pela Universidade de São Paulo e, apesar de eu estar estudando ali, a gente sempre teve muitos livros e sempre conversou, muito. Tanto é que meu pai foi uma espécie de orientador.

P3 – Meu pai veio em casa – ele tinha um fusca na época – e tirou 40 livros, ou seja: 10 coleções de livro didático; colocou tudo em cima da mesa da minha cozinha e falou: “É fácil, escolhe um aí e vai dar aula”. Foi exatamente o que eu fiz. Você vê que eu já tinha alguns conceitos formados. Eu escolhi justamente aquele livro da Magda Soares. Eu não tive gramática gerativa, e ela trabalhava com os conceitos de gramática gerativa. Eu sempre gostei muito da linguística. Não tive bons professores também, mas tive bons livros em casa, eu tinha com quem conversar.

P3 – quando eu saí da universidade ainda se trabalhava com conceito de tipologia, com tipo de texto narrativo, descritivo, dissertativo.

P4 – ... muitos de nós temos um buraco de formação, de prática. Pelo menos eu sentia, eu não me sentia preparada pra entrar em sala.

NR - Você tinha algum conhecimento desses conteúdos tratados no curso?

P5 – Tinha da minha própria formação.

P5 - ... eu me lembro bem que foram coisas que me remeteram à minha formação. Eu cheguei aqui e falei, olha eu me formei há tantos anos, eu fiz a especialização também há tantos anos, a minha especialização eu fiz em 97 e 98 e eu estava fazendo o curso quantos anos depois. Eu descobri ali uma repetição da minha formação lá de trás. As coisas não mudam?

P5 - Também foi significativo nesse sentido de puxar um pouco da minha formação. Não foi tanto porque eu percebi que era a mesma coisa que eu já tinha estudado na formação da graduação e da pós-graduação.

Desses trechos selecionados sobre formação, o único que não se refere ao próprio sujeito que fala é o da P1. Percebemos no enunciador um distanciamento, à medida que generaliza com intenção crítica. Esse trecho sugere ainda que o sujeito que fala, não compartilha do problema de mal formação.

Os trechos da P2 referem-se diretamente ao curso de graduação, citando e relacionando os autores estudados no curso com sua formação. Visto que tal professora concluiu seu curso de graduação em 2010, faz sentido ela relacionar diretamente esses autores, pois é a que possui formação mais recente e cujo curso de graduação inclui-se já na fase dos estudos linguísticos consolidados não só na academia mas também nos documentos

oficiais que regem o ensino brasileiro. P2 é sucinta ao mencionar sua formação – talvez por imaginar óbvias as relações que ela faz com a linguística – já P4 alonga-se no tema contando como foi sua formação. Verificamos que a formação não se dá apenas pelo acesso ao curso de Letras, mas também pelo contato com um “tutor” que, ao que parece, foi figura importante para sua formação juntamente com os livros, que, segundo ela, eram bons, demonstrando um papel importante não só na formação mas também no aprendizado prático da profissão docente, já que ela afirma ter aprendido a dar aula com os livros.

Ao comparar as tipologias com os gêneros do discurso, P3 mostra clareza com relação a essas noções, ela é a única que menciona alguma teoria existente antes dos gêneros do discurso. Uma questão intrigante que aparece nos trechos de P3, em relação à formação, é o papel do livro didático tanto na formação, quanto no trabalho docente. Contudo, P3 não se deixa controlar pelo livro didático – isso nos remete ao “professor capataz” de que fala Geraldi – mostrando em outros trechos da entrevista sua visão crítica sobre materiais didáticos, ao manifestar sua desconfiança sobre os CAA e em relação à metodologia de “receita”, segundo a própria entrevistada, veiculada no curso.

Nos trechos da P4, a entrevistada toca em um tema bastante discutido recentemente, a falta de prática na formação docente.

Consideramos o discurso da P5 sobre esse assunto como o mais surpreendente dessa temática. A professora afirma contundentemente que os conteúdos apresentados no curso remeteram à sua formação, contudo, não é possível identificá-los em seu discurso, pois ela não os menciona diretamente como fazem as outras professoras, dando exemplos ou citando métodos e autores. Como esse conteúdo não é declarado por ela, não foi possível fazer uma análise mais pormenorizada deles, mas gostaríamos de aprofundar as questões que a professora diz já conhecer.

Tanto as SD quanto os gêneros do discurso não faziam parte do currículo de formação de professores na época em que ela se formou, mesmo seu curso de pós-graduação é de 1997 e 1998, justamente a data mencionada por Rojo na apresentação que faz do livro **Gêneros Orais e escritos na escola**, considerado um dos marcos na introdução dessas teorias no Brasil: “Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCN de LP” (ROJO, 2004, p.10). Como já vimos, o conteúdo de ensino não corresponde aos documentos, sendo necessário um longo percurso entre normatização e prática de ensino.

Devemos refletir sobre o que a professora está considerando como repetição de sua formação. Ou ela usa esse discurso para se livrar do estigma da desatualização, ou considera o que foi apresentado no curso de outro ponto de vista. Uma de nossas hipóteses é o fato de as SD trabalharem muito a leitura e a escrita, relacionando-se mais com a prática de sala de aula do que outros materiais mais comuns, como o livro didático.

Podemos notar uma recorrência das professoras em afirmar que já sabiam ou já realizavam o que foi proposto no curso. Ao verificarmos isso, notamos semelhança entre as questões apontadas pela P2 e P5, pois afirmam que os conteúdos e práticas do curso já eram recorrentes em suas práticas em sala de aula. Além disso, elas concordam que rever esses conteúdos as deixam tranquilas porque sabem que fazem o que se espera do professor. Interessante notar que, apesar da fala semelhante, as professoras 2 e 5 têm perfis diferentes: P2 trabalha há cerca de dois anos na Prefeitura e é formada há menos de cinco; já P5 trabalha na prefeitura e é formada há mais de dez anos. Vejamos os trechos selecionados.

P2 – a temática não fugia daquilo que eu já conhecia

P5 – Porque, de repente eu vi muita coisa do que eu já fazia em sala de aula sendo discutida no curso

Nos trechos de P2 também há a afirmação de que as professoras já realizavam o que foi proposto, no entanto, não menciona diretamente de quais procedimentos metodológicos se trata. A P2 ainda menciona mais especificamente os gêneros do discurso e as SD em outros momentos da entrevista, já P5 não cita as SD e menciona rapidamente os gêneros do discurso como guias de organização dos CAA.

No discurso de P1, a entrevistada aponta os conteúdos realizados antes da existência dos cursos. Ela menciona as OC, documento que também analisamos e no qual encontramos propostas baseadas nos gêneros do discurso e o uso de SD como procedimento metodológico. De fato, esse documento data de 2008.

P1 – Eu acho que o mais importante mesmo que ficou do curso e das apostilas foi justamente o trabalho com a sequência didática. Era algo que eu já realizava, e, eu acho que, a forma como está apresentada na apostila foi bastante enriquecedor

P1 – As sequências didáticas, de certa forma, nós trabalhávamos, até por conta dessas orientações anteriores, porque elas datam mais ou menos, eu acredito, de um a dois anos antes da chegada.

Percebe-se que quando elas falam do curso, estão falando de sua formação, independente de esta ter tratado ou não de tais conteúdos, apontando a complexidade dos saberes docentes e, mais do que isso, apontam para suas representações. Moscovici afirma

que as representações são usadas para diminuir o abismo existente entre o indivíduo e o mundo, elas são usadas para organizar as informações recebidas do exterior como uma mediação entre os dois polos. Sendo assim, supomos que, ao tomarem contato com os conteúdos, as professoras os relacionam com aquilo que já sabem, tornando o objeto mais palpável. Isso pode explicar porque a P5 afirma que os conteúdos do curso são os mesmos da sua graduação, porque ela os relaciona com algo que já sabe para transformar esses objetos em algo conhecido. Assim, diminui o abismo entre ela e o mundo, organizando esses conteúdos novos para completar “as ‘casas vazias’ de um saber por ‘casas cheias’ de outro” (MOSCOVICI, 2012a, p.51), reconstruindo e modificando os conteúdos aprendidos.

2.3.5 Gêneros do discurso e gramática

Vemos que a relação com a gramática é complexa como percebemos nos trechos abaixo:

P1 – ... a questão da gramática, em alguns encontros começaram a colocar a gramática, por uma solicitação nossa no primeiro módulo, no segundo módulo começou a aparecer. Porque, o que acontece? A apostila, de forma geral, dá muito conta dos gêneros literários, gêneros da esfera jornalística ou da esfera escolar, mas muitas vezes essa questão do *link* com a gramática fica um pouco perdido, parece que não está muito claro.

P1 – Toda vez que trabalhamos com a apostila, nós é que tínhamos que construir esse *link* com a gramática. Portanto, diante disso, dessa necessidade, eles acabaram agregando a alguns encontros, principalmente no segundo módulo, essa questão gramatical de como fazer realmente essas inferências, fazer essas intervenções junto ao aluno.

P2 – (As Orientações curriculares) Falam muito sobre o que discutimos em um outro curso, foi a questão da gramática. Não temos uma gramática sistematizada, o ensino da gramática não é sistematizado. Então, a gente fica teclando que o nosso aluno não sabe ler, não sabe escrever, mas ele não vai aprender a ler e escrever com os gêneros textuais, ele precisa da gramática. Tudo bem, tem que ser sempre uma gramática contextualizada, mas ele precisa. Essa gramática tem que ser sistematizada. Não há como você trabalhar advérbio agora e depois o verbo. Não é assim jogado, tem que haver uma sistematização e você só vai ter uma sistematização quando montar esse currículo. Primeiro semestre, primeiro bimestre, primeiro ano você vai trabalhar isso, segundo ano você vai trabalhar isso, não algo extenso, mas pelo menos o básico.

P4 – E ele mostrou algumas outras atividades que se poderia mesclar, por exemplo, para trabalhar a gramática a partir daí

P4 – Eu acho que toda a discussão em cima dos aspectos de como trabalhar certos aspectos da língua e o que a gente poderia focar, como, por exemplo, na função comunicativa, ou nos diferentes registros linguísticos, ao invés de focar na gramática.

Notamos em todos os trechos que há uma reivindicação das professoras por uma gramática sistematizada junto aos gêneros do discurso, seja porque a gramática é um conteúdo da escola, seja porque as representações nela baseadas estejam arraigadas demais em nossa história do ensino de língua portuguesa, ou seja ainda porque elas sentem necessidade dessa relação. O fato é que encontramos nas entrevistas falas expressivas a respeito deste tema.

Os trechos de P1 reivindicam um professor bem formado para poder conseguir fazer a ligação entre gêneros do discurso e gramática, pois, segundo ela, o professor é quem concretiza essa tarefa. Ao dizer que o material dá conta dos gêneros do discurso, mas que “a gramática fica um pouco perdida”, revela uma crítica ao material pela ausência desse conteúdo.

Os trechos de P4 mencionam as sugestões de ligação entre o material e a gramática sugerindo ainda que a ideia de P1 seja a mesma do formador, de que é necessário incluir nesse material a gramática, e mais do que isso, sugere ainda que o professor não consiga fazer essa operação sozinho e precise ser ensinado em cursos de formação. Percebe-se que essa conclusão a que chegamos é da P1, que parece corroborar essa ideia.

Sem dúvida, os trechos da P3 são os mais contundentes, ela é a entrevistada nova, e formada há menos tempo, em 2010, quando já havia se passado por toda a afirmação da linguística como campo de pesquisa desde a década de 70, bem como a consolidação dos documentos normativos nacionais como a LDB, os PCN e os PCNEM. A afirmação de que não é possível aprender a ler e a escrever com os gêneros do discurso, bem como a obrigatoriedade do ensino de gramática para o bem escrever, parece negar as pesquisas no campo da linguística em que a professora é formada. Destaca-se também sua insistência em um currículo mínimo para o ensino de gramática como substituto para o ensino de língua portuguesa. Arriscamos dizer que ela não se refere nesses termos para poder organizar a aprendizagem do aluno, mas antes precisa ela mesma de uma base para ensinar português e não a encontra se não for na gramática. A sua forte representação de professor de português como professor de gramática é abalada ao se retirar esse conteúdo do foco. Supondo que seu paradigma de ensino de língua seja a gramática, ao ter que passar o foco para os gêneros do discurso, a professora estaria em um campo desconhecido, reivindicando, assim, aquilo que considera o correto, seja porque não sabe como ensinar com os gêneros do discurso, seja

porque sua representação de professor de português como professor de gramática esteja tão enraizada que não consiga se desvincular dela mesmo com o estudo da linguística e dos gêneros do discurso. Ainda mais importante se levarmos em consideração a afirmativa da docente de que gosta de linguística e que seu trabalho de conclusão do curso de pós-graduação foi sobre gêneros do discurso.

Importante lembrar do conceito de “historicidade da linguagem” de Geraldi que define a língua como constituída por um processo histórico e não estanque e pronta. A gramática, por sua vez, constitui-se muito mais rígida do que a língua, sendo assim é de se entender que seja mais simples trabalhar com a gramática do que com a fluidez da língua observada nos gêneros do discurso, justificando assim um posicionamento tão rígido da professora 2 de que não é possível aprender com os gêneros do discurso.

Outra ideia a ser aprofundada são as questões apontadas por Geraldi que ocorrem *com* a linguagem, *sobre* a linguagem e *da* linguagem. Pressupomos que trabalhar com as atividades que ocorrem com a linguagem seja mais trabalhoso e exija mais reflexão e recursos do professor para poder conduzir reflexões com seus alunos. Já as atividades que se fazem da linguagem, são um campo fixo, mais pronto e menos fluido, exigindo assim menos do professor e justificando a complexidade de uso dos gêneros do discurso como metodologia em sala de aula porque exige o trabalho com os três eixos da linguagem.

Ao observar ainda que não há comentários das professoras mais antigas e formadas há mais tempo sobre a gramática e sua obrigatoriedade de ensino, podemos deduzir que essa temática não está relacionada com a época de formação do professor e muito menos com a idade, arriscamos deduzir também que não se trata de uma questão puramente de formação. Sendo assim, supomos que é um conjunto de questões que define esse tipo de representação. Primeiro, é a formação do sujeito enquanto aluno que esteve imerso no campo da educação por anos antes de sua formação, como afirma Tardif. Segundo, é sua formação como professor e, terceiro, sua disposição em aprender o novo. Desse modo, as relações sociais efetuadas, os objetos produzidos e consumidos juntamente com as comunicações são impregnados de representações sociais, segundo o conceito de Moscovici, cruzando-se estas e se cristalizando continuamente através da fala e de gestos. Assim, a substância simbólica, como os conceitos, por exemplo, produzem representações, para serem superadas o sujeito precisa não só de uma formação capaz de desconstruir essa representação, como também precisa estar aberto o suficiente para poder mexer nela. Portanto, o professor que consegue mexer em suas representações é do nosso ponto de vista, aquele que valoriza o saber teórico.

Para nos aprofundarmos na relação entre os gêneros do discurso e a gramática cabe aprofundarmos a análise das representações das professoras. As representações têm uma dimensão social e uma psicológica, elas fazem parte tanto do mundo externo ao indivíduo quanto do interno. Relacionam-se principalmente com o conhecimento de mundo que o indivíduo tem “quando o sujeito exprime opinião sobre o objeto, devemos supor que ele já tem representado algum aspecto do objeto, que o estímulo e a resposta são formados juntos. Em suma, a resposta não é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto, sua origem” (JODELET, 1989), o indivíduo utiliza diferentes fontes para conceber algo que não conhece.

Pensando na relação social da representação do professor de português como professor de gramática, podemos dizer que o social é mais forte quando encontramos essa representação, por outro lado, aquele que consegue desvincular-se dela também tem base no social, que chamaremos aqui de formação. Portanto, não é possível desvincular o social do psicológico nas representações sociais uma vez que uma depende da outra.

Muito mais do que pensarmos em profundidade ou superficialidade, apesar de considerarmos uma questão importante no discurso docente, acreditamos que essa questão deve ser discutida e problematizada devido à sua força, tanto na representação das professoras quanto de sua insistência e recorrência nas entrevistas.

Nossa hipótese é de que as professoras possuem a representação de professor de português como professor de gramática. Representação essa adquirida na vida estudantil que até hoje persiste: a de ensinar gramática no lugar de ensinar língua. Como então algumas professoras desconstruiriam essa representação? Esse trabalho ficaria por conta da formação, independente se inicial ou não, somada ao valor que cada indivíduo dá para essa formação. Quando o saldo dessa operação é maior do que a força da representação, a professora conseguiria superá-la. Outro argumento que encontramos para explicar essa insistente primazia da gramática no discurso das professoras é que, diferente de outras representações, essa aparece antes no senso comum e depois passa para uma visão de especialista. Moscovici analisa em seu livro as representações que os não especialistas têm do conceito de psicanálise. Analisamos nesta pesquisa o conceito que especialistas em língua – uma vez que todos são formados em Letras – têm de um conceito que em grande parte se dá no senso comum apesar de ter sua origem na ciência da língua e que passou em seu percurso histórico por uma reiteração que não só lhe deu força, mas que lhe deu *status* de verdade no senso comum, tornando-se um fato social pela via inversa do que aquelas representações analisadas por Moscovici. Diferente do que pensou o autor, que uma teoria, no caso a psicanálise, muda

conforme mudam os sujeitos que a representam, aqui nos parece relevante considerar que a única coisa que muda são os indivíduos e a representação de professor de português como professor de gramática continua.

Pesquisa de Neves (2010) realizada no início da década de 1990 revela que “todos os professores, de um modo ou de outro, ‘ensinam’ gramática” (NEVES, 2010, p. 9). O estudo investigou 170 professores de LP da escola pública no Ensino Fundamental II e Médio (antigos 1º e 2º graus) de quatro cidades do estado de São Paulo por meio de entrevistas e questionários. O estudo se dá como um diagnóstico da gramática que se ensina na escola a partir das seguintes perguntas: *o quê?*, *para quê?* e *como?* ensinar gramática. A autora relata que os professores pesquisados consideram principalmente a categorização e classificação de palavras e não o seu uso, revela o tratamento extremamente técnico que a língua é abordada em sala de aula. Ela mostra que a língua é vista na escola

[...] como se o aluno estivesse na sala de aula para uma de duas atividades totalmente apartadas: 1) exercitar a linguagem estruturando/apresentando/comunicando experiências, ou no outro polo, interpretando experiências comunicadas (redação e leitura com interpretação) e 2) tomar conhecimento do quadro de entidades da língua, especialmente classes, subclasses e funções, e tomar conhecimento do que se considera bom uso da língua (gramática) (NEVES, 2010, p. 42).

Neves constatou ainda que não é a gramática normativa a ensinada, mas sim a gramática descritiva com o foco no estudo de classes e funções revelando as questões abaixo:

1. *Os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor.*
2. *Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional.*
3. *Os professores têm procurado dar aulas de gramática não normativa.*
4. *Os professores verificam que essa gramática “não está servindo para nada”.*
5. *Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.*

Esses resultados mostram a força que o estudo de gramática possui na sala de aula. Os professores, mesmo sendo 100% formados em Letras, não conseguiram desconstruir a representação de português como professor de gramática. Parece-nos que o discurso de P2 coincide em parte a essa situação descrita por Neves.

P2 – Tudo bem, tem que ser sempre uma gramática contextualizada, mas ele precisa. Essa gramática tem que ser sistematizada. Não há como você trabalhar advérbio agora e depois o verbo. Não é assim jogado, tem que haver uma sistematização e você só vai ter uma sistematização quando montar esse currículo. Primeiro semestre, primeiro bimestre, primeiro ano você vai trabalhar isso, segundo ano você vai trabalhar isso, não algo extenso, mas pelo menos o básico.

O que a professora reivindica parece-nos muito próximo do que descreveu Neves em sua pesquisa. Podemos analisar essa coincidência dois modos: por um lado, a escola não muda e, mesmo os professores mais novos, continuam a reproduzir a necessidade pela primazia da gramática; por outro, é possível analisar o processo de movimentação e desconstrução dessas representações. A professora mais nova, formada (no sentido de Tardif) a menos tempo, tem a gramática como foco das aulas de língua, ela prefere ainda um currículo organizado por itens gramaticais e não pelo uso real do texto.

Neves constatou também que a maioria dos professores consulta somente o livro didático para preparar aulas e tirar suas próprias dúvidas, mostrando a dependência do professor pelo material. Se, como observamos com os CAA, o livro didático é um dos responsáveis por veicular as representações de professor, é possível ainda observar que, no estudo de Neves os professores encontrem reiteração do que é o estudo da língua pelas representações veiculadas nos livros didáticos por eles usados.

Uma perspectiva que não foi considerada pela autora é a de que seus resultados também mostram uma tentativa de mudança por parte dos professores, como observamos nos itens 2 e 3 supracitados. A grande questão que fica da pesquisa é por que os professores continuam a ensinar gramática nos moldes que a autora encontrou. O resultado 3 mostra que os professores esforçam-se em fugir do estigma da gramática normativa quando constata-se que os professores procuram dar aula de gramática não-normativa. Do nosso ponto de vista parece que os professores não possuem ferramentas críticas e autonomia suficiente para ensinar de outro modo, ou ainda, não se sentiam à vontade para questionar algo tão tradicional como a gramática. Se nem o livro didático questionou por que o professor deveria questionar? O próprio estudo diz que os professores sentem-se “menores” diante de professores universitários, o que revela sua falta de segurança para criticar. O estudo reitera, assim, as representações que investiga: de que o professor da escola básica é mal formado, sem problematizar as origens dessa situação.

A autora mostra, por exemplo, como os planejamentos são documentos burocráticos, mas mesmo assim os analisa como se significassem a crença dos professores. Neves não analisa por que esse documento é tido como apenas burocrático. Talvez tenha relação com a exigência exagerada de tarefas dessa ordem que o professor tenha que cumprir.

Vemos assim como essa representação é arraigada no seio da escola e não é uma teoria que vai do saber científico para o saber do senso comum, mas o seu inverso, pois mesmo os professores não conseguem fugir dela. Esse movimento inverso do senso comum

para a o saber científico dificultaria a desconstrução dessa representação quando passa a ser discutida no saber científico.

Interessante notar que a professora que afirma, que não é possível aprender a escrever sem aprender gramática, é a única que cita a palavra linguística, ciência que seria, a nosso ver, uma das responsáveis por desconstruir a representação de professor de português como professor de gramática.

Sendo a representação uma ação simbólica sobre o mundo que cerca o indivíduo para que possa compreendê-lo no esforço de tornar algo não familiar em algo familiar, como pensar na desconstrução dessa dimensão? Ela é parte daquilo que nos ajuda a organizar o mundo, é necessário desorganizá-lo para então desconstruir uma representação.

A formação precisa ser consistente o suficiente e o sujeito aberto o bastante em seu campo conceitual para que a somatória seja mais forte que a representação e possa traçar o caminho contrário do caminho “comum” de uma representação e revele-se o campo do saber científico. Segundo Moscovici, a representação social se dá pela construção de teorias do senso comum que constroem explicações num determinado grupo social para explicar a realidade.

Podemos observar no discurso da professora 1 a representação de professor como autônomo e produtor de conhecimento, principalmente quando ela usa o pronome “nós”; ela fala então como categoria, como representante de um grupo de professores que reivindica autonomia e ainda aponta discordância com a formação, mostrando que é capaz de elaborar sua própria avaliação do material e não necessita de mediação para isso. Usando as categorias de Geraldi, percebemos que ela rejeita o papel de professor capataz que apenas controla o contato do aluno com o material. Além de mostrar e reivindicar à sua categoria uma representação de professor como alguém que produz conhecimento capaz de usar e criticar sozinho um material didático.

No caso da professora 2, suas falas apontam para uma representação de professor de português como professor de gramática, vindo do percurso histórico, quando a poética e a retórica deixam de ser ensinadas e passa-se a “tapar o buraco” deixado por essas disciplinas com a primazia pelo ensino de gramática. Mesmo a professora tendo se aprofundado no estudo dos gêneros do discurso com uma pós-graduação, não considera ensinar o aluno a escrever usando os gêneros do discurso. Sendo assim, concluímos que essa professora também não considera as SD como formas metodológicas de ensinar língua portuguesa. Quando ela reivindica um currículo mais detalhado, levantamos duas hipóteses: 1. ela não se

apropriou devidamente, ou mesmo desconhece, as OC que, além de fazer sugestões de que gêneros do discurso devem ser trabalhados em cada ano do ciclo, também sugere questões gramaticais que podem ser trabalhadas concomitantemente no item reflexão sobre língua e linguagem.

A única professora cuja análise dessa representação não foi possível aprofundar foi a P5 porque ela não menciona especificamente esse assunto e também fala pouco de sua prática, já que o foco da entrevista não era esse e sim o curso que frequentou. Essa ausência vai sustentar nossa argumentação de que essa representação não depende só da formação, mas também da representação que o sujeito carrega, bem como sua abertura no campo conceitual para novos conhecimentos que compõem com a valorização que o profissional dá para a formação, seja ela inicial ou em serviço.

2.3.6 Análise e comparação dos CAA pelas professoras

Uma das questões que mais chamaram a atenção ao analisar as entrevistas foi a insistente visão positiva que as professoras manifestam sobre o material dos cursos que frequentaram. De início, essa visão incomodou um pouco porque sentíamos como se as professoras aceitassem o papel de professor capataz descrito por Geraldini. Contudo, no decorrer das análises, verificamos que elas se posicionam justamente contra esse papel.

Observamos, primeiramente, que a maioria dos enunciados sobre esses materiais é de caráter prático, como mostra o apanhado de falas que se segue, que são, do nosso ponto de vista descrições do material:

P1 - P1 – Eu acho que o mais importante mesmo que ficou do curso e das apostilas foi justamente o trabalho com a sequência didática. Era algo que eu já realizava, e, eu acho que, a forma como está apresentada na apostila foi bastante enriquecedor.

P1 – Não quero com isso propriamente criticar as apostilas. Eu acredito que é um material muito bom, até hoje uso muita coisa dessas apostilas, com os alunos. Algumas gosto mais que outras. Por exemplo, as apostilas dos sextos anos eu acho que estão muito bem elaboradas em relação à linguagem, uma linguagem adequada, até pra maturidade que eles possuem, ou pela falta dela, melhor dizendo. As apostilas dos nonos anos também são interessantes, as sequências montadas em cima de poema e poesia, e a sequência montada em cima de artigo de opinião, estão realmente muito bem elaboradas.

P1 – E lá a ordem estava um pouco invertida, primeiro poema e poesia, depois artigo de opinião, e lá por último aparecia o currículo e o registro histórico.

P1 – a riqueza de materiais com os quais ela podia ter sido trabalhada – porque o material conta com vídeos, com gravações e outros tipos de suporte. Então víamos ali uma riqueza de possibilidade para a sequência didática, mas isso no próprio contato com a apostila.

P3 – A sequência inteira nunca consegui, mas eu achava que ele me orientava bem principalmente, por conta das expectativas curriculares, isso aqui (aponta para as expectativas descritas no livro), ele tem orientação das expectativas curriculares, tem midiazinha.

P5 – Eu acho bom a diagramação, eu conteúdo de textos, porque ele não tem explicações, ele não é um livro didático ele é um caderno de prática. Eu gosto dos textos selecionados.

P5 – Tem o CD, que às vezes também tem algum material que auxilia. Eu sinceramente gosto do material.

Dessa visão positiva, gostaríamos de destacar a alguns pontos: a professora 1 qualifica o material com a palavra “riqueza”, a mesma característica apontada pela professora 3, referindo-se às diferentes mídias como o uso da internet e os vídeos que acompanham o livro.

Já na fala da professora 5, encontramos a descrição daquilo que vamos chamar de integração de teoria e prática e que desenvolveremos adiante. Ela ressalta a qualidade tanto visual quanto de seleção de textos, que a P1 descreve mais detalhadamente na segunda fala selecionada. Elas mostram, não só o conhecimento do material – como era pressuposto como finalidade dos cursos –, mas também opinião formada e embasada em argumentos teóricos como a linguagem utilizada para as SD do 6.º ano e as questões de diferenciação de poema e poesia no 9.º.

A afirmação de P5, “ele não é um livro didático, ele é um caderno de práticas”, aponta para essa questão da conjugação de teoria e prática. Vejamos que ela não usa a palavra exercício, por exemplo, que é bastante comum nos livros didáticos mais tradicionais; porque nos CAA são apresentadas possibilidades de SD de diversos gêneros do discurso e não conteúdos organizados conforme temas da gramática normativa indicando, assim, a primazia pelo texto e seu contexto.

Encontramos no trabalho de Montanheiro (2015) um caminho para refletir sobre esse posicionamento das professoras em relação ao material. O estudo citado buscou investigar os sentidos dos cursos de formação continuada para professores e discute as relações dos docentes com esses eventos formativos. A autora relaciona a lógica econômica utilitarista às avaliações de qualidade da escola pública para julgá-la ruim e argumenta que os cursos de formação continuada encontram-se como solução para a “má qualidade” da educação pública.

Assim, os cursos de formação são ministrados aos professores para que a “educação atinja determinados fins” (MONTANHEIRO, 2015, p. 9).

A autora argumenta que a tomada da educação escolar pelo Estado ocasionou uma série de mudanças no trabalho do professor, direcionando-o para a racionalidade técnica, definida pela autora como “uma concepção da ciência que subordina a produção de conhecimentos à técnica que dela possa resultar, tomando, como objetivo principal, a transformação da natureza” (MONTANHEIRO, 2015, p. 19). Assim, a racionalidade técnica teria transformado o trabalho docente em algo possível de medir, quantificar e, conseqüentemente, controlar, levando a educação a trabalhar a serviço dos ideais do Estado.

No entanto, a autora defende que a profissão docente possui arestas que escapam “ao controle e racionalização de quem quer que seja” (p. 26) e destaca que, apesar do controle e vigilância, também a escola esquiva-se desse sistema. Acreditamos que o professor como agente no meio escolar também escape, não só dessa racionalização, como também a certas representações que lhe são atribuídas em cursos de formação que o consideram como professor *capataz*, cuja função é controlar o contato do aluno com o material, ou de receptáculo incapaz de refletir sobre sua ação e que, sendo mal formado, precisa aprender nos cursos de formação.

Montanheiro entrevistou professoras sobre cursos de formação continuada e verificou, entre outros elementos, que seus sujeitos de pesquisa consideram o momento de graduação como absorção de teorias e que a prática lhes oferece elementos para posicionar-se criticamente em relação a essas teorias. A autora considera então a prática como uma forma de legitimação da teoria e não a separação clássica desses elementos. Nessa perspectiva, a formação continuada seria então um momento interessante justamente porque pode conjugar teoria e prática transformando esta última em *práxis*. Gostaríamos de destacar ainda a declaração de que a maioria das entrevistadas no trabalho de Montanheiro afirma terem modificado de alguma forma suas práticas após terem frequentado os cursos. A autora pondera que essa relação não é direta, mas sugere que de alguma forma esses cursos atuam para modificar práticas. Do nosso ponto de vista, acreditamos ainda que não seja pela aplicabilidade direta como também sugere a autora, mas pela capacidade de ação e reflexão do professor sobre sua *práxis*. A autora pondera que os sujeitos podem ter afirmado que mudam sua prática pela situação da entrevista, principalmente porque querem defender sua autoestima. No entanto, alguns professores possuem um discurso contraditório “muitos dizem

que os ‘cursos teóricos’ não são úteis, tampouco os ‘cursos práticos’ servem” (p.72), ou seja, possuem uma “enunciação contraditória”.

Encontramos também essa enunciação contraditória em um de nossos sujeitos de pesquisa. P2 afirma no início da entrevista que o curso apenas tratou de teoria.

P2 - Então caíram vários autores como Bakhtin, Marcuschi, o denso do curso foi isso. A parte teórica foi mais essa falando mesmo sobre os gêneros textuais, uma parte teórica que a gente vê na faculdade.

Com o decorrer da entrevista P2 afirma ainda que as discussões não saíam da prática:

P2 - Você percebe que é uma discussão que não sai da prática, você não vê uma discussão com base na teoria. É uma discussão bem superficial sobre a prática. Percebo que não há essa junção das duas coisas. E a discussão mesmo, por exemplo, “esses termos, essas sequências utilizaram tais e tais teorias, foram com base em tais e tais autores” isso não existe, não acontece.

P2 diz que as discussões não tinham referência aos autores e às teorias, no entanto cita o nome de dois deles e os termos chave como os de SD e gêneros do discurso.

Montanheiro justifica essa contradição de duas maneiras: primeiro, porque os professores têm um posicionamento defensivo com relação aos cursos e, segundo, porque de alguma maneira a teoria e a prática encontram-se indissociáveis na profissão docente. Concordamos, principalmente com esta última, pois acreditamos também que a teoria e a prática estão intimamente relacionadas de modo que pode não ser possível separá-las claramente. No caso de nossa entrevistada, o relato é sobre o mesmo curso, o que pode corroborar que a teoria e a prática encontram-se indissociáveis. Acreditamos, assim, que os elogios que as professoras tecem sobre o material devem-se justamente ao fato de conjugar a teoria e a prática de maneira que elas verificam ser possível trabalhar a *práxis*. Sinal desse ponto de vista são as professoras P1, P4 e em menor frequência P3, que descrevem suas práticas ao descreverem o material.

As professoras, porém, não se limitam a descrever e elogiar o material, também fazem críticas que – como vimos na análise da SD – são pertinentes.

P1 - Em especial, porque nós apontávamos alguns detalhes que poderiam ser reeditados, algumas coisas que poderiam ser revistas, algumas coisas em relação a erros de conceitos que nós considerávamos. Eu me lembro que apareceu muito especificamente uma questão relacionada ao anti-herói, a explicação configurava de um jeito no Caderno de Apoio e nós discordávamos um pouco.

P1 - Mas, eu acho que o professor também tem que ter sua autonomia. Há sequências, por exemplo, nos cadernos do sétimo ano e do oitavo, que são extremamente longas e cansativas, como o caso da notícia que começa extrapolar para a reportagem, e para outras áreas da esfera jornalística, muitas vezes não são pertinentes e começam a cansar o aluno, aquele assunto começa a se desgastar.

P1 - Houve coisas que deram muito certo e outras que realmente não deram certo da forma como está aplicado na apostila,

P3 - E aqui (nos CAA) você tem um gênero, e uma sequência pronta. Eu me incomodava um pouco com essa perspectiva de ser uma receitinha

P4 - Ele (o Caderno de Apoio) é fácil de trabalhar, ele dá um contexto bacana, muito amplo. Nesse sentido, eu acho que a sequência de opinião do nono ano é tão ampla que às vezes amplia demais.

P5 - Algumas vezes eu não usei tudo, mas eu a leitura é interessante. As atividades propostas às vezes se tornam um pouco repetitivas, mas é possível você selecionar quais são mais dinâmicas, e interessantes pra eles responderem

Aqui a crítica que mais encontramos é a de que algumas atividades são repetitivas, o que mostra como as professoras, utilizando seus saberes experienciais, apontam para um aspecto negativo do material. A questão de erro de conceito sobre o termo anti-herói apontado pela professora 1 sugere que os docentes discordaram da definição que o material traz. Essa situação aponta para a questão de formação dos professores, como especialistas de língua não aceitam qualquer definição, contestam e criticam.

Nosso argumento aqui é que ao analisarem e criticarem o material, elas utilizam seu saberes experienciais para escapar da representação de professor capataz que lhes são atribuída nos cursos.

Dessa perspectiva, resulta ainda outra reflexão: por que as professora possuem posicionamento defensivo com relação aos cursos? Nossa hipótese ancora-se no argumento anterior de que elas rejeitam a representação de professor capataz e não se limitam a aprender a controlar o tempo de contato do aluno com o material, elas antes o analisam criticamente e conduzem a aula de modo que possam construir um percurso metodológico possível para seus alunos. O relato da P4 é exemplar nesse sentido:

P4 - Agora eu vou trabalhar com ela de novo e já sei quais são os obstáculos que no ano passado eu não sabia. Ele traz assuntos muito bacanas que os alunos nem sempre sabem do que se trata, por exemplo, os transgênicos, eles não sabem o que é transgênico. Então você tem que parar, dar uma outra aula para explicar os transgênicos, dar aula de Ciências no meio da aula de Português. O que é bem legal também, mas é um obstáculo que eu não tinha previsto, eu não tinha preparado aquela aula. Eu tive que “enfiar” no meio porque eu percebi que a lista que ele dá de assuntos, de temas polêmicos é bastante ampla, ampla demais talvez e eu poderia ter focado um pouco mais, é o que eu pretendo fazer este ano.

A professora, além de analisar o material, descreve como construiu seu saber experiencial relacionado aos conteúdos dos temas para elaboração de artigo de opinião e precisou improvisar incluindo uma aula sobre a temática que os alunos desconheciam. Supomos que essa estratégia funcionou à medida que ela conta que a repetirá e, mais do que

isso, transformou essa estratégia em um saber próprio daquela situação. É importante destacar ainda como esse saber é temporal, plural e heterogêneo, personalizado e situado, além de carregar as marcas do ser humano, como afirma Tardif.

As professoras ainda comparam os CAA com outros materiais:

P3 – Eu acho que o que ele trazia de bacana era essa concepção de se construir um percurso de aprendizagem, de onde você parte. Hoje, eu acho que os livros didáticos mais novos têm a pretensão de fazer isso. Eu ainda acho isso aqui um pouquinho melhor do que essa salada que eles fazem nos livros didáticos, eles têm que colocar tudo, tem que ter tudo e o que fica mais capenga é geralmente a reflexão sobre a língua, que ainda é bem gramaticalesca.

P3 – Porque ele veio também concomitantemente com o...– na época eu acumulava com o Estado, tinha essa cisma também, eles estavam implementando, naquela época, esse sistema de apostilamento, o Estado estava bem engessado, você tinha que seguir os cadernos, não era caderno, tinha um outro nome; começaram a vir jornaizinhos, depois vieram os livros. Logo depois eu me exonerei do estado. Eu achava esse material mais arejado, com mais possibilidades, não era uma cartilha, diferente do estado.

P4 – Eu acho muito parecido com a abordagem comunicativa de aula de língua estrangeira. Eu acho bem legal porque trabalha por gênero e dá várias brechas para você tirar tópicos de gramática dali e mesclar as coisas. Sendo que leva para a produção final e, nesse sentido, o trabalho fica um pouco mais próximo do projeto, você consegue tirar vários projetos de lá.

P4 que no primeiro ano eu usei o livro didático que era totalmente, era muito mais difícil de trabalhar do que o Caderno de Apoio.

P5 – Mas eu gosto do material, até por comparar com o lixo do material que o Estado proporciona para os professores, que são apostilas absolutamente ridículas, cujo conteúdo não coincide em nada com a prática constante dos últimos vinte anos. Então algo do tipo: no primeiro ano do ensino médio não tem nada de conceitos literários, numa apostila que foi organizada pela Secretaria da Educação, e esse material da Prefeitura eu acho muito bom.

Percebemos nesses trechos que quando elas comparam os materiais estão falando da prática, de como eles funcionam em sala de aula mostrando a *práxis* da ação docente. Esses saberes utilizados, para analisar e comparar o material, são saberes heterogêneos, eles possuem questões teóricas que elas conhecem como o saber em espiral citado pela P3, a abordagem comunicativa citada pela P4 e os conteúdos do ensino médio citados pela P5. Ainda assim esses conteúdos estão relacionados com as práticas.

Portanto, essas críticas são feitas utilizando os saberes próprios da profissão docente conforme desenvolvidos por Tardif e citados acima. Esses saberes adquiridos pelo tempo são em nossa análise apenas tangenciados e limitam-se àqueles adquiridos durante o período de atuação das professoras, que falam da experiência em sala de aula com seus alunos.

Pudemos verificar também como esses saberes são heterogêneos, vindos de diversas fontes por se desenvolverem de forma diferente em cada uma das profissionais aqui

entrevistadas e porque cada uma procura atingir um objetivo diferente, a seu modo. Exemplo disso é que, ao serem questionadas sobre o curso ou sobre o material, falam de sua formação em geral, sendo assim impossível separar as fontes de onde provêm seus conhecimentos.

Outra característica que merece destaque nesse conjunto de saberes é que ele é personalizado e situado, além de fazer parte da identidade de cada um dos indivíduos, como afirma Tardif:

[...] os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho (TARDIF, 2012, p. 265).

A identidade das entrevistadas está imbricada não só na análise que fazem do material, como também na relação que possuem com seus próprios saberes. Além disso, as marcas do ser humano estão postas no trabalho docente como se verifica no relato de P4 acima citado. Esse saber carrega marcas dos seres humanos como o olhar do professor para com os indivíduos que lhe foram confiados; para que isso ocorra os alunos precisam ainda cooperar e aceitar o trabalho do professor para que aprendam. Exemplo disso é o momento em que P4 relata sobre os trabalhos em grupo que realizou:

P4 – Então, o meu comentário se refere ao trabalho em projeto dentro da escola e o trabalho em grupo. Porque quando a escola não tem o hábito de trabalhar em grupo, e os alunos não têm essa prática desde sempre. Primeiro, eles acham que é a festa da uva, que é livre e pode tudo, depois eles não têm a prática de trabalho em grupo, então você acaba caindo em alguns estereótipos do tipo um faz e os outros não fazem nada, ou então o grupo briga no meio do trabalho, ou então no dia de apresentar. E o meu comentário a respeito disso seria que se a escola não tem o hábito de trabalhar assim acaba dando muito mais trabalho, e talvez fizesse mais sentido se essa base de trabalho em grupo fosse trabalhada desde sempre. Que eu saiba, no fundamental I é, mas quando eles vão para o fundamental II a rotina passa a ser fileira, cópia, não que a fileira e a cópia sejam coisas a serem totalmente abolidas, mas eles têm também que aprender a trabalhar o projeto e trabalhar em grupo por conta própria e isso é uma prática contínua.

O olhar da professora para o desenvolvimento individual de seus alunos é explícito nessa fala, ela mostra as marcas que cada indivíduo que participa da ação docente impõe no processo. Além de sinalizar os saberes que usa para conseguir seus objetivos.

Apontamos assim para o fato de que esses saberes são utilizados como ferramentas para descrever e analisar o material, mostrando que os docentes não são receptáculos de conteúdos e reivindicam um outro papel que não aquele suposto pelos cursos de formação. Ainda que esses cursos não veiculem diretamente essa representação, eles a carregam por terem sido concebidos inicialmente com essa finalidade como verificamos na entrevista da responsável pela SME.

2.3.7 O tempo e suas tensões

Outra recorrência temática que consideramos importante nas entrevistas realizadas foi a questão do tempo. Não é nossa intenção discutir o tempo filosoficamente, mesmo levando em consideração sua dimensão abstrata. O que pretendemos é analisar as tensões que as diferentes dimensões do tempo suscitam no trabalho docente e em sua relação com os alunos. Destacaremos duas dimensões do tempo que encontramos em tensão nos discursos das professoras: o tempo objetivo e o subjetivo.

O tempo objetivo será considerado aquele que é marcado pelo relógio, que organiza as rotinas escolares em aulas, turnos, períodos; nesse tempo incluímos também o tempo da instituição escolar que o divide em bimestre, semestres, anos, entre outros. Em contraposição a ele, temos o tempo subjetivo que rege a aprendizagem, é o tempo do pensamento e da reflexão. Acreditamos haver uma tensão entre eles denunciada nas falas das professoras.

Antes de analisar as falas pontuais de nossas entrevistadas, gostaríamos de discutir o conceito de cotidianidade desenvolvido por Lefebvre em sua obra **Critique de la vie quotidienne – Tome 3: de la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien)**. O autor aprofunda-se nas análises e reflexões sobre o cotidiano descrevendo como a rotinização do tempo encontra-se no cerne do que ele chama de “modernidade”. Para Lefebvre, o crescimento da classe média, constituída principalmente por tecnocratas, aumenta proporcionalmente ao crescimento capitalista, essa classe predomina ideologicamente sob o comando do capital e, portanto, dita a organização do cotidiano que nada mais é do que a gestão do tempo. É dentro dessa classe homogeneizada que o cotidiano moderno se institui. Ao ditar modelos, a classe média substitui o vivido por um alegre saber que é a gestão do cotidiano. É aí que nasce a cotidianidade porque ela é a rotinização, medição e, por consequência, controle excessivo do cotidiano de modo a limitar a vida na gestão do tempo. O tempo, por sua vez, precisa ser preenchido com afazeres de toda sorte, inclusive o tempo do lazer. Veremos adiante como essa rotinização do tempo proposta por Lefebvre aplica-se à educação e ao trabalho docente. Antes, porém, gostaríamos de expor sobre alguns conceitos que o autor desenvolveu sobre a sociedade capitalista a respeito da cotidianidade e que se estendem por consequência à escola. A saber: a homogeneidade, a fragmentação e hierarquização.

A homogeneidade trata-se da tendência do social para o mesmo, o igual e a repetição, exemplo disso são as classes homogêneas de idade e de dificuldade em que o professor deve reger aulas iguais e todos devem, por sua vez, chegar aos mesmos objetivos. A fragmentação consiste no esmigalhamento do tempo e do espaço, como os tempos das diversas aulas controlados pelo relógio, incluindo o lazer. O que são o recreio e as férias senão controle do tempo livre, não produtivo? Ele ocorre a fim de recarregar as energias para o tempo do trabalho: a aula. Também podemos tomar como exemplo da fragmentação a divisão das diversas disciplinas cada vez mais especializadas. É o caso da disciplina LP que muitas vezes divide-se em leitura, produção de texto e gramática. A hierarquização é a ordem hierárquica imposta tanto às funções quanto aos objetos, ela impõe-se ao professor de modo que ele precisa responder às exigências do coordenador, do diretor, das secretarias, das avaliações internacionais entre outros, construindo uma hierarquia em que o professor é o “operário” da escola. Não é a toa que se usa a expressão “chão da escola” como referencia ao “chão de fábrica”. Nessa lógica criam-se hierarquias muito bem consolidadas de controle ao trabalho do professor. Já a hierarquização de objetos pode ser descrita pela valorização que se dá ao material didático, pois nele concentram-se os conteúdos que devem ser tratados pelos professores nas aulas, e, na falta de um bom professor, o material cumpre o seu papel. Nossa pesquisa é um exemplo dessa situação, o material é minuciosamente desenvolvido de modo que caiba ao professor saber usá-lo como garantia de sucesso na escola, daí dar-se a hierarquização do objeto.

A cotidianidade é então a homogeneização, a hierarquização e a fragmentação levadas a cabo no cotidiano. Ou seja, é a constituição do cotidiano que tende sempre para o mesmo, medido e fragmentado de modo que possa ser controlado. Assim é o trabalho do professor. Lefebvre expõe ainda fatores que vão na contramão do exposto acima. O direito à diferença contra a homogeneidade de forma a garantir a igualdade na diferença; a unidade contra a fragmentação e a igualdade contra a hierarquia. O que o professor faz senão lutar contra a cotidianidade com as ferramentas descritas pelo autor?

Encontramos nas entrevistas menções sobre o tempo que remetem a essa cotidianidade e a escassez de tempo na qual é submetido o professor. O tempo é reivindicado pelas professoras como elemento primordial para o bom desenvolvimento do curso que frequentaram. Sendo assim podemos dizer que a escassez de tempo provoca uma tensão tanto na relação das professoras com os significados dos cursos quanto no próprio fazer pedagógico

O tempo do pensamento, da reflexão e da aprendizagem não é o mesmo imposto pelo ritmo do cronograma apertado das poucas horas de curso que lhes foi oferecido.

Vejamos como as professoras mencionam a escassez do tempo na formação:

P1 - ... tínhamos encontros uma vez por mês. Eram de aproximadamente umas quatro horas, das oito ao meio-dia. Nem sempre dávamos conta de fazermos um estudo mais interessante sobre esses conteúdos relacionados ao gênero.

P1 - ... às vezes os grupos eram numerosos, havia muita gente para participar e o tempo não nos contemplava nesse aspecto. Muita gente deixava, às vezes de dar sua participação.

P5 - ... O que eu percebi muito no curso, primeiro, era um tempo muito curto, só quatro encontros

P5 - ... Ela criou uma nuvem para postar comentários, que não foi bem utilizada por conta do tempo. Se fosse um curso que durasse, por exemplo, um ano inteiro, seria interessante porque nessa nuvem a gente teria um espaço de debate. Mas o tempo foi insuficiente, não deu tempo de todo mundo participar dos debates

Percebe-se como o tempo dos cursos foi muito curto devido à reiteração de que foram poucas aulas, como mencionam as professoras. P1 cita que havia muitos docentes na formação e que não era possível que todos participassem das discussões, além de aludir que não era possível aprofundar-se nos temas devido à escassez do tempo. Ou seja, era necessário cumprir o tempo de formação independente da reflexão feita. P5 cita ainda a ferramenta utilizada pela formadora e que foi pouco utilizada devido à ausência de tempo para desenvolver um trabalho de discussão.

P1 também aponta o modo “atropelado” como o curso foi ministrado.

P1 - Estávamos ali dando aula com o material e ao mesmo tempo tendo a formação dele. Eu acho que foi um outro equívoco, na realidade essa formação teria que ter vindo antes de recebermos o material, mas a gente teve que se virar com as duas coisas ao mesmo tempo. E eu acho que essas soluções, devido a falta de tempo que nós tínhamos, seriam interessantes que fossem manifestadas para o grupo pra que pudéssemos solucionar essa questão do tempo, que pra gente era tão forte naquele momento. Você imagina, tínhamos já conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no começo de fevereiro – nosso ano letivo começa em fevereiro, março – e as apostilas foram chegar naquele ano praticamente em abril, e muita coisa a gente teve que dar conta.

Essa fala traz a dimensão política do tempo em que os cursos são ministrados para cumprir objetivos externos e mostrar que a formação está sendo feita, sem se preocupar com a qualidade e profundidade das reflexões feitas nesses momentos de formação. Essa dimensão nos traz ainda outras questões sociais como as condições de trabalho do professor que precisa “dar conta do material”. Quando a professora cita que o material chegou muito tempo depois de as aulas começarem, mostra como a condição da escola é desprestigiada de modo que o importante é que o material deve ser usado. A fala de P1 mostra a ausência de planejamento

do curso que deveria ter sido ministrado antes de receberem e usarem os CAA, justamente para que os professores pudessem ter esse tempo de reflexão.

Outras falas revelam ainda a cotidianidade presente na jornada do professor:

P1 – ... quando ela (a formadora) me impôs: “Olha, você tem que seguir à risca”, eu comecei a repensar, até pelo tempo, o que é importante? O que eu repensei na minha estratégia, o que eu vou fazer? Tendo uma formação me dizendo que eu tenho que seguir à risca e eu tendo um aluno, que está na minha sala de aula, real – não é um aluno ideal, virtual – e eu tenho que dar conta disso até o final do ano, seguindo o meu planejamento

P1 – ... Mas eu vejo que esse, por conta do tempo, as apostilas estavam aí, nós precisamos dar conta, eu não sei se ele foi bem estruturado pra atender as nossas necessidades, me deu uma impressão de ele ter sido feito um pouco para suprir a questão de momento.

Percebemos nessas falas a sobrecarga de trabalho do professor e sua rotinização, limitando o docente a gerir o tempo do aluno com os conteúdos programados, indiferente do que eles aprenderam e do que foi possível trabalhar em sala de aula. Essa situação mostra novamente as condições de trabalho impostas ao professor que deve programar-se conforme o que lhe aparece de tarefa solicitada e não levar em conta sua programação e o tempo de aprendizagem do aluno.

Há ainda na fala da P1 a preocupação do tempo de aprendizagem dos estudantes quando menciona que deveria pensar nos conteúdos e em seus alunos. O trabalho de Garcia (1999) intitulado **A riqueza do tempo perdido**, traz um caminho para refletirmos sobre a tensão do tempo que as professoras reivindicam. O estudo acompanhou uma professora da 3.^a série (4.^o ano) durante nove meses em sala de aula onde era a única professora e mais quatro meses em uma turma de 4.^a série (5.^o ano) em que dividia a docência com outros professores. Garcia constatou como o tempo de realização de tarefas pelos alunos assumia grande importância para a professora investigada. Ela era reconhecida por seus colegas de trabalho, pelas famílias e pelos alunos como uma professora de sucesso. As observações em sala constatarem que a professora passava a maior parte do tempo da aula dando atendimento individual aos seus alunos, sem interromper tarefas antes de serem terminadas. A uma primeira visão, Garcia aponta que podia parecer que a professora “desperdiçava” tempo fazendo tarefas de diferentes complexidades durarem mais tempo do que o necessário. Ela constatou, porém, que o que acontecia era justamente o contrário; a professora passava de carteira em carteira supervisionando e corrigindo as tarefas dos alunos. Sendo assim, cada um deles era respeitado em seu tempo de aprendizagem porque o mais importante para a professora era ensinar e não gerir o tempo; nessa perspectiva, o tempo aparentemente

desperdiçado era usado para ensinar. O resultado encontrado por Garcia nos faz pensar nas falas das professoras aqui analisadas, não estariam elas reivindicando um “desperdício” de tempo pra refletir aprender, pensar, existir?

2.4 Adesão

Para dar continuidade às nossas análises vamos fazer um levantamento do grau de adesão das professoras entrevistadas aos cursos. Pudemos identificar dois tipos de adesão: a primeira é a respeito dos conteúdos, a segunda está relacionada aos métodos e à didática de cada um dos diferentes cursos. Como as formações das professoras aqui investigadas foram muito diferentes entre si, nos concentraremos principalmente na adesão conteúdos transmitidos. Dentre os principais indicados nas laudas dos cursos encontradas no D.O., escolhemos a teoria dos gêneros discursivos e as SD. No entanto gostaríamos de destacar que nosso foco aqui não está nos conteúdos em si, mas antes pretendemos problematizar como as professoras lidam com esses conteúdos.

Apesar dos diferentes graus de aderência que encontramos, pudemos perceber certa tendência positiva com relação ao material; em geral, as professoras apontaram elogios aos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, apenas a P2 não faz elogios diretos. Sendo esse material o mote para a maior parte dos cursos, vamos verificar, no entanto, que não há uma relação direta em elogiar o material e validar os conteúdos propostos nas formações. Outro fator de concordância entre os sujeitos da pesquisa é o número de horas-aula dos cursos ministrados, todas consideram poucas horas/aulas, independente do curso. Também percebemos que a aderência das professoras independe de suas opiniões sobre a qualidade dessas formações, ou seja, o fato de aceitarem os conteúdos como válidos ou não, independe de terem considerado o curso que frequentaram de boa ou má qualidade. Percebemos a princípio que essa aderência está muito mais relacionada com a formação e com o que as professoras têm de concebido inicialmente como válido do que com o tipo de curso que fizeram.

Vejamos a Professora 1, que frequentou um dos primeiros cursos ministrados a respeito do novo material e que faz considerações sobre os novos paradigmas de ensino por gêneros discursivos e SD. Pudemos identificar construção da aderência durante a entrevista, P1 aponta

já conhecer os conteúdos ministrados e cita de onde vem seu conhecimento sobre os conteúdos trabalhados nos cursos.

P1 – Era algo que eu já realizava, e, eu acho que, a forma como está apresentada na apostila foi bastante enriquecedor.

P1 – ... a questão da sequência didática já era uma prática que nós vínhamos fazendo de certa forma na Prefeitura. Inclusive quando foi proposto o projeto das orientações curriculares, muitos de nossos colegas participaram. Há conhecidos meus que participaram efetivamente da composição dessas orientações.

P1 – Toda a apostila foi construída de acordo com as orientações curriculares que nós possuíamos pra cada um dos anos.

A partir da análise realizada das Orientações Curriculares prefeitura de São Paulo e do material, verificamos que são materiais complementares relacionando as expectativas enumeradas nas OC com as atividades apresentadas no material⁸. Ela aponta esse novo paradigma vindo dos documentos oficiais antes da implementação do material. Também assinala questões sobre os gêneros discursivos e demonstra certo domínio do assunto. Percebemos na P1 uma visão bastante crítica de forma geral. Uma questão marcada por ela, que chama a atenção no decorrer da entrevista, é a imposição por parte do formador no sentido de que as SD deveriam ser “aplicadas” da forma como aparece no material. Por diversas vezes ela relata essa situação:

P1 – ... Esse curso se baseava em pegar algumas sequências didáticas do próprio volume que estávamos estudando, e se baseava um pouco em dizer como deveriam ser aplicadas as sequências.

P1 – ... havia uma certa pressão por parte da Prefeitura, principalmente de quem estava ministrando a formação, de que nós deveríamos seguir aquela sequência exatamente como estava sendo proposta no livro..

P1 – A informação principal é que seguíssimos o conteúdo sem fazer cortes, sem selecionar as atividades, seguindo a mesma sequência.

⁸ Por exemplo a SD analisada neste trabalho apresenta as expectativas apontadas nas OC, todas descritas e apontadas na proposição dos gêneros de cada um dos anos do Ensino Fundamental II. Seguem algumas delas: “Relacionar a notícia ou reportagem ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais)”; “Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores”; Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto”; Comparar uma mesma notícia ou reportagem (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático e estilístico”; “Assistir a noticiários televisivos ou ouvir noticiários radiofônicos”; “Comentar e justificar opiniões”; “inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto”; “Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da sequência de ideias”; “Compreender os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas em rádio ou televisão”; “Produzir notícia ou reportagem, levando em conta o gênero e seu contexto de produção estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática”.

P1 – Mas, a questão vinha muito de cima, colocada como se tivéssemos que seguir aquilo letra por letra, número por número, como se fosse mesmo um curso apostilado.

P1 – ... Dar exatamente do jeito que é proposto eu acho que é tentar conduzir o professor da forma que se deseja sem que ele seja um ser atuante, um ser pensante da sua própria aula.

Verificamos que esse parece ter sido o curso mais inconsistente com relação a essa instrução. Uma justificativa que encontramos é o fato de ser um dos primeiros cursos. Ele foi ministrado por funcionários da DRE de cada região e ao que parece não foi tão bem elaborado como o material.

Encontramos algumas contradições na entrevista da P2 a respeito de sua aderência.

P2 – Havia bastante coisa que eu conhecia? É bom, porque pelo menos eu sei que o que eu conheço ainda está dentro do que a maioria das pessoas e que os grandes pensadores estão achando válido. Então também é importante ver que o conhecimento que temos está sendo utilizado, no sentido de que não mudou muita coisa, não precisamos buscar outros conhecimentos. É importante.

Apesar dessa afirmação sobre o conhecimento dos conteúdos não explicita durante a entrevista reflexões mais aprofundadas a respeito disso, parece apenas reproduzir jargões.

P2 – foi um curso mais falando sobre os gêneros textuais, linguística. Então caíram vários autores como Bakhtin, Marcuschi, o denso do curso foi isso. A parte teórica foi mais essa falando mesmo sobre os gêneros textuais.

Ela parece permanecer nas representações cristalizadas de língua, aluno e escola, apesar de apontar os autores e afirmar ter estudado linguística, essa professora possui uma forte representação do ensino de português como ensino de gramática.

P2 – Não temos uma gramática sistematizada, o ensino da gramática não é sistematizado. Então, a gente fica teclando que o nosso aluno não sabe ler, não sabe escrever, mas ele não vai aprender a ler e escrever com os gêneros textuais, ele precisa da gramática.

Podemos verificar que, mesmo afirmando já conhecer o assunto proposto na formação parece não aderir a ele ao afirmar que não se pode aprender a ler e escrever com gêneros textuais, já que esse é um dos conteúdos mais evidentes no curso. Justamente por esse motivo consideramos que essa professora não adere aos conteúdos transmitidos, apesar de afirmar diversas vezes que já conhecia o assunto e já realizava o que era proposto.

Sendo assim, consideramos que essa professora não adere aos conhecimentos propostos no curso, apesar de afirmar o contrário. O que também podemos perceber é que a descrição que a P2 faz da formação não coincide com a lauda analisada na descrição dos cursos. Ela não menciona conteúdos mais especificamente, a docente relata genericamente que estudou linguística na faculdade e que o curso repetia esses conteúdos. Podemos levantar duas

hipóteses: a primeira de que esse curso não tratou dos assuntos propostos inicialmente e, segundo, a professora não se lembra desses assuntos ou os conhece apenas em sua superficialidade.

Já a Professora 3 apresenta um discurso totalmente diferente, ela afirma não conhecer os conteúdos na época do curso, além de ser contundente em afirmar que não teve uma boa formação:

P3 - A minha formação foi muito ruim, eu tive uma formação muito ruim..

P3 - Como eu sabia que a minha formação era muito ruim?

Apesar disso, assim como a P1 demonstra ter certo conhecimento do assunto:

P3 - estávamos fazendo, organizando a sequência didática a partir de um tema – está mais ligada à ideia de letramento, de você captar um tema de interesse dos estudantes, do grupo, e a partir desse tema, desenvolver uma sequência didática. E aqui você tem um gênero, e uma sequência pronta.

P3 - Depois, fazíamos uma discussão, uma conversa de como foi, esse aprendizado espiral, em que se parte de um tema mais simples e vai ficando mais complexo.

Podemos perceber nessas falas que a P3 adere totalmente aos conteúdos do curso como conteúdos . Se olharmos as entrevistas comparativamente os discursos da P2 e da P3 chegam a ser contraditórios:

P3 - As crianças não sabem escrever, não escrevem, não leem. Mas será que não leem mesmo, né? Não lê aquele jornalzinho que chega em casa, a conta de água, uma conta de luz?

Outra questão que podemos perceber na P3 é a valorização que ela dá à formação:

P3 - Não tive bons professores também, mas tive bons livros em casa, eu tinha com quem conversar. Por isso é que eu ia fazer, até hoje eu ia voltar para licenciatura e me atualizar. Tive que correr atrás de alguma forma para melhorar.

Outra questão que pudemos perceber no discurso de P3 diz respeito às mudanças de paradigma de ensino. Ela é a única professora que mostrou em sua entrevista ter clara a diferença dos paradigmas dos tipos textuais e dos gêneros do discurso, ela parece ter clareza da existência de duas vertentes diferentes de ensino de língua portuguesa.

Mesmo com aderência total aos conteúdos a professora apresenta crítica ao pensar a formação em si. Poderíamos arriscar aqui dizer que profissionais que valorizam mais a formação tendem a refletir mais sobre suas práticas.

P3 – É uma formação para aprender a usar o livro, não era uma formação pra criar sequência didática. Era essa a minha questão.

P3 – Não, em momento algum se falou em ensinar a fazer. Como é que você faz isso? Qual é o princípio?

A professora 4 também demonstra, como veremos, uma aderência aos conteúdos estudados no curso que frequentou. Ela, assim como a P3, afirma não ter conhecimento dos conteúdos antes do curso. De forma geral a P4 faz um amalgame entre os conteúdos do curso e o material, considerando um pelo outro.

NR – Esses conteúdos foram significativos pra você?

P4 – Foram, bastante. Tanto que eu trabalhei com eles no sétimo e no nono.

NR – Você já tinha conhecimento desses conteúdos?

P4 – Do Caderno de Apoio não, foi meu primeiro ano.

NR – Mas na sua formação inicial, você tinha esse conhecimento?

P4 – Não, porque eu não tinha contato com o livro didático, tanto que no primeiro ano eu usei o livro didático que era totalmente, era muito mais difícil de trabalhar do que o Caderno de Apoio.

Mesmo assim consideramos uma aderência da professora com relação aos conteúdos, principalmente porque ela descreve durante a entrevista sua prática de sala de aula utilizando o material e refletindo sobre a prática.

Já a P5, apesar de dizer que o curso lhe foi significativo, a nosso ver não adere aos conhecimentos que nele são apresentados.

NR – Você tinha algum conhecimento desses conteúdos tratados no curso?

P5 – Tinha da minha própria formação, e muito menos pela utilização do Caderno de Apoio aqui em oficina⁹ porque eu não trabalho com sexto e sétimo ano.

P5 – Então foi significativo? Foi, porque fazia bastante tempo que eu não fazia curso nenhum, por conta do acúmulo de cargo. Em 2012 eu estava completando dez anos de Prefeitura, então há dez anos eu não fazia nada a partir do momento em que eu comecei a acumular cargo. Também foi significativo nesse sentido de puxar um pouco da minha formação. Não foi tanto porque eu percebi que era a mesma coisa que eu já tinha estudado na formação da graduação e da pós-graduação.

Chama a atenção o fato de que a P5 é aquela de formação mais antiga e afirma contundentemente que já conhecia os conteúdos desde sua formação, mesmo essa formação ter acontecido nos anos subsequentes à LDB, antes dos PCN e cerca de dez anos antes das OC. Cabe-nos questionar se a professora realmente conhecia esses conteúdos porque, diferente das P1 e P3 não os pormenoriza, nem levanta indícios mais concretos do seu conhecimento sobre os conteúdos. Ela pode apenas ter reproduzido um jargão de discurso bastante comum entre os professores de considerar a princípio o que vai ser apresentado em

⁹ Essa professora também trabalha na EMEF Amorim Lima cujo projeto é baseado no projeto da Escola da Ponte em que alunos de diversos anos permanecem todos em um grande salão com a presença de professores e estudam com a ajuda de Roteiros de Estudo. As oficinas correspondem às aulas de língua portuguesa incluídas na grade curricular dos alunos.

curso como algo que ela já conhece há tempos, afinal é uma professora muito experiente. Podemos considerar essa professora como alguém que considera a prática mais importante do que a formação, como aponta Butlen (2015).

Das cinco professoras a que parece ter mais aderência e validar mais os conteúdos ministrados no curso é a P3, seguida pelas P1 e P2 consecutivamente. As professoras 2 e 5 são em nossa análise as que não possuem aderência em relação aos conteúdos que consideram válidos. Apesar disso consideramos que para todas elas os cursos trazem significados diferentes.

Percebemos que o novo paradigma inaugurado na LDB, especificado nos PCN e reforçado nas OC põe o texto no foco da aula de língua portuguesa, como pudemos observar na descrição dos CAA e análise de SD. Se para ensinar com o texto precisamos ter uma nova postura docente como sugere Geraldi (2013), percebemos que as entrevistadas com maior resistência também são aquelas que possuem um discurso relacionado com as representações mais tradicionais de ensino de língua portuguesa e parecem não considerar o novo paradigma.

Outra questão apontada por Geraldi (2013) que nos faz questionar o discurso das professoras é a “ideologia da incompetência”, que é a ideia de que o professor habilitado não é considerado profissional, pois os cursos de formação continuada mostram-lhe o quanto ele não está preparado ou o quanto lhe falta para serem profissionais. Analisando desse ponto de vista, conseguimos relacionar a insistente fala de algumas entrevistadas como a P1 e principalmente P2 e P5 de que os cursos lhes traziam questões que já sabiam ou faziam.

Pudemos identificar essa postura mais clara nos discursos das P2 e P5 porque permanecem na superficialidade dos assuntos e demonstram não aderir ao novo paradigma de ensino, enquanto a P1 mostra maior crítica, apesar de repetir o jargão “já faço isso”. Podemos avaliar esse posicionamento, independente de praticarem esporadicamente ou não o que lhes foi apresentado no curso, como uma forma de negar a ideologia da incompetência e o “signo de desatualização” (Geraldi, 2013) porque se consideram profissionais prontas, mesmo que essa reflexão não lhes seja clara, consciente.

Por outro lado, as P3 e P4 ao afirmarem terem uma formação ruim ou um “buraco na formação” (P4), não se consideram prontas, nem por isso deixam de se considerar profissionais, pois mostram reflexão sobre suas práticas, principalmente a P3, não reproduzem o discurso corrente “já faço isso”, percebendo-se em suas falas que passaram a fazer ou tentar fazer como sugerido nas formações e não “envernizam” as aulas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa iniciou-se com a pretensão de investigar os significados que cursos de formação continuada, oferecidos a professores de português da rede municipal, construíam. O caminho percorrido não era previsto de antemão, ele foi construído à medida que as investigações avançavam, mas sem dúvida o que mais instigou nossa pesquisa foram as dificuldades encontradas. A primeira foi a de que os cursos que previstos no projeto inicial não existiam mais no momento da pesquisa de campo, revelando o que vamos depois encontrar em algumas análises que é a volatilidade com que as formações de professores são tratadas em âmbito público. A segunda dificuldade foi a do contato com os professores, por diversas vezes recebemos um “não” como resposta, uma desculpa para não conceder a entrevista ou ainda a dificuldade real de sobrecarga de trabalho de professores que acumulam cargos em diversas escolas. Por fim, com as entrevistas realizadas, ainda houve a dificuldade de analisar um montante de informações que podem ser detalhadamente estudadas por diferentes pontos de vista. Nosso caminho foi trilhado por uma conjugação entre nossas desconfianças e perspectiva teórica.

Pelas análises documentais percebemos uma tentativa de renovação do ensino de língua pelo menos no campo legislativo. Por outro lado, os cursos com tempo restrito e pontuais parecem não seguir o mesmo esforço em renovar o ensino e muito menos surtir efeito principalmente por falta de formações mais consistentes e um acompanhamento efetivo dos professores em seu fazer docente.

Tendo em vista nosso objetivo inicial pudemos constatar que os professores encontram significados nesses eventos formativos por dois motivos principais: 1. Porque relacionam os conteúdos veiculados com outros momentos de sua formação; 2. Porque relacionam esses conteúdos com a prática de sala de aula.

Os professores recusam o signo de desatualização ao afirmar que já sabem ou já conhecem o que lhes é apresentado nos cursos. Sendo assim, trata-se de uma estratégia de identidade para preservar sua característica de produtor de conhecimento e não apenas receptáculo.

Pudemos observar também que há uma tensão entre os gêneros discursivos e a metodologia de sequência didática com o ensino de gramática. A representação de professor de português como professor de gramática encontra-se tão naturalizada que com sua saída do foco de ensino de LP algumas professoras sentem-se desamparadas e sem objeto de ensino e reivindicam uma ligação dos gêneros discursivos com a gramática. Notamos que para superar

essa representação é necessária uma somatória de fatores, que encontrados nas falas de algumas professoras.

Concluimos, portanto, que os cursos só transformam concepções com as quais o professor tenha contato em outros lugares, seja em sua formação inicial, seja em outros eventos formativos, seja na prática docente. Por meio das análises pudemos constatar que as professoras encontram significados naquilo que elas podem transformar em *práxis* na sala de aula, ou seja, na confluência da teoria e da prática, porque estão intimamente relacionados e são indissociáveis fugindo da dicotomia teoria e prática. Sendo assim, a experiência encontra-se como legitimadora de teorias, métodos, conceitos apresentados nos cursos de formação.

Esses eventos formativos, por outro lado, podem gerar malestar principalmente nos docentes que não relacionam esses conteúdos com sua prática. Outro motivo para a resistência com os cursos ou os conteúdos é que o professor defende-se do signo de desatualização e do papel a ele imposto. Além disso, é detentor de um saber que só ele é capaz de construir e que não é legitimado nos conhecimentos teóricos veiculados nos cursos. Dessa forma, o professor apresenta uma diversidade de identidades nele mesmo e a usa para desenvolver sua *práxis* levando-o a confiar mais nela do que na formação.

Acreditamos que os cursos também colaboram para que as professoras criem e/ou afirmem suas representações sobre o novo paradigma de ensino de língua de modo que esses eventos formativos funcionam de duas formas: como o acesso ao conteúdo, se ele é novo ou a afirmação de suas representações, se o professor já teve contato ou já conhecida esses conteúdos, seja de outras formações, seja de sua formação inicial, seja de contato com material didático ou outros textos voltados a professores.

4 REFERÊNCIAS¹⁰

¹⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

ARAUJO, Thays R. de. **Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar**. Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

AGUIAR, Denise R.C. A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. Apresentação de comunicação oral. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>.

ANDRE, Marli E. D. A. de. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. v.200, n.68 Campinas: 1999.

_____. Estudo de caso revela efeito sócio pedagógico de um programa de formação de professores. In: **Revista lusófona de Educação**. n.006. Lisboa: ULHT.2005 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900608.pdf>.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 10ª ed. 2003. (Série Prática Pedagógica)

ALVES-MAZZOTTI, Alda. “Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In.: **Em aberto**. ano 14 nº 61, p. 60 a 78 jan/mar 1994.

BARROS, Maria E. de R. de A. B. A Língua Portuguesa na escola: percurso e perspectiva. In.: **Interdisciplinar** v. 6, nº 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

BRASIL. Ministério de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLEN, Max. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. [Entrevista concedida a Belmira Bueno e Neide Rezende]. **Revista Educação e Pesquisa, FEUSP**, v.41, n.02, p. 543-564, abr/jun 2015.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU (Coord.) **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba. **Abordagem lefebvreana no estudo da formação docente: interface entre ‘representação’ e ‘representação social**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 15936-15950.

CORAZZA, Sandra M. Nos tempos da Educação. In: **Uma vida de professora**. Ijuí/RS: Unijuí, 2005.p. 11-21.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. SHNEUWLY, B e DOLZ, J. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DUBAR, Claude. Das identidades no trabalho às formas identitárias no campo profissional. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Portugal: Porto Editora, 2000. 45-51.

FARIA Filho, Luciano M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.p. 90-125.

FERREIRA, Fernando I. Identidade dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, Rui; FERREIRA, Julia (org.) **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE, vol. I Universidade de Lisboa: 1995.p. 309-328.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Tânia Maria F. B. A riqueza do tempo perdido. In.: Educação e pesquisa, São Paulo, v. 25, n.2, p. 109-125, jul./dez. 1999.

GATTI, Bernadete.A. (coord.) **Professores do Brasil impasses e desafios**. Brasil, DF: UNESCO, 2009.

GERALDI, João Wanderlei.**Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GONÇALVES, José A. Prática docente e identidade profissional. In: **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIP ELF, vol. I. Universidade de Lisboa, 1995.p. 363-367.

GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. In.: **Ciência e Cultura**, v.57 n°2. São Paulo Abr/Jun de 2005. P. 24 – 28.

HALL, Stuart. A identidade em questão: Nascimento e morte do sujeito moderno. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.p. 23-46

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Ed. Pannonica, 1992.p. 33-52.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (Org.), **Disciplinas e integração curricular: História e políticas**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne – Tome 3: de la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien)**. Paris. Editora: Arche. 1981 (Tradução mimeo: KAWASHITA, N; DIETRICHKEIT, G.B; GARCIA; D. F; PELIZON. M.H)

_____. **La presencia y la ausencia – contribución a teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983 (ed. regional - 1980)

_____. Lógica concreta (dialética). In: **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.p. 170-301.

LÜDKE, M. O. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/esv22n74/a06v2274.pdf>

MIZUKAMI, M. G. N. (org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

NÓVOA, António. “Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. In: **Teoria & Educação**. v.4 1991. p. 109 – 139.

OLIVEIRA, Gabriela R. de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação. Hábitos de leitura e prática de ensino.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

OLIVEIRA, Sandra F. de. **O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores da rede pública do Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1989.

REZENDE, Neide L. “Tempo e ritmo das atividades de linguagem”. In: RIOLFI, Cláudia (org.). **O professor de português: como se forma, trabalha e entende a prática.** São Paulo: Paulistana, 2015. p. 113-123.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora. 1995.p.63-80.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão 2001 a 2004.** São Paulo SME: 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão 2005 a 2012.** São Paulo SME: 2012.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental - ciclo II: Língua Portuguesa/** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME /DOT, 2007. Disponível em <http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/portef2.pdf>.

SANTOS, Neusa Batista dos. Resenha do livro Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social de Serge Moscovici. In: Revista **Ciências& Ideias** nº2v.1 – abril/setembro 2010. Disponível em: <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/revistacienciaeideias/article/view/69/resenha%20Moscovici>

SENALIC, 5. SANTOS, 2014, São Cristóvão. **Ensino de Língua Portuguesa: identidades e especificidades** (Anais – Textos Completos). São Cristóvão: GELIC, 2014.

SILVA, Franklin L. “Tempo e experiência”. In: **Revista USP**, São Paulo, n.81, p. 6-17, março/maio 2009.

SILVA, Maria de Lourdes R. da. Complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notadum**, Libro 12. FEUSP/Universidade do Porto, Portugal, p. 45-58, 2009.

SILVA, Vanessa S.; CYRANKA, Lúcia F. de M. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. In.: **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, nº 27 p. 271 - 287, Jul/Dez. 2009.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, Denise Trento R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In. **Educação e Pesquisa**. v.32 n. 3 São Paulo Sept./Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis: vozes, 2012.

_____, Maurice & Lessard, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VICENTINI, Paula P. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

4 ANEXOS

ANEXO A

Transcrição da entrevista com responsável pela área de LP da SME

Nesta entrevista a responsável pela área de LP pediu para não gravar nossa logo no início, portanto, o registro só se iniciou assim que ela autorizou.

L – Como era um curso em que não havia tantos encontros, não conseguimos tratar todo o Caderno. Então, no ano seguinte, fizemos um outro tratamento, também ajustamos a formação à necessidade dos professores; envolvemos outras unidades, outros gêneros. E o que a fizemos? Sempre contamos com os formadores das próprias diretorias regionais.

NR – Então quem dá a formação são...

L – Funciona assim: nós temos uma assessoria. No início, foi o professor Cláudio Banzoni, em 2010 e 2011, depois a professora Maria José Nóbrega, em 2012. Então, ela fazia reuniões conosco aqui da Secretaria, no caso, eu, a Cristhiane e um representante de cada DOT das Diretorias Regionais, as DOTs–P, que acompanham a formação de Língua Portuguesa. Então, as pautas eram construídas aqui e fazíamos a

formação lá (na escola). No caso de diretorias que não tinham esse formador eu e a Cristhiane íamos à diretoria regional fazer a formação.

NR – Vocês que davam a formação?

L – Isso, para os professores.

NR – Que bacana!

L – É. (Risos)

NR – Então, por exemplo...

L – É muito legal mesmo, Núbia!

NR – Não, a formação é...

L – Porque estou falando da nossa presença acompanhando o curso, porque quando ficamos aqui, estamos um pouco longe do professor. Quando estamos mais perto, conseguimos: primeiro, fazer uma avaliação para a assessora e ouvimos dos colegas também. Então, não é só escutar o que eles (os professores) traziam,

você estava vivenciando também, junto com os professores. E conseguíamos dimensionar as necessidades em sala de aula.

NR – O que precisamos?

L – O que fazíamos? Conversávamos com a assessora para ir adequando a formação. Então, era uma via de mão dupla aqui, a minha e a da Cris com a assessora.

NR – Portanto, em cada DRE há um formador Língua Portuguesa?

L – Até o ano passado havia. Este ano, como as equipes começaram a mudar, há Diretorias que já estão totalmente constituídas, outras ainda não. Mas sempre foi assim. O quadro das DOTs-P sempre foi muito pequeno. Por exemplo, havia uma pessoa responsável por várias frentes de trabalho. Eu já trabalhei em DOT-P.

NR – Essas pessoas escolhiam outras para ministrar os cursos ou isso não era possível?

L – Ah! Na DOT-P? Lá na região?

NR – É.

L – Elas poderiam ofertar outro curso ou fazer um contrato com outros

assessores. Isso é possível, mas é uma formação que não sai da Diretoria Central. Então da Central foi sempre assim: vem o assessor, faz a formação para o representante de DOT-P. Qual que era a sua região?

NR – Era a DRE Butantã, na época. Hoje estou na DRE Ipiranga.

L – Quem fazia a formação lá?

NR – A responsável, acho que era a Lígia.

L – Então, a Lígia vinha, fazia aqui o encontro com a Mazé e com o Cláudio. Fechávamos uma pauta e a Lígia fazia a formação com os professores convocados de lá (Diretoria).

NR – Entendi. E já houve pessoa contratada para dar esses cursos? Ou nunca houve, desde 2010?

L – Pra essa formação, não. Houve DRE, por exemplo, que contratou. Butantã, é uma que contratou o Márcio Cano para fazer uma formação bacana lá. JP também o contratou. Quer dizer, é pra além dessa formação.

NR – Essa é a que sai daqui?

L – Isso, essa é a que sai daqui. Agora há DREs que fazem formações para

além disso. Então, são laudas que saem daqui.

NR – Eles têm autonomia pra fazer isso?

L – Têm. Essa lauda sempre vem para cá. Nós fazemos a análise e damos o o.k.

NR – No caso, os coordenadores são sempre você, e a outra menina que me apresentou?

L – A Cris. Nós somos de Língua Portuguesa.

NR – Certo. São vocês sempre que viabilizam, e são os disparadores, dos cursos?

L – É.

NR – Os cursos são viabilizados nas próprias DREs e cada uma que viabiliza o curso na prática, eles que organizam?

L – Ele não sai daqui totalmente estruturado, porque, por exemplo: você fez essa formação?

NR – Fiz.

L – Você foi convocada. Quando o professor é convocado para participar do curso o dia todo, quem dá a

autorização para a dispensa de ponto é o Secretário.

NR – Certo. Eu queria ver, talvez tenha aí, cada curso tem um objetivo diferente. Quem decide esses objetivos?

L – Então, isso é construído em cima do quê? Nós vamos ofertar o quê? Um curso de Língua Portuguesa sobre os Cadernos de Apoio e Aprendizagem. Então qual é o objetivo? Estabelecemos a justificativa. E, então, as DREs vêm fazendo conosco. Só que agora a gente vai ter que trabalhar.

(Nesse momento, começamos a pesquisar em uma pasta de arquivo as laudas com a publicação dos cursos, no D.O.)

L – Vamos ver. Agora, vamos ter que ir devagar. Começa a folhear a pasta com arquivos)

NR – Aqui estão todas?

L – Espere.

(Silêncio.)

L – Eu também me perdi. Há uma portaria de dispensa de ponto. Então,

vamos lá! E eu deveria ter feito isso pra você.

NR – Não precisava.

L – Decretos... Secretário convocou o CP pra participar do seminário.

(Silêncio.)

L – Língua Portuguesa, Educação Ambiental. Aqui. Recuperação paralela Matemática, Educação, Física. Só faltava não acharmos o de Língua Portuguesa. (Risos.) Aqui! Língua Portuguesa. Então, vamos ver qual é o nosso público-alvo: professores de recuperação paralela do ensino fundamental e médio de Língua Portuguesa. Então, se a escola tinha um PRP, que era o professor de recuperação paralela, que estava presente, ele...

NR – Ele era convocado. Se não houvesse quem era? O professor de Português?

L – Então, ou fundamental um ou dois. Depende do que a escola tinha?

NR – Certo.

L – Então também existe esse, não sei se isso te interessa.

NR – Sim, me interessa o da recuperação, porque envolve os professores de Português.

L – Porque atendíamos do antigo quarto (ano), até o outro. Então ela vem assim: “convoca regentes indicados pelas escolas para o curso de recuperação paralela”. Justificativa: “análise dos resultados da prova São Paulo indica a necessidade de acompanhar regentes de recuperação paralela em língua, de forma intensiva de modo que os alunos tenham maior sucesso com conteúdos de Língua Portuguesa”. Isso ajuda?

NR – Sim, isso me ajuda. Quem decide essa lauda é a reunião que você me falou, que acontece aqui?

L – Isso.

NR – Quem decide esses objetivos?

L – Então, quem decide a formação é o grupo daqui com a Diretora Central que era a professora Regina Aiuko, na época. E das demandas que saem no final do ano. Sempre há, no final do ano, uma avaliação das unidades escolares. As próprias Diretorias Regionais, como estão mais próximas das escolas e dos professores, nos

trazem quais são as demandas formativas.

NR – Essa avaliação que há no final do ano, vem pra cá e aqui vocês tiram a formação.

L – É a própria DOT. Quando esses representantes vêm aqui. Temos encontros quinzenais ou mensais com DOT-P, sempre houve. Então eles sinalizam se há a necessidade de continuar a formação. Então a demanda, uma vez que ela existe, continuamos com o curso. O que acontece muitas vezes é que a justificativa e os objetivos acabam sendo replicados de ano a ano.

NR – Entendi, mas o inicial vem dessa necessidade das escolas?

L – Isso. A questão dos Cadernos foi uma. Então é material novo, precisa de formação. Na recuperação paralela foi assim: existia, antes da recuperação paralela, uma formação que saía daqui que era SAP, saía de apoio pedagógico. O que acontece em 2011? Vem uma nova Portaria reorganizando a recuperação paralela. Então, como ela reorganiza, você precisa dar sustento para os quadros, por quê? Porque entrou um material novo de recuperação paralela. Então a

lógica da Secretaria, até 2012 era essa: todas às vezes que há um material novo, precisa haver formação. Então, na recuperação paralela aconteceu isso em 2011 e 2012. Veio uma Portaria nova no comecinho de abril. Saindo a Sala de Apoio Pedagógico e se constituindo no programa de Recuperação Paralela e viemos com material novo. Então havia um material de Língua Portuguesa, precisávamos fazer o quê? Formar os professores. Assim, a lógica sempre foi esta: a demanda que sai daqui, por conta de material, e demanda também que vem das escolas, das Diretorias Regionais para os cursos.

NR – E vem pra cá ou eles também têm autonomia?

L – Sim.

NR – Por diretoria, por exemplo, uma demanda que só há naquela região, para formar o professor lá.

L – Sim, e se eles querem dentro de uma lauda fazer uma outra, também têm autonomia. É isso que eu falei, se vem uma lauda pra cá, analisamos se é válido ou não.

NR – Certo.

L – Então, essa seria uma. Ajuda você, ou não?

NR – Sim, ajuda essa de recuperação e eu queria ver essa.

L – Então, vamos com calma, vamos fazer com cuidado.

NR – Porque existe um número, não existe? De página?

L – Deixa eu ver, não é a página do D.O. Passou alguma outra aqui?

NR – Não que eu tenha visto.

L – Vamos fazer o seguinte: na medida que for sabendo... Então, aí vem a justificativa, vêm os objetivos, os conteúdos, essa é a lauda padrão, qual foi a metodologia, principalmente o público-alvo. Olha, foi uma formação de março a setembro. Eram só doze horas, três encontros de quatro horas, cinquenta professores por turma. Veja o que é feito: lauda geral e cada DRE manda suas datas, seus horários.

NR – Esse formato aqui, as quatro horas e o número de horas por semestre, saem daqui também?

L – Sim.

NR – É aqui que se decide?

L – Isso.

NR – Certo.

L – Sempre reclamamos que o número de horas era pouco (risos), queríamos mais.

NR – É... os professores também reclamam.

L – É, existem essas questões.

NR – Eu queria essa, eu queria ver se conseguíamos achar o dos Cadernos de Apoio.

L – Acharemos.

NR – Eu posso dar uma olhadinha?

(Pausa.)

NR – Ciclo um.

L – Matemática.

NR – Aqui Língua Portuguesa, esse mesmo que eu quero. O de produção de texto.

L – É que no final, veja, eles pediram. Porque ficou faltando o de Produção. No Caderno de Apoio, começa com ele, mas, no terceiro ele vai pra...

NR – E aí, esse dá impressão de que veio de uma demanda.

L – Veio. Depois da avaliação das professoras...

(Pausa.)

L – Você vê que vem a dispensa de ponto. Então sempre vem a lauda com a dispensa de ponto, ela sai casada.

NR – Junto?

L – Então o pedacinho que vimos o ano passado fez formação.

NR – Fez bastante?

L – Não.

NR – Não?

L – Aqui (aponta a lauda do curso) é professor de terceiro ano, aqui é fundamental um. (pausa) Números inteiros, racionais, perímetro, espaço e forma, multiplicação, natureza e sociedade. Lançou o Caderno, faz a formação. Língua Inglesa, certificado, língua inglesa, fração. Olimpíada de Língua Portuguesa. Aqui? Não! Estudo do meio, Educação Física, criança de seis anos, arte da escola.

(Pausa.)

L – Aqui. EaD Ciências. Vai ter o nosso de Língua, precisamos achar.

(Pausa.)

L – Aqui, Língua Portuguesa EaD que é aquele curso que eu falei que foi na USP. Ele foi de vinte e sete de abril á três de dezembro, carga horária, público-alvo, bibliografia. Este aqui, deixa eu ver se consigo.

NR – No caso desses, em que as entidades são contratadas, como funciona?

L – Essa EaD funciona assim: nós queríamos atender a um número maior de professores na formação, com base nas Orientações Curriculares e nos Caderno de Apoio. Em 2011, foi feito pela Unicsul, essa EaD. Em 2012, funcionou assim: a carta-convite é enviada para as universidades; elas mandam o projeto e a proposta orçamentária e ganha uma.

NR – Como? Licitação?

L – É.

NR – Como funciona em qualquer lugar.

L – Exatamente, e essa em 2012 foi a USP. Então há um projeto...

NR – Entendi, e a anterior?

L – Então, a anterior foi a Unicsul. Em 2012, fizemos de novo as cartas-convite. Várias universidades enviaram. Então vêm os seus projetos e, em cima dele e da questão orçamentária, é feita a contratação.

NR – E a Prefeitura contrata, no caso a Universidade?

L – (Fala inaudível.)

NR – Porque aí você pode atender a mais professores.

L – É, mais professores.

NR – Isso é o motivo principal para fazer a formação fora?

L – Pelo relatório, precisamos olhar com mais carinho, eu acho que dá até pra ver o quanto foi atendido. Porque, o que acontece muitas vezes é que muitos se inscrevem e não vão já de início ou desistem no percurso. Então, nem sempre o número da oferta é aquilo que você está certificando.

NR – Entendi.

L – A mesma coisa aconteceu com o nosso que era convocação. Houve escola que não mandou professor.

NR – Mesmo com a convocação?

L – Mesmo com a convocação.

NR – Nesse caso então é licitação, como acontece normalmente?

L – É.

(Pausa na Gravação.)

L – Olimpíada de Língua Portuguesa eu fiz para professor.

NR – É formação também?

L – É. Foi uma formação pra professor que participa de Olimpíada de Língua Portuguesa.

NR – Legal esse também.

L – Você quer este?

NR – Quero sim.

(Pausa.)

L – Está vendo, professor de ensino fundamental e médio.

(Pausa.)

NR – Porque é optativo, a escola participar ou não da Olimpíada.

L – É, a escola se inscreve. Geralmente há uma média de adesão em São Paulo de mais de sessenta por cento das nossas escolas. O ano

passado fizemos um ciclo. Na verdade a gente chamamos de Curso Optativo. Convidamos três autores, a Ana Euriva e a Cristiane More, e depois veio um terceiro. Foi uma formação de doze horas. Como é optativo, veio quem queria. Mas era em cima do quê? Pra formar mesmo quem ia trabalhar com a escola na Olimpíada.

NR – Esse é de produção de escrita mesmo?

L – Esse é, porque eles estavam concorrendo. Olha: “tendo em vista a necessidade de acompanhar e orientar os professores de Língua Portuguesa interessados em participar da terceira edição da Olimpíada, quanto ao ensino da leitura e a escrita na perspectiva dos gêneros textuais, promovida pelo MEC, em parceria com a Secretaria Municipal, realizaremos o curso de formação que tem a finalidade de apresentação de recursos didáticos que apoiarão o trabalho docente”. Você se interessa?

NR – Sim, interessa também. Todos que têm relação com a Língua Portuguesa.

(Pausa.)

L – Está aqui, é este.

NR – É do Caderno de Apoio?

L – É o EaD que se chamou: “ambiente colaborativo...” olha o tamanho! Por isso que eu falei EaD, porque até você chegar no nome aqui: “Ambiente Colaborativo dos Pressupostos Teóricos e Práticos Populares de Língua Portuguesa”.

NR – Esse está perfeito.

(Pausa.)

L – O bom dessas laudas é exatamente isso.

(Pausa.)

L – É o mesmo curso de Matemática, para Ciências, para História. Ampliou em 2012.

NR – Bastante gente.

L – Geografia.

NR – E não é só do Caderno de Apoio, nesse caso?

L – É em cima das Orientações curriculares. A parte de Língua: objetivos, produção escrita, produções teóricas. Os cursos eram mais voltados para a questão das sequências didáticas que estavam vindo nos Cadernos de Apoio.

NR – Aí está tudo o que vai ser feito. Nesse caso, quem fez essa lauda foi a Universidade?

L – Eles se baseiam na carta-convite, porque na hora em que ela é enviada já vai o que você quer.

NR – Eu posso ter acesso a ela?

L – Não sei se eu tenho. Então, você manda a carta.

NR – Eles elaboram em cima daquilo que vocês mandaram pra eles?

L – É, porque senão eles acabam não entrando na disputa, porque eles não podem mandar uma proposta que não esteja adequada ao que a Secretaria está pedindo.

(Pausa.)

NR – Eu queria ver aquele sobre os Cadernos de Apoio que você falou que foi um conjunto. Será que saiu só o primeiro?

L – O quê?

NR – Não, foi desde 2010, o curso do Caderno de Apoio?

L – Mas aí, cada um é cada ano.

NR – Mas houve, o último foi em 2012?

L – Em 2012, foi o de produção de texto, foi aquele.

NR – Ah, foi este aqui. Entendi!

L – O do Caderno de Apoio não é esse? Produção de texto?

NR – “Curso de produção de texto Ensino Língua Portuguesa Fundamental II”. Entendi.

L – Este é o que vem com o Caderno de Apoio, porque em 2010 e 2011, trabalhamos com as sequências didáticas que estavam lá (nos Cadernos de Apoio). Então eles falaram: queríamos ir além, voltar um pouquinho pra produção de texto.

NR: Entendi! E no ano de 2012 foi voltado para produção de texto.

L – Depois vamos tentar resgatar aquilo.

(Pausa.)

L – Parece que acabou.

NR – Parece que sim.

(Pausa.)

L – Vamos tentar puxar aquele?

NR – Vamos

(Pausa longa.)

L – Em média, atendemos vinte e cinco por cento de professores.

NR – Vinte e cinco por cento?

L – Ela (lauda) descreve o que é o Programa. Então, aqui está, vou pegar o de 2012. Começa aqui. Fizemos o quê? Formação de coordenador pedagógico com foco na gestão. Formação no ciclo I.

NR – Esse que a gente viu aqui.

L – A não! ... esse é desistência. O portal interativo eu deixaria.

(Pausa.)

L – Impressão e distribuição dos Cadernos de Apoio, produção de material virtual. Implantação das sequências: “quatro mil cento e oitenta e cinco vagas”. Meta: “cem por cento” Recursos humanos, oito assessores porque são várias áreas.

NR – Sim, esses dados me interessam são importantes, acho que isso vai dar base para as minhas pesquisas.

L – Vamos pegar, olha eu vou pegar todo ele aqui.

(Pausa.)

L – ...articulação entre as sequências didáticas e as Orientações curriculares.

NR – E esse foi o primeiro curso do Caderno de Apoio?

L – 2011, Caderno de Apoio ainda. 2012.

(Pausa longa.)

NR – Vou querer saber como ficou agora com a nova gestão, mas antes, eu gostaria de saber se existe algum acompanhamento específico para o professor que foi formado?

L – Não, não há. (Pausa.) Infelizmente não, não conseguimos fazer esse acompanhamento.

NR – Eu queria que você falasse um pouquinho como ficou agora, porque mudou tudo. Quer dizer, vai mudar. Então com a nova proposta, o que vai mudar na formação?

L – Não sabemos. Você sabe que vai ter um centro de formação.

NR – Que é a Universidade Aberta?

L – O que vai acontecer é que a formação também vai continuar. Nós estamos aguardando o processo de levantamento das demandas de formação para o ano que vem. Nós, aqui, já sinalizamos algumas coisas. Vai haver reunião com as DOTs para que tragam suas demandas formativas. Então, isso está escrito na reorganização curricular.

NR – Por enquanto ainda está no processo de formação.

L – Estamos sinalizando aquilo que a própria reorganização está trazendo. Possivelmente formação para todo mundo o que é projeto, o que é interdisciplinaridade, a questão os ciclos, o que é o ciclo autoral. Então, a demanda formativa vem em cima da reorganização.

NR – Certo. Mas a minha pesquisa vai ser mesmo em relação a 2012, é só para apontar que agora vai ser diferente, mas até então foi feito assim.

L – Foi, em cima da demanda das próprias escolas pelas avaliações que se fazia. E nos últimos anos, à medida

que se produzia material novo, começava a formação.

NR – E essa avaliação é aquela que se faz coletivamente nas unidades?

L – Ela traz uma parte daquilo que a equipe gestora da escola faz. E começamos a instituir a avaliação institucional, foi um instrumento aprimorado nesses últimos anos. Vinham as supervisões, muita gente aqui para discutir esse instrumento e ele foi melhorado a cada ano. É feita uma avaliação não só no fundamental, mas dentro da EJA e do ensino infantil e vêm as análises.

NR – E em cima disso.

L – As próprias ações formativas, se a escola quer outra unidade se quer outro foco.

NR – Entendi. Está ótimo! Com o que há de formação dá pra fazer muita coisa.

(Trecho editado.)

NR – Acho que você já me respondeu todas as perguntas.

ANEXO B

Transcrição da entrevista com professora 1 (P1)

NR – Vou começar perguntando um pouquinho sobre o curso que você fez. Você se lembra mais ou menos como ele foi? Seria possível descrevê-lo?

P1 – Esse curso ministrado sobre os Cadernos de Apoio?

NR – Isso.

P1 – Sim, eu me lembro que foi uma circunstância em que as apostilas estavam começando a chegar à escola, nós ainda não tínhamos muito contato com elas. Esse curso se baseava em pegar algumas sequências didáticas do próprio volume que estávamos estudando, e se baseava um pouco em dizer como deveriam ser aplicadas as sequências. Algumas coisas interessantes que poderiam ser agregadas juntamente a essas atividades. Lembro-me que eram encontros de uma frequência de mais ou menos uma vez por mês. Havia alguns trabalhos para serem entregues, no sentido de analisar algumas sequências didáticas, alguns capítulos. Então nós tínhamos que dar muitas vezes esse retorno. Só que foi um ano de grandes dificuldades,

porque as apostilas, na ocasião, chegaram com atraso e nós sentíamos que havia uma certa pressão por parte da Prefeitura, principalmente de quem estava ministrando a formação, de que nós deveríamos seguir aquela sequência exatamente como estava sendo proposta no livro. E era algo que obviamente bate de frente com o que os professores pensam. Em especial, porque nós apontávamos alguns detalhes que poderiam ser reeditados, algumas coisas que poderiam ser revistas, algumas coisas em relação a erros de conceitos que nós considerávamos. Eu me lembro que apareceu muito especificamente uma questão relacionada ao anti-herói, a explicação configurava de um jeito no Caderno de Apoio e nós discordávamos um pouco. Enfim, havia muito essa pressão de que o Caderno de Apoio deveria ser trabalhado na sua integralidade e sem que houvesse cortes, exatamente na sequência apresentada. Algo que nós também discordávamos. Eu me lembro que, na ocasião, fui por essa escola mesmo, juntamente com uma outra colega, com quem infelizmente eu não

consegui contato. Nós discutíamos muito “não porque, olha, eu não concordo com isso”. Enfim, chegávamos, fazíamos o retorno desses encontros e debatíamos um pouco aqui na escola, pontos que nós não concordávamos, sequências que nós achávamos extremamente longas, outras coisas que poderiam ser adaptadas, conforme o nosso público e a gente acabava fazendo uma outra discussão em cima do curso que tínhamos visto.

NR – Esse curso especificamente que você fez, foi em 2011?

P1: Foi por volta de 2011.

NR – Primeiro semestre?

P1 – Na realidade eu fiz dois módulos, no primeiro e no segundo semestre. Havia uma continuidade. Tanto que foi interessante, porque no primeiro módulo, como as apostilas tinham chegado, qual era a informação principal? A informação principal é que seguíssemos o conteúdo sem fazer cortes, sem selecionar as atividades, seguindo a mesma sequência. E era algo que nós víamos como praticamente impossível pelo atraso com o qual a apostila chegou. E, quando chegou no segundo módulo, a

conversa começou a mudar um pouco. Porque aí o interessante era dar conta do conteúdo e selecionar as atividades que eram mais importantes para que você pudesse contemplar o que havia sido programado. E a gente comentou isso também: “veja só, que agora, estamos chegando ao final do ano e a conversa mudou um pouco de figura”.

NR – Em relação aos conteúdos, quais foram estudados e você se lembra? Eram só sequências didáticas? Ou havia algum outro?

P1 – Nós estudávamos as sequências didáticas, também nos baseávamos na questão dos gêneros, trabalhamos muito com os gêneros. Lembro-me inclusive que eles levaram materiais que estavam além da apostila, por exemplo, trabalhamos com crônicas, com reportagem, trazendo o jornal. E, além disso, a questão da gramática, em alguns encontros começaram a colocar a gramática, por uma solicitação nossa no primeiro módulo, no segundo módulo começou a aparecer. Porque, o que acontece? A apostila, de forma geral, dá muito conta dos gêneros literários, gêneros da esfera jornalística ou da esfera escolar, mas muitas vezes essa questão do *link* com a gramática fica

um pouco perdido, parece que não está muito claro. Se o professor efetivamente não tiver uma boa formação, às vezes isso pode até passar batido. Nós é que tínhamos que construir. Toda vez que trabalhamos com a apostila, nós é que tínhamos que construir esse *link* com a gramática. Portanto, diante disso, dessa necessidade, eles acabaram agregando a alguns encontros, principalmente no segundo módulo, essa questão gramatical de como fazer realmente essas inferências, fazer essas intervenções junto ao aluno.

NR – E era o mesmo grupo do primeiro e do segundo semestre?

P1 – Sim. Era ao mesmo grupo de professores e o mesmo grupo de formadores.

NR – Desses conteúdos que vocês estudaram? O que você acha que foi mais significativo para você? Houve alguma coisa que foi significativa?

P1 – Agora você me pegou!

NR – O que você acha que ficou desses conteúdos para você na sala de aula, ou como conceito, ou como experiência no curso?

P1 – Eu acho que o mais importante mesmo que ficou do curso e das apostilas foi justamente o trabalho com a sequência didática. Era algo que eu já realizava, e, eu acho que, a forma como está apresentada na apostila foi bastante enriquecedor. Mas, eu vou ser bem sincera em relação à formação em si, eu não sei se ela agregou muito nesse sentido. Eu acho que muito se fez mesmo no dia a dia, no trabalho efetivo com a apostila. Houve coisas que deram muito certo e outras que realmente não deram certo da forma como está aplicado na apostila, nós tivemos que fazer uma criação em cima, fazer uma intervenção diferenciada, uma proposta diferente daquela que estava colocada na apostila. Até aí, tudo bem. Eu costumo dizer que não existem livros didáticos perfeitos. O professor vai ser autônomo para fazer a sua criação e realmente manipular aqueles conteúdos da forma que seja.

(Interferência externa.)

P1 – Como eu estava dizendo, muito no dia a dia a gente construiu, justamente porque não existe esse livro didático perfeito. Mas, a questão vinha muito de cima, colocada como se tivéssemos que seguir aquilo letra

por letra, número por número, como se fosse mesmo um curso apostilado.

NR – E isso vinha do formador?

P1 – Isso vinha do formador e eram ideias que, particularmente quando nós chegávamos à escola não aplicávamos exatamente da forma como fora concebido durante a formação, até por acreditar que tínhamos um determinado público, que o envolvimento com o aluno poderia ser diferenciado e que a gente poderia criar em cima disso. Não quero com isso propriamente criticar as apostilas. Eu acredito que é um material muito bom, até hoje uso muita coisa dessas apostilas, com os alunos. Algumas gosto mais que outras. Por exemplo, as apostilas dos sextos anos eu acho que estão muito bem elaboradas em relação à linguagem, uma linguagem adequada, até pra maturidade que eles possuem, ou pela falta dela, melhor dizendo. As apostilas dos nonos anos também são interessantes, as sequências montadas em cima de poema e poesia, e a sequência montada em cima de artigo de opinião, estão realmente muito bem elaboradas. Mas, eu acho que o professor também tem que ter sua autonomia. Há sequências,

por exemplo, nos cadernos do sétimo ano e do oitavo, que são extremamente longas e cansativas, como o caso da notícia que começa extrapolar para a reportagem, e para outras áreas da esfera jornalística, muitas vezes não são pertinentes e começam a cansar o aluno, aquele assunto começa a se desgastar. Dar exatamente do jeito que é proposto eu acho que é tentar conduzir o professor da forma que se deseja sem que ele seja um ser atuante, um ser pensante da sua própria aula.

NR – Desses conteúdos que vocês estudaram no curso, qual deles não foi significativo, qual deles você acha que não precisava estar ali?

P1 – Eu acho que questão que ficou, não sei se bem ou mal trabalhada, mas que não atingiu a profundidade como deveria ser, foi a questão dos gêneros. Apesar das sequências didáticas, eu acho que a questão dos gêneros ficou um pouco perdida no meio do curso. Não houve o aprofundamento necessário. Mesmo porque, alguns gêneros escolhidos, como a crônica, notícias, demandavam textos mais longos, uma análise maior e, às vezes, nos encontros, nem sempre era produtivo, porque afinal de

contas, tínhamos encontros uma vez por mês. Eram de aproximadamente umas quatro horas, das oito ao meio-dia. Nem sempre dávamos conta de fazermos um estudo mais interessante sobre esses conteúdos relacionados ao gênero. Percebi em algumas ocasiões, que alguns colegas tinham dúvidas com relação a isso. Essa questão da esfera, o que é esfera, o que é gênero, gênero textual, o que nós estávamos levando em consideração? Quais são as teorias que estão por trás disso? Havia realmente colegas que desconheciam isso. Então eu não sei até que ponto ficou claro pra todo mundo; para quem já está de certa forma acostumado, muito que bem, mas para outras pessoas percebíamos uma certa dificuldade.

NR – Dessas práticas, quais foram utilizadas no curso? As práticas do professor formador?

P1 – Eram muitos materiais e era uma coisa muito engraçada, a gente comenta que na prefeitura você cobra muito do professor uma aula dinâmica, uma aula diferenciada, devemos usar outros recursos, mídias. Entretanto, quando vamos para o curso a formação é tradicional. Nós temos o

papel, a lousa, as folhinhas, as fotocópias e vamos responder questionários, fazer essas atividades, trabalhos em grupos, responder algumas questões. Então não difere muito da sala de aula. Tentando inclusive solucionar questões que seriam passadas para o aluno. Então, havia algumas propostas que seguiam essa sequência e o grupo de professores debatia sobre esse tema. E havia troca de experiências, cada um trazia um pouco da sua informação e da sua experiência em sala de aula, nesse momento era interessante. Só que nem aí funcionava, não funcionava pelo seguinte motivo: às vezes os grupos eram numerosos, havia muita gente para participar e o tempo não nos contemplava nesse aspecto. Muita gente deixava, às vezes de dar sua participação.

NR – Você acha que essa troca entre os professores foi significativa?

P1 – Sim. A troca foi significativa, porque essa sensação e angústia de dar conta do material, e muitas vezes você poder ser autônomo para poder fazer a seleção era algo que percorria todo o grupo. Cada vez que trocávamos de grupo, era uma fase e era algo muito recorrente. O

interessante é que eles mostravam experiências que haviam feito com a própria apostila e que deram certo – porque estávamos trabalhando concomitantemente com elas (as apostilas) – experiências que foram legais, leituras diferenciadas de dramatização. Então, houve realmente uma troca de experiências.

NR – E você acha que essa troca entre os professores poderia ter sido aprofundada?

P1 – Poderia.

NR – O que você acha disso?

P1 – Eu acho que a formação poderia ter aberto esse espaço para os professores, porque o material era novo para cada um de nós. Estávamos ali dando aula com o material e ao mesmo tempo tendo a formação dele. Eu acho que foi um outro equívoco, na realidade essa formação teria que ter vindo antes de recebermos o material, mas a gente teve que se virar com as duas coisas ao mesmo tempo. E eu acho que essas soluções, devido a falta de tempo que nós tínhamos, seriam interessantes que fossem manifestadas para o grupo pra que pudéssemos solucionar essa questão do tempo, que pra gente era tão forte

naquele momento. Você imagina, tínhamos já conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no começo de fevereiro – nosso ano letivo começa em fevereiro, março – e as apostilas foram chegar naquele ano praticamente em abril, e muita coisa a gente teve que dar conta. E aí como funciona? Porque meu planejamento contemplava aqueles assuntos que estavam na apostila. Toda a apostila foi construída de acordo com as orientações curriculares que nós possuíamos pra cada um dos anos. E aqueles assuntos que ali estavam colocados, também foram contemplados no meu planejamento. Entretanto, não na ordem colocada por eles, então eu começava por um outro item, por exemplo, só pra dar uma referência em relação aos nonos anos – na ocasião, eu tinha nono ano – eu começava pelo relato histórico, com a história do aluno, primeiro a criação do currículo dele, ampliando, para depois chegar aos aspectos relacionados à literatura, como o poema e a poesia. Fazer um autorretrato e posteriormente chegar ao artigo de opinião. E lá a ordem estava um pouco invertida, primeiro poema e poesia, depois artigo de opinião, e lá por último aparecia o currículo e o registro

histórico. Quando eu vi aquilo eu falei “Estou perdida! E agora?” Realmente eu tive que subverter algumas ordens pra poder dar conta do processo.

NR – Você acha que o curso ajudou a repensar as práticas na sala de aula?

P1 – Não. (Risos.)

NR – Como? Por que, não?

P1 – Na realidade, quando chegamos ao curso com essa impressão de que tem que ser assim, isso já incomoda um pouco. Segundo, a questão da sequência didática já era uma prática que nós vínhamos fazendo de certa forma na Prefeitura. Inclusive quando foi proposto o projeto das orientações curriculares, muitos de nossos colegas participaram. Há conhecidos meus que participaram efetivamente da composição dessas orientações. Foram momentos que, na gestão anterior, foram extremamente interessantes porque contaram com a participação do professor, não foi alguma coisa que veio de cima para baixo, inclusive a composição do material. Agora, quando isso passou para a formação, que deveria ser disseminado pela rede para os professores de Português, aí pareceu como uma imposição, e tudo o que

vem como uma imposição para o professor já começa a incomodar um. As sequências didáticas, de certa forma, nós trabalhávamos, até por conta dessas orientações anteriores, porque elas datam mais ou menos, eu acredito, de um a dois anos antes da chegada.

NR – 2010, 2008?

P1 – É 2008, 2009 já se começou a pensar um pouco a esse respeito e trabalhando com esses conceitos. Algumas coisas, eu posso te dizer que foram mais ilustrativas. A sequência didática já estava clara? Sim, estava clara, mas a riqueza de materiais com os quais ela podia ter sido trabalhada – porque o material conta com vídeos, com gravações e outros tipos de suporte. Então víamos ali uma riqueza de possibilidade para a sequência didática, mas isso no próprio contato com a apostila. Agora, na formação eu sinto que isso não transcorreu tão naturalmente. Eu não sei até que ponto essa formação veio a contribuir para as minhas práticas, até que ponto eu realmente falei: “Olha, isso agora eu vou fazer diferente”. Muito pelo contrário, quando ela (a formadora) me impôs: “Olha, você tem que seguir à risca”, eu comecei a repensar, até pelo

tempo, o que é importante? O que eu repensei na minha estratégia, o que eu vou fazer? Tendo uma formação me dizendo que eu tenho que seguir à risca e eu tendo um aluno, que está na minha sala de aula, real – não é um aluno ideal, virtual – e eu tenho que dar conta disso até o final do ano, seguindo o meu planejamento. Eu não poderia rasgar o meu planejamento, jogar fora e falar “agora eu vou fazer tudo diferente”. Eu tive que repensar sim, as minhas práticas, mas em relação a que estratégia eu ia tomar. Nesse aspecto eu optei pela seleção mesmo. Eu realmente fiz cortes, selecionei aquilo que era mais importante, vi que práticas e que sequências poderiam ser utilizadas do começo ao fim, fazendo com que aquele conceito fosse apreendido, pelo aluno, e outras coisas que eu poderia deixar de lado pra contemplar o que eu já havia planejado. E foi interessante porque coincidiu com as informações que nós acabamos recebendo no segundo módulo. Aí pensei: “Fiz a escolha certa”. (Risos).

NR – Era o mesmo formador?

P1 – Era o mesmo formador, por incrível que pareça.

NR – O seu formador era da Diretoria ou era contratado?

P1 – Não, era um formador da Diretoria.

NR – Qual a sua opinião quanto a esse tipo de formação? Como aconteceu?

P1 – Olha, eu já participei de diversas formações aqui na Prefeitura. Algumas foram ma-ra-vi-lho-sas. Eu me lembro de um projeto que existiu na Prefeitura – logo no início, quando eu entrei por volta de 2003 mais ou menos – se chamava: “Vivências culturais”. Era um projeto formidável! O projeto de formação tinha mais ou menos cento e vinte horas durou o ano todo praticamente. Fazíamos de sábado, domingo, mas era uma coisa extremamente prazerosa. Porque, ali, a formação não era para dizer como você tinha que dar aula, ou para te dizer como era sua experiência na sala de aula, como você teria que lidar com o aluno, muito pelo contrário. Eu diria que era uma experiência mais relacionada a sensibilidade, porque trabalhamos muitos aspectos culturais, cinema, dança de roda, teatro, contação de histórias, tivemos várias experiências, e várias pessoas, depois

dessas interferências, desses momentos que nós vivenciamos, algumas vinham comentando um pouco da parte teórica, dos aspectos teóricos das práticas que nós havíamos vivenciado. Realmente foi um curso maravilhoso, está na memória até hoje, passados mais de dez anos. Já participei de outros cursos de formação interessantes que contavam mais com a participação e colaboração dos professores. Mas eu vejo que esse, por conta do tempo, as apostilas estavam aí, nós precisamos dar conta, eu não sei se ele foi bem estruturado pra atender as nossas necessidades, me deu uma impressão de ele ter sido feito um pouco para suprir a questão de momento. Nós precisamos dar conta desse material, temos vários professores trabalhando e não sabem nem por onde começar, então nós precisamos dar curso de formação. Senti um pouco assim naquela ocasião.

NR – Você gostaria de fazer alguma pergunta, comentário, alguma coisa que você não falou durante a entrevista?

P1 – Deixa eu ver se me lembro de algo. (risos) Não, de forma geral eu acredito que tenha sido isso. Inclusive

quando você me propôs a pesquisa, eu fiquei tentando me lembrar de algumas circunstâncias, porque ele foi um curso que passou tão rapidamente por mim e deixou tão poucas lembranças que confesso para você que foi difícil relembrar esses momentos, de capturar novamente essa ocasião para declarar o que tinha acontecido. Inclusive na mesma ocasião, na mesma época, eu participei de um outro curso, esse era pra formação também mas era bem mais específico, não trabalhava com todos os professores por exemplo da Diretoria da Penha, ele trabalhava com um professor da Penha, um da Jaçanã-Tremembé, era bem localizado e era organizado pela central, que seria o DOT da área mais centralizada da prefeitura, esse sim foi interessante.

NR – Você se lembra o nome?

P1 – Não me lembro. Você sabe que eu tinha anotado, vi esses dias no caderno.

NR – Se você se lembrar, você me passa?

P1 – Eu passo pra você, eu digito, mando por *e-mail*. Esse era bem interessante porque também

trabalhava com a sequência didática e gêneros, mas ele extrapolava a apostila. Ele queria saber assim de experiências nossas, fazia essa formação conosco, mas não era só uma formação que estava instrumentalizando, muito pelo contrário, era como se fosse uma proposta para que nós também nos tornássemos formadores futuramente. Aprofundando mais a questão do gênero e as discussões eram longas e praticamente montávamos sequências didáticas inteiras, por exemplo: só de uma poesia, só de um poema que havia aparecido. Havia muita troca, foi realmente bastante enriquecedor nesse sentido, de coisas que eram pertinentes na hora de uma composição de uma sequência, coisas que realmente não tinham nada a ver e como nós poderíamos elaborar isso no nosso dia a dia. Cada um dos integrantes trazia contribuições, às vezes de uma crônica “Olha eu pensei tal sequência didática”, compartilhava com o grupo. Havia trocas de *e-mails* para que nós pudéssemos estar de posse dessas informações anteriores e também trazer as informações para o

próximo encontro. Só foi algo que durou pouco, não foi um projeto que acabou indo pra frente. Eu participei durante uns seis meses, depois mudei de Diretoria de Ensino. Então eu não sei, eu era da Jacanã-Tremembé vim aqui pra Penha, não sei se esse projeto teve continuidade ou não, mas depois eu não fui, digamos, convocada, ou chamada pra fazer parte dessa atividade posteriormente. Acredito que não tenha tido mais desenvolvimento, mesmo dos nossos integrantes que trocavam *e-mails* a coisa começou a ficar meio esparsa e também a gente não trocou mais *e-mail*. Acredito que o grupo tenha realmente dispersado, não tenha ido pra frente.

NR – Você acha que esse formato é mais interessante?

P1 – Eu acho.

NR – De troca?

P1 – De troca, com certeza, é muito mais interessante.

NR – Bom, é isso. Obrigada.

ANEXO C

Transcrição de entrevista com professora 2 (P2)

NR – Descreva pra mim um pouco sobre o curso.

P2 – No informe do curso falava que era sobre o Caderno de Apoio, mas o curso em si não falou tanto, foi um curso mais falando sobre os gêneros textuais, linguística. Então caíram vários autores como Bakhtin, Marcuschi, o denso do curso foi isso. A parte teórica foi mais essa falando mesmo sobre os gêneros textuais, uma parte teórica que a gente vê na faculdade. E o que caiu sobre o Caderno de Apoio era o que nós poderíamos montar uma sequência didática utilizando o Caderno, ou não necessariamente usando o Caderno, mas uma matéria, algum conteúdo que estivesse ali dentro, com essa temática de análises textuais, linguística.

NR – Você se lembra quando foi esse curso? Foi em 2012, 2013.

P2 – Foi em 2012, no ano que eu entrei.

NR – Foi primeiro ou segundo semestre?

P2 – Foi no segundo semestre.

NR – Dos conteúdos que tiveram, quais foram os mais significativos pra você?

P2 – Eu não vou me lembrar de tudo.

NR – Mas se é significativo é o que você se lembra.

P2 – Então, não vou me lembrar com detalhes, mas me lembro que caíram esses autores mesmo Bakhtin, Marcuschi.

NR – Você já conhecia esses conteúdos?

P2 – Bakhtin, sim. Marcuschi, de nome não, mas eu estudei linguística na faculdade então assim a temática não fugia daquilo que eu já conhecia.

NR – Então você já tinha conhecimento prévio do que estava falando no curso?

P2 – Sim.

NR – Não era uma coisa totalmente nova pra você?

P2 – Não.

NR – Houve algum conteúdo, alguma aula que você achou que não precisaria estar lá, que não era significativo, que não fez diferença?

P2 – Eu achei que por ser um curso, a maior parte maioria EaD, os *slides*, o formato do curso era muito ruim, porque eram só textos tinha muito pouca coisa interativa, e só conseguíamos ler aquilo pelos *slides*. Então, às vezes, você ficava lá duas horas no computador pra ler quarenta, cinquenta *slides*, era muito chato. Precisa daquele conteúdo teórico, precisa ler? Ok, mas então disponibilizasse em PDF, assim poderíamos imprimir e ler quando tivéssemos vontade. Ficar lá duas horas só lendo, era muito cansativo.

NR – Quais foram as práticas utilizadas no curso presencial?

P2 – Então, era mais mesmo troca.

NR – Discussão?

P2 – Na plataforma *online* havia uma proposta pedagógica, discutíamos essa proposta nos fóruns e depois levávamos a proposta apresentada, que havíamos utilizado com os alunos.

NR – E você acha que essas discussões foram proveitosas?

P2 – Eu acho que sim. Houve muitos professores que levaram bastante práticas interessantes que podem, sim, ser utilizadas em sala de aula.

NR – Você acha que essas discussões poderiam ser aprofundadas?

P2 – Sim. Você percebe que é uma discussão que não sai da prática, você não vê uma discussão com base na teoria. É uma discussão bem superficial sobre a prática. Percebo que não há essa junção das duas coisas. E a discussão mesmo, por exemplo, “esses termos, essas sequências utilizaram tais e tais teorias, foram com base em tais e tais autores” isso não existe, não acontece.

NR – Então você acha que o *link* entre teoria e prática não funcionou nesse curso?

P2 – Não.

NR – E o que você acha que poderia ter sido feito pra juntar (teoria e prática)?

P2 – Olha, não sei. Porque você percebe que há professores de vários níveis. Então da mesma forma que eu

entrei no curso e eu já conhecia o conteúdo, para alguns aquilo era novo, e linguística não é algo que você aprende com *slide*. Muitas vezes dificulta não haver professores com o mesmo nível de conhecimento, dificulta bastante essas discussões.

NR – Você acha que o curso te ajudou a repensar alguma prática sua na sala de aula, no dia a dia com seus alunos?

P2 – Repensar, não, porque são coisas que a gente já faz. Às vezes, quando você discute com o grupo, só pega uma ideia nova, uma mesma forma de passar aquele mesmo conteúdo, ou você vê também situações completamente diferentes da que você vive. Temos que pensar que rede de São Paulo é muito grande, por exemplo, eu trabalho na DRE São Matheus, e a DRE Ipiranga e a DRE Campo Limpo são muito diferentes. Você vê que tem escolas com a realidade muito ruim, muito pior do que a que você tem e você fala: “Meu Deus! Eu acho que onde eu estou não está bom, tem coisa pior”. E há lugares que você fala: “Poxa, nessa escola dá pra você fazer um trabalho legal e tal”, então tem tudo isso.

NR – Você acha que o que dificulta mais o trabalho do professor é o lugar em que ele trabalha, não é a formação?

P2 – Eu acho que são as duas coisas. Tanto o lugar quanto a formação. Estamos vivendo tudo muito novo, *high tech* agora, até mesmo os materiais. Então você conversa com professores que falam que odeiam o material, há os que gostam. Então é complicado, porque você não consegue ter uma sequência. Você pega uma turma que o ano passado não utilizou o Caderno de Apoio, e este ano você vai utilizar, então é completamente novo pra eles.

NR – Pros alunos?

P2 – Pros alunos. Então, às vezes dificulta isso, todos os professores não falarem a mesma linguagem. Claro que cada um vai ter o seu jeito de didática, mas não tem o mesmo objetivo, então, dificulta um pouco.

NR – Você acha que esse objetivo poderia ser atingido em um curso de formação? Todos os professores terem um objetivo semelhante?

P2 – Não, acho que isso tudo é mesmo uma visão política e

ideológica. Essa discussão de currículo vai muito além de curso de formação, de uma escola, de um grupo de professores. Porque também temos que pensar na rede, que é muito heterogênea, mas ao mesmo tempo precisa se pensar em um currículo pelo menos básico em que todo mundo tem que passar. Porque essas orientações curriculares são bem genéricas. (A Orientações curriculares) Falam muito sobre o que discutimos em um outro curso, foi a questão da gramática. Não temos uma gramática sistematizada, o ensino da gramática não é sistematizado. Então, a gente fica teclando que o nosso aluno não sabe ler, não sabe escrever, mas ele não vai aprender a ler e escrever com os gêneros textuais, ele precisa da gramática. Tudo bem, tem que ser sempre uma gramática contextualizada, mas ele precisa. Essa gramática tem que ser sistematizada. Não há como você trabalhar advérbio agora e depois o verbo. Não é assim jogado, tem que haver uma sistematização e você só vai ter uma sistematização quando montar esse currículo. Primeiro semestre, primeiro bimestre, primeiro ano você vai trabalhar isso, segundo ano você vai

trabalhar isso, não algo extenso, mas pelo menos o básico.

NR – Você acha que deveria haver uma orientação curricular sistematizando também a gramática?

P2 – Não, um curso, não. Acho que pensar mesmo em currículo, porque precisa. Precisa da gramática, senão ele não vai aprender a ler e a escrever bem, não adianta. E a gente fica falando: “Ah, mas é um porre! Ai coitado do aluno!”. (Risos). Mas há outras formas de se ensinar, não precisa ensinar do jeito que aprendemos. Pode ensinar de outra forma. Mas a gente precisa ensinar, precisa!

NR – Você acha que uma formação em que os professores pudessem expor sua opinião seria interessante?

P2 – Acho que seria interessante, mas ele precisa ser bem organizado, porque há pessoas com visões completamente diferentes, até conseguir juntar tudo isso para sair algo que seja proveitoso para todo mundo, dá um pouco de trabalho. Então tem que ser bem organizadinho.

NR – Em relação a esse curso que você fez. Ele teve conteúdo, por

exemplo, você aprendeu as esferas de circulação?

P2 – Sim, falou sobre isso.

NR – Modalidade oral e escrita da língua?

P2 – Sim.

NR – Ou foi só oral, ou só escrita?

P2 – Não, falou dos dois.

NR – Falou dos dois?

P2 – Falou dos dois, porque falou dos gêneros textuais.

NR – Em geral?

P2 – Gêneros textuais orais e escritos.

NR – E passou pela produção de texto dos alunos?

P2 – Passou.

NR – E o que você teve na produção de texto?

P2 – Não me lembro agora. Não me lembro mesmo, qual foi a produção específica.

NR – Mas aconteceu?

P2 – Aconteceu.

NR – E a sequência didática? Também foi ensinada a sequência para ensinar o gênero?

P2 – Não.

NR – Não houve sequência didática?

P2 – Houve, nós montávamos a sequência didática, cada um montava, a sua. Havia um tema, não foi determinado que turma, porque cada um tinha uma turma diferente. Então foram escolhidos alguns gêneros textuais. Levávamos a sequência pro dia e trocávamos: “como que você fez? Como o outro fez?”

NR – E sobre avaliação? Houve avaliação do texto do aluno?

P2 – Não.

NR – Não houve conteúdo sobre avaliação?

P2 – Não.

NR – Qual a sua opinião sobre esse tipo de curso? Como aconteceu esse, semipresencial.

P2 – Eu acho que é proveitoso, eu não posso te dizer que eu não aprendi nada. Sempre aprendemos algo de novo, então eu acho que é sempre

bom. Até mesmo também pra gente... Havia bastante coisa que eu conhecia? É bom, porque pelo menos eu sei que o que eu conheço ainda está dentro do que a maioria das pessoas e que os grandes pensadores estão achando válido. Então também é importante ver que o conhecimento que temos está sendo utilizado, no sentido de que não mudou muita coisa, não precisamos buscar outros conhecimentos. É importante.

NR – O que você acha que não foi proveitoso?

P2 – Eu acho que não é nem a questão do curso, (risos). Acho que é mesmo a questão dos professores que ficam lamentando o tempo inteiro.

NR – Seus colegas de trabalho?

P2 – É.

NR – O que é ruim nessa lamentação?

P2 – Porque é uma lamentação que não leva a lugar nenhum.

NR – Você acha que tinha que ter um espaço para esse tipo de conversa no curso?

P2 – Eu acho que não em curso, e sim nas diretorias de ensino. O curso não

é pra isso, é para você discutir a teoria e a sua prática. Algum comentário ou outro, alguma coisa que aquela teoria reflita na sua prática, na sua realidade social, ok. Poderia ter mais cursos que falem justamente sobre psicologia, neurociência. Justamente vai cair nesses problemas que temos que é indisciplina, realidade social muito problemática. Se existissem cursos com essa temática, caberia toda essa lamentação. Agora, um curso teórico, eu acho que não.

NR – Você gostaria de fazer algum comentário ou alguma pergunta sobre o curso, sobre a entrevista, sobre alguma coisa específica?

P2 – Eu queria saber o que especificamente você está fazendo?

NR – Estou pesquisando como os professores lidam com os conteúdos passados nos cursos pra eles. Se eles já sabem, se não sabem, se é novo. Qual é a posição do professor em relação a esses cursos especificamente.

P2 – Certo.

NR – Então eu faço algumas perguntas que tentam investigar que relação o professor tem com o

conteúdo. Se ele aceita esse conteúdo, se ele conhece? Se ele não aceita, se ele conhece e não gosta. Enfim, essa é minha investigação geral. Eu gostaria que você me falasse qual é o seu posicionamento.

P2 – Eu acho que depende do curso. Esse eu gostei bastante, porque foi sobre gêneros textuais. É uma temática que eu gosto, bastante e estudo. Fiz uma pós-graduação agora que o TCC foi com base nos gêneros textuais. Mas nós não temos que estudar só o que a gente gosta, temos que estudar o que a gente precisa. Há determinados conteúdos que não gostamos, que não nos sentimos muito à vontade, mas a gente tem que conhecer, tem que saber, principalmente porque a educação é política, a gente não pode negar isso. E temos que saber a posição dos governantes, porque a maioria desses cursos que fazemos, são patrocinados

pela própria Prefeitura. Então é a visão de educação que a própria Prefeitura tem e ela quer impor, então temos que conhecer e saber se vamos concordar ou não, qual é o nosso posicionamento.

NR – E você utiliza os gêneros textuais pra ensinar?

P2 – Sim.

NR – E o que você acha de ensinar com os gêneros textuais?

P2 – Acho que fica mais contextualizado. Porque o gênero tem uma função, tem um objetivo. Embora ele não sejam totalmente fixos, eles têm um padrão, então assim fica mais fácil pra conhecimento para os alunos, eu acho importante sim.

NR – Basicamente era isso. Queria agradecer muito você ter vindo aqui, ter se disponibilizado. É isso. Obrigada.

ANEXO D

Transcrição da entrevista com professora 3 (P3)

NR – A primeira pergunta é a respeito do curso. Eu queria que você descrevesse um pouquinho o curso como ele foi.

P3 – Deixa eu ver se me lembro.

NR – Foi na DRE?

P3 – Foi. Não, o curso foi na DRE, eu era da DRE Jacanã-Tremembé. Eu dava aula no Jacanã, na época, e o curso foi em Santana. Deixa eu ver se consigo lembrar qual foi. Porque não vimos o caderno inteiro, pegamos uma sequência didática, porque eles trabalham com sequência didática. Na época, nem tinha conhecimento do que era isso, essa sequência didática, depois é que eu... Ou não? Ou era ao contrário? Naquele ano, eu estava fazendo um cursinho de extensão aqui na universidade¹¹, de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, e casava com o assunto. É foi isso

mesmo, eu já estava fazendo e conheci os suíços, o Schneuwly.

NR – O que vocês estudaram no curso? Você se lembra qual foi a sequência didática?

(Pausa.)

P3 – Peraí.

(Pausa.)

P3 – Eles fizeram um... Eu não estou conseguindo me lembrar qual delas era, faz tanto tempo. Depois que eu vim para o Amorim, nunca mais usei aquele caderno¹². Tentei usar, mas como aqui é uma aula por semana, uma oficina; você entrega os livros e eles não trazem. Deixa eu ver, era o material do nono ano. O nono ano tem o quê?

(Pausa.)

NR – Era argumentação?

¹¹ A universidade citada é a Universidade de São Paulo cujo curso de extensão é oferecido a professores da rede todo semestre. A escola localiza-se cerca de 2,5 Km da universidade.

¹² Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa

P3 – Não. Será que eu posso pegar um caderno? Porque se eu pegar, vou me lembrar.

NR – Pode, claro!

(Pausa.)

P3 – Foi um curso na DRE Butantã ali em Santana, e havia mais ou menos umas 50 pessoas, não! De 30 a 50 pessoas, eu não sou muito boa de fazer cálculo. Eu estava fazendo o curso com a Neide Rezende, estava muito animada com as descobertas porque fazia muito tempo que eu estava fora da universidade. E eu estudei outras coisas. Mas eu nem me lembro o que estudei em metodologia na faculdade, no curso de graduação na metodologia. Eu estava realmente precisando desse alimento, pra mim foi um alimento. Eu dava aula no EJA, na época. Como eles fizeram? Eles dividiram – agora que eu peguei o livro, lembrei – eu acho até meio chato isso – a gente fez uma sequência, uma atividade.

NR – Vocês elaborarem uma atividade?

P3 – Não, nós ficamos como se fôssemos alunos mesmo, e fazíamos a atividade. Acho que a fizemos esse

daqui: “Poemas”, e um outro. Mas eu acho que não era novidade só pra mim. Havia muita gente que estava curtindo – não sei se foi notícia – e nós fazíamos e apresentávamos as atividades como se fôssemos alunos. E foi dessa maneira que trabalhamos.

NR – Houve alguma discussão teórica?

P3 – Houve discussão teórica sim, do ponto de vista da sequência didática. Eu me lembro que me interessei bastante – falei que eu ia pegar o livro pra ler lá em casa, eu não fiz nada disso – mas o meu livro, até seria legal trazer porque está todinho grifado. Na época eram aqueles livros de dois volumes, agora vêm esses com um volume. Porque eu não sou muito antiga na rede municipal, eu sou de 2002, eu engravidei da Isadora e fiquei um bom tempo afastada. Então, nessa época, a Isadora já estava um pouquinho maior, eu tinha voltado e estava azeitando os motores. Eu lecionava para o fundamental à tarde e para o EJA à noite. Curiosamente, o primeiro que eu resolvi trabalhar foi com o EJA, não foi com o ensino fundamental. Foi esse que fala sobre currículo: “Construindo um percurso de vida”, eu usei no EJA porque eu achei

importante para eles. Eu também não conhecia o currículo nessa perspectiva que eles colocam aqui, para mim currículo era uma carta que você escreve e aqui é uma outra perspectiva de currículo.

NR – Todo o conteúdo que foi trabalhado lá era novo pra você?

P3 – Mais ou menos, porque justamente nessa época eu estava fazendo o curso com a Neide. Ela também estava trabalhando como conceito de sequência didática. No final do curso, apresentamos um projeto de sequência didática, esse era o trabalho de finalização da turma da licenciatura, porque existe curso de extensão.

NR – O conteúdo foi significativo pra você?

P3 – Foi bastante significativo.

NR – E você acha que esse curso te ajudou a repensar as práticas na sala de aula?

P3 – Eu sempre tive dificuldade em lidar com o livro didático. Tenho mesmo um preconceito formado com livro didático. Há um outro livro com o qual eu gostava de trabalhar, o da

Magda Soares que não existe mais. Na verdade, foi com esse livro que eu aprendi a lecionar. Porque eu comecei a lecionar e estudar em 89. A minha formação foi muito ruim, eu tive uma formação muito ruim.

NR – Por que você acha que sua formação foi ruim?

P3 – O curso. Hoje em dia, a faculdade é um pouquinho melhor em Guarulhos. Eu me formei ali, fiz uma faculdade privada. Como eu sabia que a minha formação era muito ruim? Meu pai era formado em Letras Clássicas também, pela Universidade de São Paulo e, apesar de eu estar estudando ali, a gente sempre teve muitos livros e sempre conversou, muito. Tanto é que meu pai foi uma espécie de orientador. Quando eu comecei a lecionar, comecei porque estava me separando do meu marido e a família ficou preocupada, eu era muito jovem, tinha parado de estudar e fui convencida a fazer o curso. Eu queria fazer outra coisa, queria fazer arquitetura, não era letras. E falaram: “ah! faz isso aí, porque você arruma um emprego rápido”. E de fato foi, eu fiz a matrícula em fevereiro e em julho, estava lecionando, muito assustada. Meu pai veio em casa – ele tinha um

fusca na época – e tirou 40 livros, ou seja: 10 coleções de livro didático; colocou tudo em cima da mesa da minha cozinha e falou: “É fácil, escolhe um aí e vai dar aula”. Foi exatamente o que eu fiz. Você vê que eu já tinha alguns conceitos formados. Eu escolhi justamente aquele livro da Magda Soares. Eu não tive gramática gerativa, e ela trabalhava com os conceitos de gramática gerativa. Eu sempre gostei muito da linguística. Não tive bons professores também, mas tive bons livros em casa, eu tinha com quem conversar. Por isso é que eu ia fazer, até hoje eu ia voltar para licenciatura e me atualizar. Tive que correr atrás de alguma forma para melhorar.

NR – Na sua opinião, esse curso ajudou você nesse sentido?

P3 – Eu estou tentando lembrar, eu tinha um grilo com ele. Lembro-me que houve algumas polêmicas, justamente porque eu achava que isso era mais um outro livro didático. Na verdade eu nunca consegui usar, trabalhar tal gênero do começo ao fim.

NR – A sequência inteira?

P3 – A sequência inteira nunca consegui, mas eu achava que ele me

orientava bem principalmente, por conta das expectativas curriculares¹³, isso aqui (aponta para as expectativas descritas no livro), ele tem orientação das expectativas curriculares, tem midiazinha, eu já achava isso...

NR – Diferente?

P3 – Diferente, deixa eu ver, 2011, eu demorei para ter computador, 2006, eu já tinha computador, parece que foi 2009.

NR – Mas foi um dos primeiros cursos?

P3 – Sim.

NR – Foi no ano que foi lançado?

P3 – Vamos ver?

NR – Ou foi mais pra frente?

P3 – Ou foi mais pra frente?

NR – Ele foi lançado em 2010, porque houve uma sequência de cursos.

P3 – Então foi em 2011. Não, em 2010 mesmo! 2009 para 2010, uma coisa assim. E eu acho que fiz dois porque

¹³ Trata-se das Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo

quando eu fui ver meu jerfunque¹⁴ – assim que eles dizem – havia dois.

NR – Dois módulos?

P3 – Dois módulos.

NR – Eram quantas vezes por semana? Uma vez por semana ou uma vez por mês?

P3 – Uma vez por semana.

NR – E você tinha dispensa de ponto?

P3 – Tinha dispensa de ponto, fazia depois do... Não! Deixa eu me lembrar, não tinha dispensa de ponto, era fora do horário.

NR – Fora do horário?

P3 – Deixa eu me lembrar. Não, eu lecionava à noite, e tinha dispensa de ponto, sim, porque eu dava aula à noite, como é que eu conseguia ir à noite para lá? Acho que tinha dispensa de ponto sim.

NR – E nesse grupo de professores havia discussão sobre conteúdos, sobre coisas da sala.

P3 – Não me lembro de nenhuma discussão muito polêmica. Eu estava muito preocupada se isso não engessava, porque aqui na Universidade (aponta em direção à Universidade) eu estava aprendendo a fazer, era isso mesmo! Lembrei qual era a história. A história é a seguinte: estávamos fazendo, organizando a sequência didática a partir de um tema – está mais ligada à ideia de letramento, de você captar um tema de interesse dos estudantes, do grupo, e a partir desse tema, desenvolver uma sequência didática. E aqui você tem um gênero, e uma sequência pronta. Eu me incomodava um pouco com essa perspectiva de ser uma receitinha. Então “olha, você tem cinco aulas por semana, três aulas você trabalha o conteúdo”. Havia dois tipos de conteúdo: um era projeto – agora não me lembro mais, faz tanto tempo – eu sei que eram três aulas e, das cinco, eles propunham que eu trabalhasse três aulas com o conteúdo que estávamos trabalhando no livro didático e deixasse duas aulas só pra trabalhar com o Caderno de Apoio. Era essa a orientação.

NR – Nesse curso, você se lembra quais as práticas que foram usadas? Seminário, trabalho em grupo.

¹⁴Jerfuncar: verbo utilizado para o cadastro e validação dos cursos que os professores fazem para contagem de pontuação para fins de evolução na carreira funcional.

P3 – Foi trabalho em grupo. Nós nos dividimos em grupo e elas (as formadoras) disseram qual das atividades a gente tinha que fazer. Então aqui, vamos lá – sumiu agora, o meu está todo grifadinho – “Nos bastidores da notícia”, então ela (a formadora) orientava: você vai fazer este, esse outro grupo vai fazer este e este outro esta, e apresentávamos a atividade. Depois, fazíamos uma discussão, uma conversa de como foi, esse aprendizado espiral, em que se parte de um tema mais simples e vai ficando mais complexo.

NR – Você acha que esse tipo de aula foi significativa para o curso de formação?

P3 – Então, pra mim foi, porque como eu disse, eu tinha um grilo dessa coisa de como fazer? Como é que se faz?

NR – Você achava interessante?

P3 – Achava uma boa ferramenta, para você planejar a aula, eu não tinha essa prática de pensar em gêneros, isso também foi bacana.

NR – Isso foi novidade para você?

P3 – Foi, porque quando eu saí da universidade ainda se trabalhava com

conceito de tipologia, com tipo de texto narrativo, descritivo, dissertativo. Então, pra mim foi uma descoberta, mas não foi no curso. Lá, eles apresentaram, mas eu já vinha estudando sobre isso. Eu ficava preocupada, eu queria saber onde é que estava a bibliografia. Teve um dia que eu fiquei “mas eles não põem aqui o nome dos autores, e os teóricos que eu estava estudando?” Que sacanagem, ao invés de pôr! Põe aqui o caminho das pedras. Eu percebi que não havia. Um dia eu fiquei “mas porque vocês não falam o nome dos autores?” porque não tem.

NR – Na verdade eu não sei se tem.

P3 – O livro tem. Aqui nessa parte deixa eu ver se tem. Tem as referências bibliográficas aqui.

NR – Você acha que esse conteúdo foi significativo para você?

P3 – Pra sempre. Porque agora, eu pelo menos, tenho o hábito de pensar sempre em gêneros. Isso é uma ferramenta hiperimportante, porque é dessa forma mesmo que os textos circulam, até para abrir um pouco mais. As crianças não sabem escrever, não escrevem, não leem. Mas será que não leem mesmo, né?

Não lê aquele jornalzinho que chega em casa, a conta de água, uma conta de luz? Então, aquele outro conceito fechado da tipologia era muito limitado, fazer uma descrição, para que fazer a descrição? Quando eu cheguei aqui, tentei usar esse do nono ano (aponta para o livro do nono ano). Foi muito curioso, porque eu vinha esquentada com essa prática, pensei que o curso ia ser bacana, mas uma vez por semana não dava e ninguém aqui usava o Caderno de Apoio. Achei curioso, falaram: “tem o Caderno de Apoio, tem bastante, é isso aí, você vai dar uma oficina por semana”. Então vou usar os cadernos de apoio. Eu trabalhei com carta de solicitação, tentei trabalhar com carta de solicitação. Uma vez por semana não dava para fazer muita coisa, porque eles não têm o hábito de trazer as lições que a gente pede, eles não fazem, não trazem o livro. Mas aconteceu uma coisa muito curiosa. Porque, um dia, eu vim aqui para a sala de informática – essa sala de informática que você está vendo e que está toda organizadinha, não era desse jeito, eu trabalhei seis meses aqui off-line, totalmente *off-line*. Eu não entendia como é que podia acontecer isso, e ninguém ligava. Tinha dia que

funcionava, tinha dia que não funcionava e a sequência didática que eu tinha aqui propunha que as crianças entrassem no SAC da Prefeitura e verificassem que tipo de reclamação e demanda eles podiam fazer. E eu achava bacana. Podia fazer um pedido para a sua rua, para o seu bairro; enfim, quais eram os problemas, a gente foi até aí. Quando vínhamos para entrar no SAC – isso aqui, tinha dia que funcionava, tinha dia que não funcionava. Então – eu sou muito intempestiva – falei: “eu já sei o que a gente vai fazer”. Nós vamos escrever uma carta para o Prefeito, para o Secretário pedindo para que essa sala de informática funcione – puxa vida, que pena que eu não trouxe, eu tenho lá em casa, eu não joguei fora esse material. Isso deu a maior confusão! Porque fizemos um texto coletivo, não fizemos nem individual, foi uma carta de solicitação e foi encaminhada – está no meu *facebook*, acho que é isso. E eu mandei, porque na época o Shneider tinha *facebook* e eu fiz o pedido por lá. Não é a carta, mas já é um segundo momento. Mandei a carta pra ele e imediatamente vieram aqui me socorrer, socorrer a escola, mas como não havia manutenção, então eles

bloquearam todos os *sites* o *youtube*, umas coisas que não tinham nada a ver e foi isso que eu fiz publicamente. Eu fui sozinha, puxa vida! Escrevi: “Você usa as redes sociais, se comunica com elas. Isso é uma política da Prefeitura?” Ele ficou bravo comigo. No dia seguinte a supervisora estava aqui (na escola), me pegou no corredor, disse assim: “ele pediu para você fazer uma lista dos *sites* que você quer que desbloqueie”. Eu falei: “mas eu não vou fazer lista nenhuma, vocês não sabem o que a gente usa e o que a gente não usa? Não tem pé nem cabeça isso! E depois, ele me repreendeu: “quando você precisar fazer isso” – me deu um outro *e-mail* – “faça de uma outra forma”. Agora, aqui eu não tive oportunidade de ter devolutiva dos estudantes por conta desse tempo. Quando eu estava fazendo o curso e eles diziam: “faça três aulas, com...” – tem um outro nome, eu sei que era pra fazer com as aulas do projeto, eram duas aulas. Não dava tempo, esse tempo não existia.

NR – Supunham cinco aulas?

P3 – É, não dá, imagina!

NR – O que você acha desse material?

P3 – Hoje, o que eu acho dele? Hoje, pra mim – é que tem essa outra realidade aqui que é a do Amorim¹⁵. Isso eu não consigo usar aqui. Já tentei várias vezes, esse ano tentei de novo e não há tempo, os alunos não têm esse compromisso da devolutiva, então você consegue fazer coisa muito pequenininha. A sequência, só se você for fazer o ano inteiro, né. Uma sequência didática que você faria com cinco aulas por semana numa escola tradicional. Eu tive mais retorno no curso de EJA, quando trabalhamos essa coisa do currículo, de organizar a vida e de pensá-la como um percurso. Mas também eu não ficava engessada, era só um caminho.

NR – Você não se limitava.

P3 – É.

NR – O que você acha desse tipo de formação da qual você participou?

¹⁵ EMEF Des. Amorim Lima funciona com um projeto baseado na escola da Ponte em que alunos estudam todos juntos em um grande salão onde se reúnem alunos de diversos anos e professores de diversas disciplinas. As aulas aqui citadas correspondem às oficinas de Leitura e Escrita inseridas na grade horária dos alunos.

P3 – É uma formação para aprender a usar o livro, não era uma formação pra criar sequência didática. Era essa a minha questão. Você me perguntou se houve polêmica, houve. Por isso que um dia... – agora me lembrei – o livro que eles nos deram não era o do professor, até porque nós íamos fazer as sequências didáticas. Foi por isso que eu não achei a tal da bibliografia. E aí fiquei encanada. Depois eu fui olhar com mais vagar e percebi que de fato havia, mas os genebrinos não estão aqui... Schneuwly...

NR – Eu não sei. Esses autores eram abordados no curso? Ou não?

P3 – Não, em momento algum se falou em ensinar a fazer. Como é que você faz isso? Qual é o princípio? As meninas apresentaram como uma receita, uma coisa que já estava pronta e aí a gente precisava usar o material. Foi como eu disse para você, tinha até quantos dias por semana. É bem verdade que quando alguém questionava: “temos que seguir, temos que ficar engessados”. A resposta era: “Não, você pode...” E tinha também o relato das pessoas que já estavam usando o livro, e diziam “você pode ir intercalando com outras atividades, você tem livre arbítrio pra fazer essa

avaliação com a turma. Então, eu fiz tal sequência didática, eu usei essa parte da unidade, essa outra não”. Eu acho que o que ele trazia de bacana era essa concepção de se construir um percurso de aprendizagem, de onde você parte. Hoje, eu acho que os livros didáticos mais novos têm a pretensão de fazer isso. Eu ainda acho isso aqui um pouquinho melhor do que essa salada que eles fazem nos livros didáticos, eles têm que colocar tudo, tem que ter tudo e o que fica mais capenga é geralmente a reflexão sobre a língua, que ainda é bem gramaticalesca. É de como quando eu comecei, há 20, faz 25. É isso mesmo, acho que não mudou muito. No trabalho com a linguagem, eu acho que o melhor material que eu já peguei foi o da Magda Soares. O ano passado, eu avalei – não, foi o ano retrasado – trocamos os livros didáticos aqui do Amorim, e, puxa, é uma oportunidade! Porque os primeiros roteiros aqui do Amorim foram feitos com os livros didáticos da Magda, e se você pegar os primeiros – eu cheguei até a trabalhar com ele? Trabalhei. Foi no primeiro ano, depois trocaram os livros, cheguei numa transição de livros, e os roteiros estavam muito bem feitiños.

Inclusive, o cara que fez os roteiros aqui tem uma formação em Letras, com pesquisa ali no círculo dialógico dos russos, que tem o Bakhtin, que é – acho que deve ser – o Papa disso tudo. E a concepção, pelo menos dos roteiros aqui – estou falando de outra coisa – a concepção dos primeiros roteiros aqui, acho que tinha muito a ver com esse conceito de circularidade, de você partir daquilo que o estudante já sabe sobre esse determinado gênero, porque ninguém é tábula rasa de gênero nenhum, ir ampliando e trazendo mais repertório.

NR – Você conseguiria levantar, desse curso, um ponto positivo e um ponto negativo? Ou só pontos positivos, ou só pontos negativos dessa formação?

P3 – Um ponto positivo é essa descoberta de uma possibilidade metodológica pensada, de planejar e trabalhar, acho que esse é o ponto positivo. Muito embora, o curso não tivesse essa pretensão de ensinar a fazer. Como é que fazemos isso, de onde a gente parte? Ele trazia já uma proposta feita, a ideia era que a gente usasse os livros, porque eles estavam aí, já tinham chegado. Um ponto negativo – não sei um ponto negativo?

NR – Se não houver não tem problema.

P3 – É do curso mesmo? Não consigo pensar num ponto negativo, exceto essa crítica de que... – mas acho que nem tinha a ver porque o livro já estava pronto. Era usar mesmo esse material. Inclusive ameaçaram de tirar esse material e ele continua na rede, os professores, acho que gostaram. Porque ele veio também concomitantemente com o...– na época eu acumulava com o Estado, tinha essa cisma também, eles estavam implementando, naquela época, esse sistema de apostilamento, o Estado estava bem engessado, você tinha que seguir os cadernos, não era caderno, tinha um outro nome; começaram a vir jornaizinhos, depois vieram os livros. Logo depois eu me exonerei do estado. Eu achava esse material mais arejado, com mais possibilidades, não era uma cartilha, diferente do estado.

NR – Você gostaria de fazer algum comentário, alguma pergunta?

P3 – Que é que você está fazendo com isso?

NR – Eu estou estudando a formação que a Prefeitura dava, antes desse

novo sistema da Universidade Aberta, como eram os cursos. Como eram especificamente os cursos. Então eu quero saber a opinião dos professores como foi o curso pra eles.

P3 – Curioso isso que você está dizendo porque na UAB são cursos à distância. Eu acabei de fazer um pelo CENPEC¹⁶.

(Interferência externa.)

P3 – Esse do CENPEC que eu fiz era sobre práticas de letramento.

NR – Foi pela Prefeitura?

P3 – Não, esse foi pelo CENPEC aquele curso que eles abrem para a Olimpíada de Língua Portuguesa.

NR – Ah! Sei.

P3 – Práticas de letramento multi alguma coisa.

NR – O.k., então é isso, obrigada.

¹⁶ CENPEC: Centro de estudos, pesquisas, educação cultura e ação comunitária é uma organização civil que, segundo informações do site tem como objetivo desenvolver ações para a melhoria da qualidade da educação pública.

ANEXO E

Transcrição da entrevista com professora 4 (P4)

NR – Você poderia descrever o curso e suas impressões gerais sobre ele?

P4 – Conforme eu te falei, eu fiz esse curso em 2012, ou seja, há algum tempinho e eu não me lembro tão bem dele. O que eu me lembro é que a vimos algumas das sequências didáticas e discutimos alguns conteúdos e como poderíamos trabalhar isso em sala.

NR – Havia muitos professores?

P4 – Sim.

NR – Mais de trinta?

P4 – Em torno de trinta.

NR – Era uma vez por semana?

P4 – Eu coloquei os dias aqui. Foi dia 25 de abril, 30 de maio e depois 27 de junho.

NR – Três encontros.

P4 – Foram três encontros, da uma até às cinco da tarde. Ele passou no *power point* as sequências didáticas,

mostrou o que poderia ser feito, discutiu com todos como se tivéssemos tendo aquela aula.

NR – Entendi, ele dava sequência didática?

P4 – Sim, ou então ele (o formador) misturava uma ou duas coisas que eram parecidas, mas enfim, ia mostrando como é que estava funcionando. E ele mostrou algumas outras atividades que se poderia mesclar, por exemplo, para trabalhar a gramática a partir daí. Mas essa parte eu já não me lembro tão bem, eu me lembro que ele falou isso.

NR – Que material foi usado?

P4 – Ele usou bastante o *power point* e usaram o próprio Caderno de Apoio que circulou entre nós, e em um dos encontros tivemos um momento para preparar essa aula em grupo.

NR – O que você achava desse material?

P4 – Então, eu estava conhecendo o material na hora, e eu sou meio devagar, eu pego o material eu olho, eu olho de novo.

NR – Mas, depois que você conheceu?

P4 – Eu me lembro que... – depois que eu conheci o Caderno de Apoio?

NR – É.

P4 – Eu acho muito parecido com a abordagem comunicativa de aula de língua estrangeira. Eu acho bem legal porque trabalha por gênero e dá várias brechas para você tirar tópicos de gramática dali e mesclar as coisas. Sendo que leva para a produção final e, nesse sentido, o trabalho fica um pouco mais próximo do projeto, você consegue tirar vários projetos de lá.

NR – Sem ter que colocar outra coisa no lugar?

P4 – Exatamente, está pronta a sequência. Eu trabalhei artigo de opinião com os nonos anos. Fiz o curso em 2012, já no meio do ano, então eu trabalhei com esse Caderno de Apoio de verdade, um trabalho consistente foi em 2013. Este ano já

não há mais o Caderno de Apoio, eles não receberam.

NR – Não receberam?

P4 – Não. Mas, a escola tem porque ficou lá. E eu vou entrar na sequência de artigo de opinião com os nonos anos este ano de novo. Foi a mesma coisa que eu fiz o ano passado, eu trabalhei o artigo de opinião e... – deu branco. Não, era do sétimo ano, era carta de solicitação. E os dois foram bem legais, os alunos se envolveram. Ele (o Caderno de Apoio) é fácil de trabalhar, ele dá um contexto bacana, muito amplo. Nesse sentido, eu acho que a sequência de opinião do nono ano é tão ampla que às vezes amplia demais. Agora eu vou trabalhar com ela de novo e já sei quais são os obstáculos que no ano passado eu não sabia. Ele traz assuntos muito bacanas que os alunos nem sempre sabem do que se trata, por exemplo, os transgênicos, eles não sabem o que é transgênico. Então você tem que parar, dar uma outra aula para explicar os transgênicos, dar aula de Ciências no meio da aula de Português. O que é bem legal também, mas é um obstáculo que eu não tinha previsto, eu não tinha preparado aquela aula. Eu tive que “enfiar” no meio porque eu

percebi que a lista que ele dá de assuntos, de temas polêmicos é bastante ampla, ampla demais talvez e eu poderia ter focado um pouco mais, é o que eu pretendo fazer este ano.

NR – Você teve aula de teoria?

P4 – Teoria? Como assim?

NR – A teoria que constitui o Caderno, ou algum tipo de teoria sobre o ensino de língua?

(Pausa.)

NR – Ele falou alguma coisa sobre teoria no curso?

P4 – Eu não me lembro. Eu não posso dizer nem que sim e nem que não, eu realmente não me lembro muito da discussão em cima do *power point*. É lógico que toda a argumentação dele foi baseada em teoria, mas eu não me lembro de uma aula de teoria, não sei se houve ou não.

NR – Qual sua opinião sobre esses conteúdos que foram dados no curso?

P4 – Eu achei o curso bem legal, mas uma coisa que eu acho é que o grupo nem sempre engaja, e isso acaba atrasando um pouco a dinâmica.

NR – Houve discussão entre os professores?

P4 – Não. Houve alguns pontos discordantes, como um momento em que sentamos em grupo para fazer a sequência e duas pessoas do nosso grupo não estavam muito comprometidas com a questão. Isso atrasa um pouco, puxa um pouco para trás, mas de forma geral a pessoa que deu o curso parecia estar muito ciente e sabia muito bem o que estava fazendo.

NR – Esses conteúdos foram significativos pra você?

P4 – Foram, bastante. Tanto que eu trabalhei com eles no sétimo e no nono.

NR – Dessas práticas, o que você considera mais significativa.

P4 – Do curso ou da sala de aula?

NR – Do curso.

P4 – Do curso? Eu acho que toda a discussão em cima dos aspectos de como trabalhar certos aspectos da língua e o que a gente poderia focar, como, por exemplo, na função comunicativa, ou nos diferentes

registros linguísticos, ao invés de focar na gramática.

NR – Você já tinha conhecimento desses conteúdos?

P4 – Do Caderno de Apoio não, foi meu primeiro ano.

NR – Mas na sua formação inicial, você tinha esse conhecimento?

P4 – Não, porque eu não tinha contato com o livro didático, tanto que no primeiro ano eu usei o livro didático que era totalmente, era muito mais difícil de trabalhar do que o Caderno de Apoio.

NR – Esse curso te ajudou a repensar a sua prática ou pensar a sua prática a partir do curso?

P4 – Bastante, até porque ele foi a apresentação do material, que eu não tinha conhecimento até então, e que talvez eu não tivesse parado para olhar com tanta atenção.

NR – O que você acha desse tipo de formação? Desse formato.

P4 – Eu gosto. Esse formato que foi dado eu gosto, acho legal.

NR – Por quê?

P4 – Porque eu acho que ela (a formação) repete o que é esperado do professor, que ele trabalhe de uma maneira mais leve com recursos variados. Eu me lembro dos recursos, ele estava usando *power point*, usou livro, grupo, roda, aula expositiva e ele pratica aquilo que espera que você faça em sala de aula. Não sei se eu respondi a sua pergunta.

NR – Sim. E isso foi significativo pra você?

P4 – Sim, até porque muitos de nós temos um buraco de formação, de prática. Pelo menos eu sentia, eu não me sentia preparada pra entrar em sala e entrei do mesmo jeito, mas eu acho que é mais um exemplo, mais um *input* de possibilidades de como você pode trabalhar. Sem falar na coerência, né.

NR – Que tipo de coerência?

P4 – Se você vai falar para o professor trabalhar de um jeito, você tem que trabalhar do mesmo jeito.

NR – Entendi. É coerente teoria com a prática.

P4 – É isso.

NR – Você gostaria de fazer alguma pergunta?

P4 – Não. O que eu tenho é um comentário. Você têm mais alguma pergunta?

NR – Não, são só essas.

P4 – Então, o meu comentário se refere ao trabalho em projeto dentro da escola e o trabalho em grupo. Porque quando a escola não tem o hábito de trabalhar em grupo, e os alunos não têm essa prática desde sempre. Primeiro, eles acham que é a festa da uva, que é livre e pode tudo, depois eles não têm a prática de trabalho em grupo, então você acaba caindo em alguns estereótipos do tipo um faz e os outros não fazem nada, ou então o

grupo briga no meio do trabalho, ou então no dia de apresentar. E o meu comentário a respeito disso seria que se a escola não tem o hábito de trabalhar assim acaba dando muito mais trabalho, e talvez fizesse mais sentido se essa base de trabalho em grupo fosse trabalhada desde sempre. Que eu saiba, no fundamental I é, mas quando eles vão para o fundamental II a rotina passa a ser fileira, cópia, não que a fileira e a cópia sejam coisas a serem totalmente abolidas, mas eles têm também que aprender a trabalhar o projeto e trabalhar em grupo por conta própria e isso é uma prática contínua.

NR – Bom... é isso, muito obrigada.

P4 – De nada.

ANEXO F

Transcrição de entrevista com a professora 5 (P5)

NR – Eu vou começar querendo que você me descreva como foi o curso que fez. O que se lembra dele?

P4 – A convocação, precisava de um professor que fosse fazer o curso referente àquele material Caderno de Apoio. É esse o nome?

NR – Sim.

P5 – É Caderno de Apoio!

NR – É, Caderno de Apoio e Aprendizagem.

P5 – De Língua Portuguesa e eu só fui fazer porque era no horário de aula. Porque no contra turno, tudo o que é feito de curso na Secretaria da Educação acontecia no contra turno, porque tem que pontuar e aquela coisa toda. Como eu não tenho disponibilidade, então esse, o pessoal insistiu muito que eu fosse fazer, a coordenação insistiu muito, justamente porque era no horário de aula. Então se eu não estou enganada o curso era de quatro encontros.

NR – Era convocação?

P5 – Foi convocação para a escola. A escola precisava mandar alguém.

NR – Que ano que era?

P5 – Como assim que ano?

NR – O ano, 2012, 2013?

P5 – Eu não me lembro se foi 11 ou 12.

(Pausa.)

P5: 12! Certeza, foi no ano do AVC do meu pai, mas foi do primeiro semestre.

NR – Certo.

P5 – Eu me recordei por conta de que alunos eu tinha no período que eu estava fazendo esse curso.

NR – Era de manhã ou à tarde?

P5 – De manhã, no prédio que era da DRE, porque ele mudou dali da Vila Sônia para cá e na época os cursos ficaram lá na DRE. Então chegamos, a ideia foi justamente falar um pouco sobre sequência didática utilizando o material e foi escolhido o material de? – vamos ver se eu consigo me lembrar

– de sétimo ano. Puxa vida! Eu não consigo me lembrar do conteúdo da sequência, qual era o gênero. Porque a discussão foi pegar um determinado ano, e um gênero, porque o Caderno de Apoio está dividido por gêneros. Então não era o Caderno inteiro, justamente pela falta de tempo. A professora trouxe algum material suplementar teórico pra gente dar uma lida na ocasião e discutir um pouquinho. Vamos ver, agora que eu me lembrei, era sinopse de filme. Porque eu me lembro dela falar com a gente sobre o filme *A invenção de Hugo Cabret*.

NR – O que tem no Caderno de Apoio?

P5 – Eu não me lembro se tem no Caderno de Apoio. Tem?

NR – Tem.

P5 – E ela trabalhou um pouco, a sinopse do filme, não só com material do Caderno de Apoio, com outro material também. Então, num primeiro momento, nos foi pedido pra levar o Caderno de Apoio para poder trabalhar. E ela foi pondo em discussão. O que eu percebi muito no curso, primeiro, era um tempo muito curto, só quatro encontros. Segundo,

que muita gente estava no curso e queria discutir educação pública, e não o material. Isso causou, em vários momentos, uma certa discussão entre os participantes, que nos fez perder tempo discutindo sobre administração pública, e deixar de discutir o material e o gênero, a prática pedagógica. Então a gente perdeu bastante por conta disso.

NR – E o que você achava dessas discussões?

P5 – Em vão. Ali não era o local dessa discussão, ali, era uma professora que estava discutindo questões pedagógicas e não administrativas. Então era totalmente em vão e inadequado, nem participei de boa parte dessas discussões, porque eu acho que não era ali o local. Mas a gente perdeu tempo com isso.

NR – Que tipo de material foi usado. no curso?

P5 – O próprio Caderno de Apoio, cópias de textos suplementares. Puxa vida! Eu não tive tempo, mas eu tenho os textos.

NR – E esses textos eram teóricos?

P5 – Teóricos.

NR – Eram sobre gêneros textuais?

P5 – Eu queria separar os textos para te mostrar. Eu os tenho. Ela usou muito mídia, por quê? Ela queria mostrar para os professores a possibilidade de usar esse espaço aqui¹⁷ da sala de informática da melhor maneira possível. Ela criou uma nuvem¹⁸ para postar comentários, que não foi bem utilizada por conta do tempo. Se fosse um curso que durasse, por exemplo, um ano inteiro, seria interessante porque nessa nuvem a gente teria um espaço de debate. Mas o tempo foi insuficiente, não deu tempo de todo mundo participar dos debates. Que mais que ela usou? Mas eu percebi muito o destaque para a utilização da informática e os seus recursos.

NR – Você tinha algum conhecimento desses conteúdos tratados no curso?

P5 – Tinha da minha própria formação, e muito menos pela utilização do Caderno de Apoio aqui em oficina¹⁹

¹⁷ A entrevista foi realizada na sala de informática da escola.

¹⁸ Pasta virtual de compartilhamento de material por meio da internet.

¹⁹ Essa professora também trabalha na EMEF Amorim Lima cujo projeto é baseado no projeto da Escola da Ponte em que alunos de diversos anos permanecem todos em um grande salão com a presença de professores e estudam com a ajuda de Roteiros de Estudo. As oficinas correspondem às

porque eu não trabalho com sexto e sétimo ano. Normalmente, os professores da Rede Municipal não gostam de trabalhar com oitavo e nono ano, com os alunos mais velhos. E eu, por conta de trabalhar com o ensino médio, prefiro os mais velhos. Desde que começou a haver essa divisão de oficinas eu sempre peguei os alunos mais velhos. Então a discussão era do Caderno de Apoio do sétimo ano e eu não tinha utilizado o Caderno. Eu o conheci efetivamente naquele momento. Se fossem os de oitavo e nono ano eu os conhecia perfeitamente bem, mas os de sexto e sétimo, não.

NR – E esses conteúdos tratados no curso foram significativos para você?

P5 – Foram. Eu não consigo, e até por conta do *stress* que veio logo na sequência.

NR – Pessoal?

P5 – Pessoal. Por conta do meu problema familiar, eu não consigo puxar pela memória a parte teórica, mas eu me lembro bem que foram coisas que me remeteram à minha formação. Eu cheguei aqui e falei, olha

aulas de língua portuguesa inclusas na grade curricular dos alunos.

eu me formei há tantos anos, eu fiz a especialização também há tantos anos, a minha especialização eu fiz em 97 e 98 e eu estava fazendo o curso quantos anos depois. Eu descobri ali uma repetição da minha formação lá de trás. As coisas não mudam? Então, no primeiro dia eu estava muito quietinha observando e tal. Ela perguntava algumas coisas e eu não respondia, mas eu pensava na resposta, no final a minha resposta pensada era exatamente aquela que estava sendo esperada do grupo, de prática, de teoria. Então foi significativo? Foi, porque fazia bastante tempo que eu não fazia curso nenhum, por conta do acúmulo de cargo. Em 2012 eu estava completando dez anos de Prefeitura, então há dez anos eu não fazia nada a partir do momento em que eu comecei a acumular cargo. Também foi significativo nesse sentido de puxar um pouco da minha formação. Não foi tanto porque eu percebi que era a mesma coisa que eu já tinha estudado na formação da graduação e da pós-graduação.

NR – Então esse conteúdo significativo você utiliza na sala?

P5 – Sim.

NR – Há algum conteúdo que não foi significativo?

P5 – A discussão política só.

NR – Aquela que você mencionou no começo.

P5 – Porque por mais que eu já conhecesse esses itens, acredito na proposta que ela trouxe ali, e no jeito de trabalhar com o gênero, é a dinâmica, construção do texto coletivo era uma das coisas que se discutia ali. A utilização da mídia, do filme, da internet, são práticas úteis e utilizáveis. São úteis e utilizáveis.

NR – Há mais alguma outra prática que ele (o formador) utilizava na sala de aula que você se lembra?

P5 – Ela propôs uma atividade em grupo, na tentativa de os professores vivenciarem o que fariam a partir dessa proposta que ela trouxe, acho que só.

NR – Quando você fez o curso, ele te ajudou a repensar as suas práticas na sala de aula?

P5 – Repensar sim, mudar não.

NR – Por quê?

P5 – Porque, de repente eu vi muita coisa do que eu já fazia em sala de aula sendo discutida no curso.

NR – E o que você achou disso?

P5 – Ah, achei bom eu achei que até me fez bem, de pensar o que eu estou fazendo não está indo para o lado errado, por mais que as pessoas fiquem falando o tempo todo que esses cursos são políticos, no sentido de que eu tenho que convencer – que era essa a discussão lá – eu tenho que convencer esses professores de que esse material é bom e ele tem que ser usado forçosamente por todos os outros professores. Mas eu gosto do material, até por comparar com o lixo do material que o Estado proporciona para os professores, que são apostilas absolutamente ridículas, cujo conteúdo não coincide em nada com a prática constante dos últimos vinte anos. Então algo do tipo: no primeiro ano do ensino médio não tem nada de conceitos literários, numa apostila que foi organizada pela Secretaria da Educação, e esse material da Prefeitura eu acho muito bom.

NR – O que você acha bom nele?

P5 – Eu acho bom a diagramação, eu conteúdo de textos, porque ele não

tem explicações, ele não é um livro didático ele é um caderno de prática. Eu gosto dos textos selecionados. Algumas vezes eu não usei tudo, mas eu a leitura é interessante. As atividades propostas às vezes se tornam um pouco repetitivas, mas é possível você selecionar quais são mais dinâmicas, e interessantes pra eles responderem. Tem o CD, que às vezes também tem algum material que auxilia. Eu sinceramente gosto do material, aliás, esse material sumiu.

NR – Qual é a sua opinião em relação a esse tipo de formação, como é nesses moldes?

P5 – Eu acho ruim, porque é muito curto. Então, levantou aquele gostinho de quero mais e depois ... Eu acho que seria interessante por pelo menos um ano, que todos os professores pudessem desenvolver uma análise, uma discussão, uma prática coletiva para depois aplicar com os estudantes.

NR – Você tem mais algum comentário para fazer, alguma pergunta? Queria dizer alguma coisa?

P5 – Não, acho que é isso.

NR – É isso da minha parte também. Muito obrigada.

ANEXO G

Questionário de perfil

Prezado(a) professor(a)

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que teve início em 2013 sobre os cursos de formação continuada de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo. É por esse motivo que solicito a colaboração no preenchimento deste e entrevista pessoal. Sua participação é fundamental para o andamento da pesquisa.

Gostaria de esclarecer que todo e qualquer dado da pesquisa é confidencial e as informações coletadas não serão divulgadas.

Desde já agradeço a colaboração,

*Núbia Rinaldini – Mestranda na área de
Linguagem e Educação e da FE – USP e
Professora de Língua Portuguesa na
PMSP*

nubiarinaldini@googlemail.com

1. Dados pessoais e profissionais

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

1.3 Sexo: () *feminino* () *masculino*

1.4 Escola em que trabalha: _____

1.5 Número total de escolas em que trabalha: _____

1.6 Para quais turmas você leciona? _____

1.7 Para quantas turmas você leciona? _____

1.8 Quantos alunos/as em média você tem por turma? _____

1.9 Tem outra atividade remunerada? _____

1.10 Há quanto tempo você trabalha na rede municipal? _____

2. Formação

2.1 Onde você cursou o ensino fundamental?

() *escola pública*

() *escola particular*

() *maior parte em escola pública*

() *maior parte em escola particular*

2.2 Onde você cursou o ensino médio?

() *escola pública*

() *escola particular*

() *maior parte em escola pública*

() *maior parte em escola particular*

2.3 Onde fez curso superior?

() *faculdade pública*

() *faculdade particular*

() *maior parte em faculdade pública*

() *maior parte em faculdade particular*

2.4 Ano de conclusão do curso: _____

2.5 Você fez ou faz curso de especialização ou pós-graduação? () *sim* () *não*

2.6 Se sim, onde você estudou? _____

ANEXO H

Roteiro para entrevista com responsável da área de Língua Portuguesa da SME

Quantos e quais foram os Cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa ocorridos em 2012?

Para quem e como são concebidos os Cursos de formação de Professores de Língua Portuguesa?

Como esses cursos são viabilizados? Como são planejados seus custos e sua organização com relação a materiais e/ou organização de turmas e agendamento de salas entre outros?

Como é feita a escolha por cursos terceirizados, como parcerias com universidades?

Quem são os coordenadores, representantes e responsáveis pela organização e viabilização dos cursos?

Quais são os objetivos dos cursos? Quem decide e elabora esses objetivos?

Como é feita a seleção de conteúdos para esses cursos?

Como é feita a escolha de formadores?

Os cursos são relacionados com materiais didáticos enviados à escola? Como isso funciona no caso de Língua Portuguesa?

Com a proposta de reorganização curricular, quais serão as principais mudanças no que diz respeito à formação de professores de Língua Portuguesa?

Há acompanhamento dos professores formados pelos cursos? Há algum tipo de avaliação?

ANEXO I

Roteiro I para entrevista com professores

Impressões gerais: como você descreveria o curso?

Qual sua opinião sobre os conteúdos estudados (esferas de circulação; modalidade oral e escrita da língua; processo de produção de texto; sequência didática para o ensino do gênero textual; avaliação de textos)

Você já tinha algum conhecimento dos conteúdos ou eles eram totalmente novos?

Eles foram significativos pra você?

Qual conteúdo foi mais significativo? Qual foi menos? Por quê

Quais foram as práticas utilizadas no curso? Qual ou quais você considera mais significativa (s)?

Houve discussão entre os professores do curso? De que tipo? Quais os assuntos?

Qual sua opinião sobre essas discussões?

O curso ajudou-lhe a repensar sobre as práticas em sala de aula? Como? Se não, por quê?

Qual sua opinião em relação a esse tipo de formação?

Você gostaria de fazer alguma pergunta ou algum comentário?

ANEXO J

Roteiro II para entrevista com professores

Impressões gerais: como você descreveria o curso?

Quando, onde e como fez o curso?

Que material foi usado no curso?

Quais foram os conteúdos estudados no curso?

Você já tinha algum conhecimento dos conteúdos ou eles eram totalmente novos?

Qual sua opinião sobre esses conteúdos? Eles foram significativos pra você?

Qual conteúdo foi mais significativo? Qual foi menos? Por quê?

Quais foram as práticas utilizadas no curso? Qual ou quais você considera mais significativa(s)?

Houve discussão entre os professores do curso? De que tipo? Quais os assuntos?

Qual sua opinião sobre essas discussões?

O curso ajudou-o(a) a repensar sobre as práticas em sala de aula? Como? Se não, por quê?

Qual sua opinião em relação a esse tipo de formação?

Você gostaria de fazer alguma pergunta ou tem algum comentário?