



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ELCIMAR SIMÃO MARTINS**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁTICAS DE LEITURA:  
o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.**

FORTALEZA  
2014

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁTICAS DE LEITURA:  
o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro

FORTALEZA  
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- M342f     Martins, Elcimar Simão.  
            Formação contínua e práticas de leitura : o olhar do professor dos anos finais do ensino  
            fundamental / Elcimar Simão Martins. – 2014.  
            190 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
            Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.  
            Área de Concentração: Educação Brasileira.  
            Orientação: Luís Távora Furtado Ribeiro.
1. Professores de ensino fundamental – Formação. 2. Leitura. 3. Professores de ensino  
            fundamental – Pesquisa. I. Título.

---

CDD 370.7108131

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁTICAS DE LEITURA:  
o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 11/06/2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Iório Dias  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josefa Jackline Rabelo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Socorro Lucena Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao George Martins.

Ao João Pedro.

Meu pai e meu filho!

Dois grandes fios que tecem a minha vida.

Com quem li. Com quem hoje leio.

Duas fontes de aprendizagens!

## AGRADECIMENTOS

Esta tese foi tecida com o entrelaçar de vários fios. Entre linhas e entrelinhas, várias pessoas ajudaram-me nessa tarefa de tecelão de palavras, nessa busca de enredar ideias, de compreender os desafios entre o escrito e o vivido.

A Deus, o grande tecelão da vida, a luz que me guia em todos os momentos.

À Maria Cleide por ter aceitado o desafio de comigo construir uma família e com o apoio do Alysso e da Ivina segurar todos os momentos dessa caminhada.

À minha mãe Zilmar, aos meus irmãos e às minhas irmãs, aos cunhados e às cunhadas, aos sobrinhos e às sobrinhas, aos afilhados e às afilhadas por serem um porto seguro.

Ao professor Luis Távora Furtado Ribeiro por acreditar em meu potencial e favorecer a minha autonomia de pesquisador.

À professora Maria Socorro Lucena Lima pelos laços de afeto construídos para além da academia, com quem aprendi a voar até a altura dos meus sonhos.

Ao professor Luiz Botelho Albuquerque, verdadeiro *gentleman* da educação.

À professora Ana Maria Iório Dias pelo contagiante brilho no olho e os necessários encaminhamentos na segunda qualificação.

À professora Maria Marina Dias Cavalcante pelo companheirismo no GEPEFE.

À Professora Josefa Jackline Rabelo pelas luzes na reta final desta caminhada.

Aos demais professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC pelas orientações e apoio ao longo desses anos.

Aos amigos, verdadeiros irmãos escolhidos, por compreenderem todas as ausências necessárias, por festejarem as minhas alegrias como se fossem suas.

À Bernardete, Elisângela, Goretti, Gracinha e Sineide, pelas leituras e contribuições a esse texto.

Aos professores de Aracoiaba, em especial, aos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental por aceitarem fazer parte de um grupo, de um coletivo de formação.

À Ana Maria, Cecília, Clarice, Cora, Eva e Rachel, escritoras da vida, que desbravam o cotidiano das salas de aula em busca de desenvolver um trabalho de qualidade com a leitura.

Aos companheiros do GEPEFE pelo exercício contínuo da pesquisa partilhada.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo financiamento desta pesquisa.

Aos que de alguma maneira contribuíram para os entrelaces deste texto, muito obrigado!

“Que as coisas são inatingíveis?  
Ora! Isso não é motivo para não querê-las.  
Que tristes seriam os caminhos  
Sem a presença distante das estrelas.”

(Mario Quintana)

“A beleza não está na partida nem na chegada,  
mas na travessia.”

(Guimarães Rosa)

“Inegavelmente, a travessia é longa, é fundamental coragem para mudar e decisão para aprender, mas o mais importante é que não estamos partindo do nada, nem tampouco do princípio, a tal travessia já foi há muito iniciada.”  
(José Cerchi Fusari e Alexandre de Paula Franco)

## RESUMO

Esta tese buscou compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores dos anos finais do ensino fundamental, de Aracoiaba-CE. Considerando que tais docentes participavam de um grupo de formação, interessou saber o que eles faziam no impasse entre o escrito e o vivido, ou seja, entre a formação no grupo e as práticas de leitura no cotidiano das escolas. O trabalho resulta do encontro e da ressignificação de experiências pessoais e profissionais do autor aliadas ao seu processo de formação contínua. Em virtude da complexidade do objeto de estudo, optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa. A pesquisa-formação foi escolhida por favorecer a possibilidade de transformação das práticas, considerando o professor da educação básica como indispensável à investigação. Foram realizadas entrevistas com uma amostra de professores, além de serem utilizadas fontes documentais. Foi utilizado o referencial da epistemologia da prática, do professor reflexivo, da formação docente, a partir dos estudos de Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2009, 2010, 2011), Ribeiro (2010), Pimenta e Lima (2009), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Pimenta e Ghedin (2002), Pimenta (2006), Lima (2012), Tardif (2013), Certeau (2012), Vázquez (2007), dentre outros. Com relação à leitura e às práticas leitoras, foram utilizados os estudos de Manguel (1997), Chartier (1996, 2007, 2009), Freire (1988), Silva (2012, 2005, 1997), Antunes (2009, 2003), Lajolo (2008), Bamberger (2002), dentre outros. O conjunto das análises revela que os sujeitos consideram o grupo como espaço legítimo de aprendizagens, sinalizando a importância da formação como projeto coletivo. Os professores ressaltam a importância da partilha de experiências com os pares, a confiança que foi gerada no grupo e o desenvolvimento de um processo de reflexão e investigação das práticas de leitura desenvolvidas nas escolas. A participação dos professores no grupo de pesquisa-formação produziu novos conhecimentos que foram agregados à prática docente. A oferta de formação contínua para professores da educação básica não deve ficar a mercê da vontade política de um gestor que ocupa o poder por um tempo determinado. Ela deve ser pensada e efetivada como uma ação contínua, que não sofra interrupção com a mudança de quem está à frente das decisões da educação.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Práticas de Leitura. Anos finais do ensino fundamental. Grupo. Pesquisa-formação.

## RESUMEN

En esta tesis se trató de comprender la relación entre la formación continua y las prácticas de lectura teniendo en cuenta los maestros de la educación básica, de Aracoiaba-CE. Considerando que dichos maestros participaban de un grupo de formación, interesó saber lo que hacían entre lo estudiado y lo vivido, es decir, entre la formación en el grupo y las prácticas de lectura en el día a día de las escuelas. El trabajo es el resultado del encuentro y del replanteamiento de las experiencias personales del autor aliadas a su proceso de formación continua. Debido a la complejidad del objeto de estudio, se utilizó el enfoque de investigación cualitativa. La investigación-formación fue elegida por favorecer la posibilidad de transformación de las prácticas, teniendo en cuenta el profesor de la educación básica como esencial para la investigación. Se aplicaron entrevistas con una muestra de maestros y se utilizaron fuentes documentales. También se utilizó el marco de la epistemología de la práctica, del profesor reflexivo, de la formación docente, con los estudios de Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2009, 2010, 2011), Ribeiro (2010), Pimenta e Lima (2009), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Pimenta e Ghedin (2002), Pimenta (2006), Lima (2012), Tardif (2013), Certeau (2012), entre otros. Con respecto a la lectura y a las prácticas lectoras, se utilizaron los estudios de Manguel (1997), Chartier (1996, 2007, 2009), Freire (1988), Silva (2012, 2005, 1997), Antunes (2009, 2003), Lajolo (2008), Bamberger (2002), entre otros. El conjunto de análisis reveló que los sujetos consideran al grupo como un espacio de aprendizaje legítimo, que señala la importancia de la formación como un proyecto colectivo. Los profesores hacen hincapié en la importancia de compartir experiencias con los compañeros, la confianza que se ha generado en el grupo y el desarrollo de un proceso de reflexión e investigación de las prácticas de lectura desarrolladas en las escuelas. La participación de los docentes en el grupo de investigación-formación ha producido nuevos conocimientos que fueron incorporados a la práctica de los docentes. La educación continua para los maestros de educación básica no debe estar a merced de la voluntad política de un gerente que ha estado en el poder durante un tiempo determinado. Debe ser diseñado y llevado a cabo como una acción continua, que no sufre ninguna interrupción en el cambio de lo que está por delante de las decisiones de la educación.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Prácticas de lectura. Educación básica. Grupo. Investigación-formación.

## ABSTRACT

This thesis aimed to understand the relationship between lifelong learning and reading practices through the look of the teachers of the last years of elementary school, from Aracoiaba-CE. Considering that such teachers attending a training group, interested to know what they were doing in the impasse between the written and the lived between the written and the lived, in other words, between the training group and reading practices in primary education schools. This work results of the meeting and the redefinition of personal and professional author's experiences allied to his process of continuous formation. Because of the complexity of the object of study, we opted for a qualitative research approach. The research-training was chosen by favoring the possibility of transformation of practices, considering the teacher of elementary school as essential to the investigation. Interviews were conducted with a sample of teachers, besides documentary sources were used. It was used the referential epistemology of practice, reflective teacher, teacher formation through the studies of Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernon (2009, 2010, 2011), Ribeiro (2010), Pimenta and Lima (2009), Ghedin, Almeida and Leite (2008), Pimenta and Ghedin (2002), Pimenta (2006), Lima (2012), Tardif (2013), Certeau (2012), among others. About the reading and readers practical, we used studies from Manguel (1997), Chartier (1996, 2007, 2009), Freire (1988), Silva (2012, 2005, 2000, 1997), Antunes (2009, 2003) were used, Lajolo (2008), Bamberger (2002), among others. The set of analyzes reveal that subjects consider the group as a legitimate learning space, revealing the importance of training as a collective project. Teachers emphasize the importance of sharing experiences with their pairs, the trust that has been generated in the group and the development of a process of reflection and investigation of reading practices developed at schools. The involvement of teachers in research-training group produced new knowledge that was linked to teaching practice. The offer of continuous training for teachers of basic education should not be at the mercy of the political will of a manager who holds the power in a timely manner. It should be thought and carried out as one continuous action, which does not suffer interruption with the change of who is ahead of decisions of education.

**Keywords:** Teacher Training. Reading practices. Last years of elementary school. Group. Research-training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Professoras entrevistadas .....	51
Gráfico 1	Meta 2 – PNE .....	98
Gráfico 2	IDEB – Brasil .....	99
Quadro 2	Meta 7 – IDEB .....	100
Gráfico 3	IDEB – Ceará .....	100
Gráfico 4	IDEB – Aracoiaba-CE .....	101
Gráfico 5	IDEB 2011 – Maciço de Baturité – Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	101
Gráfico 6	IDEB 2011 – Maciço de Baturité – Anos Finais do Ensino Fundamental .....	102
Quadro 2	Quantidade de encontros de formação .....	105
Quadro 3	Encontros de formação do ano de 2009 .....	106
Quadro 4	Panorama da Formação – 2009 .....	107
Quadro 5	Encontros de formação do ano de 2010 .....	114
Quadro 6	Panorama da Formação – 2010 .....	115
Quadro 7	Encontros de formação do ano de 2011 .....	119
Quadro 8	Panorama da Formação – 2011 .....	120
Quadro 9	Encontros de formação do ano de 2012 .....	124
Quadro 10	Panorama da Formação – 2012 .....	124
Figura 1	Professoras entrevistadas .....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CERLALC	Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
EAD	Educação a Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador
GESTAR II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IMPARH	Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPL	Instituto Pró-Livro
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
Munic	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROIDEA	Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba
Pró-licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REDE	Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEBP	Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas
SECULT	Secretaria da Cultura do Estado do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
SBNP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas

SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNISOL	Programa Universidade Solidária
WWW	World Wide Web

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TECENDO OS PRIMEIROS FIOS .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>OS MOVIMENTOS DO TEAR .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Aracoiaba: “quem te visita não te esquece mais” .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>Primeiros passos: os fios metodológicos .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>O início da formação contínua: a constituição do grupo .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4</b>	<b>Os momentos da investigação .....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>COMPONDO O TECIDO DO PROCESSO FORMATIVO .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1</b>	<b>Formação inicial .....</b>	<b>54</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação contínua .....</b>	<b>68</b>
<b>4</b>	<b>ENTREMEANDO LEITURA E ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1</b>	<b>Práticas de leitura na escola .....</b>	<b>86</b>
<b>4.2</b>	<b>O professor da educação básica .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3</b>	<b>Ensino fundamental .....</b>	<b>94</b>
<b>5</b>	<b>OS FIOS DA MEMÓRIA .....</b>	<b>104</b>
<b>6</b>	<b>ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>128</b>
<b>6.1</b>	<b>Perfil das professoras entrevistadas .....</b>	<b>128</b>
<b>6.2</b>	<b>O grupo como espaço de formação contínua .....</b>	<b>137</b>
<b>6.3</b>	<b>As práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental .....</b>	<b>145</b>
<b>7</b>	<b>ARREMATANDO OS NÓS .....</b>	<b>166</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
	<b>APÊNDICE – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .....</b>	<b>185</b>

## 1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS

“A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei explicar estas coisas. Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor”.

(João Guimarães Rosa)

Tal qual “a vida é mutirão de todos”, esta tese é mutirão de muitos! Muitos professores que assim como eu são cheios de indagações sobre sua vida – pessoal e profissional – e por isso (re)inventam o seu cotidiano remexendo um baú de lembranças de seus processos formativos em busca de novos temperos para velhos problemas que insistem em se apresentar.

E é por “não saber por que” que busco respostas. Assim, vou fazendo e assumindo escolhas, às vezes arriscadas, mas sempre conscientes e desejosas de uma transformação tal qual a chuva que faz brotar do ressequido torrão uma porção de mato verde.

Esta tese se propôs a compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Aracoiaba-CE. Considerando que tais professores participavam de um grupo de formação, interessou saber o que um grupo de professores faz no impasse entre o escrito e o vivido, ou seja, entre a formação no grupo e as práticas de leitura no cotidiano das escolas.

O meu interesse em investigar a temática formação docente e práticas pedagógicas de leitura é o resultado do encontro e da resignificação de experiências pessoais e profissionais aliadas ao meu processo de formação contínua. Compreendendo a vida como grande formadora, tenho consciência de que esses momentos não foram desenvolvidos isoladamente, mas na relação com as outras pessoas. Na sequência, detalho os motivos do interesse pela temática.

A leitura permeou a minha infância. Em casa, a leitura predominante era a de jornais, feita por meu pai, por meu avô paterno e por uma tia avó. Essa cena era constante e, logo, eu e meus irmãos ainda pequenos também desenvolvemos este hábito leitor. Continuei com a leitura de histórias em quadrinhos com alguns amigos e com a leitura de livros na escola. Ainda na passagem da infância para a adolescência dei aulas de reforço escolar para duas crianças vizinhas. Lembro que não recebia pagamento, mas tinha satisfação em realizar essa tarefa. Com isso, observo que a prática da leitura perpassa todas as etapas da minha vida, mesmo quando eu nem imaginava exercer a docência como profissão.

Motivado por uma canção espanhola e por gostar muito de língua portuguesa iniciei meu primeiro curso de graduação: Letras, com habilitação nas línguas portuguesa e espanhola, na Universidade Federal do Ceará. Ao longo de cinco anos vivenciei o ensino, a pesquisa e a extensão. Incentivado por um colega de curso, escrevi um trabalho sobre falsos cognatos na língua espanhola e participei de meu primeiro evento científico. Era só o início de vários trabalhos apresentados, minicursos e oficinas ministradas, além da participação em palestras, congressos e encontros nacionais e regionais. Fui bolsista de extensão e no ano de 2001, juntamente com mais nove jovens, participei do Programa Universidade Solidária – UniSol, no município de Nova Olinda, região do Cariri. O UniSol buscava colaborar com a melhoria da qualidade de vida dos municípios, consolidando a ação comunitária das universidades e contribuindo para a transformação das realidades locais. Foi uma experiência muito gratificante – desenvolvendo várias ações educativas e culturais com a população local – e que contribuiu bastante para o meu crescimento profissional, fazendo-me refletir e lutar por uma educação de qualidade. Em outro momento, algumas destas ações foram desenvolvidas em Fortaleza-CE, na Comunidade do Gato Morto. Ainda como bolsista de extensão, participei do Projeto Novo Vestibular, no âmbito do Centro Acadêmico de História, como professor de Língua Espanhola e Redação. O curso era oferecido a jovens estudantes e ex-alunos de escolas públicas.

Assim, minha trajetória como docente foi iniciada paralelamente ao curso de Letras. Por indicação de uma amiga, fui a uma escola da rede privada conversar com o coordenador pedagógico e mal sabia que aquele seria o meu primeiro dia formalmente como professor da educação básica. Ele perguntou-me se eu estava preparado para entrar em sala e, tremendo por dentro, mas tentando não transparecer, afirmei que sim. Naquele momento compreendi o que a vida queria de mim: coragem (ROSA, 2001). O coordenador me conduziu até a sala do terceiro ano, acho que foram uns três minutos, mas pareceu uma eternidade, pois não parava de pensar como seria minha primeira aula. Ao abrir a porta da sala me deparei com

uma multidão de jovens que gritava bastante. Eu tinha dezenove anos e eles dezessete, dezoito. O coordenador me apresentou, falou de uma experiência que eu sabia que ainda não tinha e me deixou com a turma. Percebi que eles estavam vivenciando o mesmo que eu vivenciara dois anos antes, então começamos a conversar sobre vestibular, cursos, ingresso na faculdade. Fiz uma sondagem dos conteúdos já trabalhados pelo professor anterior e logo soou o sinal do intervalo. E assim, comecei a me constituir como professor. Eu já participava de uma pastoral da Igreja e lá era costume trabalhar com dinâmicas de apresentação, de integração. Foi esta vivência que me salvou naquele dia. Logo, aprendi a importância do planejamento.

Quando cursava Língua Espanhola no Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos (IMPARH) participei de uma seleção e atuei como monitor, inclusive substituindo professores em sala de aula. Depois comecei a lecionar em outra escola da rede privada e aos poucos fui me fazendo educador, aprendendo na prática cotidiana, buscando em minha memória as práticas dos professores que eu considerava bons. A questão da formação e do trabalho docente começava a fazer parte de minhas inquietações.

Eis que surgiu uma nova realidade: a docência na escola pública. Ao concluir o curso de Letras, motivado por uma amiga natural de Aracoiaba, inscrevi-me em dois concursos públicos, um para a rede municipal de ensino e outro para a rede estadual. Fui aprovado nos dois e comecei a desbravar o sertão. Eu, que até então havia trabalhado na rede privada de ensino, passei a exercer a docência na escola pública e enfrentar desafios que antes não faziam parte do meu cotidiano, a exemplo, as precárias condições dos prédios escolares, tanto na rede municipal, quanto na rede estadual, sobretudo, nos distritos. Lembro que na escola da rede estadual aconteceu de faltar carteiras para os estudantes. Também havia baixa autoestima de alguns estudantes que não visualizavam perspectiva de futuro, além de professores transferidos de suas escolas em virtude de questões políticas, entre outras questões. Um fato intrigante era algumas pessoas exercendo a docência sem o mínimo de formação para a função. Essas questões, certamente, influenciavam nos processos de ensino e aprendizagem. Deslocava-me da sede de Aracoiaba (escola estadual) ao distrito de Vazantes (escola municipal e estadual), percorrendo uma distância de vinte e dois quilômetros. De Vazantes percorria mais dois quilômetros rumo ao distrito de Ideal (escola estadual). E assim, eu, “forasteiro”, como muitos na cidade me chamavam, passei a vivenciar o cotidiano aracoiabense. No âmbito da escola estadual, tive dois projetos aprovados pela SEDUC e que os alunos apresentaram na 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que foi realizada em julho de 2005 na UECE. Um deles intitulado: “Fazendo

arte dentro e fora da escola” e outro em parceria com uma colega professora de inglês, intitulado “Casa de Cultura”. Assim, a prática pedagógica aliou-se à pesquisa. Foi possível perceber o interesse dos estudantes ao longo do desenvolvimento dos projetos.

Continuei o meu percurso formativo com a especialização em “O Ensino de Literatura Brasileira”, concluída com a apresentação da monografia “Poesia marginal: uma experiência em sala de aula”, que foi desenvolvida a partir de um projeto vivenciado com estudantes da terceira série do ensino médio, em Aracoiaba. A primeira parte do estudo discute a postura do professor em sala de aula e o trabalho realizado com o texto literário no ensino médio. A segunda parte traz o relato analítico das discussões e aprendizagens em cada uma das dez oficinas que foram desenvolvidas com os estudantes. Essa experiência favoreceu a compreensão do lugar da formação contínua para o professor, além de analisar a prática pedagógica com projetos. Desta forma, iniciei as primeiras reflexões analíticas acerca da formação e das experiências dos professores com a leitura.

Outro fator que contribuiu para o amadurecimento dessa temática foi minha prática como docente do ensino superior no interior do estado, ministrando disciplinas que trabalham diretamente com a leitura e dialogando com estudantes-professores em processo de formação inicial. Os universitários, geralmente, eram professores da educação básica e traziam para o universo acadêmico as experiências e os saberes utilizados cotidianamente em sua prática pedagógica. Também atuei com a disciplina de estágio supervisionado e orientei Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Posteriormente, fui convidado para ministrar disciplinas em cursos de especialização e verifiquei a busca dos professores pela formação contínua, muitas vezes atrelada ao desejo e à necessidade de aumentos salariais, bem como outros que buscavam retomar a sua formação.

A docência no ensino superior foi a grande impulsionadora da busca de continuar o meu processo formativo e ingressar num curso de mestrado. Assim, em 2007 fui aprovado na seleção do Mestrado em Educação Brasileira, na UFC e passei a estudar as temáticas da formação de professores e da leitura. Durante o referido curso desenvolvi uma pesquisa cujo objetivo foi compreender o conjunto das experiências formativas de docentes da primeira série do Ensino Médio da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE com a leitura e como eles a ressignificam em seu trabalho pedagógico.

A pesquisa culminou com a dissertação intitulada “A Leitura e a sua ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE”. Tal investigação demonstra que a leitura favorece o enriquecimento cultural dos sujeitos e, por isso, não pode ser vista como uma reprodução de

significados institucionalizados. Desta forma, assinala a necessidade de se perceber a leitura como um processo vivo, proporcionador de uma participação crítica no mundo e um posicionamento reflexivo frente à realidade da sociedade atual. O estudo considera ainda que o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor não pode acontecer aleatoriamente, pois carece de um adequado planejamento no qual o aluno seja visto como sujeito. A pesquisa não esgotou a análise das questões relacionadas à leitura e à prática pedagógica.

O espaço de tempo do curso de mestrado não me permitiu aprofundar determinadas questões. Por isso, resolvi dar continuidade aos estudos relacionados à formação de professores e suas práticas pedagógicas com a leitura com vistas a apreender a relação entre o que é estudado nas formações e o que de fato é feito no cotidiano das salas de aula da educação básica. Com essa ideia, em 2010 ingressei no Curso de Doutorado em Educação Brasileira da UFC. Paralelamente a esse período, iniciei e concluí o curso de Pedagogia, na modalidade semipresencial, pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Também participo desde o ano 2009 do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE – UECE).

Tais experiências favoreceram subsídios teórico-metodológicos para a atuação como formador de um grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, no município de Aracoiaba-CE. Com isso, valorizava as práticas que os professores já desenvolviam em seu cotidiano, buscando refleti-las coletivamente e de forma colaborativa criar situações novas. Nesse exercício dialético, o dia do encontro com o grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental virava pesquisa e a pesquisa conduzia os docentes para novas aprendizagens, no desenvolvimento de um processo de pesquisa-formação. Essa pesquisa, portanto, é fruto de um problema emanado da prática profissional.

Os encontros de pesquisa-formação aconteciam mensalmente na Secretaria Municipal de Educação de Aracoiaba-CE e, constantemente, os professores demonstravam uma grande inquietação com relação à transposição didática, ou seja, à articulação entre o que era estudado nos encontros de formação e o desenvolvimento de práticas de leitura no contexto da sala de aula.

A leitura é uma atividade complexa e que se aprende, sobretudo, na interação do sujeito com o mundo, com os outros indivíduos, no próprio cotidiano. É lendo que se aprende a desbravar o mundo das palavras em movimento e transformando-as em outro mundo para o qual só o próprio leitor poderá ir.

A escola, dentre outras funções, também é responsável pela tarefa de ensinar os estudantes a ler. Com isso, é importante saber o que o professor lê, qual sua concepção de leitura, pois o resultado de seu trabalho é fruto de suas crenças, de suas práticas, de sua formação inicial e contínua.

É válido ressaltar que propiciar momentos de leitura não é tarefa exclusiva das instituições escolares. A família, as associações comunitárias, os diversos grupos que os estudantes participam podem e devem contribuir para com o desenvolvimento do gosto leitor das crianças e dos jovens. À escola cabe a tarefa de sistematizar o trabalho com a leitura, oferecendo uma diversidade de textos para que os estudantes ampliem os seus horizontes.

A prática leitora assume um papel de destaque tanto para os docentes quanto para os educandos por ser um fator determinante do êxito ou do fracasso escolar. Assim, ao mesmo tempo em que a leitura está presente no currículo como disciplina, é também o meio para se chegar ao conhecimento nas diversas áreas do saber. A eficácia na prática leitora, portanto, é condição necessária para o desenvolvimento das habilidades dos educandos e a aquisição de novos conhecimentos.

As habilidades de leituras ensinadas pelos professores permitem que os alunos as utilizem não apenas como mera atividade escolar, mas principalmente, como possibilidade de interação social, como meio de informação e de entretenimento. Entretanto, a realidade que se encontra em sala de aula não é nada animadora, sendo frequentemente atestada pelo fracasso de muitos estudantes nos programas de avaliação permanente, sobretudo com relação à proficiência leitora.

Isso remete aos índices mapeados pelos principais indicadores dessa realidade. Assim, se por um lado afirma-se a ampliação do acesso ao sistema educacional aos cidadãos, por outro, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) constatam que 13,2 milhões de pessoas não sabem ler nem escrever; um percentual de 8,7% do total de brasileiros com 15 anos ou mais de idade.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) oferece informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. Dados do INAF (2011) mostram que a cada quatro brasileiros apenas um domina plenamente habilidades de leitura, escrita e matemática. Isso também é atestado pelas avaliações de larga escala cujos resultados mostram que grande parte dos estudantes não desenvolve habilidades mínimas de leitura compatíveis às séries e/ou aos anos em que estudam.

Tais dados revelam ainda que 53% dos brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental apenas localizam informações explícitas em textos curtos, entretanto não compreendem textos mais longos. O estudo afirma ainda que 8% do total desta população são considerados analfabetos absolutos com relação à leitura/escrita, pois sequer conseguem codificar simples palavras e frases. Dos brasileiros que estão nos anos finais do ensino fundamental, somente 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. 26% são considerados analfabetos funcionais. Já 35% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo, enquanto que 57% ainda permanecem no nível básico. Dos que chegam ao Ensino Superior, observa-se que 62% têm pleno domínio das habilidades de leitura/escrita.

Estudos realizados na última década em onze países, incluindo o Brasil, visando à compreensão do comportamento leitor e dos hábitos de leitura da população investigada, mostram que, no México 73% das pessoas não leem livros, seguido do Peru com um percentual de 65%. Brasil e Venezuela apresentam um percentual de 50% de não leitores de livros. O menor percentual está no Chile, com 20% de não leitores e, portanto, uma maioria de 80% de leitores. Entre os diversos motivos para não ler, o principal apontado nas pesquisas é a falta de tempo. Essa foi a razão apresentada por 53% dos entrevistados no Brasil e 51% na Espanha. O menor percentual para este motivo foi registrado no Chile, com um total de 28% dos entrevistados. Outro motivo constatado foi o baixo interesse pela leitura, apresentado por 67% dos colombianos entrevistados, 51% dos portugueses e 30% dos brasileiros (MONAK; HOYOS, 2012).

Especificamente, no caso brasileiro, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2011 demonstra que 64% dos entrevistados acreditam que a leitura favorece uma vida melhor. Do total de 47% de entrevistados que citaram a opção de leitura de livros indicados pela escola, 30% são de livros didáticos e 17% de livros de literatura. A formação leitora dos docentes é apontada como uma das possibilidades para o avanço da formação leitora dos estudantes, pois os dados da investigação revelam que o professor é quem mais influencia no gosto leitor dos estudantes (FAILLA, 2012).

As dificuldades dos estudantes com a leitura são constantemente aferidas pelos programas de avaliação, tais como: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que revelam o embaraço dos estudantes na leitura, na compreensão e na produção de textos.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é aplicado a cada três

anos, com estudantes de 65 países. O Pisa avalia as habilidades dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências. O objetivo do exame é avaliar a competência dos estudantes de quinze anos de entender textos, ou seja, interpretando e refletindo sobre eles. No exame de 2012, o Brasil ficou em 55º colocado em Leitura entre os 65 países participantes (INEP, 2012).

Os testes do SAEB são de Língua Portuguesa, com foco em leitura e de Matemática, como foco na resolução de problemas. Tais avaliações objetivam, de uma maneira geral, avaliar a qualidade do ensino que é oferecido aos estudantes brasileiros. O teste de Língua Portuguesa, especificamente, objetiva verificar se o estudante é capaz de apreender o texto como construção de conhecimento, nas diversas situações de comunicação, em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indica a qualidade da educação brasileira e varia de 0 a 10. Seu cálculo combina o desempenho dos estudantes nas avaliações do SAEB ou Prova Brasil com as taxas de aprovação escolar. A média nacional do IDEB 2011, da rede pública, para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,7. O Ceará também atingiu o percentual de 4,7 e o município de Aracoiaba 3,9. Para os anos finais do ensino fundamental a média nacional foi de 3,9. O Ceará também atingiu o percentual de 3,9 e o município de Aracoiaba 3,2 para os anos finais do ensino fundamental.

O estado do Ceará implementou no ano de 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Com relação ao resultado de língua portuguesa, no SPAECE 2012, os estudantes de Aracoiaba, do segundo ano do ensino fundamental perfizeram uma média de 135,9, considerada suficiente, mas a desejável é acima de 150. Já os estudantes do quinto ano perfizeram uma média de 188,3, considerada nível intermediário, embora a média adequada seja acima de 225. Com relação aos estudantes do nono ano, a média foi 221,3, considerada crítica. O nível adequado é acima de 300.

O resultado acima evidencia a dificuldade que grande parte dos estudantes cearenses tem de apreender a ideia básica de um texto, por exemplo. Os estudantes têm dificuldade de localizar informações explícitas no texto ou identificar a finalidade daquele texto, realizar interpretações simples, dentre outras. Após a publicação dos resultados destas pesquisas, dentre outras, a atenção se volta para a contribuição do trabalho pedagógico realizado pelo professor, em especial, considerando sua formação, apontada como uma das principais causas do fraco desempenho dos estudantes, sem levar em consideração outros fatores intervenientes – internos e externos – para além do espaço da sala de aula e camuflando a crise educacional que está posta.

Assim, pode-se afirmar que as reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas, com a tentativa de universalização do ensino fundamental, em um contexto de crise social, repleto de desigualdades, guiado pelo prisma da qualidade total, reduzindo o papel do Estado e atribuindo responsabilidades várias ao professor, geraram uma real crise educacional.

Os números de evasão, de repetência, de mal estar docente, de estudantes com dificuldades de aprendizagens várias têm aumentado significativamente. Nesse cenário de desafios vivenciados pela comunidade escolar no cotidiano, não é legítimo atribuir ao professor uma solução que exige significativos investimentos sistemáticos e um compartilhamento de responsabilidades que ultrapassam os muros da escola.

As avaliações externas têm funcionado como uma verdadeira pedagogia de resultados. O objetivo primeiro de revelar o desempenho dos estudantes e buscar meios para assegurar a qualidade da educação, não tem sido desenvolvido de forma lícita. Com a publicação dos resultados das referidas avaliações o foco recai verticalmente na figura do professor, questionando inclusive a sua formação. As ações vêm implicando desde o MEC, passando pelas secretarias de educação (estaduais e/ou municipais) e chegando à escola – núcleo gestor e recaindo drasticamente na figura do professor.

O capitalismo global tem favorecido uma super exploração do trabalho docente, o que implica um novo fazer nas escolas e, conseqüentemente, novas habilidades por parte do professor. Nesse cenário, o docente assume uma identidade de múltiplas funções, o que exige uma complexa formação, que deve levar em conta a universitária, mas também ultrapassá-la, considerando o cotidiano do professor na escola, na interação reflexiva com os seus colegas como significativo momento de formação.

Novas atribuições passaram a ser cobradas dos docentes, mas a formação inicial não tem suprido essa lacuna. O contexto atual não pode considerar o professor como mero transmissor de conhecimentos a estudantes estáticos. Pensar uma educação de qualidade exige uma reflexão sobre a formação docente, tanto a inicial como a contínua, tomando a escola e a prática pedagógica como elementos centrais de reflexão e discussão.

Nos últimos anos, em reação à visão dicotomizada de teoria e prática na formação, vários estudos e reflexões vêm orientando uma nova concepção de formação, cujo *locus* privilegiado é a escola. A ênfase é posta no saber docente que é construído e reconstruído no cotidiano escolar. Nessa visão, a prática dos professores é considerada como espaço de produção de novos saberes.

Historicamente, a identidade docente foi construída de forma isolada e o professor, muitas vezes, não sabia qual caminho seguir. Diante disso, o grupo de formação surge como um espaço de ajuda mútua para o coletivo de docentes em busca de um objetivo comum em que estejam presentes o debate e a reflexão sobre suas práticas.

Os professores participam de diversas formações, consideradas importantes, mas é preciso levar em conta as condições reais de desenvolvimento da prática pedagógica do professor na escola. Essa instituição tem uma rotina, muitas vezes marcada pelo cenário da pedagogia de resultados, o que não favorece o trabalho do professor. Isso corrobora que a inquietação levantada pelos professores com relação às práticas de leitura não existe sozinha ou isolada. Há um fenômeno que impede o avanço, limitando a atuação de docentes e discentes com a leitura.

Diante de tal quadro, apresenta-se a necessidade de um estudo que investigue o que um grupo de professores em formação pode fazer no impasse entre a formação e a prática cotidiana de leitura com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Neste cenário busquei respostas à seguinte questão: **Que articulação os professores dos anos finais do ensino fundamental estabelecem entre a formação contínua e as práticas de leitura?**

A esta pergunta norteadora, agregaram-se os seguintes questionamentos: Quais as contribuições do grupo para a formação contínua dos professores dos anos finais do ensino fundamental? Como o grupo foi se constituindo como espaço de formação contínua? Que elementos fundamentam as práticas de leitura vivenciadas pelos professores nos anos finais do ensino fundamental? Como os professores desenvolvem o trabalho com a leitura na escola?

O desenvolvimento desta investigação foi guiado pelo seguinte objetivo geral:

• **Investigar a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental.**

Em decorrência de tal objetivo, foram delineados os objetivos específicos desta investigação, quais sejam:

- Compreender o percurso formativo dos professores;
- Refletir o grupo como espaço de formação contínua;
- Identificar os elementos que fundamentam as práticas de leitura vivenciadas cotidianamente pelos professores dos anos finais do ensino fundamental;

- Analisar os relatos de práticas leitoras dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Aracoiaba e sua relação com a formação contínua.

O percurso metodológico desta pesquisa foi desenvolvido no contexto do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba (PROIDEA), vivenciando um processo de pesquisa-formação com um grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, no período de agosto de 2009 a junho de 2012. A trajetória foi retomada um ano depois, em julho de 2013, para um momento de entrevistas com os sujeitos, com vistas a desvendar a relação existente entre a formação no grupo e as práticas de leitura nas escolas.

Em virtude da complexidade do objeto de estudo, optei pela abordagem da pesquisa qualitativa, por favorecer a compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos da pesquisa. A metodologia se constitui como um movimento investigativo-formativo, no decorrer do qual os professores se formam e, ao mesmo tempo, iluminam o caminhar do investigador com dados relativos às suas concepções e práticas educativas. Com isso, a voz do sujeito foi sempre considerada uma tessitura da própria investigação. Buscando não apenas compreender ou descrever as práticas dos professores participantes do grupo, mas, sobretudo, transformá-las, recorri aos temas metodológicos da pesquisa-ação como alternativa viável para o desenvolvimento do processo de pesquisa-formação.

Alguns momentos são priorizados no desenvolvimento de uma proposta de pesquisa-formação baseada em princípios da pesquisa-ação, com vistas a favorecer o envolvimento, a participação e o compromisso com a produção de saberes e a construção de novos conhecimentos, congregados na prática educativa dos professores do grupo e no campo da pesquisa científica.

Inicialmente, foi feita uma atividade de investigação de caráter exploratório, com vistas a uma maior aproximação com o lócus da pesquisa e o problema a ser investigado, através do contato direto e sistemático com os professores, ouvindo suas dificuldades e estratégias empreendidas para transformá-las. A observação participante aconteceu de forma direta durante trinta e três encontros/oficinas, de oito horas cada, ao longo do período de 2009 a 2012. Essa longa permanência com os professores foi fundamental para a compreensão e busca de transformação do problema. Utilizei o diário de bordo para fazer anotações de tudo que era observado: vozes, gestos, conceitos, dúvidas, sínteses, planejamentos.

Um ano após a interrupção do processo de formação contínua do grupo de professores de língua portuguesa, realizei entrevistas individuais aplicadas de modo aprofundado com seis professoras participantes do grupo de formação. Utilizei também

diversas fontes documentais, como: relatórios de pesquisa, livros de ata e frequência, índices e tabelas estatísticas, regimentos, cartazes, projetos político-pedagógicos, planos de aula, dentre outros. Também analisei documentos referentes à legislação, programas de formação docente e dados estatísticos dos sistemas de avaliação permanente, dentre outros.

Fiz leituras várias relacionadas à temática desta pesquisa, que foram aprofundadas com o objetivo de melhor entender o objeto de estudo ora proposto. Após a coleta e sistematização dos dados, procedi à fase de análise. Para tanto, na análise das entrevistas considerei duas grandes categorias: o grupo como espaço de formação contínua e as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental.

Buscando desvelar os conhecimentos que os professores utilizam no cotidiano escolar, recorri ao referencial da epistemologia da prática, do professor reflexivo, da formação docente, a partir dos estudos de Schön (2000, 1992), Nóvoa (1995), Imbernón (2009, 2010, 2011), Ribeiro (2010), Pimenta (2006), Lima (2012), Pimenta e Lima (2009), Ghedin; Almeida; Leite (2008), Veiga (2012), Tardif (2013), Certeau (2012), Gatti; Barreto; André (2011), Candau (2011), dentre outros.

Tais autores discutem os desafios que se apresentam nos dias atuais para a constituição do ser professor. Para tanto, perpassam desde as questões da docência e do estágio no ensino superior, da didática, do professor reflexivo até chegar aos diversos saberes mobilizados nas realidades das salas de aula da educação básica, especialmente as da escola pública.

Com relação à leitura e ao trabalho desenvolvido em sala de aula, utilizo os estudos de Manguel (1997), Chartier (1996, 2007, 2009), Freire (1988), Silva (2012, 2005, 1997), Antunes (2009, 2003), Lajolo (2008), Machado (2012), Bamberger (2002), dentre outros.

Tais estudos discutem questões ligadas às condições de produção e promoção da leitura nos dias atuais, ao fracasso escolar com relação à língua materna, às práticas de leitura na sala de aula, bem como à leitura de mundo.

Em se tratando das questões da pesquisa em educação, autores como Ghedin e Franco (2008), Thiollent (2011), Dionne (2007), Barbier (2007), Bogdan; Biklen (1994), Lüdke; André (1986), dentre outros, afirmam que, o cenário das pesquisas em educação tem revelado uma cisão entre o que se pesquisa e o que se desenvolve na prática pedagógica nas escolas.

Assim, tem sido criada uma cultura de distanciamento entre escola e pesquisadores. Isso corrobora a necessidade da construção de um olhar de pesquisador que

leia o mundo em suas mais diversas representações, que busque aproximar a pesquisa das salas de aulas, dos estudantes e dos professores.

Nos últimos anos, algumas teses defendidas, têm discutido a importância da formação contínua de professores como possibilidade para melhorar a prática pedagógica na educação básica, tais como: Virginio (2009), Silva (2007), Macêdo (2006). Alguns estudos analisam as práticas de alfabetização e de letramento, ou seja, as práticas com a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como: Albuquerque (2009), Souto (2009), dentre outros.

Por outro lado, questões relacionadas à formação de professores e à prática pedagógica com a leitura nos anos finais do ensino fundamental, ainda necessitam de estudos sistemáticos. É oportuno salientar que novas investigações podem evidenciar a constituição do percurso formativo de docentes, bem como a articulação e o desenvolvimento das práticas leitoras na dinâmica da sala de aula dos anos finais do ensino fundamental.

Busquei no Banco de Teses da Capes as seguintes palavras-chave: formação docente, práticas de leitura, anos finais do ensino fundamental. Examinando os resumos das onze pesquisas de doutorado apresentadas para o recorte proposto, verifiquei que cinco tratam de pesquisas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, uma não trata da leitura, duas não tratam da formação docente, uma trata da psicologia social brasileira e apenas uma aproxima-se de nossa temática. Esbrana (2012) defendeu a tese intitulada “A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada”, com foco na aprendizagem do sujeito professor.

Há, portanto, sinais de carência de pesquisas que investiguem a formação do docente a partir das práticas dos professores dos anos finais do ensino fundamental. O exposto mostra que a relevância científica dessa investigação está na originalidade da temática proposta, que poderá constituir-se como referência para outros pesquisadores, bem como demarcar as vozes que ecoam da escola pública clamando por uma real formação que considere o chão da sala de aula como espaço de formação contínua, de ressignificação das práticas em um processo contínuo de construção do conhecimento. A originalidade desta tese, portanto, está no estudo do grupo como espaço de formação contínua – tendo a práxis como elemento de ressignificação das práticas – em um processo contínuo de conhecimento.

Esse espaço de investigação constitui-se em um campo bastante fértil, haja vista a grande preocupação que se delineia não apenas no cenário nacional, bem como internacional, com relação à proficiência de leitura dos estudantes. Tal fato é impossível de dissociar-se da formação contínua e da prática pedagógica dos professores.

Acredito que, dentre outros fatores, não há ensino de qualidade sem professor qualificado para a complexa tarefa de educar. Um estudo científico desenvolvido com a parceria entre pesquisador e um grupo de professores em formação deixará contribuições não apenas para compreender os desafios do desenvolvimento da prática leitora no município de Aracoiaba, mas no estado e quiçá, no país.

Esta tese foi tecida em cinco capítulos, precedidos pelo “**Tecendo os primeiros fios**” que traz as notas introdutórias do trabalho. Na sequência trago os títulos dos capítulos e uma breve síntese, conforme segue.

O capítulo “**Os movimentos do tear**” envereda pelas trilhas percorridas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa-formação, desde a gênese do objeto, passando pelos encontros de formação com o grupo de professores e se encontrando com os vários instrumentos para a coleta de dados. Aqui, trago os fundamentos metodológicos que subsidiam a pesquisa em tela, compreendendo os aspectos contextuais e dialogando com as teorias e os procedimentos que justificam a metodologia utilizada.

O capítulo “**Compondo o tecido do processo formativo**” tece sobre os estudos e as pesquisas que serviram de base para a fundamentação teórica do objeto de estudo da presente investigação. Trata, portanto, dos fios que compõem o contínuo processo formativo de professores no desenvolvimento das práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental, em escolas da rede pública municipal de ensino. Aqui, a formação docente é entrelaçada ao contexto das reformas educacionais brasileiras, sobretudo na última década do século XX.

O capítulo “**Entremeando leitura e ensino fundamental**” trata da leitura, que é composta por muitos fios e entremeia-se às práticas de leitura, considerando o professor da educação básica e o trabalho desenvolvido nas escolas do ensino fundamental.

O capítulo “**Os fios da memória**” traz um panorama do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba. Aqui são apresentadas expressões que revelam as lembranças dos processos formativos desenvolvidos no percurso da pesquisa. São relatadas as memórias de seis semestres de formação com o grupo de professores de língua portuguesa de Aracoiaba.

Por fim, o capítulo “**Entrelaçando formação e prática pedagógica**” ecoa as vozes do professor que no chão da sala de aula se faz humano e busca através da leitura libertar os seus estudantes. Aqui, desvelo o que é feito no impasse entre o escrito e o vivido, entre a formação no grupo e o cotidiano das escolas da rede pública de ensino.

O texto finaliza com o **“Arrematando os nós”**. Por uma exigência acadêmica este trabalho apresenta as suas conclusões, mas sempre é possível puxar uma nova ponta de fio e coser outro tecido. A participação dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental no grupo de pesquisa-formação produziu novos conhecimentos que foram incorporados ao cotidiano das escolas. Os sujeitos consideram o grupo como espaço legítimo de aprendizagens, enfatizando a importância da formação contínua como projeto coletivo, o que é compreendido como uma democratização do conhecimento, pois os professores buscavam melhorar o seu ensino para assegurar aos estudantes o direito de aprender. Os participantes ressaltam ainda a importância da partilha de experiências com os colegas professores, a confiança que foi gerada no grupo e o desenvolvimento de um processo de reflexão e investigação das práticas de leitura desenvolvidas nas escolas. A formação não foi compreendida apenas como um momento de atualização de conhecimentos científicos prontos e acabados, mas como uma troca de experiência que possibilitou aos docentes o desenvolvimento da capacidade de se tornar um professor pesquisador de sua própria prática. Com isso, no processo de formação, a sala de aula foi pensada como ponto de partida e de chegada. A oferta de formação contínua para professores da educação básica não deve ficar a mercê da vontade política de um gestor que ocupa o poder por um tempo determinado. Ela deve ser pensada e efetivada como uma ação contínua, que não sofra interrupção com a mudança de quem está à frente das decisões da educação. Para que a formação contínua de professores dê os resultados esperados nas salas de aula da educação básica, não bastam apenas bons formadores e um material de qualidade, dentre outros fatores, precisa-se garantir ao docente tempo de estudo e planejamento com acompanhamento na escola, além de assegurar as devidas condições para que o seu trabalho se concretize.

## 2 OS MOVIMENTOS DO TEAR

“Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” (Maria Cecília Minayo)

Este capítulo traz os movimentos percorridos pelo desafio de desenvolver uma investigação com um grupo de professores e não sobre eles. Convivi, experimentei, partilhei e compartilhei das alegrias e das dores de ser professor de língua portuguesa em uma rede municipal de ensino, no interior do estado.

Assim, as inquietações para esta investigação tiveram continuidade durante a minha atuação como formador de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, no município de Aracoiaba-CE. Essa pesquisa, portanto, é fruto de um problema emanado da prática profissional. Nesse sentido, não inventei um problema, mas sim, busquei compreender um fenômeno que surgiu de um problema do meu cotidiano profissional.

Nessa busca de “saber das gentes” fui me constituindo professor, pesquisador, participando de um grupo com outros colegas professores que buscavam ler além dos livros, compreendendo a importância da leitura de mundo, buscando desvendar os mistérios da docência e olhando para o futuro com a ousadia de empreender novas histórias.

Trago neste capítulo os fundamentos metodológicos que subsidiam a pesquisa em tela, compreendendo os aspectos contextuais e dialogando com as teorias e os procedimentos que justificam a metodologia utilizada. Várias etapas foram vivenciadas até chegar à escrita deste texto. A pesquisa se inicia com a delimitação do seu objeto, o que leva a outros momentos, tais como: a leitura do referencial teórico, os encontros de formação com o grupo de professores no âmbito do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba (PROIDEA), a pesquisa em documentos vários, a realização das entrevistas com uma representação dos sujeitos participantes do grupo, a transcrição, a organização e a análise dos dados. A seguir, explano detalhadamente cada um desses momentos, num processo contínuo de idas e vindas, tal qual é feito pelos movimentos de um tear, na perspectiva de recuperar os caminhos desenvolvidos nesse recorte do real com suas múltiplas e ricas determinações.

## 2.1 Aracoiaba: “Quem te visita não te esquece mais<sup>1</sup>”

“A pedra aguda, monólito  
terciário, legendário,  
lá no sertão;  
como atalaia, é referência  
ao viandante, ao navegante,  
na imensidão.”

(Salomão Alves de Moura Brasil)

O município de Aracoiaba<sup>2</sup>, de longe avistado pela legendária Pedra Aguda, está situado na microrregião de Baturité e na mesorregião Norte Cearense, que “destaca-se no semiárido quente do Ceará por apresentar clima ameno, abundância de atrativos naturais como flora, fauna, riachos, quedas d’água, fontes de água mineral, além de um dos raros vestígios de Mata Atlântica existente no interior nordestino” (MARTINS, 2011, p. 21).

Não sei se escolhi Aracoiaba ou se esta cidade me escolheu. Em 2003, recém-egresso do curso de Letras, visitei Aracoiaba com duas colegas de faculdade, sendo uma delas natural de lá. A visita levou a outras tantas visitas, com inscrição e conseqüente aprovação em dois concursos públicos, um para a rede municipal de ensino e outro para a rede estadual.

O que antes era visita passou a permanência. Eu, jovem da capital, recém-saído da universidade, com alguma experiência de docência em escolas da rede privada de ensino, sem referências naquela cidade do interior, comecei a desbravá-la.

Após a nomeação, veio a lotação na rede municipal de ensino, quando descobri que a escola era em um distrito de Aracoiaba, Vazantes, distante vinte e dois quilômetros da sede. Se Luiz Gonzaga fez o movimento do interior nordestino para a grande metrópole, o meu foi inverso, mas temos um ponto de encontro, o pau-de-arara: “Só trazia a coragem e a cara / Viajando num pau-de-arara / Eu penei, mas aqui cheguei”<sup>3</sup>. Esse foi o transporte por mim utilizado para ir até a escola.

O pau-de-arara é um transporte alternativo, estilo caminhão, com uma coberta na parte da carroceria e alguns bancos improvisados. É muito utilizado pela população dos

<sup>1</sup> Verso do Hino de Aracoiaba. Letra de Salomão Alves de Moura Brasil.

<sup>2</sup> A respeito de Aracoiaba e da região do Maciço de Baturité, consultar: MARTINS, E. S. **Leitura e trabalho pedagógico: trajetórias e experiências de professores**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

<sup>3</sup> Trecho da música Pau de Arara, composta por Luiz Gonzaga e Guido de Moraes.

distritos e das pequenas localidades para deslocarem-se à sede. Assim, vão pessoas, compras diversas e até animais.

O mês era agosto e o verde das plantações já não existia. Era o típico cenário da seca cearense. O pau-de-arara seguia chocalhando pela estrada carroçável. Quando o transporte parou ao lado da Capela de São João Evangelista, no distrito de Vazantes, um jovem levou-me até a casa da pessoa responsável pela gestão da escola, apesar de não ser nomeada para tal função. Ela me acolheu muito bem e empenhou-se para que eu permanecesse na escola.

Entre idas e vindas trabalhei por um ano no distrito de Vazantes. Um lugar pacato, terra de pessoas simples, que têm muito orgulho do seu lugar, que também é conhecido por ter bons educadores e pela valorização da cultura local. Quando assumi o concurso da rede estadual também exerci a docência no distrito de Ideal, a dois quilômetros de Vazantes e a vinte e quatro quilômetros da sede. Posteriormente, trabalhei no distrito de Lagoa de São João e depois apenas na sede do município.

Conheci na prática a realidade da educação aracoiabense, enfrentando os mais variados desafios, tais como: os de infraestrutura escolar e de seu entorno, baixa autoestima dos estudantes por não visualizarem perspectiva de futuro, professores atuando em áreas divergentes da sua formação inicial, deslocamentos de profissionais da educação em virtude de questões políticas, dentre outros.

Dados do Censo de 2010 revelam que o município de Aracoiaba contava neste período com uma população de 25.391 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é calculado considerando a média dos seguintes dados: renda *per capita*, educação e expectativa de vida ao nascer. Em 2010, o IDHM de Aracoiaba foi de 0,615, considerado mediano.

Seguindo a expansão da educação pública no Brasil nas últimas décadas, observa-se um expressivo crescimento no quantitativo de crianças e jovens matriculados em escolas da educação básica no município de Aracoiaba. O IDHM Educação é composto pela proporção de crianças e jovens em idade escolar no município que tenham cursado ou que estejam frequentando a educação básica.

O percentual de jovens com dezoito anos ou mais que concluíram o ensino fundamental é de apenas 36,79%. Considerando os jovens de quinze a dezessete com ensino fundamental completo o índice é 59,70%. O percentual de jovens de 11 a 13 anos matriculados nos anos finais do ensino fundamental ou com o ensino fundamental concluído é de 82,28%. Os números evidenciam que ainda há muitas crianças e jovens sem acesso à

educação formal. No ano de 2010, um total de 58,69% dos estudantes com faixa etária entre seis e catorze anos estavam cursando o ensino fundamental regular em turmas adequadas para a sua idade. O percentual de jovens com um ano ou mais de atraso no ensino fundamental é de aproximadamente 32%. É preciso lembrar que 3,52% não frequentavam a escola. O percentual de crianças extremamente pobres chega a 34,10% (ATLAS, 2013).

O isolamento geográfico ou em virtude das condições precárias de trabalho ou ainda por apresentar uma baixa educação escolarizada coloca as pessoas à margem das relações sociais, deixando-as, portanto, em situação de vulnerabilidade social (KAZTMAN, 2001).

O IDEB 2011 de Aracoiaba nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 3,9. Já para os anos finais do ensino fundamental, o referido índice foi de 3,2. Em 2005, os índices eram, respectivamente, 2,7 e 2,6. O crescimento mais acentuado se deu nos anos iniciais, o que possivelmente acontece em virtude de um acentuado número de políticas públicas voltadas para esta etapa. Os índices estão longe do esperado para 2022, que é 6,0, a média considerada nos países desenvolvidos.

No ano de 2009 juntamente com mais dois colegas montamos a equipe de formadores de língua portuguesa da rede municipal de ensino, no âmbito do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba. Inicialmente, atuei com professores de língua portuguesa do terceiro ao nono ano. A partir do segundo semestre de 2009 fiquei responsável pelo grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

Por vivenciar a realidade da educação aracoiabense e manter contato com vários docentes não tive nenhum problema de aceitação por parte do grupo de professores. Sempre houve uma relação de cordialidade e respeito dos dois lados. Desde o primeiro momento, busquei ouvi-los com atenção e sempre os motivei a falar sobre as suas experiências, as suas dúvidas, os seus anseios.

A minha formação inicial e contínua, a experiência com a docência na educação básica e no ensino superior e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE – UECE) me deram subsídios teórico-metodológicos para valorizar o que os professores já faziam em seu cotidiano, buscando refletir coletivamente tais práticas e de forma colaborativa criar situações novas. Nesse exercício dialético, o dia do encontro com o grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental virava pesquisa e a pesquisa conduzia os docentes para novas aprendizagens, no desenvolvimento de um processo de pesquisa-formação.

## 2.2 Primeiros passos: os fios metodológicos

Esta investigação foi desenvolvida com o objetivo de compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. Para tal intento, desenvolvi uma cultura de análise e formação com um grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, em Aracoiaba-CE. A questão: “que articulação os professores dos anos finais do ensino fundamental estabelecem entre a formação contínua e as práticas de leitura?” guiou os caminhos desta pesquisa.

A formação contínua perpassa as diversas experiências dos sujeitos: parte da formação inicial, de suas experiências com a docência, alimentando-se de outros cursos de atualização, de especialização, voltando para os estudos e reflexões desenvolvidas com o grupo durante a pesquisa-formação, com vistas a melhorar o exercício da docência. É algo cíclico, num contínuo movimento de vai e volta.

Tal processo foi iniciado no contexto do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba (PROIDEA), vivenciando uma pesquisa-formação com professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, no período de agosto de 2009 a junho de 2012. A trajetória foi retomada um ano depois, em julho de 2013, para um momento de entrevistas com os sujeitos, com vistas a desvendar a relação existente entre a formação no grupo e as práticas de leitura nas escolas, desvelando as práticas ditas comuns, as maneiras de fazer, as táticas e invenções dos docentes no cotidiano (CERTEAU, 2012).

Em virtude da complexidade do objeto de estudo, optei pela abordagem da pesquisa qualitativa. A expressão investigação qualitativa começou a ser utilizada a partir dos anos 1970 nas ciências sociais, designando, uma riqueza com relação à pormenorização do que é investigado, com sua complexidade e em seu contexto natural. Tal investigação favorece a compreensão dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos da pesquisa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Há cinco características básicas na investigação qualitativa: o ambiente natural é a fonte direta e o instrumento principal é o investigador; é descritiva; tem um interesse maior pelo processo do que pelo produto; faz a análise dos dados de forma indutiva; o significado é de importância vital. Tais características permitem à pesquisa qualitativa compreender o ponto de vista dos sujeitos investigados no contexto em que estes se situam, questionando-os com vistas a apreender a maneira pela qual “eles interpretam as suas experiências e o modo

como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51).

A pesquisa qualitativa, portanto, trabalha com o complexo, valorizando “a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise de dados, está aberta ao mundo da experiência, a cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade” (ANADÓN, 2005, p. 20).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os problemas sociais e por isso ultrapassa a análise estatística e visa a uma mudança social. É preciso atentar para a legitimidade da pesquisa, substituindo os critérios de validade científica por critérios de rigor metodológico. Para tanto, é fundamental um vasto tempo sobre o local pesquisado, com descrição detalhada do contexto e dos próprios sujeitos. Com isso, há possibilidade para uma detalhada interpretação da investigação. A pesquisa qualitativa é “um campo interdisciplinar que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (ANADÓN, 2005, p. 11).

Esta investigação foi desenvolvida em conjunto com o grupo de docentes. Sendo assim, a referida pesquisa tem a prática como ponto de partida e de chegada (PIMENTA, 2006). A participação ativa dos sujeitos na pesquisa é algo fundamental, por isso o foco se dá nas relações estabelecidas, valorizando o “seu ponto de vista, a sua inclusão no processo de investigação, bem como a preocupação de que a pesquisa tenha repercussões positivas para o meio, estimulando os participantes a prosseguir o processo iniciado pela pesquisa” (ANADÓN, 2005, p. 8).

O movimento da pesquisa foi desenvolvido junto com o processo formativo dos sujeitos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do processo formativo daqueles embasa a pesquisa. Com isso, a voz do sujeito foi sempre considerada uma tessitura da própria investigação. É válido destacar que o contato constante com o grupo de professores desvela outras questões para além do que foi dito.

A pesquisa foi tomada como essencial à formação do professor e a formação como um processo contínuo, uma “prática reflexiva dinamizada pela práxis, como um movimento metodológico e como uma política de desenvolvimento profissional de professores” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 131). A reflexão coletiva das práticas cotidianas gera um novo conhecimento e encaminha novas práticas, novas posturas, com vistas à transformação de uma determinada realidade, caracterizando a pesquisa-formação com o grupo.

O processo de refletir a prática favorece a autonomia docente, envolvendo-o em um exercício crítico, assumindo uma postura ativa diante de suas ações. A reflexão-na-ação embasa “uma visão construcionista da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional” (SCHÖN, 2000, p. 39).

Quando o professor vai além do habitual, ultrapassando regras e teorias, e valorizando o processo investigativo, muitas vezes os resultados ultrapassam o esperado, proporcionando a criação de novos conhecimentos e contribuindo para a sua formação como profissional reflexivo, desvelando processos que antes estavam apenas subentendidos

A partir do trabalho com o grupo de professores – análise das práticas, estudos e reflexões coletivas, (re)estruturação da prática docente – buscou-se compreender a relação entre o escrito e vivido, entre a formação e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Destarte, buscou-se uma postura metodológica nas relações estabelecidas entre a reflexão e ação com o grupo de professores, construindo novos significados para a prática cotidiana dos sujeitos, com vistas à tomada de consciência individual e coletiva.

Buscando não apenas compreender ou descrever as práticas dos professores participantes do grupo, mas, sobretudo, transformá-las, recorri aos temas metodológicos da pesquisa-ação como alternativa viável para o desenvolvimento do processo de pesquisa-formação. Com isso, “a relação entre pesquisa e ação estabelece uma forma de compromisso que alcança uma dimensão comunicativa, social, política, cultural, ética, às vezes, estética, e que promove o retorno da informação aos interessados e capacitação coletiva” (THIOLLENT, 2011, p. 118).

Os temas metodológicos da pesquisa-ação conjugam características essenciais que favorecem o diálogo entre teoria e prática, possibilitando uma efetiva participação dos sujeitos no processo de concepção e de desenvolvimento das atividades. Com isso favorece uma reflexão sobre a prática, uma (re)elaboração das situações e promove a autoformação, a formação coletiva, em um processo de pesquisa-formação.

O pesquisador assumindo um duplo papel – pesquisador e participante – busca modificar uma situação emergida do próprio grupo, pois tanto na pesquisa-formação como na pesquisa-ação o “problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o” (BARBIER, 2007, p. 54). A partir disso, cabe ao pesquisador ajudar o grupo a compreender não apenas as causas do problema, mas numa perspectiva dialógica, que pressupõe a participação e a tomada de consciência coletiva acerca

do problema, refletindo sistematicamente a prática e desenvolvendo novos processos formativos.

O principal intento da pesquisa-ação é transformar uma situação específica, levando em conta a totalidade em que ela acontece. Para tanto, é necessário desenvolver simultaneamente a pesquisa – gerar conhecimentos e a ação – modificar uma situação (DIONNE, 2007; GHEDIN; FRANCO, 2008).

As origens da pesquisa-ação advêm dos trabalhos de Kurt Lewin, no ano de 1946, logo após a segunda guerra mundial. Inicialmente, suas pesquisas visavam à mudança dos hábitos alimentares e das atitudes dos americanos em relação às minorias de base étnica, em uma abordagem experimental, de campo. O trabalho pautava-se nas relações democráticas estabelecidas no grupo, valorizando a participação dos sujeitos, as diversas opiniões e reconhecendo que as decisões grupais favorecem uma mudança mais ativa dos sujeitos (GHEDIN; FRANCO, 2008).

No início da década de 1950 a pesquisa-ação fortaleceu-se na área educacional. Porém, ao final da mesma década a referida pesquisa foi enquadrada em critérios positivistas, o que levou ao seu declínio. Na década seguinte diminui a quantidade de pesquisa-ação. Ainda nos anos 1960, Stenhouse renova o interesse pela pesquisa-ação na Grã-Bretanha, levando-a ao apogeu nos anos setenta e oitenta. Paulo Freire – na transição da década de 1960 para 1970 – desenvolve a “pesquisa participativa”, tomando por base a pesquisa-ação. Elliot e Adelman são os responsáveis pelo ressurgir da pesquisa-ação em 1970. Na Austrália, na passagem da década de 1970 para 1980, Kemmis liderou um grupo que trabalhou a pesquisa-ação em uma perspectiva mais crítica. Já a pesquisa-ação nos Estados Unidos voltou-se aos educadores. Dentre outras possibilidades, ressalta-se o trabalho de Schön, evidenciando pesquisa profissional e noção de profissionalização (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ao longo de três décadas, a concepção inicial da pesquisa-ação proposta por Lewin passa por variadas transformações e a partir de 1980 assume como escopo melhorar a prática docente. As contribuições de Stenhouse, Elliot e Adelman referendam a transformação social, pautada em “compromissos éticos e políticos, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem este processo, além de estar configurada por abordagens interpretativas de análise e estruturada sob a forma de participação crítica” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 219).

No limiar do novo século houve uma renovação na pesquisa-ação, abrangendo novas áreas de conhecimento, buscando compreender o cenário da globalização, com o avanço do capitalismo, com as desigualdades sociais estabelecidas, com a evolução das TIC.

Nesse contexto de mudanças, o Estado busca reduzir suas obrigações com a sociedade, encarregando-as a outros setores. Esse contexto de mudanças compõe “o pano de fundo a partir do qual dá-se uma nova atualidade às propostas de metodologias participativa e de pesquisa-ação que se concretizam em projetos de ensino, formação permanente, extensão, pesquisa, planejamento [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 116).

Nos últimos anos, a pesquisa-ação ampliou-se no contexto universitário, permeando o tripé: ensino, pesquisa e extensão em várias áreas do conhecimento, envolvendo professores pesquisadores e discentes na compreensão de problemas diversos e na construção de conhecimentos novos. Assim, “encontram-se dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações de alto nível, em várias áreas de conhecimento científico e tecnológico, que adotam princípios de pesquisa-ação, às vezes de modo parcial” (THIOLLENT, 2011, p. 121).

Se a pesquisa por si é a mobilização de recursos vários com vistas a garantir a resolução de problemas, a pesquisa-formação desenvolve-se a partir de um processo contínuo de reelaboração de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos, o que também caracteriza o seu viés pedagógico, ético e político. O caráter formativo acontece porque os pressupostos da pesquisa-formação favorecem a tomada de consciência das transformações em si próprio e das delineadas com o coletivo de professores ao longo do processo. Desta feita, o caráter individual de pesquisa é transposto, assumindo um aspecto coletivo.

A interação entre os docentes no grupo favorece a partilha e a integração das atividades de ensino que são desenvolvidas na prática, as aprendizagens que se adquirem fazendo – a própria epistemologia da prática. A importância da reflexão-na-ação está na possibilidade de desenvolver os ajustes necessários à própria prática, desenvolvendo novas formas de ação (SCHÖN, 2000).

A pesquisa-formação favorece o desenvolvimento profissional dos participantes e mudança em suas práticas, valoriza a participação ativa, investigando problemas e buscando respostas para eles. Logo, “compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 223).

Tal processo busca, através da partilha e reflexão de vivências entre os pares, compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas, analisá-las e reelaborá-las com vistas a garantir uma qualitativa mudança no ensino e na aprendizagem desenvolvidos nas escolas, além de favorecer o fortalecimento do processo formativo dos membros do grupo.

### **2.3 O início da formação contínua: a constituição do grupo**

Os professores lidam com vários desafios no cotidiano das escolas, porém o que mais incomoda é a divulgação de índices de aprendizagem, sejam internacionais, nacionais, estaduais ou locais, que comprovam que os estudantes não apreendem satisfatoriamente os conteúdos trabalhados. Diante de tais resultados, geralmente, os olhares externos e internos à escola se voltam para o professor e o desenvolvimento de seu trabalho, sem levar em conta outros fatores intervenientes para além do espaço da sala de aula e camuflando a crise educacional.

Buscando apoiar o docente, com uma política de valorização, o que incluiu aumento salarial, criação e incorporação da gratificação de efetiva regência de classe e a instituição de formação contínua, no início do ano de 2009, a Secretaria de Educação de Aracoiaba a partir de reuniões com professores e núcleos gestores, criou e implantou o Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba (PROIDEA), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino ofertado à população do município.

Os próprios docentes de Aracoiaba apontaram lacunas em seu processo formativo e no exercício da docência, pois muitos fizeram cursos de formação inicial que habilitavam para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e atuavam nos anos finais com disciplinas específicas como língua portuguesa e matemática, foco das avaliações externas.

Embora as avaliações de larga escala mostrassem que nesta lógica a educação aracoiabense tivesse avançando, os resultados apresentados ainda demonstravam que os índices alcançados estavam distantes da média nacional. Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2007, a média brasileira era 4,2 ao passo que Aracoiaba apresentava um índice de 3,2. Isso evidenciava que ainda faltava um longo e pedregoso caminho a ser percorrido para que se alcançasse a média nacional e, quiçá, o valor desejável, 6,0, índice alcançado pelos países desenvolvidos.

Pautados nas políticas públicas de melhoria da qualidade da educação e fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), na qual está prevista a formação do professor em pleno exercício do magistério, a Secretária de Educação de Aracoiaba, juntamente com a equipe pedagógica e uma equipe professores formadores – do quadro efetivo da rede municipal – elaboraram e puseram o PROIDEA em prática a partir de janeiro de 2009.

Primeiramente, foi feita a identificação do rendimento dos alunos da rede municipal de ensino nas avaliações externas. Em seguida, promoveu-se uma rodada de conversas com os profissionais da educação. De posse desses dados, a equipe começou a idealizar um projeto que acompanhasse a qualidade do ensino e elevasse o desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas. Para tanto, o foco seria a formação e a valorização dos professores. Assim, com uma equipe de professores especialistas em língua portuguesa e matemática foi construída a primeira versão do PROIDEA. Tal versão foi discutida com os demais professores para que em seguida fosse elaborada a sua versão final.

O programa apresentava os seguintes objetivos: melhorar a qualidade do ensino da rede pública do município de Aracoiaba; desenvolver um programa de formação com os professores do ensino fundamental nas áreas específicas de língua portuguesa e matemática; melhorar os processos de ensino e aprendizagem e elevar o aproveitamento dos alunos nos sistemas de avaliações externas de larga escala, nos níveis estadual e federal.

O PROIDEA contava com uma coordenadora local e com cinco professores efetivos da rede municipal de ensino atuando como formadores, sendo três deles de língua portuguesa e dois de matemática. O lançamento do referido programa de formação aconteceu entre os dias 27 a 29 de janeiro de 2009, durante o tríduo pedagógico, momento de avaliação do ano anterior e de planejamento do ano letivo, com todos os profissionais da educação da rede municipal de ensino.

No dia 27 de janeiro foi feita uma apresentação do PROIDEA. Houve uma exposição geral e uma divisão para discussão em grupos menores. O encontro de formação privilegiou a discussão de dois questionamentos: o que é fácil e o que é difícil ensinar, tanto na disciplina de língua portuguesa quanto na disciplina de matemática. Depois aconteceu outro momento coletivo com socialização das discussões, esclarecimento de dúvidas e proposição de encaminhamentos. Com relação à língua portuguesa, as dificuldades centraram em torno do ensino da leitura e da compreensão e produção de textos diversos.

Em virtude de o município contar com as formações do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para os professores dos primeiro e segundo anos, os professores do PROIDEA atendiam aos professores dos terceiro, quarto e quinto anos e ao grupo de professores do sexto ao nono ano.

O dia 28 de janeiro foi reservado à formação com os professores dos terceiro, quarto e quinto anos. Estes foram divididos em dois grupos. No turno matutino, aconteceu a formação de língua portuguesa e no turno vespertino aconteceu a formação de matemática. Na formação de língua portuguesa houve um momento de apresentação dos professores, depois a

exibição e discussão de um vídeo. Os formadores retomaram as dificuldades com relação ao ensino de língua portuguesa elencadas no dia anterior, buscando compreendê-las e organizar um plano de ação. Os professores falaram das dificuldades de trabalhar a leitura (estratégias) e alguns gêneros textuais presentes no livro didático. Os descritores exigidos nas avaliações de larga escala foram apresentados e discutidos e, em seguida, houve uma análise de questões do SPAECE<sup>4</sup>/SAEB<sup>5</sup>/PAIC. Por fim, foi feita a avaliação do dia.

O dia 29 de janeiro foi reservado para a formação com os docentes dos anos finais do ensino fundamental, de língua portuguesa e de matemática. Como os professores foram divididos por disciplina foi possível trabalhar mais tempo com o mesmo público. O encontro de língua portuguesa foi iniciado com uma dinâmica de apresentação. Logo em seguida, houve um bom tempo reservado à fala dos professores, sobre seu trabalho com os estudantes, levantando pontos positivos e sinalizando as dificuldades encontradas. Os professores ressaltaram que trabalhavam muito intuitivamente, pois, sobretudo, nas escolas da zona rural, foram habituados a trabalhar sem a presença de um coordenador pedagógico que pudesse oferecer um suporte, um acompanhamento. É válido ressaltar que a composição de núcleo gestor na rede municipal foi iniciada a partir de 2005.

Não diferente do grupo de professores dos anos iniciais, os docentes manifestaram dúvidas com relação ao desenvolvimento de práticas leitoras e ao trabalho com tipos e gêneros textuais. Também foram analisadas algumas questões de avaliações de larga escala. O encontro finalizou com a avaliação do dia.

Após a realização do referido tríduo, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), juntamente com a coordenadora do PROIDEA e os cinco professores formadores fizeram uma avaliação, um verdadeiro balanço a partir de informações coletadas com os professores durante os encontros de formação e traçaram as estratégias de atuação para o semestre, com a proposta de formações sistemáticas para os professores da rede municipal.

À época, a SME, para sua melhor operacionalização, fazia uma divisão das escolas em três regionais, sendo que uma contemplava as escolas da sede e duas contemplavam as escolas da zona rural. Destarte, os professores formadores elaboraram um cronograma e, quinzenalmente, realizavam as formações em uma escola polo de cada regional que agregava as demais escolas vizinhas.

---

<sup>4</sup> Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica

Durante o primeiro semestre de 2009 havia três grupos de formação com professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental: o primeiro na sede do município, o segundo no distrito de Vazantes e o terceiro no distrito de Jaguarão. Os encontros de formação aconteciam duas vezes ao mês, com quatro horas de duração, cada. É válido ressaltar que seguindo esta mesma sistemática também aconteciam as formações de matemática e formações específicas para os docentes do terceiro ao quinto ano. Já as formações de primeiro e segundo anos aconteciam nos espaços da SME, contando com uma melhor infraestrutura para o atendimento aos docentes.

O programa foi realizado nas regionais de fevereiro a junho de 2009. Ao final daquele semestre, de acordo com avaliações dos professores cursistas, dos professores formadores e da equipe pedagógica, o cronograma foi redimensionado e todas as formações passaram a acontecer na sede da SME.

Uma das dificuldades elencadas pelos docentes era em relação ao deslocamento, pois embora as formações acontecessem na sede e em dois distritos, o município tem uma grande extensão territorial, não contando com rotas de transporte coletivo interdistritais, o que dificultava o deslocamento deles. Outro fator era a ausência do docente de sua sala de aula e nas escolas das localidades menores, por exemplo, nem sempre havia o professor “mais um”<sup>6</sup> para substituir o professor que estava participando da formação.

Com a mudança implantada, aos professores cursistas era assegurado o deslocamento em rotas de ônibus que passavam nos distritos e localidades em direção à sede do município. Além disso, os professores se alimentavam na SME e também era fornecido o material didático-pedagógico necessário.

Com tais medidas foi possível agregar o coletivo de professores do município (sede e zona rural) em dias pré-estabelecidos para a realização das formações específicas para primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, além dos grupos de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental nos auditórios da SME. No ano seguinte as formações foram estendidas a todas as disciplinas e turmas da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Assim, foi instituído que a segunda sexta-feira de cada mês ficava reservada à formação dos profissionais da educação e, neste dia, não havia aula em nenhuma escola. Como as formações passaram a acontecer no mesmo dia e os

---

<sup>6</sup> Responsável pela substituição do professor que participava da formação. Neste dia o “mais um” não trabalhava com conteúdos de língua portuguesa ou matemática.

espaços da SME não comportavam todas as turmas, os encontros foram transferidos para uma escola da rede municipal, localizada no centro de Aracoiaba.

O segundo semestre de 2009 é considerado para esta investigação como o marco da constituição do grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental na pesquisa-formação. Se em cada distrito havia um grupo de professores de língua portuguesa, a mudança proporcionou uma unificação, um grupo de professores do município, favorecendo o diálogo das diversas realidades, desde a sede do município aos distritos, com suas várias localidades.

Um grupo é um conjunto de pessoas com interesses comuns que se reúnem para o desenvolvimento de uma tarefa específica. Ultrapassa as questões individuais e favorece o exercício da fala, do diálogo, da defesa de pontos de vista. É um processo de construção identitária – individual e coletiva – no qual cada sujeito incorpora um pouco do outro (FREIRE, 1994).

Os professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental se perceberam como um grupo quando iniciaram um processo coletivo de reflexão sobre suas histórias de vida e de formação e analisaram os vários pontos de encontro entre eles. Em meio às dificuldades encontradas no cotidiano escolar e diante das pressões – internas e externas – para a elevação dos índices de aprendizagem dos discentes, o grupo surgiu como um espaço para a discussão de questões comuns aos docentes e a busca de superação dos desafios.

O grupo é o encontro amistoso de professores que partilham suas práticas, trocando experiências no coletivo. É um espaço de diálogo, trabalhando o exercício do ouvir e do falar, do contribuir para a formação de si e a do outro. Assim, é um movimento contínuo de idas e vindas do eu (individual) ao nós (coletivo), com vistas à transformação de uma realidade comum aos sujeitos.

Com a experiência da formação desenvolvida ao longo do primeiro semestre do ano de 2009 e após os professores formadores terem participado de capacitações em Fortaleza com uma equipe da Universidade de Brasília, a formação de língua portuguesa ganhou uma nova sistemática, evidenciada pelo caráter teórico-prático, visando à autonomia docente em sala de aula.

O município de Aracoiaba fez a adesão ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) e os professores de língua portuguesa e matemática do ensino fundamental foram contemplados com uma formação com carga horária de 300 horas, sendo parte presencial e parte a distância. Tal programa foi inserido nas ações do PROIDEA.

O GESTAR II configura-se como um conjunto de ações pedagógicas que visam contribuir para a autonomia do docente no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Para tanto, inclui questões teórico-práticas. O programa foi facilmente incorporado às ações que já estavam sendo desenvolvidas, pois proporcionou a investigação da prática do profissional de língua portuguesa e seu contínuo refazer, a partir da reflexão e do desenvolvimento do trabalho com o texto, com a leitura.

Os professores cursistas receberam um kit contendo dezenove livros, sendo um guia geral, seis cadernos de teoria e prática (tp), seis cadernos de apoio à aprendizagem do aluno (versão do professor) e seis cadernos de apoio à aprendizagem do aluno (versão do aluno). O professor formador além dos livros citados recebeu o caderno do formador.

O referido programa é “uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição” (BARBOSA; PULINO; LINS, 2008, p. 14).

Com isso foi oportunizado um espaço para socialização de experiências dos docentes, discussão acerca das dificuldades encontradas em sala de aula, buscando a construção de novos conhecimentos. Para tanto, o grupo foi mobilizado em torno da reflexão dos problemas e da articulação do seu trabalho com o projeto político-pedagógico da escola.

Ficou claro que a formação contínua não se desenvolve pelo mero acúmulo de cursos, mas “deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola e com a dimensão formal da proposta pedagógica” (BARBOSA; PULINO; LINS, 2008, p. 14).

É válido ressaltar que os dez encontros de formação ocorridos no segundo semestre de 2009 foram desenvolvidos tendo como referência o contexto dos docentes e as necessidades emanadas do grupo de professores. Os docentes elaboraram seu memorial formativo, além de projetos de ensino que foram desenvolvidos com os seus estudantes e compuseram um portfólio com as atividades desenvolvidas ao longo do semestre.

Assim, foi trabalhado o contexto individual e o coletivo. E-mail e blog foram utilizados para a socialização de atividades desenvolvidas com os estudantes nas escolas, para a partilha de leitura, indicação de atividades, planos de aula e projetos de ensino elaborados. O livro de bordo se fez presente e a cada encontro um dos professores ficava responsável para fazer os registros das atividades do dia, as reflexões e os encaminhamentos.

Destarte, à medida que o grupo foi se firmando os professores foram ficando mais próximos, construindo verdadeiros elos. Eles começaram a compreender que a formação vai

acontecendo de forma contínua, nos momentos de partilha, de reflexão, de tomada de posição – individual e coletiva.

O primeiro encontro de 2010 fez uma análise dos seis meses de pesquisa-formação. Os sujeitos evidenciaram o quanto a participação favoreceu o crescimento pessoal e contribuiu para o desenvolvimento da prática pedagógica. Posteriormente, foi desenvolvido o planejamento das ações para o semestre que se iniciava. Atendendo às solicitações do grupo houve duas oficinas com especialistas: uma sobre histórias em quadrinhos como recurso pedagógico e outra de contação de histórias, com produção de livros artesanais.

No segundo semestre do ano de 2010 a formação de Língua Portuguesa foi embasada em uma proposta do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal do Pernambuco. O formador participou de vários momentos de capacitação em Fortaleza e desenvolveu com os professores o curso “Diversidade textual: os gêneros na sala de aula”, com carga horária de 100 ha.

O referido curso integrou-se à formação, pois sua temática principal era uma das reivindicações dos professores: o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula. Os cursistas receberam um livro dividido em oito capítulos com aspectos teóricos e encaminhamentos didáticos.

Nessa perspectiva, a proposta do referido curso “[...] considera a abordagem dos gêneros textuais na escola uma necessidade, já que a multiplicidade de textos orais e escritos compõe um conjunto de manifestações socioculturais que merece ser conhecido, apreciado, recriado, valorizado” (SANTOS; MENDONÇA, CAVALCANTI, 2007, p. 10).

O curso foi uma contribuição para o processo formativo do grupo, pois favoreceu o diálogo e a reflexão sobre limites e possibilidades de trabalhar a diversidade textual no cotidiano das escolas de ensino fundamental, promovendo a apropriação de saberes e conhecimentos novos.

Ao final do semestre foi feita uma atividade de autoavaliação e uma de avaliação do grupo. Os resultados sinalizavam que os sujeitos estavam desenvolvendo o hábito de investigar suas práticas, de provocar mais questionamentos ao seu trabalho e ao de seus estudantes. Houve um dado bem significativo, pois o exercício do registro reflexivo das ações desenvolvidas ultrapassou algo que foi acordado como atividade do grupo e vários docentes falaram que incorporaram essa tarefa à sua prática. Os professores também relataram que estavam mais confortáveis para o trabalho com a leitura em suas salas de aula.

O exercício de reflexão das práticas fortaleceu o grupo de professores – como pessoas e como profissionais – estimulando-os ao exercício da criticidade através da avaliação constante e favorecendo a transformação de suas práticas cotidianas.

Em janeiro de 2011 o grupo de professores esteve mais uma vez presente no encontro de pesquisa-formação. Foi feita uma retomada da trajetória do grupo, evidenciando os avanços, os limites e as possibilidades. Os professores mostraram um pouco de receio com relação ao uso do novo livro didático adotado para o período de três anos. Foi elaborada uma oficina de uso do livro didático como um recurso pedagógico, evidenciando que ele é uma possibilidade, mas não a única. Os professores solicitaram uma oficina de poesia e para a realização foi convidada uma poeta local. A questão da cultura, do acesso aos equipamentos culturais foi muito discutida e culminou com uma viagem à cidade de Fortaleza, que passou pela Casa de José de Alencar, Museu do Ceará, Academia de Letras, Igrejas, Mercado Central, Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura. Foi feito um agendamento prévio em alguns dos referidos espaços, o que proporcionou um acompanhamento guiado, com explicações históricas e culturais.

Ao longo de 2011 as temáticas foram variando de acordo com as solicitações do grupo. Alguns conceitos foram reelaborados, outros realmente incorporados à prática dos docentes. Os gêneros textuais saíram da condição de terrível vilão e foram compreendidos como prática social de leitura e escrita, possível de ser trabalhada na escola. O grupo já sinalizava certa maturidade para refletir sobre o seu processo formativo, suas práticas, analisar as práticas dos colegas, incorporar sugestões, assumi-las, enfim, um processo mútuo e coletivo de aprendizagens várias.

O início do ano de 2012 foi marcado pela palestra “Formação contínua: a alegria de ser um eterno aprendiz”, com a Professora Socorro Lucena. A palestra foi estendida a todos os professores da rede municipal de ensino de Aracoiaba. Posteriormente, foi feita uma retrospectiva analítica da pesquisa-formação e o planejamento das novas ações.

Em junho de 2012 o processo de formação foi interrompido. À época, o secretário de educação alegou contenção de despesas em virtude do ano eleitoral e suspendeu o funcionamento de todas as formações. Com isso, houve uma quebra na sequência formativa do grupo.

É preciso registrar ainda que ao longo dos seis semestres de formação houve um movimento de entrada de novos docentes no grupo, bem como a saída de alguns. Isso se deu, principalmente, com professores temporários e com alguns efetivos que tinham uma carga

horária de 200 h/a e nem sempre ficavam com toda a sua lotação com língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Neste movimento contínuo, ao longo de três anos, os professores foram se fortalecendo, apoiando-se no outro e apoiando o outro. Os vínculos foram se fortalecendo e ultrapassando o espaço da formação. Os sujeitos membros do grupo compreenderam que os cursos finalizam, mas as aprendizagens permanecem e/ou se renovam, pois assim como a vida, a formação é contínua.

#### **2.4 Os momentos da investigação**

O método da pesquisa-ação foi utilizado como caminho objetivo desta pesquisa-formação, considerando o conjunto de procedimentos que interligam conhecimento e ação ou que buscam construir novos conhecimentos. De um lado, o pesquisador, buscando informações, formulando conceitos, orientando o desenvolvimento da formação e avaliando as ações. De outro lado, os professores de língua portuguesa, agindo, aprendendo e buscando melhorar a sua prática com a leitura.

Um dos pressupostos da pesquisa-ação é que ela seja realizada no contexto da realidade a ser pesquisada. Assim, “a pesquisa-ação é um procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação particular a modificar (...) implicada em um campo concreto em torno de um grupo de atores reais” (DIONNE, 2007, p. 48). Conforme já explicitado, esta pesquisa-formação foi desenvolvida de 2009 a 2012 com um grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Aracoiaba.

A pesquisa-ação, além de contar com um longo tempo para sua realização, também pressupõe uma flexibilidade nos procedimentos. Nesse sentido, as estratégias metodológicas devem favorecer ajustes e trabalhar com espirais cíclicas, ou seja, planejamento, ação, reflexão, investigação, ressignificação, novo planejamento e novas ações, de acordo com as necessidades apresentadas no grupo. Vale ressaltar que a ênfase na flexibilidade, deve manter o rigor científico da investigação e buscar uma interpretação justa dos fatos e das práticas desenvolvidas (FRANCO, 2005). A pesquisa-formação desenvolvida com o grupo de professores seguiu essas estratégias metodológicas, visando adequar-se aos movimentos do próprio grupo.

Alguns momentos são priorizados no desenvolvimento de uma proposta de pesquisa-formação baseada em princípios da pesquisa-ação, com vistas a favorecer o envolvimento, a participação e o compromisso com a produção de saberes e a construção de

novos conhecimentos, congregados na prática educativa dos professores do grupo e no campo da pesquisa científica. Relaciono nos parágrafos seguintes os momentos desenvolvidos nesta pesquisa-formação.

### **a) Fase exploratória**

Inicialmente, procedi com uma atividade de investigação de caráter exploratório, com vistas a uma maior aproximação com o lócus da pesquisa e o problema a ser investigado, através do contato direto e sistemático com os professores, ouvindo suas dificuldades e estratégias empreendidas para transformá-las.

O tríduo pedagógico de 2009 forneceu algumas pistas sobre os principais problemas enfrentados pelos professores de língua portuguesa. A temática da leitura foi recorrente durante os três dias de estudo com os professores. Assim, verifiquei as reais necessidades formativas dos docentes a partir das dificuldades apresentadas em seu cotidiano, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Verifiquei também que os docentes estavam com muitas expectativas em relação ao PROIDEA. O escrito de um dos professores no diário de bordo revela isso: “Saímos muito esperançosos, apreensivos, mas, também entusiasmados em melhorar os nossos conhecimentos e a prática pedagógica. Estamos confiantes que a Educação de Aracoiaba irá mudar [...]” (Fragmentos do Diário de Bordo de 10/08/2009 – Professora Clarice). Nesta oportunidade, os docentes confeccionaram um pequeno livro, relatando brevemente alguns fatos de sua vida (pessoal e profissional), explicitando porque e para que se encontravam ali, além de enumerar as suas expectativas.

A pesquisa-formação no grupo, além do caráter de investigação contribui para uma mudança qualitativa na prática do professor na escola. Para tanto, o docente necessita de fundamentação para intervir em seu contexto real de trabalho. Assim, precisa observar, interrogar, intervir e avaliar, ou seja, o professor desenvolve o seu processo formativo através da investigação.

### **b) Observação participante**

A observação participante favorece uma análise qualitativa do real, a partir da interpretação do fenômeno investigado, considerando os diferentes significados conferidos à

ação pelos participantes do grupo. Este caso específico de observação, a participante, pressupõe que o pesquisador faça parte do grupo investigado (ESTRELA, 1994).

A observação participante aconteceu de forma direta durante 33 encontros/oficinas, de oito horas cada, ao longo do período de 2009 a 2012. Essa longa permanência com os professores foi fundamental para a compreensão e busca de transformação do problema.

A cada encontro eram registradas as impressões sobre aquele dia. Ficava atento a cada momento, desde a entrada dos professores, sua participação nas dinâmicas de acolhida, nas atividades de socialização das práticas desenvolvidas na escola, nos grupos de estudo, nos momentos de debate, na elaboração de material para as aulas, dentre outros.

O grupo de professores externava as expectativas, as alegrias, as dificuldades enfrentadas para estarem ali, os sonhos e as inquietações. Como o encontro acontecia o dia todo, havia, portanto, outros espaços/momentos de observação para além da sala da formação, o horário de acolhida (geralmente acontecia com todas as turmas juntas na quadra esportiva de uma escola), o do lanche, o do almoço.

As oficinas pedagógicas funcionavam como um momento coletivo de reflexão das ações. Os sujeitos relatavam as práticas desenvolvidas em sala de aula, suas impressões de tais atividades, bem como discutíamos coletivamente propostas de estudo e/ou ação para as etapas seguintes, possibilitando aclarar a reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, estávamos desenvolvendo a abordagem em espiral, ou seja, uma reflexão sobre a ação, articulando pesquisa-ação-reflexão-formação, produzindo conhecimento e socialização dos saberes, análise, avaliação e (re)direcionamento das práticas (FRANCO, 2005).

### **c) O diário de bordo**

Utilizei o diário de bordo ou diário de itinerância (BARBIER, 2007) para fazer anotações de tudo que era observado: vozes, gestos, conceitos, dúvidas, sínteses, planejamentos. Depois essas anotações eram digitadas e transformadas em um relatório reflexivo. Em seguida, era enviado por e-mail aos demais participantes, posto no blog Língua Portuguesa - Aracoiaba/CE, disponível no sítio <<http://gestar-aracoiaba-ce.blogspot.com.br/>>, socializando não apenas com o grupo, mas também com outras pessoas interessadas na temática da leitura e seus desdobramentos na sala de aula. Isso é comprovado pela quantidade de acessos ao blog, contabilizando 12.700 até o mês de junho de 2014.

Os professores também faziam suas anotações. A cada encontro era solicitado que um participante fizesse os registros da formação no diário de bordo. Ao final do encontro o texto estava pronto. No início, alguns ficaram receosos, pois achavam que não dava para participar da formação, registrar os acontecimentos e desenvolver uma reflexão. Aos poucos foram habituando-se a esta prática. O encontro seguinte sempre era iniciado com a leitura do relatório reflexivo do encontro anterior. Alguns professores utilizavam-se da criatividade e elaboravam os seus registros com certo tom poético, por exemplo, conforme o trecho abaixo:

*Mais um assunto abordado [...] É assim que nos conhecemos e de valor em valor se forma o professor. Cada um com seu temor pensando que o curso seria um terror. Tiramos do peixe, as espinhas, para sua carne saborear, tiramos do curso o cansaço para o momento brilhar, porque o dinamismo do formador nossa concepção mudou. Passei a observar como é bom navegar na esperança do ser humano para o futuro mudar (Fragmentos do Diário de Bordo de 15/09/2009 – Professora C).*

Com isso, os dados anotados eram retomados, discutidos e ressignificados com e pelo grupo, através das espirais cíclicas, convertendo-se em conhecimentos do processo de pesquisa, possibilitando novas descobertas para o grupo de professores participantes e para o pesquisador.

#### **d) Entrevista**

A entrevista é comumente utilizada em pesquisas científicas e não apenas em pesquisas de caráter colaborativo, como a pesquisa-ação, a pesquisa-formação. A diferença entre esta técnica e o questionário é que a entrevista precisa da interação direta entre o pesquisador e o entrevistado.

A entrevista é um fenômeno complexo presente nas interações humanas e visa à compreensão detalhada de valores, crenças e atitudes, ligadas ao comportamento dos sujeitos em situações específicas (BAUER; GASKELL, 2002). A entrevista também é considerada um importante artefato de comunicação e de obtenção de informações que favorece a compreensão do que ocorre na interação humana (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na entrevista, o investigador e os sujeitos são os protagonistas (SZYMANSKI, 2004). Nesse sentido, a análise dos dados se dá em dois aspectos: natureza objetiva – fatos concretos; natureza subjetiva – atitudes, valores, opiniões (MINAYO, 1994). Com o uso desta estratégia a fala assume um papel singular no momento da coleta dos dados.

Uma boa entrevista acontece quando os sujeitos estão à vontade para expressarem

seus pontos de vista. Com efeito, as pesquisas que utilizam entrevistas são processos sociais que tem as palavras como principal meio de troca de ideias e de significados, de interação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Um ano após a interrupção do processo de formação contínua do grupo de professores de língua portuguesa, realizei entrevistas individuais aplicadas de modo aprofundado com seis professoras participantes do grupo de formação, sendo três professoras da sede de Aracoíaba e três da zona rural. Assim, utilizei uma amostra intencional, por tratar-se de “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto” (THIOLLENT, 2011, p. 71). O quadro abaixo traz as professoras entrevistadas, as escolas onde atuam e a localização destas:

**Quadro 1 – Professoras entrevistadas**

<b>Professora</b>	<b>Escola</b>	<b>Localização</b>
<b>Ana Maria</b>	Ciranda de Estrelas	Sede
<b>Cecília</b>	Janela Mágica	Zona Rural
<b>Clarice</b>	Felicidade Clandestina	Sede
<b>Cora</b>	Os meninos verdes	Sede
<b>Eva</b>	Catarina e Josefina	Zona Rural
<b>Rachel</b>	Telha de vidro	Zona Rural

Fonte: Elaborado por Martins (2014)

Escolhi seis professoras que representam o grupo da pesquisa-formação. Elas são efetivas, participaram de pelo menos três anos da formação, representam os docentes da sede municipal, bem como da zona rural e se dispuseram a conversar sobre a experiência vivenciada no grupo. Para fins de análise da investigação e visando garantir o anonimato, as professoras receberam nomes de escritoras e as escolas foram nomeadas com títulos de obras literárias.

As entrevistas objetivaram verificar as aprendizagens que foram desenvolvidas com a participação no grupo; entender como as professoras desenvolvem o seu trabalho pedagógico e o que aprendem ensinando leitura no cotidiano. As respostas dadas por cada entrevistada foram gravadas e, posteriormente, transcritas e agrupadas nas categorias de análise.

### **e) Análise documental**

Utilizei diversas fontes documentais, tais como: relatórios de pesquisa, livros de ata e frequência, índices e tabelas estatísticas, regimentos, cartazes, projetos político-pedagógicos, planos de aula, projetos de ensino, portfólios, fotografias, certificados, históricos de cursos de formação inicial, cartazes e documentos legais.

Assim tive acesso a documentos utilizados durante o desenvolvimento da formação e guardados por mim, pelos professores ou pela coordenação pedagógica do PROIDEA. Fui às seis em que as professoras participantes das entrevistas exercem a docência e recorri à leitura e cópias de alguns documentos, bem como utilizei dados dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação.

Analisei documentos referentes à legislação educacional, tais como: LDBEN, FUNDEB, PNE. Também utilizei dados estatísticos do IDEB, da PNAD, do PNUD, do IBGE, do INEP e análise de materiais que tratam de programas que envolvem a formação de professores e práticas docentes, a exemplo do Sistema UAB, do PARFOR, do PIBID, além de dados da contextualização da ANFOPE.

A análise dos mais diversos documentos aliada às outras técnicas já citadas permitiu desvelar elementos que se relacionam à formação contínua e às práticas dos docentes com a leitura no cotidiano das escolas da rede municipal de ensino.

### **f) Análise dos dados**

Após a coleta do vasto material obtido ao longo do desenvolvimento da pesquisa-formação, procedi à fase de análise dos dados. Analisar os dados consiste num processo de organização sistemática das informações obtidas ao longo da investigação, com os relatos das observações presentes no diário de bordo, as transcrições das seis entrevistas, a análise documental, além de outras informações disponíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994, LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O objetivo da análise foi ampliar a minha compreensão desse material, bem como encontrar uma adequada maneira de apresentação dos resultados, dos achados com a investigação.

Fui organizando alguns dados à medida que a pesquisa-formação ia acontecendo. Procedi desta forma com os dados obtidos durante a observação participante e os contidos no diário de bordo, buscando reconstruir o percurso da formação contínua dos professores que

participaram do grupo de pesquisa-formação. Primeiramente, fiz uma síntese e depois busquei aspectos significativos que evidenciassem a articulação feita pelos docentes entre a formação contínua e as práticas de leitura no cotidiano.

Posteriormente, busquei uma articulação desses primeiros dados que foram tratados com os depoimentos colhidos com as entrevistas, que foram organizados nas categorias, analisados e interpretados à luz do referencial teórico.

### 3 COMPONDO O TECIDO DO PROCESSO FORMATIVO

“Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.” (Marina Colasanti)

Este texto é o resultado do encontro de muitos fios, um processo iniciado com a aurora e sempre estendido até o profundo silêncio da noite, das noites. Aqui está um entrecruzamento de linhas e ideias de vários estudos e pesquisas que me ajudaram a construir este tecido, este capítulo.

A interação com outros pesquisadores mostra que o processo de construção é individual, mas também coletivo. Para ter uma melhor compreensão do meu lugar de origem busquei refletir a partir de questões globais. Assim, os fios antes emaranhados foram se desenrolando e se transformando.

A última década do século XX e estes anos dos século XXI são marcados por rápidas transformações na geopolítica global, que impactam diretamente nas políticas educacionais. Esse contexto de mudanças oriundas dos avanços científico-tecnológicos se amplia para os diversos setores da vida humana. No campo da educação, instaura-se um clima de inquietação no que concerne ao perfil de homem que se deseja formar para essa sociedade. Desta forma, esse período recebe também a marca das discussões acerca da formação docente, pois sem uma adequada formação de professores, dentre outros fatores, não há ensino de qualidade.

O capítulo tece sobre os estudos e as pesquisas que serviram de base para a fundamentação teórica do objeto de estudo da presente investigação. Trata, portanto, dos fios que compõem o contínuo processo formativo de professores no desenvolvimento das práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental, em escolas da rede pública municipal de ensino. Aqui, a formação docente é entrelaçada ao contexto das reformas educacionais brasileiras, sobretudo na última década do século XX. Formação inicial e formação contínua se encontraram como a urdidura<sup>7</sup> e a trama<sup>8</sup>, resultando em uma adequada formação do docente<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Primeiro conjunto de fios colocados no sentido do comprimento do tear.

<sup>8</sup> Segundo conjunto de fios que passam no sentido transversal do tear.

<sup>9</sup> O encontro da urdidura com a trama compõe o tecido no tear.

### 3.1 Formação inicial

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”

(João Cabral de Melo Neto)

Assim como “um galo sozinho não tece uma manhã”, um professor sozinho não desenvolve o seu processo de formação. É preciso um trabalho coletivo em que várias vozes ecoem, sejam escutadas e refletidas para que fio a fio seja tecido o processo de formação docente.

A educação é tema recorrente nos diversos espaços sociais, não necessariamente nas escolas ou na Universidade, pois não acontece apenas nos locais formais, faz parte do cotidiano. É um direito de todos os seres humanos e também a condição para o acesso aos demais direitos.

A educação ultrapassa o trabalho desenvolvido nas escolas, pois também se aprende na convivência com as pessoas mais experientes, com os familiares, com os exemplos da vizinhança. Esse processo se chama educação informal. Também há a educação não-formal, que são as atividades educacionais intencionais e, portanto, planejadas, mas que acontecem fora das escolas e não promovem seriação. Já a educação formal trabalha com objetivos claros, segue uma sequência hierárquica de progressão gradativa – educação básica e ensino superior. Geralmente, acontece nas escolas e universidades. Portanto, educa-se de várias formas e com diferentes objetivos.

A década de 1990 é caracterizada mundialmente pelo movimento de valorização da formação e da profissionalização de professor. As profundas mudanças ocorridas na economia mundial repercutem diretamente nas políticas educacionais brasileiras. Diante disso

surgiram e continuam surgindo novas exigências, o que implica um novo fazer nas escolas e, conseqüentemente, novas habilidades por parte do professor.

A super exploração do trabalho docente a partir do capitalismo global faz com que o docente vivencia um processo de reestruturação produtiva, sendo responsabilizado por inúmeras funções, além da de ensinar. É preciso dar conta do manuseio de equipamentos tecnológicos, participar de conselhos, gerir recursos, dentre outras tarefas que lhe são impostas.

Neste contexto, o professor assume uma identidade de múltiplas funções, o que demanda uma complexa formação, considerando a inicial e a contínua, estabelecendo conexos com o cotidiano do professor na escola, na interação reflexiva com os seus colegas como significativo momento de formação.

Esse período de mudanças também influencia o trabalho pedagógico do professor. Suas ações interligam teoria e prática e o domínio de saberes plurais, que favorecem uma ação autônoma e consciente de que os diversos saberes sociais estão vinculados a dimensões para além da racionalidade científica (RIBEIRO, 2010).

Diante deste cenário de rápidas transformações são exigidos dos profissionais da educação novos conhecimentos e habilidades de alto nível, ou seja, mais e melhor escolaridade. Com isso, o investimento na formação docente surge como uma das possibilidades para as reformas dos sistemas educacionais. Para tanto, “é necessário um reconhecimento público, explícito e conseqüente da importância dos professores e professoras na promoção de uma educação e de uma escola a serviço da construção de uma sociedade autenticamente democrática” (CANDAU, 2011, p. 9).

Não basta reconhecer a importância da figura do professor como potencializador de uma sociedade verdadeiramente democrática. Antes, porém, é preciso valorizá-lo com uma política salarial digna, com condições materiais e de infraestrutura adequadas ao exercício de sua prática pedagógica. Não é possível dissociar a formação docente das políticas públicas voltadas para a educação.

A formação dos profissionais da educação foi sempre permeada por uma situação paradoxal: a defesa exacerbada do quão fundamental ela é e o parco reconhecimento social e acadêmico que lhe foi atribuída (IMBERNÓN, 2011).

As mudanças na área da educação ainda acontecem de forma muito lenta. Isso se dá, talvez, pelo fato de em pleno século XXI ainda existir um discurso fervoroso sobre a importância da educação, mas na prática esta ainda não é uma prioridade. Sem um

compromisso político em diálogo com as instâncias municipal, estadual e federal, certamente, não haverá êxito na caminhada por um Brasil de pessoas críticas e reflexivas.

As políticas públicas avançaram ao propor a universalização do acesso das crianças ao ensino regular obrigatório. Por outro lado, o acesso não garante a permanência e nem tão pouco uma aprendizagem de qualidade a todos os estudantes.

A expansão do ensino trouxe uma nova clientela e, conseqüentemente, novos desafios e necessidades. Assim, gerou uma demanda por professores qualificados, ou seja, com a titulação exigida para o exercício da docência. Essa demanda foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que em seu artigo 62 assevera:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2013, p. 35).

A LDBEN vigente não trouxe mudanças substanciais à formação inicial de professores. Primeiramente, impõe para a atuação na educação básica a posse de um diploma de nível superior em curso de licenciatura. Logo, em seguida, admite a formação em nível médio, na modalidade normal, para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal postura evidencia um desprestígio às etapas iniciais da educação básica. O artigo 63 trata dos institutos superiores de educação, afirmando que estes manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2013, p. 36-37).

Os institutos superiores de educação (ISE) foram criados para a formação inicial e a formação continuada dos professores da educação básica, mas com a função específica do ensino. Isso denota que tal formação se distancia da pesquisa e da extensão que junto com o ensino formam o tripé da universidade brasileira, fundamentado no artigo 207 da Constituição Federal (CF) de 1988, estabelecendo que as universidades “obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Assim, os ISE priorizando apenas um dos três aspectos considerados indissociáveis pela CF de 1988

caracterizam-se “como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 6).

Ancorados na legislação educacional vigente os referidos institutos desbravaram o sertão brasileiro oferecendo cursos de licenciatura aos finais de semana e em um período intensivo de aulas durante os meses reservados para o recesso nas escolas da educação básica. Muitos docentes tiveram que conciliar o curso superior com a rotina na escola, além de suas obrigações pessoais e familiares. De certo modo, alguns projetos pedagógicos apresentavam uma estrutura curricular em descompasso com o cotidiano da escola ou ainda com uma fragmentação de conteúdos e/ou disciplinas que não favoreceram o amadurecimento acadêmico do docente.

Relatos de professores evidenciam que a formação inicial não ofereceu os princípios básicos para o exercício da docência. Além disso, algumas “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 17-18).

Gatti, Barreto e André (2011) fizeram um estado da arte das políticas docentes brasileiras e evidenciam que há lacunas básicas na formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura. Tais lacunas retratam que as políticas públicas de formação precisam ser repensadas, sobretudo em relação à formação inicial, às instituições de ensino superior e aos currículos. Se a formação inicial, muitas vezes, não atende às expectativas dos docentes é preciso rever os currículos vigentes, bem como oferecer possibilidades formativas aos professores já egressos de tais cursos.

Novas atribuições passaram a ser cobradas dos docentes, mas a formação inicial não tem suprido essa lacuna. O contexto atual não pode considerar o docente como um simples transmissor de conteúdos. Assim, o professor também precisa enfatizar que “o seu papel não é de um repassador de um saber produzido por outras pessoas, mas que ele é sujeito de um saber pedagógico que é construído pelos agentes da educação e que tem características diversas e multifacetadas” (RIBEIRO, 2010, p. 59).

A formação inicial favorece a base do conhecimento pedagógico proporcionando uma interligação real com as situações educativas, analisando-as, renovando-as e equilibrando teoria e prática (IMBERNÓN, 2011). Cabe à Universidade oferecer ao futuro professor uma sólida formação inicial e favorecer os mecanismos para que ele compreenda o seu complexo papel social, pautado pelo compromisso com a qualidade da educação pública.

Entre outras possibilidades, a formação inicial deve oportunizar ao docente a capacidade de trabalhar com o estudante a partir de várias dimensões: a ética, a estética, a afetiva, a dos valores emocionais, a dos sentidos, além da cognitiva, obviamente. Tal perspectiva contribui para a formação de professores criativos, hábeis para a resolução de problemas, solidários para o trabalho em equipe com os seus pares com vistas a garantir uma educação de qualidade aos discentes (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

A formação docente não é apenas um espaço de aquisição de técnica e conhecimentos, mas, sobretudo, é o momento da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1995). Assim,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesse sentido, é importante que o professor atue como mediador da sua formação a partir das trocas de experiências com os pares, refletindo suas práticas e com o apoio do coletivo de professores (re)construindo permanentemente a sua própria identidade docente. Isso não isenta o poder público de garantir as condições para que o processo formativo se desenvolva.

Na década de 1990 a formação de professores era vista como um processo de assimilação de estratégias e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos com o objetivo de mudar as salas de aulas. Nos anos 2000, a tônica voltou-se para a criação de espaços para construção da aprendizagem a partir de uma prática reflexiva. Atualmente, aponta-se para mudar a realidade educativa e social com o empenho dos diversos agentes sociais em uma verdadeira construção coletiva (IMBERNÓN, 2010).

André (2009) faz um estudo comparativo com relação à produção de dissertações e teses na área de educação nos períodos compreendidos entre 1990 a 1998 e entre os anos de 1999 a 2003. A investigação evidencia que as pesquisas sobre a formação de professores cresceram consideravelmente no início deste século. Os dados revelam que nos anos 1990, do total de dissertações e teses da área de educação, apenas 6% tratavam da formação docente. Já fazendo uma média entre o período de 1999 a 2003 o percentual equivale a 14%. Especificamente, no ano de 2003, o percentual chega a 16%.

Na década de 1990 o foco das pesquisas sobre formação de professores estava na formação inicial, com um percentual de 72%. No início dos anos 2000 o foco passa para a

identidade e profissão docente, com um percentual de 41%. A formação inicial fica com um percentual de 22%, seguida da formação continuada com 21%. Pesquisas que tratam da formação inicial e continuada perfazem um percentual de 3%, política de formação apresenta um percentual de 4% e outras temáticas diversas ficam com 9% (ANDRÉ, 2009).

O exposto acima mostra que o foco das pesquisas sobre formação de professores no início deste século se volta para os estudos da identidade docente, seus saberes, suas práticas, suas condições de trabalho e profissionalização. Essa mudança investigativa caracterizada pela aproximação com o cotidiano dos professores pode favorecer novas estratégias de formação, que evidenciem os saberes produzidos pelos e com os docentes na incessante busca de uma educação de qualidade.

A pesquisa sobre a formação docente deve ultrapassar a simples constatação dos dados e proporcionar uma verdadeira troca de experiências, de saberes, de aprendizagens entre pesquisadores e professores. Assim, o processo formativo de ambos é fortalecido e enriquecido.

Pesquisa recente de Alves e Pinto (2011) revela que quanto ao nível de formação dos professores brasileiros, 0,6% estudaram apenas até o ensino fundamental; 31,6% estudaram até o ensino médio; 43% concluíram um curso de graduação; 23,3% cursaram especialização e 1,3% cursaram mestrado ou doutorado. O estudo revela ainda que, 49,8% dos professores de educação infantil e 36,5% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental cursaram apenas o ensino médio. É válido lembrar que a atuação destes professores está amparada pelo artigo 62, da LDBEN 9394/96.

Quase duas décadas após a promulgação da LDBEN 9394/96, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 estabeleceu uma ínfima alteração, no que diz respeito ao Título VI – dos profissionais da educação. A atualização feita ao artigo 62 refere-se basicamente à troca da expressão “nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” por “nos cinco primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2013, p. 2-3). Houve ainda o acréscimo de três parágrafos:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o

ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2013, p. 3).

O sétimo parágrafo, cujo teor era: “Os docentes com a formação em nível médio na modalidade normal terão prazo de 6 (seis) anos, contado da posse em cargo docente da rede pública de ensino, para a conclusão de curso de licenciatura de graduação plena” (ARAÚJO, 2013) foi vetado pela Presidente da República, em 04 de abril de 2013.

O veto demonstrou um verdadeiro retrocesso, posto que há uma década a Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, propunha em seu artigo segundo que,

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior (BRASIL, 2003, p. 1).

Passados dez anos de uma resolução que conclamava os sistemas de ensino para que os professores desenvolvessem sua formação em nível superior para atuar na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental é imposta uma nova legislação permitindo que docentes com ensino médio na modalidade normal possam atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo 87-A que estava atrelado ao parágrafo sétimo do artigo 62 também foi vetado. A mensagem presidencial justifica da seguinte maneira os dois vetos:

O texto não prevê consequências ao descumprimento da regra, gerando incerteza sobre o destino do profissional que não concluir os estudos no prazo determinado. Além disso, diante da significativa expansão de vagas na educação infantil, a exigência de formação em nível superior para essa etapa, no curto prazo apresentado pela medida, atinge sobremaneira as redes municipais de ensino, sem a devida análise de viabilidade de absorção desse impacto (ARAÚJO, 2013, p. 2-3).

A questão principal, certamente, não seria as “consequências” de possíveis descumprimentos do que a legislação impõe, mas, sobretudo, a garantia pelos entes federados de que os professores teriam as condições para cursar o nível superior.

O trecho “a devida análise de viabilidade de absorção desse impacto” evidencia que tal artigo não foi aprovado, principalmente, por apresentar um significativo impacto financeiro aos cofres públicos. Corroboro com as ideias de Araújo ao afirmar que: “há uma

clara inversão nesta decisão: se exigir que todos tenham nível superior possui impacto provável na qualidade educacional, o país deveria discutir quanto custará este esforço e de onde deveria sair o recurso” (ARAÚJO, 2013, p. 3).

Por fim, na mesma lei, o parágrafo quarto, do artigo 87 foi revogado: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2013, p. 44). Isso demonstra uma atitude autoritária, que denota a facilidade de tornar sem efeito o que deveria ser garantido como direito real ao professor: a formação em nível superior. Para tanto, as políticas públicas teriam que garantir cursos de graduação a um contingente de 636.186 professores que continuam com o nível de formação situado no âmbito do ensino fundamental ou do ensino médio, conforme Microdados do Censo Escolar / INEP - 2009. Já se passaram quase duas décadas da promulgação da LDBEN vigente e o que não aconteceu na “Década da Educação” foi simplesmente suprimido, evidenciando assim que as políticas públicas voltadas para a educação ainda não deram conta da grande demanda de formação inicial dos docentes.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)<sup>10</sup> se pronunciou sobre a Lei Nº. 12.796, de 4 de abril 2013, classificando-a como um “retrocesso no direito dos atuais professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil pela formação superior” (ANFOPE, 2013, s/p).

A pesquisa de Alves e Pinto (2011) revela ainda que na educação básica o percentual de professores com ensino superior aumenta à medida que avançam as etapas do ensino. Assim, um percentual de 47,2% dos professores da educação infantil tem o nível superior. Já 61% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental cursaram uma graduação. O percentual de professores dos anos finais do ensino fundamental com curso superior é de 81%. Já 87,3% dos professores do ensino médio afirmam ter curso superior.

É válido lembrar que, sobretudo nos municípios situados no interior dos estados brasileiros, há professores com curso de graduação, mas que atuam em área totalmente contrária à sua de formação inicial ou em uma etapa a qual seu curso não o credencia. Entre outros aspectos, considerando que, os professores e sua formação são peças fundamentais para a oferta de uma educação de qualidade, possivelmente, há professores com curso de graduação, mas sem a qualificação devida para atuar em uma disciplina específica ou em determinada etapa.

---

<sup>10</sup> A ANFOPE caracteriza-se como uma entidade de caráter político-acadêmico que desde o final da década de 1970 desenvolve pesquisas, debates e proposições para a formação dos profissionais da educação.

A referida pesquisa mostra um movimento inverso quando trata da instituição onde os docentes concluíram a graduação. 67,8% dos professores que atuam na educação infantil cursaram a graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada e apenas 32,2% cursaram a graduação em uma IES pública. 61,9% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental concluíram sua graduação em IES privada e 38,1% concluíram em uma IES pública. 56,8% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental fizeram seu curso de formação inicial em uma instituição privada e 43,2% cursaram em uma IES pública. 55,4% dos professores que atuam no ensino médio cursaram sua graduação em uma IES privada e 44,6% concluíram sua graduação em uma IES pública. Tais dados mostram que o maior percentual de professores que estudaram em instituições de ensino superior públicas está nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

As diversas reformulações e acréscimos à legislação educacional vigente ainda não conseguiram promover uma formação inicial que articule a formação disciplinar à formação pedagógica. Nesse sentido, a formação docente nas áreas disciplinares “mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar – formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 96).

Isso se dá em virtude de um jogo de interesses tanto das instituições como do poder político regulador da formação em nível superior. Algo que fica evidente é que as mudanças necessárias implicariam para instituições privadas e universidades públicas um significativo montante financeiro, além de ajustes curriculares, contratação de docentes e alteração na duração dos cursos. Ainda é preciso ressaltar que há a presença de disputas internas nos departamentos, sobretudo em relação à distribuição de cargos e horas/docência, o que dificulta mudanças substanciais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Uma sucessão de resoluções mostra que, geralmente, as políticas públicas para a formação de professores não se efetivam plenamente. Conforme já citado anteriormente, os pontos que carecem de intervenção enérgica não são combatidos. São lançados apenas paliativos. O pior é que a exceção passa a valer como regra. A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.

A referida resolução propunha “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”

(BRASIL, 2002, p. 1). Foi estipulado um prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores para a educação básica já em funcionamento se adaptassem à resolução. Porém, dois anos depois, a Resolução Nº 2, de 27 de Agosto de 2004 adia o prazo previsto, concedendo mais um ano para tal ajuste, estimulando como tempo limite a emblemática data de 15 de outubro de 2005, quando se comemora o dia do professor. Mais uma década se passou e a legislação não foi plenamente atendida (BRASIL, 2004).

A crise na formação docente é constantemente camuflada por adequações a questões pontuais do processo formativo. Como não há uma crise totalmente instaurada não se realizam profundas mudanças. Assim, “as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 135).

Não estão sendo colocadas em prática alternativas viáveis e condizentes com as necessidades dos professores e, conseqüentemente, preocupadas com a aprendizagem dos estudantes da educação básica. Os problemas são constantemente retratados pelos resultados de concursos públicos, pelos próprios licenciandos e docentes, pelas avaliações propostas pela escola ou em larga escala (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

As políticas públicas ainda não conseguiram dar conta da complexa demanda da educação básica brasileira. Entre outros aspectos, é preciso um investimento real e prático na formação docente, não apenas na forma de legislação e/ou discurso, para que se tenha a tão propalada qualidade da educação.

Embora as políticas públicas para a formação docente no Brasil ainda não tenham atendido à demanda existente, não se pode negar algumas ações políticas elaboradas e executadas que favoreceram a formação inicial de docentes. Assim, traço um panorama de algumas delas, a saber: Pró-Licenciatura – Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

- **Pró-Licenciatura – Universidade Aberta do Brasil (UAB)**

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com finalidade de expansão e interiorização de cursos e programas de educação superior, na modalidade de educação a distância – EAD. Desde o ano de 2007 o programa UAB integra as atividades da Diretoria de Educação a Distância, da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visando colaborar com o processo de formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

O Sistema UAB oferece cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento aos professores da educação básica, além de cursos de formação continuada; capacita dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do distrito federal e dos municípios. Objetiva ainda reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior, estabelecendo amplo sistema de educação superior a distância e fomentando desenvolvimento institucional para a modalidade ead, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior com o apoio das tecnologias de informação e comunicação – TIC.

O Sistema UAB atua em regime de colaboração da União com os entes federativos, mediante a oferta de cursos por instituições públicas de ensino superior (IPES), em articulação com polos de apoio presencial. Tais polos são mantidos pelos governos dos municípios ou estados, oferecendo a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas presenciais. Informações coletadas no sítio uab/capes sinalizam a presença de 666 polos de apoio presencial, 96 IPES participantes com a oferta de 930 cursos, sendo aproximadamente 700 destinados à formação de professores. São mais de 190.000 estudantes segundo dados de 2011.

No âmbito da UAB também é desenvolvido o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura). O programa oferece formação inicial na modalidade ead para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, mas que não têm a habilitação legal para o exercício da docência.

O Pró-licenciatura objetiva melhorar a qualidade de ensino na educação básica, contextualizando a formação inicial com a área de atuação do docente. Com isso, considera o cotidiano docente, valorizando suas experiências na escola como motivação reflexiva sobre sua prática pedagógica. Os professores participantes recebem bolsa de estudo e precisam estar em pleno exercício da docência há pelo menos um ano e não ter ainda a habilitação legal para desempenhar a função de docente dos anos finais do ensino fundamental ou do médio.

Uma questão que merece reflexão é a precarização do trabalho do tutor (presencial e a distância). O tutor recebe uma bolsa para atuar na UAB. Geralmente, ele já trabalha em outras instituições de ensino e/ou é estudante de pós-graduação *stricto sensu*. Atuei como tutor da UAB – UFC Virtual e acompanhei a precariedade das instalações físicas de boa parte dos polos espalhados pelo interior cearense. Embora exista um acervo virtual e a tentativa de implantação de bibliotecas, avalio que o acesso à pesquisa ainda é muito tímido.

É válido ressaltar que vários estudantes e, inclusive polos de apoio presencial, têm dificuldade de acesso à internet, o que constantemente ocasiona problemas no acesso ao ambiente virtual e na entrega de atividades em tempo hábil.

- **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**

A Lei nº 11.502, de 11/07/2007, modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que ficou responsável por “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério” (BRASIL, 2007, p. 1).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação que envolve o Ministério da Educação (MEC), CAPES, IPES e secretarias de educação estaduais e municipais. O PARFOR destina-se aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem a formação exigida pela legislação educacional.

O professor sem formação adequada poderá cursar uma primeira licenciatura, com carga horária de 3.200 horas, sendo que 400 horas são de estágio para professores sem graduação. O professor que atua fora de sua área de formação pode fazer uma segunda licenciatura, com carga horária entre 800 e 1.200 horas. Há também a possibilidade de formação pedagógica para os bacharéis. A modalidade presencial é preferencial para a formação inicial de profissionais do magistério. Já a formação contínua dos profissionais do magistério pode acontecer nas modalidades presencial e/ou a distância.

Segundo dados coletados no sítio da Capes, até o ano de 2012 foram implantadas 1.920 turmas, que atendem a um total de 54.000 professores da educação básica, em 397 municípios espalhados pelo Brasil.

Análises de diversos especialistas sobre as potencialidades e fragilidades do PARFOR mostram como positivo o estímulo ao processo formativo dos docentes que atuam na educação básica, na rede pública e necessitam equiparar sua formação às exigências da legislação educacional. Em algumas IES são apontadas fragilidades nos currículos, na gestão financeira, na comunicação e divisão de papéis organizacionais, na preparação de alguns professores formadores, além de casos de evasão, dentre outras questões (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

- **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Decreto nº 7.219/2010 e é executado no âmbito da CAPES com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e consolidar a formação de professores em nível superior, melhorando a qualidade da educação básica. O PIBID é uma ação conjunta do MEC e da CAPES, com vistas ao atendimento de estudantes de cursos de licenciatura das IES, em parceria com as escolas da rede pública de ensino, das esferas estadual ou municipal.

Sinteticamente, o PIBID objetiva incentivar a formação de docentes em nível superior; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e contribuir para a articulação entre teoria e prática.

O PIBID faz parte da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), cuja matriz de trabalho articula as seguintes: valorização do magistério; qualidade na educação; integração pós-graduação, graduação, formação docente e escolas; e produção e disseminação de conhecimento.

O PIBID contempla estudantes de cursos de licenciatura com bolsas para que desenvolvam atividades pedagógicas na rede pública de ensino. Assim, há uma integração entre teoria e prática, aproximando universidade e escola. Há um constante diálogo entre bolsistas, coordenadores de área (docentes das licenciaturas) e supervisores (docentes das escolas públicas), o que favorece o processo formativo e o crescimento dos envolvidos.

Dados de 2012 coletados no sítio da CAPES revelam que 195 IES participam do PIBID, mobilizando cerca de quatro mil escolas públicas envolvidas em 288 projetos espalhados pelo Brasil. No referido ano foram concedidas pelo PIBID 49.321 bolsas assim distribuídas: 40.092 de iniciação à docência, 6.177 bolsas de supervisão, 2.498 bolsas de coordenação de área, 288 bolsas de coordenação institucional e 266 bolsas de coordenação de área de gestão.

Uma análise dos dados do resumo técnico do censo da educação superior: 2011 / INEP mostra um crescimento no ingresso aos cursos de licenciatura nas universidades federais no período 2007 a 2011. No ano de 2007 houve um total de 137.453 matrículas. Já em 2011 foi um total 309.185 matrículas, o que perfaz um aumento total de 171.732 novas

vagas em cursos de licenciatura nas universidades federais. O aumento no número de vagas se deu tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância.

No ano de 2011, a taxa de escolarização líquida – que é calculada utilizando-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – foi de 14,6%. A média da taxa de escolarização dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é 34%. O Brasil pretende chegar a este patamar conforme meta 12 do novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2010). Para tanto, são necessários esforços para duplicar a oferta no sistema de educação superior, estimulando a expansão e/ou a reestruturação de instituições de ensino superior, demandado também uma maior concessão de financiamento aos estudantes no âmbito do FIES e do PROUNI.

É válido destacar que o Projeto de Lei nº 8035/2010, relativo ao novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 tramitou na Câmara dos Deputados até o primeiro semestre de 2014. O PNE foi sancionado pela presidente da República no dia 25 de junho de 2014.

Comparando os resultados do Censo da Educação Superior no período de 2011 a 2012, observa-se um parco crescimento nas matrículas dos cursos de licenciatura, alcançando apenas 0,8%. Em contrapartida, os cursos tecnológicos cresceram 8,5% e os de bacharelado 4,6%. Os cursos de licenciatura têm uma participação de 19,5% no número de matrículas. Os cursos tecnológicos participam com 13,5%. Os de bacharelado têm o maior percentual: 67,1% das matrículas.

O referido censo sinaliza ainda que boa parte dos docentes é formada na modalidade a distância, um total de 40,4% das matrículas nos cursos de licenciatura é através da modalidade EAD. Pedagogia é o terceiro curso em número de matrículas em 2012, chegando a um total de 602.000.

Os dados do Censo da Educação Superior mostram ainda que na última década duplicaram as matrículas no ensino superior, passando de 3,5 para 7,0 milhões de estudantes. Com isso, a rede pública federal de ensino superior teve um aumento de 124% nos últimos dez anos.

Face ao expressivo crescimento do número de matrículas na rede pública federal de ensino é preciso ressaltar que as IES privadas têm uma participação de 73% no total de matrículas de graduação. As bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), certamente, estão impactando nesse crescimento das vagas nas IES privadas.

### 3.2 Formação contínua

“No horizonte da utopia está a formação contínua como um diálogo com a vida do professor a serviço da emancipação e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa”.

(Maria Socorro Lucena Lima)

O escritor uruguaio Eduardo Galeano em seu texto “*Ventana sobre la utopia*” assim fala sobre a utopia: “*Ella está en el horizonte [...]. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar*<sup>11</sup>” (GALEANO, 2001, p. 230).

Socorro Lucena inverte a posição dos termos e propõe o horizonte da utopia como sendo o lugar da formação contínua. Isso parece interessante para que se caminhe sempre em busca desse *continuum*, que é o próprio processo formativo. É um convite a assumir um compromisso de transformação dessa sociedade ainda tão injusta e excludente. É uma motivação para a ação docente que se sustenta na prática cotidiana com os estudantes. É um chamado a ir em direção àquilo que se almeja: a aprendizagem significativa dos estudantes. É projetar no momento presente a mudança que se espera para a educação no futuro, mas em um futuro próximo. Que verdadeiramente aconteça um profícuo diálogo entre a universidade e o chão da escola para que se consiga uma aproximação ao ideal de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Diante dos desafios postos à sociedade e, conseqüentemente, à educação e, em especial, à escola, a formação contínua é apontada como um caminho para a articulação teoria e prática com vistas a garantir a tão difundida qualidade da educação.

Pensar uma educação de qualidade exige uma reflexão sobre a formação docente, tanto a inicial como a contínua. O professor da educação básica deve ser o principal agente desse processo complexo e multidimensional que é a sua formação (CANDAU, 2011).

---

<sup>11</sup> Tradução livre do autor: “Janela da utopia”. “Ela está no horizonte [...]. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos além. Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”.

A formação contínua toma a escola e a prática pedagógica como elementos centrais de reflexão e discussão. Assim, surgem as possibilidades formativas que nunca se findam posto que estão em constante movimento.

A discussão em torno da formação contínua perdura há algum tempo e vários modelos de formação foram desenvolvidos. A perspectiva denominada clássica enfatizava a reciclagem do professor e pressupunha um retorno à universidade para que fosse feita uma atualização da formação. Havia, portanto, uma clara separação entre teoria e prática (CANDAUI, 2011).

Por outro lado, nos últimos anos, em reação a essa visão dicotomizada da formação, vários estudos e reflexões vêm orientando uma nova concepção de formação, cujo *locus* privilegiado é a escola. A ênfase é posta no saber docente que é construído e reconstruído no cotidiano escolar.

Nessa visão, a prática dos professores é considerada como espaço de produção de novos saberes, pois as questões emanadas do grupo são refletidas, dialogam com a teoria e apontam novas práticas. Cria-se, portanto, um lugar de mobilização, de produção, de comunicação e de transmissão de saberes e de competências (TARDIF, 2013).

Tal abordagem traz para a cena do debate as práticas cotidianas dos docentes, ou seja, as pesquisas partem de problemas concretos vivenciados na escola e cujos desdobramentos serão de grande valia para docentes e discentes. Assim, “a prática profissional não é mais considerada simplesmente como sendo um objeto ou um campo de pesquisa, mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores” (TARDIF, 2013, p. 291).

A reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis entraves e aponta caminhos para a resolução. Não é um ato individual, é uma prática coletiva na qual o cotidiano escolar é discutido pelos diversos profissionais da educação. A partir da socialização das necessidades reais dos docentes, da reflexão coletiva, desenvolve-se um projeto de intervenção para a prática pedagógica (SCHÖN, 1992).

A temática da formação de professores tem sido estudada por vários pesquisadores do Brasil e do mundo. Com isso, há uma quantidade significativa de estudos que apontam para a necessidade da escola ser vista e valorizada como espaço por excelência da formação docente.

A escola precisa oferecer ao professor o mínimo para que sua formação contínua aconteça. Não basta garantir um tempo específico para o planejamento na carga horária semanal do professor. Faz-se necessário também um local adequado para que este

planejamento aconteça. A interação com os pares favorece a discussão, a troca de ideias, a reflexão de questões vivenciadas no cotidiano, bem como sugere novas possibilidades de intervenção.

Seguindo esta orientação o momento de planejamento do professor faz parte de seu processo formativo. Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que tem características coletiva, dialógica e reflexiva na construção da identidade da escola é compreendido como significativo espaço de formação dos profissionais da educação.

Assim, a formação passa a ser vista como um processo permanente, integrado ao cotidiano dos docentes e das escolas, proporcionando situações que favoreçam a reflexão, a tomada de consciência das limitações próprias da profissão docente, mas também o desenvolvimento de novas ideias para o fazer docente.

A formação contínua teve avanços significativos nos últimos anos, tais como: maior proximidade com as escolas, crítica às formações verticalizadas, novos processos de pesquisa-ação, maior conhecimento da prática reflexiva, projetos de formação institucionais, dentre outros (IMBERNÓN, 2009).

As experiências formativas podem favorecer situações de aprendizagem a partir das vivências cotidianas dos docentes, oportunizando um espaço para o desenvolvimento de atividades colaborativas, nas quais os pares desenvolvem um processo de auxílio uns aos outros com suas competências específicas (ALVES, 2008).

Esse contexto demonstra a necessidade de formar professores que reflitam suas práticas pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento não apenas do pensamento, mas, sobretudo da ação refletida, permitindo ao docente ultrapassar o lugar comum, dominando diversos saberes, sem se restringir a modelos padronizados.

Nóvoa (2001) defende que a escola é o lugar por excelência para o desenvolvimento da formação docente. Alerta ainda que é preciso refletir as experiências com os colegas para que se tenham práticas educativas eficazes.

Também defendo a ideia da escola como local de formação, pois os docentes da educação básica não são meros objetos de pesquisa de outros, mas a partir de uma ação refletida podem externar como o seu trabalho pedagógico está sendo desenvolvido, quais as suas inquietações, como os diversos agentes envolvidos no processo educacional podem ajudá-los a desenvolver o seu fazer docente.

A partir das constatações do cotidiano docente, o diálogo com as Secretarias de Educação Municipal e/ou Estadual e a Universidade pode contribuir para um processo

formativo que alie teoria e prática, no qual o professor da educação básica seja partícipe de todas as etapas de construção e execução.

É imperioso ressaltar que o professor é o grande responsável por seu processo formativo. Para isso ele precisa que as devidas condições lhes sejam asseguradas. A formação concreta se desenvolve na escola, com o diálogo e a reflexão entre os pares em busca de resolução para os problemas pedagógicos do cotidiano. A Universidade contribui no plano teórico e metodológico, mas a chave está no professor (NÓVOA, 2001).

Acredito no fortalecimento docente a partir do trabalho em grupo. Para isso é preciso compreender o grupo como um espaço de formação que tem a práxis como elemento de ressignificação das práticas em um processo contínuo de construção do conhecimento.

O grupo como encontro coletivo de docentes favorece o diálogo, a partilha de experiências e dos diversos saberes que emergem da prática profissional. Assim, os professores atuam como formandos e formadores. Articulando as práticas educativas com uma reflexão crítica cria-se uma possibilidade de ensaiar novas maneiras para o trabalho pedagógico (NÓVOA, 1995).

Historicamente, a identidade docente foi construída de forma isolada. Atualmente, vivemos um período de identidades múltiplas e o professor, muitas vezes, não sabe a direção, qual caminho seguir. Diante disso, o grupo surge como um espaço de ajuda mútua para o coletivo de docentes em busca de um objetivo comum em que estejam presentes o debate e a reflexão.

O professor reflexivo está sempre preocupado em refazer sua práxis posto que a sua formação se desenvolve continuamente de acordo com os seus investimentos na reflexão das suas práticas e na busca de novos conhecimentos (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Levando em conta o contexto sócio, histórico, político e cultural no desenvolvimento de seu fazer docente o professor realiza a sua própria humanização, bem como favorece a dos outros. O trabalho docente, portanto, é a mediação entre o conhecimento do professor e as diversas possibilidades de transformação de sua prática concreta (LIMA, 2012).

Há, portanto, a necessidade de uma interligação entre teoria e prática, visando a uma melhor atuação do educador em seu fazer pedagógico, permeado pelo diálogo com os pares e com os seus estudantes e, não, pelo distanciamento da realidade em que estão inseridos (TARDIF, 2013).

De acordo com Sacristán, “a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” (SACRISTÁN,

2002, p. 82). Sendo assim, a construção dos saberes acontece na práxis social de educadores e educandos, portanto, ambos ensinam e aprendem. Afinal, como oferecer o que não se tem? Diante disso, urge “repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano” (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 48).

Precisa-se de um novo olhar sobre a formação docente, que atenda à real demanda dos discentes da escola pública. Para tanto, a formação de professores deve considerar a dinâmica da sala de aula, refletindo-a de maneira crítica juntamente com os docentes e discentes ali envolvidos.

O professor no seu processo de formação precisa aproveitar e valorar os diversos saberes, desde os da área de conhecimento pertinente até os pedagógicos, didáticos, de sua própria experiência profissional, posto que a formação contínua implica um movimento permanente de criação a partir do que antes foi vivenciado pelo professor em seu cotidiano (PIMENTA; LIMA, 2009).

Enfim, esses saberes precisam, continuamente, entrar em comunhão para nortear uma boa prática pedagógica. Vale ressaltar que eles não são estáticos, mas sim passíveis de serem revistos, redirecionados e transformados.

O processo formativo dos docentes deve favorecer um sólido conhecimento teórico e cultural integrado à pesquisa. Assim, espera-se que o professor seja um profundo conhecedor de sua área específica de atuação e utilize várias estratégias de ensino para socializar os conteúdos.

A pesquisa sobre o ensino na formação de professores configura-se como algo fundamental, posto que as emergências da prática cotidiana desencadeiam vários saberes. Destarte, é interessante que se faça uma reflexão desse processo no contexto em que ele acontece, relacionando-o também a outros contextos e interpretando-o com base nas teorias da educação para que se tenham novas maneiras de ensinar (LIMA, 2012).

O professor precisa ser valorizado como um intelectual crítico. Assim é importante que a formação de professores, tanto a inicial como a contínua, seja repensada, “pois o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania dos alunos está num processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais” (BORGES, 2002, p. 205).

São muitas as adversidades enfrentadas pelo professor no cotidiano escolar. Porém, quando há reflexão seguida de ação, os obstáculos passam de fator negativo à possibilidade de reconstruir o vivido. Isso se dá, pois a formação é um processo inacabado,

essencialmente inconcluso, multifacetado, em constante revisão e atualização para uma real preparação do docente (VEIGA, 2008).

Nas práticas de formação, é interessante que se utilizem técnicas participativas para que estas gerem um processo de ensino-aprendizagem libertador, desenvolvam um processo coletivo de discussão e reflexão e ampliem o conhecimento individual e coletivo. Isso demanda um processo colaborativo entre os docentes, organização da própria formação, bem como a compreensão “de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

De acordo com este posicionamento, as práticas colaborativas ganham força na dinâmica de formação contínua. Para que tal cultura se desenvolva plenamente, os sujeitos envolvidos neste processo precisam respeitar-se mutuamente, aceitar as mudanças, sentirem-se apoiados, posto que, é necessário ultrapassar as ações individuais. A interação entre os docentes e as turmas em que lecionam contribui para o conhecimento desenvolvido no coletivo de formação (IMBERNÓN, 2010).

Esse trabalho coletivo evidencia a importância de se perceber a experiência dos professores como uma possibilidade de renovação das práticas pedagógicas, a partir da aceitação dos posicionamentos dos demais sujeitos participantes, gerando um conhecimento colaborativo, que possibilite criação, formação, transformação e novos conhecimentos.

Pesquisas sobre a formação de professores que culminaram com teses de doutoramento revelam que, em sua maioria, os docentes têm desenvolvido nas suas práticas pedagógicas, aspectos relacionados aos estudos realizados durante os cursos de formação. Assim, a formação tem favorecido a argumentação, a autocrítica, a inovação. Os professores também ressaltam que as trocas entre os pares são muito significativas. Algumas dificuldades também foram delineadas, tais como: as propostas de formação são elaboradas sem levar em conta os interesses dos professores, os docentes sentem dificuldades em conciliar os estudos com as obrigações próprias da sala de aula. Quando alguns programas de formação terminam, os docentes demonstraram dificuldades em continuar o trabalho em suas salas de aulas (VIRGINIO, 2009; SILVA, 2007 e MACÊDO, 2006).

A formação de professores, portanto, não deve apontar para fatos ou questões, mas, sim, discutir aspectos da concreta prática pedagógica dos professores. Para isso, pode-se no grupo, o espaço da formação, refletir, simular, demonstrar, elaborar conjuntamente

atividades para a dinâmica da sala de aula. Em seguida, porém, é interessante voltar e analisar o que foi desenvolvido com os estudantes.

Espera-se que o professor sinta-se capaz de refletir sobre sua sala de aula e tomar posições concretas para a resolução dos problemas emanados de seu próprio cotidiano escolar, posto que a formação não se constrói por mera participação em cursos, com o acúmulo de certificados, de técnicas, mas sim a partir de uma reflexão permanente e crítica das práticas desenvolvidas, que favoreça ao docente “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios” (NÓVOA, 1995, p. 25).

A formação, portanto, é um processo contínuo de idas e vindas, acolhendo as experiências pessoais e os diversos saberes que contribuem para a construção da identidade profissional do professor. A formação como *continuum* considera a formação inicial e contínua ao longo do exercício da docência, período que de fato emanam diversas necessidades e a busca constante de soluções (TARDIF, 2013).

A formação contínua é assegurada pela legislação educacional vigente. A LDBEN 9394/96 em seu artigo 63, inciso III, estabelece que os ISE sejam responsáveis por “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2013, p. 37). No artigo 67, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, o inciso II assegura “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 2013, p. 37).

É válido ressaltar que a Resolução nº. 3, do Conselho Nacional de Educação, de 8 de outubro de 1997, que estabelece as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério, em seu artigo 5º assevera que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997, p. 1).

A meta 16 do novo PNE pretende “formar 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2010, p. 93). Dados do INEP asseveram que o percentual de professores pós-graduados é de apenas 24,5% (BRASIL, 2013).

A Lei N° 11.738, de 16 de julho de 2008, institui o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica, assegurando no máximo 2/3 (dois terços) da carga horária total do professor para atividades de interação com os estudantes.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB<sup>12</sup>), regulamentado pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007 estabelece a utilização mínima de 60% de seus recursos destinados à remuneração do magistério e o valor restante (correspondente ao máximo de 40%) deve ser utilizado nas demais despesas consideradas como de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, dentre elas a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

Uma comunhão de artigos presentes na LDBEN 9394/96 permite compreender que o professor tem alguns princípios assegurados, tais como: participação ativa na elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino a qual está vinculado, valorização financeira prevista em plano de carreira, condições dignas de trabalho, acesso a formação inicial e continuada, com vistas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Por outro lado, muitas prefeituras municipais cearenses, por exemplo, desrespeitam os princípios legais da educação, sobretudo no que tange ao licenciamento remunerado para os estudos de mestrado e doutorado. Abusam da retórica ao propalar que incentivam a formação docente e também abusam do poder ao não permitir o afastamento do professor para o exercício do seu direito de formação contínua.

Garantir um ensino de qualidade pressupõe uma valorização efetiva da formação docente, o que é um princípio ético e de responsabilidade social. Se essa prática ficar restrita ao campo do discurso isso nada mais é do que charlatanismo (IMBERNÓN, 2011).

O MEC, em regime de colaboração com as secretarias de educação estaduais e municipais e articulado às universidades, é responsável por estabelecer uma política nacional de formação continuada. Assim, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Para tanto, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), do MEC, através de Edital N°. 01/2003 selecionou vinte centros de pesquisa e desenvolvimento da educação básica que foram assim distribuídos, conforme as seguintes áreas de pesquisa aplicada: alfabetização e letramento (6 centros); educação matemática e científica (5 centros);

---

<sup>12</sup> O FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9424/96, que vigorou até 2006 e contemplava apenas o ensino fundamental.

ensino das ciências humanas (3 centros); artes e educação física (3 centros); tecnologias de gestão e avaliação em educação (3 centros).

Foram estabelecidos os seguintes objetivos para a Rede Nacional de Formação Continuada: institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, contribuindo com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, no sentido de garantir uma efetiva aprendizagem e uma escola de qualidade.

Para atingir a consecução dos objetivos foram estabelecidas cinco diretrizes para a Rede, quais sejam: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento; deve integrar-se no dia-a-dia da escola; é componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2005a).

A concepção de formação contínua proposta pela Rede pressupõe a afirmação da identidade do professor, a valorização dos saberes e práticas docentes, considerando o cotidiano da escola e, conseqüentemente, os estudantes. Assim, foram desenvolvidas ações estratégicas para formação contínua de professores da educação básica, tais como: o Pró-Letramento, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), a Especialização em Educação Infantil. Os professores da rede pública municipal de Aracoiaba-CE, *locus* da presente pesquisa, participaram dessas ações de formação continuada.

O Pró-Letramento é uma formação continuada voltada para os professores das escolas públicas dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, com vistas a garantir a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração prevista para oito meses. Os objetivos do programa buscavam oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, através de situações de incentivo à reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos possibilitadores da compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que o desenvolvimento nas escolas de uma cultura de formação continuada a partir do envolvimento de universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II voltou-se para a formação contínua de língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental, em uma carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais), de acordo com a área de atuação do professor da

escola pública. O programa contemplava discussões e atividades prático-teóricas, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia docente em sala de aula.

O Curso de Especialização em Educação Infantil voltou-se para os docentes da educação infantil da rede pública de ensino com o intuito de ampliar e aprofundar a análise de questões específicas das crianças de zero a cinco anos, relacionando-as às práticas docentes em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil. A oferta se deu através da Plataforma Freire<sup>13</sup>.

Também houve a oferta do Proinfantil, programa de formação de professores, a distância, em nível médio, na modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil. O curso com uma duração de dois anos, destinado aos professores de creches e pré-escolas, sem a devida formação, objetivou valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento ao profissional da educação infantil.

Ainda como ação da Rede, o município de Aracoíaba através do Plano de Ações Articuladas (PAR<sup>14</sup>) fez a adesão aos cursos Diversidade Textual: os Gêneros na Sala de Aula e Leitura e Produção de Textos na Alfabetização.

O curso Diversidade Textual: os Gêneros na Sala de Aula, destinado aos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, teve por objetivo refletir sobre o papel da escola no tratamento dado aos gêneros textuais. O curso foi desenvolvido em oito unidades e com uma carga horária de 100 horas, sendo 64 horas presenciais e 36 a distância. Foram contempladas atividades teóricas e práticas de uso da leitura e da escrita.

O curso Leitura e Produção de Textos na Alfabetização destinou-se aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo subsídios para a reflexão sobre o ensino da leitura e da produção de textos diversos, orais e escritos. Durante o curso foram vivenciados vários momentos de planejamento de atividades didáticas de leitura e produção de textos para crianças em processo de alfabetização. Este curso também contou com uma carga horária de 100 horas (64 horas presenciais e 36 a distância).

Em tempos de transparência das ações da gestão pública ainda encontra-se dificuldade de acessar informações, dados e estatísticas dos cursos desenvolvidos no âmbito da Rede, criada em 2003, com a expectativa de atender 400 mil docentes. No sítio do MEC

---

<sup>13</sup> Ambiente virtual criado pelo MEC/CAPES por meio do qual o professor em exercício nas escolas públicas se inscreve em cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de adequar-se à formação exigida pela LDBEN vigente.

<sup>14</sup> Instrumento criado pelo MEC em 2007 para auxiliar o planejamento das secretarias de educação de estados e municípios. É um requisito para receber assistência técnica e financeira do MEC/FNDE.

não há informações atualizadas. Consta apenas que até 2009 foram beneficiados 600 mil professores e que havia uma previsão para os anos de 2010/2011 de atendimento a mais 148 mil docentes da educação básica. Não há, portanto, atualização e/ou precisão dos dados disponibilizados.

A concepção de formação contínua que defendo ultrapassa o que é proposto em cursos de atualização, materializando-se no cotidiano da escola através de ação-reflexão-ação, considerando os saberes e as práticas do professor, em diálogo constante com os seus pares, em um equilíbrio entre teoria e prática.

---

#### 4 ENTREMEANDO LEITURA E ENSINO FUNDAMENTAL

“O fio é a frase  
 A meada é o texto  
 [...]
 De meada em meada  
 O fio tece o tecido  
 De fio em fio  
 A meada enche a página.”  
 (Batista de Lima)

“A leitura é o que aparece espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar.” (Pierre Bourdieu)

Este capítulo trata da leitura, que é composta por muitos fios e entremeia-se às práticas de leitura na escola do ensino fundamental. Como em um trabalho artesanal busquei entremear todos os fios de maneira harmônica.

O texto existe para ser lido! Ler é desvendar os diversos fios emaranhados tal qual uma meada e compreendê-los como uma teia tecida pela união de vários outros tantos fios. A leitura é permeada de encantamentos, de mistérios a serem desvendados. Não é mera atividade escolar. É a chave que pode abrir portas várias que conduzem a destinos inesperados, múltiplos.

A importância da leitura – pelo menos no discurso – é um consenso. Essa ideia está presente no imaginário das pessoas. É possível observá-la nas pessoas mais simples, como um pai não alfabetizado, mas que vê nos livros, na leitura, na educação uma possibilidade do filho galgar passos diferentes dos seus. As pessoas ditas cultas, com um bom repertório de leitura, detêm um repertório cultural que as diferencia das demais. Nesse caso, a leitura influencia no falar, no escrever.

Freire abordou a importância do ato de ler em livro homônimo e afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1988, p. 9). Isso mostra o caráter

amplo e complexo da leitura e os mistérios que ela pode desvendar, afinal, leem-se gestos, olhares, sinais, paisagens, odores, experiências várias, que se acumulam ao longo da vida.

Muitos dos pais contam histórias para seus filhos. Os pais letrados tanto podem contar, como também ler para os seus pequenos. Esse ambiente de fantasia, de leitura poderá influenciar no gosto e nas práticas leitoras.

Os jovens precisam interagir com o texto para que construam sentidos ao que é lido. A leitura não é mera atividade de extração, como se o sentido estivesse pronto no texto. Um texto pode ser compreendido de formas diferentes dependendo das informações que o leitor possui, do contexto.

A leitura é uma prática cultural que faz parte da vida dos sujeitos e, embora a relação leitura-leitor tenha inúmeras particularidades, parece muitas vezes idêntica. Porém, cada leitor, a partir de suas experiências de mundo, atribui diferentes sentidos aos textos lidos (CHARTIER, 1996).

O repertório cultural dos sujeitos, o conjunto de suas vivências, o ambiente, o tempo, os objetivos pré-estabelecidos para a realização de uma leitura específica fazem parte do arcabouço literário que determina os diversos sentidos que um texto pode vir a ter. Cada leitura é única e também múltipla.

O leitor lê tudo que o cerca, o que está presente no seu cotidiano, pois “em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim” (LAJOLO, 2008, p. 7). O leitor guarda um conjunto de significados, de saberes, de experiências, de conhecimentos historicamente acumulados e que compõem a sua leitura de mundo. Todo esse arcabouço é utilizado para a compreensão da leitura da palavra.

Segundo Manguel: “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997). Em uma sociedade letrada, a leitura se apresenta como algo vital. É preciso conhecer o lugar de origem, o contexto para que se desvendem os mistérios dos textos. No momento presente, as possibilidades de leitura estão em toda a parte e se apresentam de variadas formas.

Uma leitura, seja ela qual for, é sempre algo particular e ao mesmo tempo global. O significado da leitura vai depender das experiências e dos objetivos do leitor para aquele determinado momento. Assim, é possível tanto uma leitura em voz alta como uma leitura silenciosa, uma leitura individual, como uma leitura compartilhada.

O leitor pode carregar em sua mente um conjunto de vários livros. Porém, “antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler” (MANGUEL, 1997, p. 85).

É preciso ultrapassar a conceituação de que ler é simplesmente decodificar palavras, pois “os indivíduos podem aprender a ler sem decifrar e sem oralizar, pura e simplesmente, um texto, pois a leitura não depende nem da decifração nem da oralização lineares” (DIAS, 2001, p. 42).

É bem verdade que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2008, p. 7). O cotidiano da vida real proporciona inúmeras leituras e, conseqüentemente, “a entrada em uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro” (CHARTIER, 1996, p. 21).

A aprendizagem da leitura é como um ritual de iniciação, uma passagem de um estágio de dependência para o desvelamento das magias contidas em um texto, o que implica atribuir sentido a algo escrito. Com isso, “a criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura” (MANGUEL, 1997, p. 85). Ler, portanto, ultrapassa a simples aquisição e reprodução de conhecimentos produzidos e/ou imortalizados por outros. Ler é uma fuga – salutar – da própria realidade.

Aprender a ler é uma tarefa complexa, posto que implica comungar vários eixos, tais como: o conhecimento da estrutura da língua escrita; a concepção de aprendizagem que norteia o trabalho do professor; o encontro entre leitor e texto; a interação entre vários sujeitos (DIAS, 2001).

A leitura confere poder e revela certa autoridade do leitor sobre os demais, pois “algo na relação entre um leitor e um livro é reconhecido como sábio e frutífero, mas é também visto como desdenhosamente exclusivo e excludente” (MANGUEL, 1997, p. 35). O ato de ler é algo como que subversivo, pois para muitas pessoas é interessante uma sociedade iletrada. Sendo assim, é mais fácil ressaltar o caráter excludente de um livro do que o seu caráter libertador, transformador. A leitura tem um caráter extremamente democrático, pois ela liberta, abre possibilidades várias para quem a domina.

Vários estudiosos, para citar alguns: Machado (2012); Leite (2012); Silva (2012) e outros tantos veem na escola uma possibilidade viável para a formação do gosto leitor das crianças e dos jovens. É lá que eles passam boa parte de sua infância e juventude e compartilham vários momentos, e, principalmente, diversas experiências leitoras. Esse processo gradual favorece um repertório de futuras escolhas e comparações. Isso “a escola pode fazer muito bem – se os professores e os formuladores de currículo forem leitores de literatura, de modo a valorizar a liberdade de opção e a necessidade de tempo para essa atividade” (MACHADO, 2012, p. 60).

A leitura como prática social começa antes do sujeito adentrar a escola. Geralmente, as crianças são iniciadas no processo de leitura por iniciativa dos pais, de outros parentes ou de alguém próximo, como um amigo. Embora exista uma relação entre a escola e as práticas leitoras, ela não é única. Assim, “se a leitura não deve ser uma função unicamente da escola, cabe a esta, certamente, formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período da vida escolar” (CUNHA, 2012, p. 87).

À escola cabe desenvolver potenciais leitores de diversificados gêneros textuais, que estão presentes no cotidiano e são necessários à vida prática em uma sociedade letrada. Porém, além da função utilitária da leitura, a escola deve promover a leitura por fruição, por puro deleite.

É possível considerar “a escola como um dos principais fatores determinantes das práticas de leitura” (LEITE, 2012, p. 66). Por outro lado, não se pode creditar apenas à escola a responsabilidade de resolver os problemas de leitura que os estudantes apresentam ao longo da história. A mediação proporcionada pela escola é fundamental, mas se “se quisermos transformar para melhor a leitura no Brasil, teremos de transformar, também para melhor, a qualificação profissional e as condições de trabalho e de vida dos professores” (SILVA, 2012, p. 110).

A leitura, direito do cidadão, não teve o destaque merecido no cenário de reformas educacionais. O processo de mudanças vivenciado pelo fenômeno da globalização, permeado por políticas públicas, invadiu as escolas e a vida pessoal e profissional dos professores em busca de novos conhecimentos e da formação do ser como cidadão crítico e reflexivo. Propagou-se a ideia de uma escola de qualidade, com professores bem qualificados, mas não se investiu o suficiente em políticas de leitura. Talvez isso se deva pelo fato de que leitores críticos poderiam fazer uma verdadeira revolução, o que perturbaria a ordem social vigente.

Ainda no final da década de 1970, Silva (1997) chamava a atenção para o fato da leitura como “lei-dura”, ou seja, as injustiças da realidade brasileira que impedem a formação

de leitores críticos. De acordo com o autor: “os livros, quando bem selecionados e lidos, estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios” (SILVA, 1997, p. 40).

O trecho é bastante atual e remete ao fato de que três décadas depois de sua publicação ainda há escolas públicas que não dispõem de biblioteca, realidade muito comum nas escolas públicas municipais do estado do Ceará. Quando há bibliotecas, não há bibliotecário. Geralmente, nas escolas estaduais há a presença de professores desviados de sua função e exercendo a de um bibliotecário.

Grande parte das cidades do interior cearense também não dispõe de livrarias ou de bancas de jornal, por exemplo. Como ler sem ter acesso aos exemplares? A realidade também não é animadora quando se trata de bibliotecas públicas.

Fica evidente, tomando por base os municípios do interior cearense, que a cultura leitora não é incentivada no estado do Ceará. Pesquisa realizada no Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas (SEBP), órgão operacionalizado pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT) relaciona um total de 190 bibliotecas públicas distribuídas em 182 municípios. Considerando que o estado do Ceará é constituído de 184 municípios, dois deles não dispõem de bibliotecas públicas.

Com o objetivo de descentralizar os serviços do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas e desenvolver uma atuação mais próxima das bibliotecas públicas municipais no Ceará, a Secretaria da Cultura do Estado, criou no ano de 2002 o Projeto Bibliotecas Polos e implantou oito bibliotecas polos em oito macrorregiões de planejamento do Estado, distribuídas em nove municípios: Maranguape, Itapipoca, Acaraú, Russas, Tianguá, Crateús, Quixeramobim, Iguatu e Juazeiro do Norte. Considerando a extensão territorial dessas macrorregiões o número de bibliotecas é bem incipiente.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo 2010, Fortaleza, a capital do Ceará, com uma população de 2.447.409 habitantes conta com o inexpressivo número de apenas quatro bibliotecas públicas.

Em Aracoiaba, *locus* desta pesquisa, há apenas uma biblioteca pública, a Biblioteca Municipal Rui Barbosa, cujo prédio não traz sequer uma identificação de biblioteca, sinalizando o desprestígio de tal equipamento cultural. No espaço funciona uma Ilha Digital, projeto do Governo do Estado do Ceará, em parceria com alguns municípios, que disponibiliza cinco computadores, conectados à internet. Apesar da biblioteca ter sido fundada em 1985 e a Ilha Digital em 2006 é a logomarca desta última que figura na fachada do prédio.

Relato de Lygia<sup>15</sup>, uma das servidoras da biblioteca afirma que

*quando os computadores foram instalados na biblioteca diminuiu a busca de adolescentes por livros, procurando apenas acessar a internet. As pesquisas em livros praticamente acabaram. Todo mundo tem acesso a internet, até em casa. Temos livros infantis e paradidáticos para os jovens, mas só aparecem mais os pais com filhos pequenos. A biblioteca está aberta de segunda a sexta-feira, das sete às dezessete horas.*

Segundo Lygia desde 2013 os computadores da Ilha Digital estão sem funcionamento. Com isso, as visitas à biblioteca que já eram poucas rareiam ainda mais. A procura acontece basicamente por pais que levam seus filhos pequenos para a leitura de livros infantis. O exposto sinaliza também a necessidade de projetos de leitura voltados para o público jovem.

Os estudantes do nono ano de 2013 da Escola Felicidade Clandestina corroboram com o depoimento de Lygia. Os jovens da escola demonstraram uma preferência pela leitura de material na internet. Em seguida, vem a leitura de romances, sobretudo, os modernos, como os da saga Crepúsculo; de revistas diversas, de contos e de poemas.

Tais dados mostram que os estudantes estão desenvolvendo o hábito leitor através de uma leitura diversificada. Evidenciam ainda a preponderância da leitura digital, influenciada pelo uso das mídias sociais, como o *facebook*, por exemplo. Isso retrata a rapidez própria da fase que estão vivenciando. Outro ponto interessante de destacar é a leitura de *Best Sellers*, sobretudo, os da saga Crepúsculo, que traz um diferencial em relação aos romances ditos tradicionais, pois o sujeito pelo qual a protagonista se apaixona é um vampiro. Há paixão, dúvidas, atração, muito suspense e elementos ligados ao sobrenatural. Estes elementos juntos mexem com a imaginação dos adolescentes.

O acervo da Biblioteca Municipal Rui Barbosa não é atualizado. Segundo informações de Lygia, há certo tempo não chegam novos livros. Ela informou ainda que “*estamos aguardando chegar uma remessa de livros que foi doada pela Biblioteca Pública Moisés Pimentel*” (Lygia). Ainda em relação à biblioteca, outro ponto que merece destaque é à manutenção dos computadores. Se as máquinas atraíam os jovens ao espaço da biblioteca; sem elas em funcionamento, eles sumiram de lá. O poder público deve assumir a sua parcela de responsabilidade, pois um projeto voltado à inclusão digital da comunidade, sobretudo, às pessoas mais carentes não pode ficar parado, negando aos jovens o direito de acesso ao conhecimento.

---

<sup>15</sup> Nome fictício para preservar a identidade da informante.

Os dados do Censo de 2010 mostram ainda que o Ceará tem uma população de 8.448.055 habitantes, o que perfaz a média de uma biblioteca pública para aproximadamente 44.500 pessoas. Por si, os números revelam que não há um incentivo real para a formação de leitores.

Estudo feito pela Fundação Biblioteca Nacional no ano de 2009 atesta que o Brasil contava com um total de 5.796 bibliotecas públicas, o que indica uma biblioteca pública para cada 33 mil habitantes. O Ceará, portanto, está numa situação ainda mais desfavorável em relação à média nacional. A melhor média nacional está em Tocantins com uma biblioteca para cada 10.000 habitantes. A pior média está no Amazonas, com 170.000 habitantes por biblioteca. Outro dado alarmante é que aproximadamente 90% das bibliotecas não contam com acervo adequado, deixando de atender às demandas locais. Na França é disponibilizada uma biblioteca para cada 2.500 habitantes. Na Argentina, uma biblioteca para cada 17.000 pessoas.

O acesso aos equipamentos culturais ainda é algo para poucos no Brasil. Dados recentes do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), de 11 de março de 2014, revelam que o Brasil conta atualmente com 6.060 bibliotecas públicas, distribuídas em 5.453 municípios. Segundo a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), de 2013, realizada pelo IBGE, as bibliotecas públicas estão em 97% dos municípios brasileiros, sendo consideradas, portanto, o equipamento cultural mais presente no cenário nacional. Na relação de equipamentos, dentre outros, constavam: museu, teatro ou sala de espetáculo, centro cultural, cinema, unidade de ensino superior, livraria.

O exposto acima mostra o quanto o acesso à leitura é escasso nos equipamentos públicos. Diante disso, o uso da internet surge como uma das possibilidades para superar a carência de leitura. Isso se dá de várias formas: a leitura direta na tela do computador, a leitura direta de textos no celular, arquivos que são baixados e impressos para uma posterior leitura, livros, revistas e similares que são comprados em lojas virtuais, dentre outras possibilidades que a cada dia surgem com os inventos midiáticos.

Nos últimos anos presencia-se a invasão massiva das tecnologias digitais. Aparelhos de celulares cada vez mais modernos permitem baixar aplicativos vários, além do acesso a redes sociais. Tais equipamentos têm proporcionado leituras rápidas, descompromissadas ou não. A expansão da oferta de cursos na modalidade de educação a distância também tem difundido a leitura na tela do computador.

O texto eletrônico é apresentado como uma revolução, mas o livro já viveu outras. Em meados de 1450, Gutenberg revoluciona a produção de livros, que antes era artesanal,

com cada texto copiado a mão, passando a ser impresso. Com isso, houve uma redução nos custos e no tempo de reprodução do texto. É válido ressaltar que a cultura do manuscrito permaneceu até o século XVIII e até mesmo o século XIX. Na atualidade, convive-se com o livro impresso e o surgimento do livro eletrônico. Assim, não cabe um discurso nostálgico ou utópico (CHARTIER, 2009). É necessário conviver com as diferentes formas com as quais os textos se apresentam.

#### **4.1 Práticas de leitura na escola**

“Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.” (Alberto Manguel)

Inúmeros pesquisadores discutem a questão da leitura, mas esta ainda é pouco compreendida, quer seja por grande parcela da população, quer seja nas próprias instituições escolares. Isso evidencia a distância que há entre os vários estudos científicos que são feitos e as realidades das práticas pedagógicas com a leitura nas salas de aula (ANTUNES, 2009).

A leitura ainda não é objetivo prioritário das instituições escolares, sejam elas públicas ou particulares. O que me faz afirmar isso? Presencio, com frequência, no cotidiano das escolas que a tarefa de ler é legada ao professor de língua portuguesa, apenas.

De uma maneira geral, o senso comum credita ao professor de língua portuguesa a tarefa e a obrigação de desenvolver atividades de leitura. Na prática, isso não deveria acontecer, haja vista que independente da disciplina em que atua, todo professor é um leitor e utiliza a leitura em sua prática pedagógica.

O professor, independente da sua área prioritária de atuação, deve ser o grande estimulador da prática leitora na escola, possibilitando o espaço para a leitura dentro do tempo previsto para a sua aula. Afinal, como o estudante resolverá um problema de matemática se

não fazer uma atenta leitura e compreender o que a questão solicita? Cabe, portanto, a compreensão de que todos os envolvidos na escola devem empreender hábitos de leitura.

A leitura tem uma importância singular na sala de aula e deve ser estimulada continuamente. Não adianta dedicar metade de uma aula para leitura e só fazer isso novamente no mês seguinte, pois além de cansativo e enfadonho, não criaria no aluno o hábito da leitura. É preciso que este processo aconteça paulatinamente para que o estudante descubra a magia do ato de ler e passe a reservar um momento para essa prática em seu cotidiano (BAMBERGER, 2002).

Os estudantes também praticam a leitura fora do ambiente escolar. Afinal, vivemos em um mundo letrado e por todos os lados existem informações, sejam placas, faixas, avisos, propagandas, rótulos de embalagens, bilhetes, dentre outras.

A leitura não é tarefa exclusiva das instituições escolares. A família, as associações comunitárias, os diversos grupos que os estudantes participam podem contribuir para com o desenvolvimento do gosto leitor das crianças e dos jovens. À escola cabe a tarefa de sistematizar o trabalho com a leitura, oferecendo uma diversidade de textos para que os estudantes ampliem os seus horizontes, pois, “seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente - isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros” (SILVA, 2000, p. 31).

Assim, mais uma vez retomo a importância da escola como proporcionadora de um espaço adequado às práticas leitoras, haja vista que a leitura contribui para com o intelecto, mas também para com a formação cultural dos estudantes. O professor é reconhecido pelos estudantes como forte influência para o seu gosto leitor. O lar e a escola são os espaços mais lembrados para a prática leitora (FAILLA, 2012).

Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF 2011) mostram que a cada quatro brasileiros apenas um tem o domínio pleno das habilidades de leitura, escrita e matemática. Isso também é atestado pelas avaliações de larga escala cujos resultados mostram que grande parte dos estudantes não desenvolve habilidades mínimas de leitura compatíveis às séries e/ou aos anos em que estudam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) propostos para a língua portuguesa sugerem que a linguagem seja considerada o ponto de partida e de chegada da prática pedagógica. Para tanto, “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 18).

Destarte, para que o estudante seja proficiente na habilidade leitora é preciso ultrapassar a simples decodificação, posto que “esta é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da convivência com a língua escrita” (ANTUNES, 2009, p. 185).

Os PCN sinalizam o desenvolvimento de um trabalho nos anos finais do ensino fundamental considerando a leitura viva, que pressupõe a participação ativa dos estudantes e se contrapõe à mera decodificação das palavras. Assim, consideram o texto como a unidade básica do ensino e propõem que se contemplem “nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao estudante dos anos finais do ensino fundamental, segundo as orientações dos PCN, devem ser oferecidas as condições para ler de forma autônoma os textos de gêneros e temas de seu interesse, utilizando inferências e pistas textuais e contextuais para construir o sentido do texto; interagir com outros leitores a respeito das leituras feitas; acolher textos desafiadores; compreender “a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998, p. 51).

O leitor deve automatizar a construção de sentidos ao texto lido. Para tanto, precisa ativar o seu repertório de conhecimentos prévios, relacioná-lo às suas experiências de vida e ao conhecimento linguístico. Desenvolvendo estas etapas, o estudante tornar-se-á proficiente em leitura.

Ao professor cabe a tarefa de ensinar estratégias de leituras aos estudantes. Os textos possibilitam leituras e interpretações diversas, mas estas precisam de um fio condutor, de coerência. Do contrário, surgirão compreensões incabíveis e, em exames, por exemplo, os estudantes são prejudicados.

Os PCN propõem que a leitura de textos para os estudantes do sexto ao nono ano priorizem os gêneros: literários – conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático; de imprensa – notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira; de divulgação científica – verbete enciclopédico (nota/artigo), relatório de experiências, didático (textos, enunciados de questões), artigo; publicidade – propaganda (BRASIL, 1998).

Há uma infinidade de opções de leitura e, portanto, diferentes objetivos para esta prática, inclusive na escola, tais como: ler para se informar, para entender, para se divertir, dentre outros (ADLER; DOREN, 2010). Porém, de uma maneira geral, a cultura leitora

escolar, está associada à simples tarefa de compreender o que foi lido nos textos. E os momentos de leitura deleite? De fruição estética? Será que os docentes oportunizam estas práticas aos discentes em suas aulas?

Estes questionamentos carecem de investigação, bem como de um posicionamento por parte das escolas, sobretudo, do professor. Porém, pergunto, o que o professor lê? O senso comum diz que os estudantes não leem textos diversos, alguns pesquisadores afirmam que o professor também não lê. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil mostrou que o professor lê principalmente jornais; algo em torno de 60%. A leitura de livros fica em torno de 30% e, centrada principalmente, no estilo “autoajuda”. Aproximadamente 10% dos docentes afirmaram que não gostam de ler (FAILLA, 2012).

A leitura, de acordo com os PCN, “é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 69).

Por outro lado, as práticas pedagógicas escolares nos anos finais do ensino fundamental, em grande medida, insistem na leitura como mera atividade escolar. Isso tem mostrado que os professores nem conseguem criar um hábito leitor nos estudantes, nem tampouco realizam um ensino de leitura eficiente. Isso se dá em virtude da leitura na sala de aula assumir um caráter postíço ou artificial, servindo a vários propósitos, menos à produção de sentidos aos textos lidos. Outro fator reside na pobreza de uma variedade de livros nas escolas. Não há um ambiente de leiturização. Por fim, a triste realidade de professores muitas vezes não leitores tendo que orientar a leitura de estudantes em processo de formação (SILVA, 2005). Assim, ainda de acordo com as ideias do autor,

o ritual do ensino da leitura vai perdendo a sua razão primeira, que é a de gerar autonomia e independência crescentes dos estudantes em relação aos diferentes tipos de textos que fazem parte do mundo da escrita, ou seja, fazer com que os estudantes se dirijam para o domínio de competências que os tornem leitores maduros, capazes de discernir as ideias vinculadas por diferentes portadores de textos e por diferentes configurações textuais em língua escrita (SILVA, 2005, p. 58).

Cabe perguntar, qual o motivo da leitura ineficiente nas salas de aulas? Isso se dá devido a vários fatores. Além da parca condição leitora de alguns docentes é possível citar outras questões, tais como: atividade de leitura centrada na simples decodificação da escrita; atividade sem função, desvinculada dos diferentes usos sociais; atividade puramente escolar, com fins avaliativos; atividade para realizar uma interpretação baseada em recuperar os

elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto; leitura incapaz de suscitar a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (ANTUNES, 2003).

Um processo de ensino emancipatório deve levar em conta os interesses dos discentes. Ao professor cabe ouvir os estudantes sobre os seus gostos pela leitura, oferecer possibilidades e fazer uma reflexão sobre as práticas leitoras. Assim, a leitura não será imposta, o docente atuará como um leitor-exemplo, e, sendo modelo, poderá estimular os estudantes à prática da leitura.

Após uma sondagem das prioridades e interesses de leitura dos estudantes, o professor deve elaborar o planejamento das aulas e definir os objetivos que serão priorizados, para que dessa forma, se executem atividades que favoreçam a curiosidade pela leitura, o aflorar da liberdade criativa e a reinvenção dos textos lidos (MARTINS, 2011).

Tais ações podem e devem ser mediadas pelo professor, que por consequência, deve estar preparado, ou seja, com um adequado nível de formação e previamente planejado para o trabalho com a leitura em sala de aula de forma contínua.

O livro didático é o grande responsável pela circulação de textos na sala de aula das escolas da rede pública de ensino. Neste material existe uma seleção elaborada para um público leitor idealizado, ou seja, longe da realidade e dos contextos sociais de grande parte dos estudantes.

O processo da leitura na escola pode ser investigado, mas, decerto, está longe de se ter respostas concretas a essa questão. Certamente, os problemas ultrapassam a questão do livro didático, pois estão imbuídos vários interesses e não somente o verdadeiro sentido que o legitima: a formação integral dos estudantes como pessoa, cidadão e futuro profissional.

A utilização do livro didático como único recurso para as aulas e, conseqüentemente, para a leitura resulta num ensino deficiente e insatisfatório. O limitado repertório cultural dos estudantes provavelmente também ocasionará dificuldades no processo de escrita.

Nos anos finais do ensino fundamental, um dos grandes desafios enfrentados pelo docente é fazer com que os discentes desenvolvam habilidades e competências que favoreçam a sua autonomia enquanto leitores e produtores de textos diversos, ou seja, dos variados gêneros textuais. Por outro lado, pergunto: como despertar o entusiasmo dos estudantes pela leitura? Uma das possibilidades para transformar esta realidade reside no encantamento, afinal, a leitura exige paixão, encontro, ligação, prazer, transformação (KLEIMAN, 2004).

Assim como há dificuldades no ensino de leitura, também há possibilidades, tais como: leitura de textos autênticos com uma função e um objetivo previamente definidos;

leitura interativa, privilegiando a compreensão e o sentido; leitura motivada; leitura do todo, priorizando a dimensão global do texto; leitura crítica, com interpretação dos aspectos ideológicos; leitura da reconstrução do texto; leitura diversificada; leitura deleite, dentre outras (ANTUNES, 2003).

Estudos sobre as questões ligadas à leitura no contexto da sala de aula e que culminaram com teses de doutoramento, revelam que os professores realizaram mudanças em suas práticas com relação ao ensino de leitura e que utilizam em seu trabalho pedagógico os saberes acumulados ao longo dos anos. Os professores também sinalizaram que utilizam a intuição para legitimar suas práticas pedagógicas (SOUTO, 2009; ALBUQUERQUE, 2002). Estas pesquisas com a leitura estão voltadas aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Decerto há várias possibilidades para o trabalho pedagógico com a leitura nos anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, o professor ao assumir a sua postura diante do ato de ler empreende uma ação produtiva. Primeiramente, espera-se que o docente exerça o seu direito de leitor e assuma a sua condição de leitor formador. Com um repertório de leituras várias pode começar um plano de ação com estratégias e suportes diversos. Para tanto, pode se apoiar nos colegas de profissão, partilhando e acolhendo ideias, práticas leitoras; nos próprios discentes e na sua família, estimulando-os à leitura e a darem um retorno sobre suas experiências leitoras; nos profissionais que estão à frente dos núcleos gestores das instituições de ensino, buscando estabelecer parcerias com organizações não governamentais (ONGs), projetos e programas via secretarias municipais ou estaduais de educação, que tragam uma renovação do acervo de material de leitura das bibliotecas escolares.

## **4.2 O professor da educação básica**

A educação é a base para a transformação do homem e, conseqüentemente, do lugar em que ele habita. O conhecimento permite ver além do básico e por isso cobra dos sujeitos uma ação refletida, uma prática concreta. É mister compreender que a educação é um direito humano e, portanto, leva as pessoas à produção de conhecimento e, conseqüentemente, à transformação da natureza e do que está ao seu redor. Para que isso aconteça, a educação – sobretudo a escolar – surge como elemento proporcionador do desenvolvimento humano.

Muitos são os desafios para que a educação básica e obrigatória garanta não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência com qualidade no ambiente escolar. Para tanto, é fundamental que se invista na contínua formação dos docentes. Com isso, espera-se o

encontro do formar com o formar-se, ou seja, oportunizar ao professor o espaço e as condições necessárias para a sua qualificação profissional com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

O professor é muito mais do que “aquele que professa ou ensina uma Ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina” (FERREIRA, 1988, p. 531). O professor é aquele que se preocupa com a boniteza de sua “própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar” (FREIRE, 1997, p. 116).

O professor é gente, com suas alegrias e tristezas, com uma história de vida permeada de muitas outras histórias. O professor também é um profissional com uma formação específica, com diversos saberes e práticas. O professor é o responsável pelo desenvolvimento de sua turma, planejando e organizando as atividades, executando-as e verificando a aprendizagem dos estudantes. Após a avaliação verifica os resultados de seu trabalho, ou seja, os resultados de seus estudantes e volta a planejar e colocar em prática outras estratégias para perseguir os seus objetivos.

Isso sinaliza a importância do professor para que a educação básica atinja suas finalidades, quais sejam: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, conforme artigo 22 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2013, p. 17).

O professor não pode apenas executar um programa, haja vista que, em grande medida, o sucesso de seus estudantes “depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula” (CHARTIER, 2007, p. 160). O professor não trabalha com uma turma homogênea, ele desenvolve o seu trabalho com crianças e jovens de origens e realidades diversas.

O professor da educação básica tem que atender à legislação vigente, buscando que o seu estudante tenha sucesso não apenas na escola, mas, sobretudo, na vida. Para isso, o docente também precisa de valorização e de uma contínua formação em que ele seja visto como sujeito, sua experiência profissional seja acolhida e junto com os seus pares possa escrever a sua história.

O último levantamento do Censo Escolar, de acordo com a Sinopse do professor (INEP 2009), apresenta um total de 1.977.978 professores no país. A figura da mulher é presença marcante na educação brasileira. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental mais de 90% do total de professores é do sexo feminino. As professoras

representam  $\frac{3}{4}$  do total de docentes dos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio as mulheres representam em torno de 65% do total de docentes. Os homens são maioria apenas na educação profissional, com um índice de pouco mais de 53%.

Os professores da educação básica apresentam uma idade média de 38 anos, variando de 35 anos na educação infantil a 40 anos no ensino médio. Cerca de 80% desses docentes trabalham em uma única escola. Em torno de 16% trabalham em duas escolas. O restante trabalha em três ou mais instituições. Aproximadamente 83% dos professores atuam na rede pública de ensino e pouco mais de 16% dos professores atuam exclusivamente na rede privada.

Os dados apontam que 20% dos docentes trabalham em pelo menos duas escolas, o que implica deslocamento do professor, adequação a contextos e realidades diferentes. É válido ressaltar que, geralmente, essa não é uma escolha do professor, mas se dá pela necessidade imposta pelo mercado. Considerando os professores dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio, isso acontece para completar a carga horária, sobretudo nas disciplinas que têm menos aulas no currículo escolar. Conseqüentemente, o professor tem mais diários e documentos burocráticos para administrar.

Com relação à carga horária, cerca de 64% dos docentes trabalham em único turno. Aproximadamente 30% dos professores trabalham dois turnos e 6% trabalham nos três turnos. Os docentes da zona urbana equivalem a 83%. Na zona rural está um percentual de 15% dos professores. Há professores que atuam tanto na zona urbana como na zona rural, perfazendo um total de 2%.

Um terço dos docentes precisa trabalhar pelo menos dois turnos. Isso acontece em virtude dos baixos salários que são pagos, o que não favorece para quem tem a docência como única fonte de renda, trabalhar em apenas um horário. Há uma gradação em relação ao nível de formação dos professores da educação básica. Assim, da educação infantil, passando pelo ensino fundamental e chegando ao ensino médio, o percentual de professores com graduação vai aumentando.

Estudos internacionais apontam a qualidade do docente como influência fundamental na aprendizagem dos estudantes. É preciso lembrar, porém, que o professor precisa de valorização da profissão, contínua formação, suporte pedagógico, condições dignas para que o seu trabalho seja desenvolvido. O trabalho do professor não é algo isolado, portanto, sozinho, ele não pode ser responsabilizado pelo desempenho dos estudantes (SETÚBAL, 2010). Ainda de acordo com a autora, “para que o desempenho escolar de nossos alunos alcance melhores resultados, são necessários professores bons, competentes,

comprometidos e apoiados pedagogicamente pela direção da escola e pelos órgãos centrais” (SETÚBAL, 2010, p. 19).

Se não houver um investimento estruturado na formação inicial e contínua dos docentes, valorização social e financeira, adequada infraestrutura escolar, investimentos em equipamentos, apoio da família, acompanhamento por parte das secretarias de educação municipal ou estadual, provavelmente, a tão propalada qualidade da educação permanecerá apenas nos discursos ou em ações isoladas pelo país.

Somente com o exercício da solidariedade, com os diversos profissionais da educação aceitando-se um ao outro, respeitando as suas opiniões e particularidades é que haverá verdadeiramente o diálogo, a comunicação que humaniza e transforma. Insisto que a qualidade da educação passa pela formação inicial e contínua e pela valorização dos profissionais da educação, aliada a uma prática docente com o apoio de gestores escolares e os diversos órgãos ligados à educação.

### **4.3 Ensino fundamental**

“Com fios de pensamento se tece o mundo, se costuram pedaços rasgados de vida, nesse tear estranho que só o homem possui tear: de sonhos.” (Roseana Murray)

É no ensino fundamental que essa pesquisa encontra a razão de sua existência. Esse período de nove anos é repleto de mudanças, de passagem da fase de criança para a adolescência, das brincadeiras para outras descobertas, outros sonhos. Qual tecido resulta desse tear? Trago aqui os sonhos – os desejos, as metas – e a realidade apresentada no cotidiano de tantas escolas.

A educação básica está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Atualmente, o ensino fundamental está dividido em dois ciclos: anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais compreendem do primeiro ao quinto ano. Esse primeiro ciclo, geralmente, é desenvolvido por professor polivalente. Os anos finais compreendem do sexto ao nono ano. Nesse período, os professores dividem-se por disciplinas.

O ensino fundamental tem um duplo caráter: terminalidade e continuidade. Terminalidade por encerrar um ciclo de nove anos e continuidade por oferecer ao estudante a

oportunidade de cursar o ensino médio, última etapa da educação básica. Essa formação é compreendida como fundamental para o exercício da cidadania, oferecendo possibilidades de progressão no trabalho e em estudos futuros.

De acordo com a LDBEN 9394/96, os currículos tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada. Assim, podem ser consideradas características específicas do contexto onde a escola está inserida. Obrigatoriamente, segundo o artigo 26, o currículo deve abranger o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, principalmente do Brasil. Deve ainda oferecer o ensino da arte e da educação física. A partir do sexto ano deve ser incluída pelo menos uma língua estrangeira moderna (BRASIL, 2013).

O artigo 32 estabelece que o ensino fundamental objetiva a formação básica do cidadão. Dessa forma a escola deve promover:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 22).

As bases que estruturam o ensino fundamental ainda não foram plenamente atendidas, pois de acordo com o INAF 2011, cerca de 60% das pessoas que completaram pelo menos um ano do segundo ciclo do ensino fundamental atingem apenas o nível básico de alfabetismo. Ainda há 26% dessa população classificada como analfabeto funcional (INAF BRASIL, 2011).

O ensino fundamental, além da LDB, é regido por outros dispositivos legais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Plano Nacional de Educação, documentos do Conselho Nacional de Educação e a legislação específica dos sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental buscam fundamentar as práticas pedagógicas promovendo princípios éticos que favoreçam a autonomia, a responsabilidade, o respeito, os direitos e deveres do cidadão, o exercício da criticidade, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade. As escolas devem reconhecer os processos identitários de seus sujeitos, favorecendo a interação, garantido a igualdade de oportunidades, valorizando a realidade local e estimulando o protagonismo juvenil.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) existem 191 países no mundo. No ano de 2005 cerca de 70% desse total já contavam com Ensino Fundamental obrigatório de pelo menos nove anos. Em torno de 77% já apontavam a idade de seis anos ou menos como a inicial dessa etapa de ensino.

Diante desse cenário, em 2006, o Brasil alterou o texto da LDBEN 9394/96 e ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A idade de seis anos passou a ser obrigatória para o ingresso na referida etapa de ensino e foi dado o prazo até o ano de 2010 para que os municípios brasileiros se adequassem ao novo sistema.

O desafio que se estabelece é a conclusão desta etapa aos catorze anos de idade e com a garantia da aprendizagem adequada a esses estudantes para que tenham assegurado o direito de ingressar no ensino médio dominando os conhecimentos básicos do currículo do ensino fundamental.

O texto da Resolução CNE/CEB 7/2010 – que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – começa enfatizando o Ensino Fundamental como um direito público subjetivo e como dever do Estado e da família assegurando a sua oferta para todos.

Sendo assim, o grande fundamento destas Diretrizes é o direito à educação, compreendido como direito inalienável do ser humano. Isso se dá em virtude de a educação possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e, conseqüentemente, favorecer a formação cidadã, o exercício dos demais direitos e o pleno uso dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2010).

Com relação aos fundamentos, o parágrafo quarto, do artigo V, da Resolução 7/2010 afirma que a educação escolar deve garantir a todos a igualdade de acesso ao conhecimento, sobretudo à população menos favorecida. Com isso, “contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série” (BRASIL, 2010, p. 2).

Atualmente, presencia-se um fosso entre o prescrito e o feito. O acesso à educação escolarizada foi garantido, esforços são empreendidos para garantir a permanência, mas ainda falta muito para se atingir o sucesso dos estudantes. Os resultados das avaliações externas demonstram que significativa parcela dos estudantes brasileiros está aquém do mínimo esperado. Isso pode ser aferido pelos dados do IDEB 2011 ao atestarem que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental apresentam um índice de 4,1, enquanto a média internacional é 6,0.

Observa-se ainda o distanciamento entre a educação escolar e os seus documentos norteadores ao ler o artigo nono, que trata do Currículo do Ensino Fundamental a partir de experiências escolares que buscam “articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (BRASIL, 2010, p. 3).

A formação do professor – inicial e contínua – é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. A inicial, habitualmente, não tem preparado plenamente os docentes para o exercício da docência. A contínua, em sua grande maioria, não acontece como um processo reflexivo, que vise a um novo olhar e a um novo fazer sobre determinado fenômeno. Muitas das pesquisas acadêmicas também não retornam às salas de aula da educação básica, e, conseqüentemente, não ajudam no desenvolvimento do trabalho do professor.

O parágrafo terceiro do nono artigo afirma que: “os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos” (BRASIL, 2010, p. 3). Já se constatou o distanciamento entre quem produz as orientações sobre o currículo e o cotidiano escolar. Desta feita, como orientar um currículo sem conhecer a realidade da escola? Isso aponta para outra questão: os cursos de formação de professores precisam ser para e com os professores. É preciso ouvi-los, conhecer as suas reais necessidades para que um trabalho adequado seja desenvolvido.

A Resolução em foco deixa claro que o currículo deve atender à Base Nacional Comum, mas dá abertura para que na parte diversificada sejam priorizados aspectos regionais, conforme já previsto no texto da LDBEN 9394/96. Também há uma visão interessante de que as ações sejam construídas através do Projeto Político-Pedagógico, garantindo a participação da comunidade escolar e local.

A resolução traz ainda as diretrizes relacionadas à gestão democrática, à avaliação, bem como às modalidades de ensino. Assim, há vários elementos que produzem orientações sobre o currículo para a formação ética, estética e política do estudante.

De acordo com dados do Observatório do PNE<sup>16</sup>, a alardeada universalização do Ensino Fundamental ainda não se concretizou. Há cerca de meio milhão de crianças e jovens

---

<sup>16</sup> Plataforma online que objetiva monitorar os indicadores de cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como de suas respectivas estratégias, analisando as políticas públicas educacionais já existentes e as que serão implementadas durante a vigência do Plano. A plataforma conta com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e é uma iniciativa de vinte organizações ligadas à Educação, dentre elas, Capes, UNESCO, Unicef, SBPC.

entre seis e catorze anos que estão fora da escola. Ainda há a necessidade de políticas públicas específicas e diferenciadas, pois o público responsável por essa demanda é composto predominantemente pelos oriundos de famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência. Os gráficos abaixo sintetizam a meta 2 do PNE, qual seja: universalizar o ensino fundamental de nove anos para o público compreendido entre seis e catorze anos.

### Gráfico 1 – Meta 2 – PNE



Fonte: Todos Pela Educação

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 demonstram a matrícula nacional de 93,8% da população de 6 a 14 anos no ensino fundamental. A região sudeste apresenta um índice de 94,6%, seguidas das regiões nordeste e centro-oeste com 93,6%, cada. A região norte apresenta o percentual de 93% e a região sul 92,8%. A meta do Brasil para o ano de 2023 é de 100%, ou seja, espera-se universalizar o ensino fundamental para as crianças e jovens de seis a catorze anos (BRASIL, 2013).

A média nacional de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental em 2012 é de 67,4%. O melhor índice é o da região sudeste com 77,5%, seguida da região sul com 72,9% e centro-oeste com 71,4%. Os números caem drasticamente nas regiões norte e nordeste, com 51,6% e 56,9%, respectivamente. Na região nordeste o melhor índice é o do Ceará com 70%. O pior índice é o de Alagoas com 46,4%. A meta nacional para 2023 é de 95% e para ser alcançada exigirá um reordenamento nas ações das políticas públicas, o que inclui garantir de fato uma educação de qualidade, diminuir os índices de reprovação e de evasão.

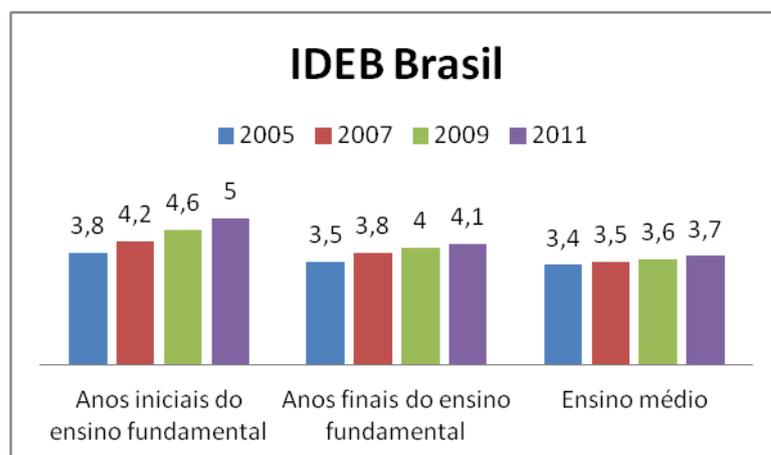
Dados do Relatório de Desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) atestam uma taxa de abandono escolar de 24,3%, ou seja, de cada

quatro estudantes que iniciam o ensino fundamental no Brasil, um abandona antes de completar o nono ano.

Uma saída possível exige colaboração entre União, estados e municípios. Para atingir o propósito da meta 2 do PNE é preciso rever o currículo do ensino fundamental, garantir o apoio ao estudante com dificuldades de aprendizagem e assegurar a formação contínua dos profissionais da educação na escola com a parceria da Universidade e um contínuo diálogo entre pesquisadores, profissionais atuantes na educação básica e a comunidade.

Os resultados do IDEB de 2005 a 2011 mostram que a educação brasileira tem melhorado seus índices. O avanço se dá principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais do ensino fundamental houve o avanço de apenas 0,1 ponto entre 2009 e 2011. O ensino médio vem aumentando o índice, porém de maneira mais lenta.

### Gráfico 2 – IDEB BRASIL



Fonte: Elaborado por Martins (2014) com suporte em dados disponíveis no sítio do INEP.

A análise dos dados do IDEB 2011 revela que o Brasil atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas da educação básica. O resultado dos anos iniciais do Ensino Fundamental ultrapassou não apenas a meta estabelecida para 2011, mas também a proposta para 2013.

A sétima meta do PNE objetiva melhorar o fluxo escolar e o resultado da aprendizagem dos estudantes, atingindo as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

## Quadro 2 - Meta 7 – IDEB

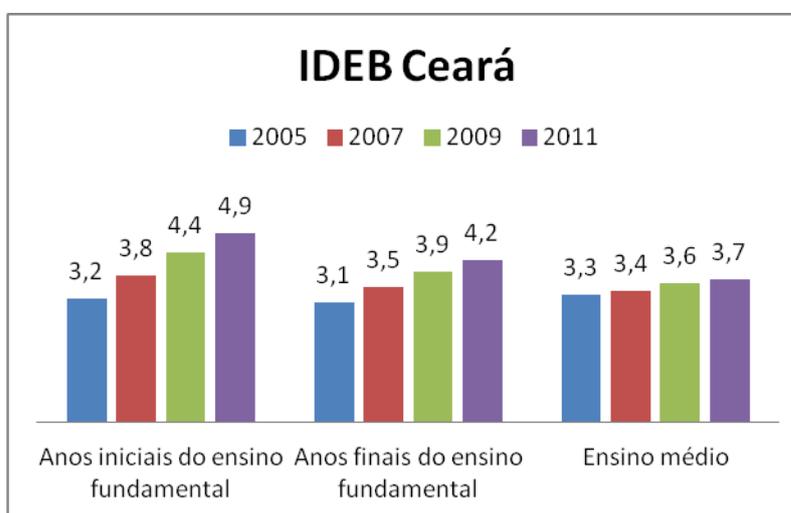
IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

Fonte: Elaborado por Martins (2014) com suporte em dados do PNE.

O PNE estabeleceu as metas do IDEB par esta década, objetivando que até 2021 índice para os anos iniciais do ensino fundamental chegue a 6,0 (seis), a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada a nota padrão de qualidade internacional. Para os anos finais foi estabelecido 5,5 e para o ensino médio 5,2, até 2021.

Abaixo trago um gráfico com a evolução do IDEB das escolas cearenses no período de 2005 a 2009 para os anos iniciais do ensino fundamental.

### Gráfico 3 – IDEB Ceará

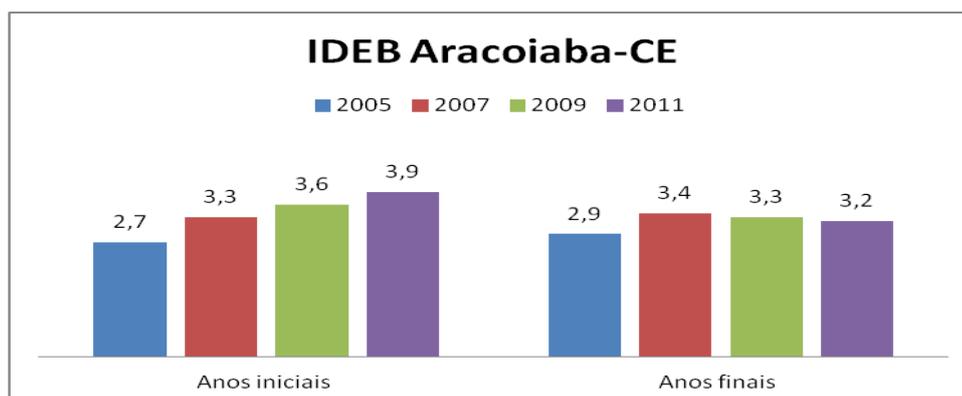


Fonte: Elaborado por Martins (2014) com suporte em dados disponíveis no sítio do INEP.

Os resultados acima mostram que o Ceará atingiu no IDEB 2011 percentuais bem próximos dos resultados do IDEB nacional. Nos anos iniciais do ensino fundamental ficou com 0,1 ponto a menos, mas nos anos finais do ensino fundamental ficou com 0,1 ponto a mais. Obteve a mesma média no resultado do ensino médio.

Abaixo apresento um gráfico com os resultados do município de Aracoiaba-CE, *locus* desta pesquisa, no IDEB 2011, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental.

**Gráfico 4 – IDEB – Aracoiaba-CE**

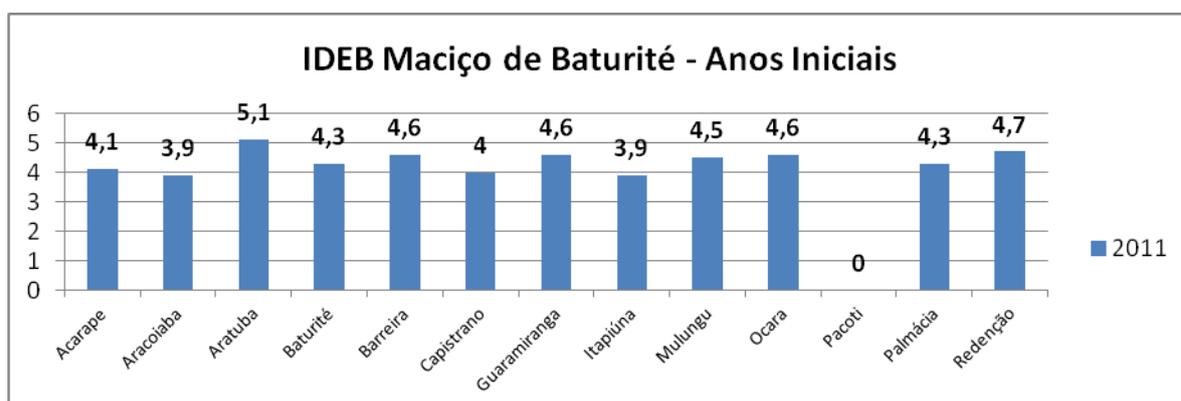


Fonte: Elaborado por Martins (2014) com suporte em dados disponíveis no sítio do INEP.

Os resultados do IDEB do município de Aracoiaba-CE estão abaixo da média estadual e da média nacional. Percebe-se uma evolução nos dados dos anos iniciais do ensino fundamental. O crescimento de 0,6 pontos em 2011 não manteve o ritmo nos anos seguintes, aumentando apenas 0,3 pontos a cada dois anos.

Nos anos finais do ensino fundamental houve uma evolução de 0,5 pontos em 2007, mas nos anos seguintes houve um queda de 0,1 ponto tanto no ano de 2009 quanto no ano de 2011. O gráfico abaixo sintetiza as médias do Maciço de Baturité no IDEB 2011, de acordo com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

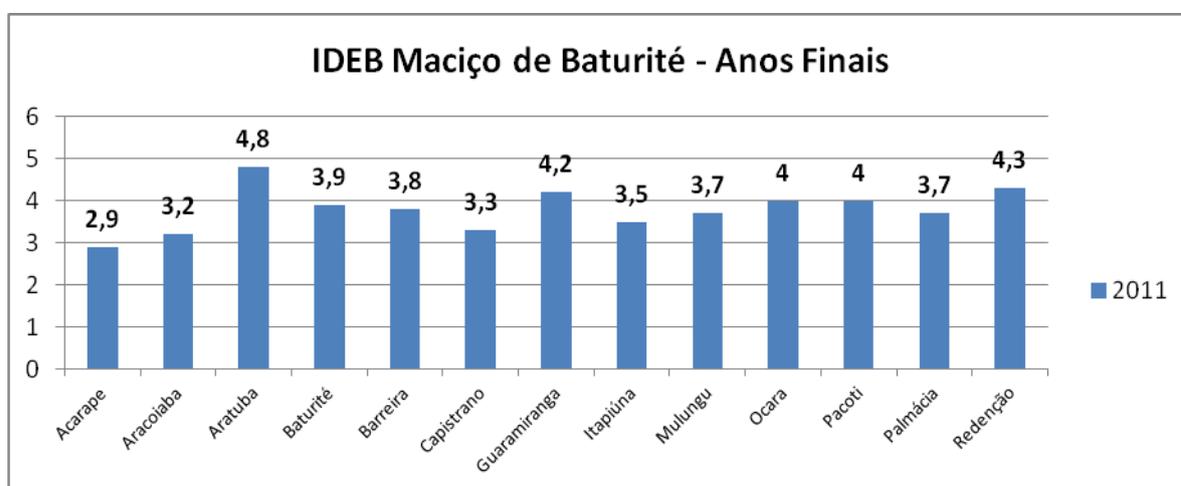
**Gráfico 5 - IDEB 2011 – Maciço de Baturité – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**



Fonte: Elaborado por Martins (2014) com suporte em dados disponíveis no sítio do INEP.

Na região do Maciço de Baturité, o município de Aratuba supera as médias estadual e nacional para os anos iniciais do ensino fundamental. O município de Aracoiaba mantém a mesma média de Itapiúna. Os demais municípios atingem médias superiores, embora não tão elevadas. No sítio do INEP não constam dados do IDEB para o município de Pacoti. Abaixo trago um gráfico com as médias do Maciço de Baturité no IDEB 2011, de acordo com os Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Gráfico 6 - IDEB 2011 – Maciço de Baturité – Anos Finais do Ensino Fundamental**



Fonte: Elaborado por Martins (2014) com suporte em dados disponíveis no sítio do INEP.

O município de Aratuba nos anos finais do ensino fundamental também supera as médias estadual e nacional, atingindo o percentual de 4,8. O município de Redenção também ultrapassa as médias nacional e estadual. Guaramiranga ultrapassa a média nacional e atinge a mesma média que o estado do Ceará. O município de Aracoiaba fica a frente apenas do município de Acarape.

De uma maneira geral os resultados do IDEB dos municípios pertencentes à região do Maciço de Baturité não são animadores. Há raríssimas exceções como no caso do município de Aratuba, que apresenta médias superiores à nacional e à estadual.

A recente pesquisa Observatório da Educação no Maciço de Baturité, coordenada pela professora Sofia Lerche Vieira, realizada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) busca compreender as condições que promovem os resultados educacionais da

região do Maciço de Baturité. Para tanto, promove um diálogo dos dados educacionais com os indicadores sociais e econômicos (VIDAL; MENEGHEL; SPELLER, 2012).

O referido estudo comprova que houve avanços no IDEB, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, as taxas de aprovação ainda estão abaixo de 90%, sinalizando que significativa parcela de estudantes ou é reprovada ou abandona os estudos. Conclui, portanto, que há fragilidades nas políticas municipais econômicas e educacionais do maciço de Baturité.

A legislação educacional estabelece as políticas públicas para o setor. Porém, se não houver uma sintonia entre as diferentes esferas (federal, estadual e municipal), provavelmente o resultado esperado não será atingido. É preciso investimento financeiro não apenas na educação, mas também no social e na cultura. A formação inicial e contínua dos profissionais da educação é o básico assegurado, mas também há a necessidade de investimentos em infraestrutura e na qualificação da gestão municipal de ensino.

Roseana Murray diz que o homem possui um tear único: o dos sonhos. Eu sonho com um encontro harmonioso (e real) da escola pública com a universidade, tal qual o encontro da urdidura com a trama. Assumindo um compromisso de transformação a partir da realidade em que estou inserido, apresento no próximo capítulo, as memórias do processo formativo do grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

## 5 OS FIOS DA MEMÓRIA

“Um homem de letras, que não escreve as suas memórias, tem realmente direito a que outros lhas não escrevam.” (Eça de Queiroz)

“A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.” (Paul Thompson)

Escrever as memórias de um coletivo de professores é uma tentativa de manter vivas as experiências de um processo formativo, compreendendo os desafios enfrentados no cotidiano, os avanços obtidos na profissão, as discussões sobre as práticas leitoras desenvolvidas em sala de aula, as incertezas pontuadas durante os encontros, os momentos de confraternização e descontração do grupo. Tais memórias evidenciam também as expectativas dos professores em relação à proposta de formação, a superação de algumas dificuldades, as aprendizagens e os encaminhamentos deste processo.

Este capítulo traz um panorama do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba – PROIDEA, especificamente nas ações de formação com os docentes de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Aqui trago expressões que revelam as lembranças dos processos formativos desenvolvidos no percurso da pesquisa. Fiz um recorte e apresento as memórias de seis semestres de formação com o grupo de professores de língua portuguesa de Aracoiaba. Para a composição deste texto, utilizei as pautas elaboradas e desenvolvidas a cada encontro de formação e os relatos reflexivos produzidos pelos professores no diário de bordo.

Os encontros de formação aconteciam mensalmente e eram definidos no calendário escolar da Secretaria de Educação de Aracoiaba. Os professores recebiam o cronograma com a previsão dos encontros a serem desenvolvidos durante o semestre e, em caso de alguma alteração, eram comunicados com antecedência por meio de ofício circular ou correspondência eletrônica. Em alguns momentos aconteceram encontros quinzenais com vistas a atender a demanda apontada pelos professores articulada à proposta de formação desenvolvida pela própria secretaria de educação ou com o apoio de propostas pactuadas com o governo federal, a exemplo do GESTAR II e do Curso Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula.

A fala de uma professora – membro do grupo – por ocasião do primeiro encontro de formação, realizado em 10 de agosto de 2009, evidencia os vários sentimentos provocados pelo início do processo de formação contínua: “Saímos muito esperançosos, apreensivos, mas, também entusiasmados em melhorar os nossos conhecimentos e a prática pedagógica. Estamos confiantes que a Educação de Aracoiaba irá mudar, basta cada um fazer a sua parte e exercer o seu papel” (Clarice).

O excerto evidencia que os professores ansiavam por um processo de formação contínua. Já no primeiro encontro fica evidente o desejo de trabalhar no coletivo, de desenvolver novos conhecimentos e ressignificá-los no cotidiano das escolas. Com isso, o “desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente numa ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico” (NASCIMENTO, 2011, p. 78).

As formações iniciaram no segundo semestre do ano de 2009. Nos anos de 2010 e 2011 as formações aconteceram ao longo dos dois semestres. No ano de 2012 a formação aconteceu apenas no primeiro semestre. Apresento abaixo um quadro com o quantitativo dos encontros de formação desenvolvidos com o grupo de professores.

**Quadro 2 – Quantidade de encontros de formação**

<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
<b>Quantidade de encontros</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>09</b>	<b>04</b>

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

A pesquisa-formação contou com um total de trinta e três encontros que não serão relatados individualmente, mas em blocos, evidenciando as aprendizagens, os limites, os avanços desenvolvidos no coletivo de formação.

- **O início do grupo de formação**

O segundo semestre de 2009 marca o início do grupo como espaço de formação contínua. Ao longo daquele semestre foi desenvolvido um total de dez encontros, com duração de oito horas, cada. As formações iniciavam às sete horas e finalizavam às dezesseis

horas, com uma hora de intervalo para o almoço e um breve momento para lanche no período da manhã. No turno da tarde era servido apenas um cafezinho nos próprios espaços onde aconteciam as formações. Abaixo apresento um quadro com os dias dos encontros de formação

### **Quadro 3 – Encontros de formação do ano de 2009**

<b>Mês</b>	<b>Agosto</b>	<b>Setembro</b>	<b>Outubro</b>	<b>Novembro</b>	<b>Dezembro</b>
<b>Dias de encontro</b>	<b>10 e 25</b>	<b>01 e 15</b>	<b>06 e 20</b>	<b>03 e 17</b>	<b>01 e 15</b>

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

A caminhada formativa dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental teve início no dia dez de agosto de dois mil e nove. Naquele dia, a Secretaria de Educação de Aracoiaba em comemoração à emancipação política do município realizou o primeiro encontro de professores de Português e Matemática dos anos finais do ensino fundamental.

Na ocasião, foram inauguradas as novas instalações da Secretaria de Educação, contemplando dois auditórios que seriam utilizados para a formação dos professores. A secretária de educação apresentou o programa de formação, intitulado Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba – PROIDEA e anunciou o aumento salarial e alguns incentivos financeiros destinados aos professores. Dando prosseguimento, aconteceu a aula inaugural da formação, tendo por base o GESTAR II, nas áreas específicas de Português e Matemática para os professores dos anos finais do ensino Fundamental.

Após esse primeiro momento, os professores foram divididos em grupos de acordo com sua formação/área de atuação. Do encontro de língua portuguesa participou um total de vinte e nove professores, tanto da sede do município, quanto da zona rural. Nos encontros seguintes novos professores aderiram à proposta da formação contínua e o semestre foi finalizado com um total de trinta e nove docentes.

Vários recursos e estratégias eram utilizados para a elaboração e o desenvolvimento dos encontros de formação com o coletivo de professores de língua portuguesa. Assim, foram trabalhadas leituras de livros diversos, audição de canções, exibição de vídeos, leitura e discussão de textos de fundamentação teórica, além do material específico do Gestar II, que foi disponibilizado tanto para os docentes como para os seus estudantes. O

quadro abaixo traz um panorama do que foi trabalhado na formação no segundo semestre de 2009.

#### Quadro 4 – Panorama da Formação - 2009

Livro / Texto	Vídeo / Áudio	Material / Texto de fundamentação
Olha o Olho da Menina (Marisa Prado)	Escola chata	Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Zoom (Istvan Banyai)	O ponto (Peter H. Reynolds)	Etapas fundamentais do processo de produção de texto: ênfase à correção, revisão e avaliação
O catador de pensamentos (Monika Feth)	O que é Letramento? (Kate M. Chong)	Descritores exigidos nas avaliações de larga escala
Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque)	Vida Maria	Reflexões sobre o ensino de gêneros orais (Heloisa Amaral)
Quem é você, afinal? (Jonas Ribeiro)	O amor cego	Análise do livro didático
História de amor (Regina Coeli Rennó)	Quixeramobim	Diferentes concepções de língua na prática pedagógica (COROA, 2001)
Educar (Rubem Alves)	Superação	TP 1 - Linguagem e Cultura
Gaiolas e asas (Rubem Alves)	Acordar com você (Jeito Moleque)	TP 2 - Análise Linguística e Análise Literária
Chico Bento – o orador da turma (Maurício de Sousa)	Fênix (Jorge Vercilo)	TP 3 - Gêneros e Tipos Textuais
Recado ao Senhor 903 (Rubem Braga)	We are the world (Michael Jackson e Lionel Richie)	TP 4 - Leitura e Processos de Escrita I
Passeio Noturno (Rubem Fonseca)	Estudo errado (Gabriel, o Pensador)	TP 5 - Estilo, Coerência e Coesão
Felicidade Clandestina (Clarice Lispector)	Como uma onda no mar (Lulu Santos)	TP 6 - Leitura e Processos de Escrita II
Tirinhas (Maurício de Sousa)	Felicidade (Lupicínio Rodrigues)	
	Pelo avesso (Titãs)	

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

O encontro de formação com o grupo de docentes de língua portuguesa teve início com uma dinâmica de apresentação desenvolvida a partir do texto “Quem é você, afinal?”, autoria de Jonas Ribeiro. Foi proposta a criação de um livro com a técnica de dobradura, com oito páginas que deveriam ser preenchidas com informações pessoais e profissionais: dados pessoais; formação profissional; o que é ser educador; a maior alegria; a maior tristeza; o que vim fazer aqui; para quê; por quê. Concluída a confecção do livro, cada professor fez a sua apresentação para os colegas e, em seguida, expôs o seu livro em um painel. Tal atividade favoreceu a apresentação dos professores, o conhecimento dos colegas de profissão e uma reflexão dos percursos formativos desenvolvidos até aquele momento, além de sinalizar as

expectativas em relação ao projeto de formação contínua. O excerto abaixo retirado do relato reflexivo da professora Rachel evidencia o sentimento do grupo em relação à formação.

*Concordamos unanimemente que o que buscamos é a qualidade da Educação, o que só é possível através da formação constante. No entanto, essa formação não pode ser vista como mais um certificado, diploma ou como queira chamar, mas como uma ferramenta, para apoiar o professor/educador em sua sala de aula por meio de uma proposta muito bem estruturada de construção do conhecimento (Rachel).*

Cada professor se expressou à sua maneira, mas todos evidenciaram a importância de aprender, de trocar conhecimentos, de acompanhar as mudanças, conscientes da tarefa de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. É nesse ambiente e no coletivo de professores “que se torna possível, a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir num importante instrumento de formação de professores” (NASCIMENTO, 2011, p. 82).

Posteriormente, o formador explicou os objetivos do PROIDEA e fez o detalhamento da sistemática de formação. Assim, explicou como estava prevista cada etapa do curso, carga horária, parcerias da Secretaria de Educação, como também a responsabilidade e o compromisso de cada parte envolvida.

O primeiro encontro foi concluído com uma avaliação por meio de uma palavra que expressasse as aprendizagens do dia. Os professores demonstraram satisfação, entusiasmo e motivação para com a formação, assim como o desejo de construção de uma realidade melhor para nossos alunos.

Os encontros seguintes seguiram a proposta metodológica do GESTAR II e, geralmente, eram iniciados com uma rodada de conversa sobre as vivências de cada cursista e o relato de práticas desenvolvidas com os estudantes. Num segundo momento aconteciam os estudos de fundamentação teórica, seguido de discussão em pequenos grupos e plenária com o coletivo de professores. Posteriormente, eram elaboradas atividades que seriam desenvolvidas com os estudantes e o encontro finalizava com a avaliação do dia e os encaminhamentos para o encontro seguinte. O excerto abaixo traz o sentimento de um dos professores em relação ao processo de formação: “Todos nós, educadores, somos também catadores de pensamentos, tendo em vista que estamos sempre em processo de aquisição de pensamentos, ideias e conhecimentos, que se tornam cada vez mais ilimitados” (Professor E).

A opção pelo trabalho com o grupo de professores possibilitou que eles aprendessem uns com os outros e, juntos, construíssem os conhecimentos necessários. Assim estiveram presentes o diálogo, a participação, a confiança e o exercício da pergunta. Tal

“abordagem coletiva favorece a construção da autonomia do professor e a sua capacidade de análise crítica” (MEDIANO, 2011, p. 93).

Durante as formações os professores destacaram a importância da diversidade presente nas ações pedagógicas dos colegas. Cada docente relatava alguma atividade desenvolvida com os seus estudantes e este momento era considerado por todos como espaço significativo de aprendizagem.

A proposta do GESTAR II era embasada na perspectiva dos gêneros textuais. Sendo assim, buscava-se trabalhar com textos diversos: crônicas, poemas, contos, filme, propaganda, resumo, dentre outros. Com isso, a formação mostrava de maneira teórico-prática que os falantes se expressam por meio de diferentes gêneros textuais, antes de adentrar à escola. Às instituições de ensino cabem acolher os conhecimentos prévios, sistematizá-los, favorecendo a tomada de consciência e a utilização dos diversos gêneros textuais presentes nas práticas sociais (BRASIL, 2008).

No terceiro encontro foram lidos e discutidos textos sobre a escrita de si, o memorial, e os professores foram desafiados a escrever a sua história. A atividade começou em sala, mas os professores deram continuidade em suas casas/escolas e socializaram suas produções ao final do semestre. Os professores foram motivados a escrever suas histórias focalizando as experiências com a leitura, como possibilidade de compreender sua trajetória de formação, suas concepções de leitura e a sua prática no cotidiano escolar. Assim, a escrita do memorial revela “a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua” (JOSSO, 2006, p. 27).

A escrita do memorial favoreceu aos professores experienciar os papéis de ator e autor de sua própria história, relatando informações de sua vida pessoal, de acordo com suas lembranças e escolhas organizadas “numa coerência narrativa, em torno do tema da formação” (JOSSO, 2004, p. 38). Ao pesquisador não cabe confirmar a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando. O sujeito, portanto, produz um conhecimento de si, do seu processo formativo revelado através das singulares experiências narradas. Nesse sentido, “falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (JOSSO, 2004, p. 48).

Também foram estudados textos teóricos. A exemplo foi lido e discutido o texto “Diferentes concepções de língua na prática pedagógica<sup>17</sup>”. Os professores foram divididos em grupos e cada grupo apresentou a síntese da discussão utilizando um gênero textual. Parte significativa dos docentes teve dificuldades para compreender o texto, mas com algumas intervenções as ideias começaram a clarear. Dois grupos apresentaram a síntese através de cordel, dois através de carta, dois através de receita e um grupo apresentou uma história em quadrinhos. A escolha do gênero aproximou os professores. Cada grupo se esforçou ao máximo para se apresentar da melhor forma, sinalizando as aprendizagens que foram desenvolvidas.

Seguindo a uma das estratégias combinadas na formação, os professores aplicaram uma avaliação diagnóstica de leitura e compreensão de textos com os seus estudantes. Em seguida, corrigiram, depois socializaram os resultados no encontro de formação e produziram um relatório de aplicação e de correção.

Trinta e nove professores do sexto ao nono ano, de vinte e seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Aracoiaba aplicaram as Avaliações Diagnósticas de Língua Portuguesa (leitura e compreensão de textos), em 106 turmas, totalizando 1887 alunos avaliados. Constatou-se que do total 2269 alunos matriculados, 382 não compareceram à avaliação. Alguns professores justificaram a ausência dos alunos, por motivos de transferência, desistência, remanejamento para outro turno, doença, dentre outros. A avaliação era composta de vinte e cinco questões e contemplando oito descritores, desde “Localizar informações explícitas em um texto” (D1) a “Reconhecer a relação entre informações em um mesmo texto ou entre diferentes textos” (D8). Com isso, os professores visualizaram as dificuldades de seus alunos de acordo com cada descritor.

De uma maneira geral, percebeu-se a dificuldade de concentração dos alunos para ler e buscar compreender um texto. Também ficou evidente a variação de erros e acertos independente dos descritores solicitados, haja vista que para cada descritor havia mais de uma questão e muitas vezes, por exemplo, o aluno acertava a questão 1 e errava as questões 7 e 10, do mesmo descritor. Diante disso, cada professor fez uma reflexão de sua realidade e elaborou um projeto de ensino visando à redução das dificuldades apresentadas por seus alunos.

A partir dos resultados das avaliações diagnósticas, ao longo do semestre, os professores desenvolveram com seus estudantes projetos de intervenção. Para citar alguns:

---

<sup>17</sup> COROA, M. L. M. S. **Diferentes Concepções de Língua na Prática Pedagógica**. Revista do GELNE, Vol. 3, nº 2, 2001.

Ciranda do Livro: o despertar da leitura e da escrita – Fundamental II; A musicalização na leitura e na interpretação do 6º ao 9º ano; Fazer do ler e do escrever um ato de prazer.

No desenvolvimento de projetos em salas de aula dos anos finais do ensino fundamental, “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PRADO, 2005, p. 13).

Trabalhar com projetos não é tarefa fácil, pois o professor precisa estar atento a tudo que o aluno produz, levando em conta inúmeros fatores para que se possa desenvolver com os estudantes um trabalho que permita “entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida” (PRADO, 2005, p. 13).

Nesta perspectiva, o estudante assume um papel central e o docente busca desenvolver situações diversificadas de aprendizagem, fazendo as devidas mediações e estimulando os estudantes à pesquisa, à busca, à construção de novos conhecimentos. É válido ressaltar que as propostas eram sempre construídas no coletivo. Isso, certamente, evidencia a aceitação da formação por parte dos docentes e o seu envolvimento e compromisso na realização das atividades.

O último encontro do semestre, em quinze de dezembro de 2009, foi planejado e desenvolvido pelos professores. Foi coordenado por uma das integrantes do grupo que autointitulou-se professora Maluquinha, e inclusive caracterizou-se como a personagem do livro *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo. O formador fez a acolhida e convidou a professora Maluquinha para conduzir o dia da formação. Ela convida a sua equipe e acolhe os demais professores dizendo que foi enviada pelo Ministério da Educação com o objetivo de “avaliar como está sendo desenvolvido o Gestar em Aracoiaba. E para fazer um diagnóstico concreto peço minha assessora para convidar os cursistas por escola e localidade para nos mostrar as mudanças nas escolas a partir dessa proposta de formação contínua” (Professora Maluquinha).

De uma maneira bem descontraída a professora Maluquinha entrega diplomas a alguns professores. Ela criou diplomas para homenagear docentes que de alguma maneira se destacaram ao longo do semestre, exemplo, o mais dorminhoco, o de vocabulário mais rebuscado, a que fala manso etc. Em seguida, convida os professores, organizados por escolas de lotação para socializarem as experiências desenvolvidas com os seus estudantes a partir das aprendizagens da formação contínua. Teve apresentação de poesia, paródia, programa de rádio, receita, rap, jornal, cordel, depoimento, filmagem, depoimento de alunos, jogral.

Nos intervalos das apresentações das escolas a professora Maluquinha e sua turma recitavam trechos dos poemas Trem de Ferro (Manuel Bandeira) e Cidadezinha qualquer (Carlos Drummond de Andrade). Elas trabalharam ainda o livro O ponto (Peter H. Reynolds) e convidaram os professores a deixarem uma marca, um ponto, com suas assinaturas em uma folha de ofício, que depois foi colocada em uma moldura e entregue ao formador.

Com muita criatividade os professores propuseram a receita “Panetone sucesso das escolas com a prática do Gestar”.

*Ingredientes: 1 kg de decisão bem planejada, 21 doses de desejo de melhorar a prática pedagógica, 2 copos transbordando de força de vontade, 39 professores dispostos e abertos a mudanças, 19 livros com bons conteúdos a serem trabalhados, 1 porção de atividades socializadas, 3 colheres de sopa de bom humor, 2 copos de tempo bem aproveitado, 5 colheres cheias de tecnologia, 2 copos de organização, 10 dias de trocas de ideias, 1 porção de material disponível, 1 grande quantidade de alunos motivados, muitas cabeças cheias de criatividade, 1 boa porção de disposição, 1 pitada de projeto para realizar, 1 porção de oficinas em grupo, 1 coordenadora ativa e dedicada, 1 formador dinâmico, inteligente, competente, criativo, esforçado, seguro, amigo etc. Modo de fazer: Pegue todos os ingredientes juntos dentro de uma sala com ar-condicionado e cadeiras confortáveis para quarenta professores cansados, mas interessados e abertos a mudanças, com muita vontade de acertar. Misture tudo com um formador competente e inteligente e com muito dinamismo, bom humor e com uma coordenadora dedicada e eficiente que não deixou nada faltar. Sirva com desejo de continuar a formação, para elevar a competência dos professores e alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade da sociedade. E está pronto o panetone do Gestar II. Rendimento: Inesgotável. É bom saber: a receita só será possível com a Secretária de Educação que temos: competente, esforçada, compromissada e que sabe trabalhar. Quer experimentar? Fique à vontade (Elaborado pelo grupo de professores).*

Concordo com o pensamento de Veiga ao afirmar que o “processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério” (VEIGA, 2012, p. 65).

O décimo encontro chega ao fim com os professores em um perfeito clima de sintonia e interação. Eles conduziram as oito horas de encontro e usaram da criatividade para sintetizar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do semestre.

O semestre foi finalizado com todos os docentes cantando músicas natalinas, trocando presentes e mensagens. Os professores receberam também os certificados por sua participação na formação contínua. Com relação à avaliação da formação, seguem alguns depoimentos.

*O curso veio para melhorar minha prática. Meus alunos estão felizes, assim como eu, diante das mudanças ocorridas no processo ensino e aprendizagem nas turmas as quais leciono. É importante ressaltar que a cada inovação, a cada atividade realizada, surge logo a pergunta: "- É do gestar, tia?" ou "Eu gosto muito dessas atividades. São mais interessantes". E todos realizam as atividades sugeridas com entusiasmo e alegria (Ana Maria).*

O professor H assim avaliou a formação: “O GESTAR II tem me propiciado uma formação muito legal. Através dele consigo ter mais segurança na elaboração das minhas aulas e na aplicabilidade das mesmas. Sem falar do que coletamos das experiências dos colegas cursistas”. Abaixo mais um depoimento de um docente por ocasião do momento de avaliação do processo formativo:

*O que posso dizer do GESTAR?!? O GESTAR contribui para minha prática pedagógica, pois traz atividades criativas, formas inovadoras que despertam a curiosidade. Por esta razão, criei o momento GESTAR em sala, onde em cada oportunidade aplicam-se as atividades propostas nos TPs e AAAs. Vejo que meus alunos valorizam as atividades e mostram empenho na realização e participação das mesmas. Pretendo trabalhar com essas atividades sempre enriquecendo minha prática e melhorando o desempenho da aprendizagem de meus alunos (Professor X).*

Os professores sinalizaram que a formação favoreceu mudanças positivas no ambiente escolar, além do sentimento de pertença a um coletivo, de aprendizagem com os colegas de profissão. Também evidenciaram que conseguiram levar as aprendizagens para suas escolas, que a formação contribuiu para o planejamento de aulas mais dinâmicas, com troca de ideias entre os pares, apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. A formação contínua desenvolveu-se, portanto, pela busca e pela partilha do conhecimento por parte dos professores aliada a uma reflexão da prática pedagógica em diálogo constante com os pares.

O segundo semestre de 2009 proporcionou várias aprendizagens e reflexões. Destaco o desejo do grupo de professores de língua portuguesa em participar de um processo de formação contínua. Foi um semestre com muitas atribuições, pois os encontros aconteciam quinzenalmente e os professores buscavam ressignificar as vivências da formação e desenvolvê-las com os seus estudantes. Houve, portanto, empenho, zelo, compromisso com o percurso formativo. Os professores revelaram-se muito criativos, tanto em sala da aula – o que ficava claro nos relatos das atividades desenvolvidas na escola – como no espaço da formação.

- **A formação no ano de 2010**

O ano de 2010 teve um total de dez encontros de formação distribuídos ao longo dos dois semestres. Participaram uma média de trinta professores. Na lotação para 2010, os professores, em sua maioria, permaneceram em suas escolas de origem, basicamente nas mesmas séries e com as mesmas disciplinas, sobretudo, português e matemática, tendo em vista não alterar o quadro das formações. Porém, alguns professores que têm uma carga horária de 200 ha, às vezes em um turno atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e no outro nos anos finais.

Diferentemente do semestre anterior em que os encontros aconteceram quinzenalmente; em 2010, aconteceram mensalmente. Foi um total de dez encontros. Apenas nos meses de fevereiro e de julho não houve formação com os professores de língua portuguesa. Abaixo apresento um quadro com os dias dos encontros de formação.

**Quadro 5 – Encontros de formação do ano de 2010**

<b>Mês</b>	<b>Jan.</b>	<b>Mar.</b>	<b>Abr.</b>	<b>Mai</b>	<b>Jun.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Set.</b>	<b>Out.</b>	<b>Nov.</b>	<b>Dez.</b>
<b>Dia do encontro</b>	<b>27</b>	<b>03</b>	<b>07</b>	<b>05</b>	<b>02</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>05</b>	<b>09</b>	<b>07</b>

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

Após o recesso escolar, a formação foi retomada no dia 27 de janeiro, por ocasião da semana pedagógica. A pauta deste encontro contemplou uma acolhida com um poema de Fernando Pessoa e, em seguida, uma roda de conversa, motivada pelo questionamento “O que temos feito de dezembro para cá?”. Os professores fizeram uma retrospectiva da formação em 2009 e pontuaram suas expectativas para 2010.

O início de uma nova etapa requer uma avaliação da etapa anterior para que se possa fazer um planejamento condizente com a realidade dos envolvidos no processo. Partindo desta premissa, a formação de janeiro de 2010 analisou os primeiros seis meses de pesquisa-formação. O grupo sinalizou que a formação contínua oportunizou o crescimento pessoal e profissional. Os professores pontuaram a importância da experiência de formação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os estudantes. O principal quesito levantado foi o caráter de continuidade do processo formativo. Os docentes enfatizaram ainda

a importância do trabalho que foi feito com os gêneros textuais, tanto na formação quanto na sala de aula.

Com relação às expectativas para 2010, os professores solicitaram algumas oficinas, como história em quadrinhos e contação de histórias. Ficou acertado que para o desenvolvimento destas oficinas o formador buscaria parcerias com especialistas. O grupo solicitou ainda que o trabalho com gêneros textuais deveria continuar para que pudessem aprimorar os conhecimentos. O quadro seguinte traz um panorama do que foi trabalhado na formação durante o ano de 2010.

**Quadro 6 – Panorama da Formação - 2010**

<b>Livro / Texto</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Material / Texto de fundamentação</b>
Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado)	Como estrelas na terra toda criança é especial	A produção de texto numa perspectiva dialógica (Adair Vieira Gonçalves)
Navegue (Fernando Pessoa)	Olimpíada de Língua Portuguesa	O Encantamento na Arte de Contar Histórias (Sanyheire Irineu Araújo Rios)
O melhor de Rubem Alves (Samuel Lago)	Aprender a aprender	História em Quadrinhos (Cláudia Sales)
A arte de ser avó ( <b>Rachel de Queiroz</b> )	Diversidade Textual: Os Gêneros na Sala de Aula	Ler e escrever na escola gêneros textuais
As histórias de vó Ana (João Luís de Almeida Machado)	Paulo Freire	A Arte de Contar e Criar Histórias (Francisco Gilson Costa Filho)
O estranho procedimento de Dona Dolores (Luis Fernando Veríssimo)	Ilha das Flores	A questão da experiência na formação profissional dos professores (Alexandre Simão de Freitas)
A escola Perfeita (Drummond)	Diálogo entre usuário de computador e suporte técnico	O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais (Carmi Ferraz Santos)
Minha Escola (Ascenso Ferreira)	A Volta da Asa Branca (Luiz Gonzaga)	O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? (Clecio Bunzem)
Trem de Alagoas (Ascenso Ferreira)	Amor pra recomeçar (Frejat)	Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual (Beth Marcuschi)
Crônica nº. 1 (Rachel de Queiroz)	Anjos da guarda (Leci Brandão)	Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros (Márcia Mendonça)
As três lágrimas (Cego Aderaldo)	Asa Branca (Luiz Gonzaga)	Gêneros orais na escola (Marianne C. B. Cavalcante e Cristina T. V. Teixeira)
Felpo Filva (Eva Furnari)	Saudade do meu sertão (Antonio Francisco)	Conversas entre textos (Angela Dionísio)
O Carteiro Chegou (Janet e Allan Ahlberg)	Sementes do amanhã (Gonzaguinha)	
Evocação do Recife (Manuel Bandeira)	Pelo avesso (Titãs)	
Poema do Menino Jesus (Fernando Pessoa)	Samba da Benção (Maria Bethânia)	
Eu sei, mas não devia (Marina Colasanti)		

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

Ao longo do primeiro dia de formação, houve ainda contação de histórias e o estudo do texto “Produção de texto numa perspectiva dialógica” (Adair Vieira Gonçalves), com atividade em grupos: leitura e discussão, síntese dos pontos principais, discussão de como cada professor desenvolve o trabalho com a produção escrita em sala de aula, socialização das equipes e plenária. Os professores desenvolveram o planejamento das atividades para a primeira semana de aula. Por fim, foi feita a avaliação e os encaminhamentos para o encontro seguinte.

O segundo encontro aconteceu no dia 03 de março e contou com a participação da professora Cláudia Sales, responsável por trabalhar a temática história em quadrinho. Este tema atendeu a uma solicitação dos professores encaminhada no primeiro encontro de 2010. Ao final do dia os professores expressaram satisfação com a produção e registraram em suas respectivas avaliações que vivenciaram um momento rico, trabalharam de forma prática e criaram novas possibilidades para desenvolver atividades com as histórias em quadrinhos em suas salas de aula.

As histórias em quadrinhos favoreceram o trabalho lúdico e prazeroso com a leitura, além motivar os professores para o desenvolvimento de atividades que estimulem a criatividade e o senso crítico dos estudantes.

O encontro de abril seguiu a sistemática inicial de acolhida conduzida por um dos professores do grupo, o relato do encontro anterior, socialização e discussão das atividades desenvolvidas em sala da aula. A pauta contemplou uma discussão sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro e atividade em grupo com leitura e síntese dos textos Gêneros textuais: definição e funcionalidade (Luiz Antônio Marcuschi) e Descrição e dissertação (Platão, F. & Fiorin, J. L.). Foram propostas algumas questões para guiar a discussão dos textos. Os professores elaboraram atividades a partir de um dos Avançando na prática (material do GESTAR II). Houve a avaliação e os encaminhamentos. O estudo de textos teóricos revelou as dificuldades de alguns professores em compreender o estudado, mas com a discussão desenvolvida no grupo as ideias-chave foram esclarecidas.

O quarto encontro aconteceu no dia 05 de maio e iniciou com uma acolhida coordenada pela professora T. Em seguida, houve a memória do encontro anterior, o relato da transposição didática e a entrega dos relatórios de atividades desenvolvidas com os estudantes. A pauta priorizou o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Foi feita a leitura e discussão do livro As histórias de Vó Ana (João Luís de Almeida Machado). Após uma discussão e atividade de memórias da infância, foi proposta a realização de uma

oficina. Os professores se dividiram em quatro equipes para trabalhar: poema, memórias literárias e crônicas. Os professores utilizaram-se da criatividade e de estratégias diversificadas para trabalhar os gêneros literários citados. Em seguida, cada grupo traçou um plano de ação de como desenvolver a OLP em sua escola. Os professores elaboraram estratégias de divulgação e de como motivar os alunos, além de relatarem algumas ideias de como pretendiam desenvolver as oficinas na escola. Foi realizada a avaliação do dia e o encontro finalizou com os avisos/informes.

O quinto encontro aconteceu no dia 02 de junho com a pauta solicitada pelos professores: contação de histórias. Foi convidado o facilitador Gilson Costa Filho que trabalhou a oficina A arte de contar e criar histórias. Houve vários momentos, tais como: a hora da história; o passo a passo da preparação de uma história a ser contada; recursos criativos para encantar os alunos, como o avental e a mala de histórias; integração do grupo através de criação coletiva de histórias e produção de livros artesanais. Houve a socialização das produções e a avaliação coletiva. A avaliação do dia sinalizou que a formação foi muito produtiva, pois possibilitou trabalhar a leitura através do lúdico. Os professores também ressaltaram a importância de resgatar nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental o encantamento pela leitura. Assim foi encerrado o primeiro semestre. O texto abaixo traz o depoimento de uma professora sobre as contribuições da formação: “a formação ofereceu a oportunidade de nos reunir, de discutir, de trocar ideias e experiências, de avaliar o estudante. Tivemos o prazer de levar muitas novidades para a sala de aula. Os materiais que recebemos são muito importantes. Minha sala mudou para melhor” (Professora A).

Os professores mostraram compromisso e dedicação com o desenvolvimento de seu percurso formativo. O professor formador buscou atender às solicitações de pauta feita pelo grupo e isso foi um fator positivo, pois os docentes sentiram-se não meros partícipes de um programa de formação, mas construtores, sujeitos ativos da sua trajetória. É interessante destacar que a formação precisa acolher os anseios dos docentes, pois eles trazem a realidade enfrentada no cotidiano das escolas.

Desta feita, a formação buscou a partir “dos temas sugeridos pelos professores, favorecer a manifestação da curiosidade destes, quebrar preconceitos, garantir a criatividade e a criticidade, favorecer o acesso aos conhecimentos científicos e articular as diferentes áreas do conhecimento” (NASCIMENTO, 2011, p. 86).

O segundo semestre foi desenvolvido a partir de uma proposta do Centro de Estudos em Linguagem (CEEL), da UFPE: Diversidade textual – os gêneros na sala de aula.

A iniciativa foi bem acolhida pelo grupo por tratar de uma temática sempre solicitada: os gêneros textuais.

No encontro do dia 20 de agosto foi realizada a acolhida, que foi chamada de dilema, motivando os professores a pensar, a questionar, a buscar além do que está aparentemente posto. Em seguida, foi construída coletivamente a memória do semestre anterior. Teve um momento de leitura deleite com o texto *A escola perfeita* (Drummond). Em seguida, o formador apresentou a proposta de formação para o semestre. O material do CEEL integrou-se às estratégias da formação contínua em virtude de sua temática atender às demandas do grupo. Com isso, houve a exibição do vídeo *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula* que ofereceu uma visão geral de como seria o semestre formativo. Logo após, houve a leitura e discussão do texto *Memórias da construção da identidade profissional*. O texto oportunizou uma rica discussão sobre os percursos formativos do grupo. O excerto traz o comentário de uma professora sobre a construção de sua identidade docente:

*Quando criança aprendi muito com minha mãe que também foi minha professora. A paixão que transparecia pela leitura, estudo, planejamento me seduziu e me trouxe a exercer a mesma profissão. Mais tarde na faculdade conheci a metodologia de vários outros como Paulo Freire, Piaget e outros (Professora L).*

Após a discussão sobre as memórias formativas, houve a exibição de um vídeo que retratava a vida de Paulo Freire. A discussão aconteceu em pequenos grupos, que fizeram uma síntese a partir da produção de um gênero textual. Houve a socialização das produções e uma leitura deleite: *Trem de Alagoas* (Ascenso Ferreira). Os professores fizeram ainda uma leitura dramatizada do texto *O estranho procedimento de Dona Dolores* (Luis Fernando Veríssimo). Para finalizar houve a avaliação e avisos.

Os encontros seguintes seguiram a sistemática proposta pelo CEEL, oportunizando o diálogo entre os pares, a partilha e a reflexão coletiva sobre o trabalho com os diversos gêneros textuais no cotidiano das turmas dos anos finais do ensino fundamental. O livro didático foi estudado e os professores, em pequenos grupos, analisaram um volume de livro utilizado. O grupo discutiu e registrou suas análises em tabelas que contemplavam: informações gerais sobre o volume; organização geral do livro didático; gêneros e domínios no livro didático. As leituras deleite foram presentes ao longo do semestre: *Crônica nº. 1* (Rachel de Queiroz); *As três lágrimas* (Cego Aderaldo); *Evocação do Recife* (Manuel Bandeira); *Eu sei, mas não devia* (Marina Colasanti). Foi feita a leitura dos livros *Felpe Filva* (Eva Furnari) e *O carteiro chegou* (Janet e Allan Ahlberg). Houve também o estudo dos oito

textos presentes no material básico da formação: Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Foram elaboradas sequências didáticas priorizando a utilização de determinado gênero textual.

Para finalizar o semestre, foi feita uma avaliação, que foi dividida em duas partes: individual e coletiva. O grupo de professores se mostrou mais tranquilo para expor as atividades desenvolvidas com os estudantes, bem como acolher as críticas e sugestões que eram feitas. Os professores estavam habituados a registrar as memórias de suas aulas e mais confiantes para trabalhar a leitura, os diversos gêneros com os estudantes. Uma das professoras foi a Olinda/PE apresentar um trabalho desenvolvido com os seus estudantes a partir do texto O estranho procedimento de Dona Dolores. Desta forma,

é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade. É preciso refletir sobre esta dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 31).

A prática reflexiva foi contínua ao longo do segundo ano de formação. Os professores partilhavam atividades desenvolvidas nas escolas, refletiam no coletivo e buscavam reelaborar suas práticas a partir das diversas opiniões dos colegas, o que fortaleceu os laços do grupo.

- **A formação no ano de 2011**

No ano de 2011 houve um total de nove encontros, que foram desenvolvidos a partir das sugestões dos professores, trazendo também alguns formadores convidados, como a professora Ana Nascimento, uma poeta aracoibense. Abaixo apresento um quadro com os dias dos encontros de formação.

**Quadro 7 – Encontros de formação do ano de 2011**

Mês	Jan.	Mar.	Abr.	Jun.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Dia do encontro	25	18	08	06	12	09	14	11	07

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

Em 25 de janeiro de 2011 houve a retomada da formação com o grupo de professores de língua portuguesa. Primeiramente, foi feita uma retrospectiva da formação do ano de 2010. Os professores solicitaram que fosse novamente trabalhada uma oficina sobre o uso do livro didático, pois naquele ano trabalhariam com um novo livro e estavam receosos. Também solicitaram uma oficina para trabalhar poesia. Avaliaram que o processo formativo funciona como um aliado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula e favorece novas possibilidades para o trabalho com a leitura. O quadro seguinte traz um panorama do que foi trabalhado na formação durante o ano de 2011.

### Quadro 8 – Panorama da Formação - 2011

Livro / Texto	Vídeo / Áudio	Material / Texto de fundamentação
Grande ou pequeno? (Pedro Bandeira)	Lições dos Golfinhos	Uma proposta para o letramento (Magda Soares)
Telha de Vidro (Rachel de Queiroz)	O maestro	A escolha do livro didático de língua portuguesa e o uso desse material em sala de aula: implicações para o ensino da escrita (Cicero Gabriel dos Santos)
A Magia dos Sonhos (Elano Ribeiro)	Sete minutos	O Livro Didático de Português (Ldp): A variação de gêneros textuais e a formação do Leitor (Lovani Volmer e Flávia Brocchetto Ramos)
Tarde de Domingo (Éber Sander)	Melhores do mundo	O lúdico no ensino-aprendizagem da língua portuguesa: sugestões de aulas criativas e divertidas aplicadas a alguns conteúdos do ensino fundamental - 5ª a 8ª série - Danielle Andrade de Castro
Catarina e Josefina (Eva Furnari)	O papel da avaliação na aprendizagem	Sequência Didática Ensino Fundamental II (Heloísa Cerri Ramos)
Aninha e suas pedras (Cora Coralina)	Entrevista (Celso Vasconcelos)	Oficina: Generalidades da Arte Poética (Ana Nascimento)
Palco da vida (Fernando Pessoa)	Avaliação da aprendizagem (Luckesi)	Oficina de Elaboração de Itens
A arte de ser feliz	Paciência (Lenine)	A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero menorMEnORMEnormenor... (Ma. Cristina C. Ribas, Milena S. M. Domás e Ketiley S. Pessanha)
Propósito (Madalena Freire)	Cotidiano (Chico Buarque)	Gênero discursivo: Crônicas (Adriellen Morel)
Estatuto do homem (Thiago de Mello)	Oração ao tempo (Caetano Veloso)	O Cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas (Andrea T. Brito Ferreira)
A noite em que os hotéis estavam cheios (Moacyr Jaime Seliar)	Sinal Fechado (Paulinho da Viola)	Na prática, a gramática era outra (Antonio Gil Neto)
Amor Secreto (Ana Nascimento)	My mistake (Pholhas)	Assumindo a dimensão interacional da linguagem – explorando a gramática e implicações pedagógicas (Irané Antunes)
	Love me tender (Elvis Presley)	Planejamento: para além do burocratismo (Carmensita Matos Braga Passos)
		Avaliação e processo educativo: os indicadores e os caminhos para o ensino e para a aprendizagem

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

Na sequência do primeiro dia de formação foi feita uma atividade de reflexão sobre a importância do trabalho em grupo. Os professores foram divididos em grupos menores e analisaram imagens que retratavam o trabalho docente. Os professores dividiram-se conforme a afinidade. O excerto abaixo traz a compreensão de uma equipe sobre a tarefa:

*No trabalho com a leitura, com a língua portuguesa é importante buscar a interação, a participação de todos. Nem sempre conseguimos sucesso imediato, mas aos poucos, com paciência, determinação e, principalmente, respeito ao tempo de cada um, sua adaptação ao ambiente, ao próprio grupo, o resultado será alcançado (Professoras T, R, Cecília e Raquel).*

Cada equipe socializou a sua análise e ao término das apresentações, várias indagações surgiram a partir da prática pedagógica, das experiências com a leitura e do sistema educacional. Em seguida, foi realizada uma atividade individual com o objetivo de que os professores escrevessem uma pequena biografia. Houve uma troca dos escritos, cada professore leu uma das biografias e os colegas deviam descobrir de quem se tratava.

Foi uma atividade bem lúdica e apesar de ser o terceiro ano de caminhada do grupo houve muitas descobertas e alguns professores se emocionaram com a escrita de sua trajetória pessoal e profissional. A leitura deleite foi do texto Grande ou Pequeno (Pedro Bandeira). Foi feita uma discussão sobre letramento, em virtude do livro didático adotado para o triênio 2011-2013 ser Uma proposta para o letramento (Magda Soares). Assim, segundo uma das professoras:

*Vimos que o processo de letramento e a nossa formação são contínuos, pois sempre há coisas novas a aprender. Hoje, percebemos que o professor precisa não somente transmitir conteúdos, mas transformar o abstrato em conceito mediante os processos de ensino e aprendizagem (Ana Maria).*

Houve uma rodada de conversa sobre o novo livro didático e os professores verificaram que a coleção adotada trata os diversos gêneros textuais que estão presentes na sociedade e até mesmo no cotidiano do aluno. Em seguida, houve a avaliação e os professores disseram que estavam mais tranquilos em relação ao livro adotado. Os professores sentiram-se desafiados diante do novo livro adotado, mas perceberam que não havia motivo para preocupação, pois a base do livro eram os gêneros textuais, temática bastante estudada durante a formação contínua.

Abaixo o relato do encontro do dia dezoito de março, que foi elaborado em versos pelas professoras Eva e Rachel:

*Hoje é dia de formação  
Logo de início, a apresentação  
Dos muitos participantes  
Que atuam na Educação*

*É no ensino da língua  
Essa Língua Portuguesa  
Que estamos neste encontro  
Para aprender com certeza*

*O professor continua  
Comenta o encontro anterior  
Livro de bordo, solicita  
O que Ana Maria registrou*

*Em seguida, a acolhida  
Meio que improvisada  
Eva fez uma oração  
Rachel<sup>18</sup> foi declamada*

*Após uma proposta  
Por sinal, muito decente  
Falar do livro didático  
Vantagens e desvantagens  
Para a gente*

*[...]  
Realidade que só muda  
Se você também mudar  
Procure as telhas de vidro  
E as ponham em seu lugar*

*[...]  
A discussão sobre gêneros textuais  
Segue logo a todo vapor  
Sugestões para enriquecer aulas  
Professor formador apresentou*

*São os gêneros, os vários textos  
Que circulam pela sociedade  
Materializados em situações comunicativas  
Oriundas, portanto, da necessidade*

*E vem logo a proposta de trabalho  
Uma sequência didática elaborar  
Cada grupo em seguida começa  
Sua proposta então começar*

*Assim, chegamos ao fim  
De mais uma jornada  
Partiremos na certeza  
De que ainda há longa estrada.*

---

<sup>18</sup> Telha de vidro (Rachel de Queiroz)

As professoras relataram de forma poética uma oficina que foi realizada sobre o uso do livro didático. Os cursistas formaram quatro equipes com o objetivo de discutir como foram as primeiras aulas com o livro didático. Assim, pontuaram os aspectos favoráveis, bem como os desafios. Os professores revelaram como aspectos positivos, os temas abordados, a organização gráfica do material, as seções, o incentivo à leitura (inclusive, a silenciosa). Alguns relataram certa dificuldade em contextualizar a gramática. Foi discutido sobre a importância do livro didático como recurso pedagógico, mas principalmente, o trabalho que o professor desenvolve com o livro. Por fim, houve a avaliação e os informes.

No encontro de abril foi trabalhada a oficina Generalidades da Arte Poética, com a conterrânea especialista na área, Ana Maria Nascimento, buscando a compreensão em relação à poesia e seus elementos, versos, rimas e estrofes e uma orientação para o trabalho em sala de aula. Foi declamada a poesia Amor Secreto (Ana Maria Nascimento) e os professores construíram um poema em conjunto com o tema da amizade. Para finalizar, foi socializada uma aula de campo com professores e estudantes para a Universidade de Fortaleza, em que participaram de uma exposição denominada “Caminhos da Arte”. Os professores solicitaram um passeio cultural e ficaram combinados os temas para os meses seguintes.

Os demais encontros seguiram a sistemática da formação contínua: acolhida, memória do encontro anterior, relato das atividades desenvolvidas na escola e oficina com uma temática específica. Foram trabalhados vídeos, músicas, livros imagéticos, como Catarina e Josefina (Eva Furnari). Outras temáticas solicitadas pelo grupo foram planejamento e avaliação. Também foram feitos estudos de fundamentação teórica e atividades em grupos menores.

Ao longo do ano os professores foram bem ativos na escolha das temáticas que desejavam estudar, bem como na organização e condução do processo formativo. Atendendo a mais uma solicitação do grupo foi feita uma viagem cultural à cidade de Fortaleza. Com agendamento prévio, os professores visitaram a Casa de José de Alencar, o Museu do Ceará, e a Academia de Letras. O percurso continuou por igrejas do centro da capital, Mercado Central, Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, Jardim Japonês. Os professores mostraram-se bastante entusiasmados com o passeio cultural, com as aprendizagens que ultrapassaram as paredes da sala de aula e os limites do município aracoiaibense.

Cada ano da formação é permeado de desafios e conquistas. O ano de 2011 iniciou com o receio dos professores em trabalhar o livro didático adotado e finalizou com o grupo bem tranquilo em relação aos gêneros textuais.

- **O último semestre da pesquisa-formação**

As formações foram retomadas em 2012 com a palestra “Formação contínua: a alegria de ser um eterno aprendiz”, com a Professora Socorro Lucena. Todos os professores da rede municipal de ensino participaram desse rico momento de aprendizagens. Aconteceram apenas quatro formações, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 9 – Encontros de formação do ano de 2012**

Mês	Janeiro	Março	Abril	Junho
<b>Dia do encontro</b>	27	09	13	06

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

A formação foi interrompida em junho de 2012. Em abril houve a mudança de secretário de educação e o que assumiu alegou contenção de despesas. Desta forma, houve uma quebra no processo formativo do grupo. O quadro seguinte traz um panorama do que foi trabalhado na formação durante o ano de 2012.

**Quadro 10 – Panorama da Formação - 2012**

Livro / Texto	Vídeo / Áudio	Material / Texto de fundamentação
Recomeçar (Carlos Drummond de Andrade)	Manifesto Só a leitura Salva	Unidade de Leitura: “Água” (Ezequiel Teodoro da Silva)
Mulheres (Pablo Neruda)	Alice no país das maravilhas (trecho)	A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer (Maria Elisabeth P. Kraemer)
Motivo (Cecília Meireles)	Cidadão (Zé Ramalho)	Provérbios, Paródia e Paráfrase
Canção do exílio (Gonçalves Dias)	Velha infância (Tribalistas)	Literatura do 6º ao 9º ano: ensine a teoria sem deixar de lado as práticas de leitura (Elisa Meirelles)
Canção do exílio (Murilo Mendes)	Brincadeira de Criança (Molejo)	Entrevista com Regina Zilberman (Meire Cavalcante)
No meio do caminho (Carlos Drummond de Andrade)		Prova Brasil: descritores de Língua Portuguesa para o 9º ano
Provérbios Modernizados (Millôr Fernandes)		Oficina de produção de textos - OLP
Charges		
Fotos antigas / memórias		
Revolução da alma (Aristóteles)		

Fonte: Elaborado por Martins (2014).

O encontro do dia vinte sete de janeiro começou com a leitura de *Recomeçar* (Carlos Drummond de Andrade). Na sequência houve uma avaliação da formação desenvolvida ao longo do ano de 2011. Os professores avaliaram como pontos positivos: a acolhida aos temas que eles sugeriram para ser desenvolvidos na formação; o clima amistoso com que os trabalhos foram desenvolvidos; o companheirismo dos pares; a possibilidade de levar novas estratégias para a sala de aula e dinamizar a prática educativa. Os pontos negativos foram em relação ao não cumprimento por parte de alguns professores do horário acordado no coletivo. Foi feito um estudo em grupo com o texto *Unidade de Leitura: “Água”* (Ezequiel Teodoro da Silva). Em seguida, os professores elaboraram uma sequência didática. Foi desenvolvido o planejamento das ações para o primeiro semestre. Houve alguns encaminhamentos e a avaliação do encontro.

O encontro do dia nove de março foi iniciado com uma mensagem em homenagem as mulheres. Em seguida, foi feita a memória do encontro anterior. Houve uma rodada de conversa sobre o que os professores haviam desenvolvido em sala de aula. Começou uma discussão sobre gêneros textuais a partir do conhecimento prévio dos professores. As informações por eles fornecidas foram registradas no quadro e o formador fez uma sistematização, ilustrando vários gêneros. Após este momento, foram trabalhados os tipos textuais contrastando-os com a noção de gênero textual. Foram trabalhados provérbios, paródias e paráfrases através de oficinas em equipes. Foi feita a avaliação do dia e os encaminhamentos.

O encontro do dia treze de abril começou com a acolhida e na sequência foi feito o resgate do encontro anterior realizando uma atividade com provérbios populares. Os professores socializaram as atividades desenvolvidas em sala de aula. Na sequência, o grupo, dividido em grupos, analisou os resultados do SPAECE 2010-2011 nas escolas municipais, desenvolvendo uma atividade de interpretação de gráfico. Através desta atividade os docentes experimentaram as dificuldades sentidas pelos estudantes ao interpretar gráficos. Houve uma discussão sobre as avaliações externas e as dificuldades enfrentadas em sala de aula com relação aos descritores e a elaboração de itens para avaliação.

O último encontro do semestre aconteceu no dia seis de junho. A acolhida se deu com uma dinâmica “uma viagem ao museu do tempo”. Foram exploradas imagens antigas de Aracoiaba, levando os professores a uma retrospectiva, instigando à recordação de fatos e histórias que fizeram parte de suas vidas. A dinâmica foi associada ao gênero de memórias literárias. Os professores desenvolveram atividades em pequenos grupos com os gêneros

trabalhados na Olimpíada de Língua Portuguesa. Os docentes socializaram as atividades elaboradas. Foi discutido sobre os diversos usos de um mesmo texto. Houve um momento de partilha das aprendizagens do semestre e do que os professores conseguiram realizar em suas salas de aula. Por fim, houve os avisos e a avaliação.

O grupo de professores de língua portuguesa partilhou que ao longo dos semestres de formação

*“aprendeu inúmeras possibilidades de se trabalhar a leitura com os estudantes, ressignificando as atividades desenvolvidas na formação e buscando ampliar a visão do aluno em relação à prática leitora” (Professora T).*

*“a partilha dos diversos saberes dos professores foi a grande aprendizagem, além da segurança para trabalhar a leitura e os diversos gêneros textuais com os estudantes” (Professora R).*

*“O formador trouxe muitas coisas novas e que puderam ser dinamizadas na nossa prática educativa” (Professor E).*

O coletivo de formação foi desenvolvido a partir da realidade dos docentes, considerando suas práticas. A teoria foi fundamental para guiar as discussões e favorecer novos olhares à prática pedagógica e, conseqüentemente, novos conhecimentos foram construídos a partir das discussões no grupo. Assim,

teoria e prática passam a ser considerados como elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para se refletir sobre seu trabalho, sobre sua ação, sobre as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 36).

As atividades desenvolvidas ao longo dos seis semestres do processo formativo surgiram da política de formação da Secretaria de Educação de Aracoiaba, no âmbito do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba, com foco na formação dos professores.

A implantação de um processo de formação contínua foi uma demanda apresentada pelos próprios profissionais da educação. O processo formativo, portanto, foi uma ação defendida e priorizada pelos professores. O encontro mensal atendia às solicitações previamente elencadas pelos docentes e adequava outras atividades complementares de acordo com as demandas encaminhadas pelo grupo. Desta forma, foram acrescentadas às atividades previstas, oficinas, palestras, aulas de campo, dentre outras.

Houve uma aceitação maciça do grupo de docentes de língua portuguesa. A caminhada formativa prosperou e influenciou no desenvolvimento das práticas docentes, no gosto pela leitura, bem como na elaboração de atividades de acordo com a realidade dos estudantes.

## 6 ENTRELAÇANDO FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

“Juntamente com seu saber, sua cultura individual e coletiva, o professor leva consigo para a sala de aula sua história de vida e sua visão de mundo. A forma de conduzir os conhecimentos específicos de sua área de estudo, a relação com os alunos e a avaliação que utiliza passam pela visão de ciência que possui, pela concepção de aluno, de escola e de educação que acumulou no decorrer das experiências vivenciadas.” (Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima)

O presente capítulo ecoa as vozes do professor que no chão da sala de aula se faz humano e busca através da leitura libertar os seus estudantes. Aqui, desvelo o que é feito no impasse entre o escrito e o vivido, entre a formação no grupo e o cotidiano das escolas da rede pública de ensino.

A formação contínua de professores não deve ser entendida apenas como um momento de atualização dos conhecimentos científicos prontos e acabados, mas como uma troca de experiência que possibilite ao grupo participante o desenvolvimento da capacidade de se tornar um professor pesquisador de sua própria prática.

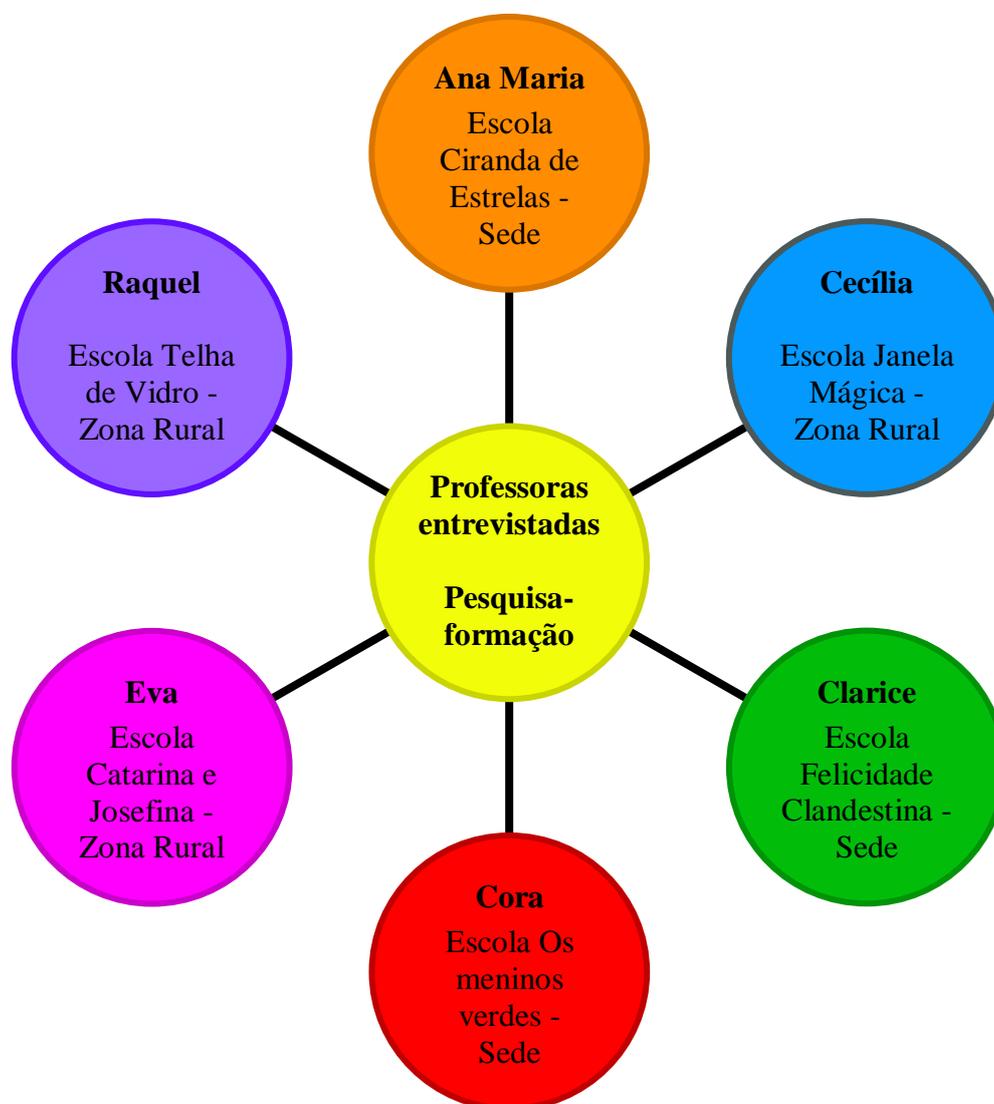
Na tentativa de compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental realizei entrevistas com professoras participantes do grupo de formação. Assim, as docentes falaram das aprendizagens desenvolvidas no grupo, de como desenvolvem suas práticas pedagógicas e o que aprendem ensinando leitura a estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

### 6.1 Perfil das professoras entrevistadas

Para a realização das entrevistas foram selecionadas seis professoras, sendo três delas da sede municipal de Aracoiaba e três professoras da zona rural, representando os docentes do grupo de pesquisa-formação. Na sequência, apresento o perfil das professoras entrevistadas, trazendo alguns aspectos da sua formação, origem familiar, bem como

informações básicas sobre as escolas onde lecionam. A figura abaixo traz os codinomes das professoras entrevistadas, as escolas onde atuam e a localização destas.

**Figura 1 – Professoras entrevistadas**



Fonte: Elaborado por Martins (2014).

As professoras e as escolas receberam os codinomes para preservar suas identidades. Todas elas são efetivas, participantes de pelo menos três anos da formação, representantes dos professores da sede municipal, bem como da zona rural. Na sequência delineio o perfil de cada professora e da escola em que atuava quando a entrevista foi realizada.

### **Ana Maria**

*Aracoiabense, quarenta e dois anos, professora efetiva da rede municipal há vinte quatro anos e trabalha 100h/a. Coursou toda a educação básica em escolas públicas. Fez o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, nas Áreas Específicas – Licenciatura plena. Universidade Estadual do Ceará (2000.2) e cursou a Especialização em Gestão Escolar – UDESC (2004). Iniciou a docência como professora alfabetizadora. Foi diretora escolar durante quatro anos. Nos últimos oito anos está atuando nos anos finais do ensino fundamental com língua portuguesa. Seu pai é alfabetizado e sua mãe cursou o primário (anos iniciais do ensino fundamental). Tem três irmãs e todas concluíram o nível superior (fonoaudióloga, historiadora, contadora). Seu esposo cursou o ensino médio e é motorista. Tem dois filhos: um de dezessete anos, cursando o terceiro ano do ensino médio e uma de dez anos, cursando o quinto ano do ensino fundamental.*

Durante o desenvolvimento da pesquisa a professora Ana Maria trabalhava na Escola Ciranda de Estrelas, localizada na sede de Aracoiaba. A escola foi fundada há vinte cinco anos, com cinco salas de aula e dois banheiros. Antes, porém, os jovens da comunidade estudavam na casa de professoras e depois passaram para um grupo escolar. No ano de 2013 contava com um total de 387 estudantes matriculados, sendo 124 deles nos anos finais do ensino fundamental; um total de dezoito docentes, um diretor, uma coordenadora pedagógica e doze funcionários. A escola desenvolve vários projetos, tais como: reforço escolar, combate ao preconceito, incentivo à leitura e à escrita, rádio escolar, feira de ciências, gincana cultural. Os estudantes participam ainda de oficinas do Programa Mais Educação: caratê, coral, danças, jornal, ciências e tênis de mesa. Professores e núcleo gestor incentivam os estudantes a participarem de concursos e olimpíadas.

### **Cecília**

*Aracoiabense, quarenta e cinco anos, professora efetiva da rede municipal há quinze anos e trabalha 100h/a. Cursou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular como bolsista. Fez o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, nas Áreas Específicas – Licenciatura plena. Universidade Estadual do Ceará (2001.2) e cursou Especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação – URCA (2007). Iniciou a docência como professora alfabetizadora e também foi professora polivalente do quinto ano do ensino fundamental. Nos últimos oito anos está atuando nos anos finais do ensino fundamental com língua portuguesa. Seus pais são alfabetizados. Tem dois irmãos: um graduado e especialista em História e Geografia e o outro que cursou o ensino médio. Seu esposo cursou o ensino fundamental. Tem dois filhos: um de dez anos, cursando o quinto ano do ensino fundamental e uma de quatro anos, cursando o infantil IV.*

A professora Cecília trabalha na Escola Janela Mágica, localizada na zona rural de Aracoiaba. A escola tem trinta e cinco anos e atende aos estudantes do distrito e de localidades vizinhas. Inicialmente, a estrutura da escola contava com três salas de aula, uma cantina, uma diretoria e dois banheiros. Com o passar dos anos foi ampliada e foram construídos mais três salas de aulas, um laboratório de informática e dois banheiros. No ano de 2013 contava com um total de 202 estudantes matriculados, sendo 114 deles nos anos finais do ensino fundamental; vinte e dois professores, um diretor, uma coordenadora pedagógica e dezesseis funcionários. A escola desenvolve atividades complementares no contraturno, tais como atendimentos no laboratório de informática, na sala de leitura, oficinas do Programa Mais Educação, além de projetos de mobilização escolar (Gravidez na adolescência; A dengue na minha casa não; Relações humanas na escola); Projeto de Proteção ao Meio Ambiente (Agrinho).

### Clarice

*Aracoiabense, cinquenta anos, professora efetiva da rede municipal há trinta anos e trabalha 200h/a. Coursou o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública. Também fez o curso normal em escola particular como bolsista. Coursou Letras: Português e Inglês. Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2005) e Especialização em Gestão Escolar – Faculdade Kurious (em conclusão). Sempre atuou como professora do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais como nos anos finais. Nos últimos cinco anos a professora está atuando 100h/a no quinto ano e 100h/a como professora de língua portuguesa do ensino fundamental II. Seu pai é alfabetizado e sua mãe cursou o primário (anos iniciais do ensino fundamental). Tem cinco irmãos: três concluíram o ensino médio, uma tem o ensino médio incompleto e outro concluiu os anos iniciais do ensino fundamental. Tem uma irmã que é professora aposentada. É divorciada e tem cinco filhos: um tem 24 anos, ensino médio e é cabo da Marinha; uma tem 25 anos e cursa história; uma tem 22 anos e cursa ciências contábeis; uma tem 18 e faz cursinho pré-vestibular; uma tem 14 anos e cursa o primeiro ano do ensino médio.*

A professora Clarice trabalha na Escola Felicidade Clandestina, localizada na sede de Aracoiaba. A escola tem treze anos. No ano de 2013, a estrutura da escola contava com doze salas de aula, uma cantina, uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, uma quadra coberta e sete banheiros. Contava em 2013 com um total de 477 estudantes matriculados, sendo 221 deles nos anos finais do ensino fundamental; uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária. A escola desenvolve atividades complementares no contraturno, tais como: reforço escolar; pesquisas no laboratório de informática; oficinas do Programa Mais Educação, proporcionando aulas de matemática, capoeira, caratê, informática, futsal, Recreação. Oferece também serviços de apoio especializado para o atendimento das peculiaridades de crianças e jovens especiais. A escola realiza gincana cultural, pesquisas de campo e torneios esportivos.

### **Cora**

*Aracoiabense, quarenta e oito anos, professora efetiva da rede municipal há vinte e três anos e trabalha 100h/a. Cursou o ensino fundamental em escola particular e o ensino médio em escola particular e em escola pública. Fez o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, nas Áreas Específicas – Licenciatura plena. Universidade Estadual do Ceará (2001.2) e cursou Especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação – URCA (2008). Iniciou a docência como professora polivalente. Posteriormente atuou como coordenadora e depois como professora alfabetizadora. Nos últimos nove anos está atuando nos anos finais do ensino fundamental com a disciplina língua portuguesa. Seu pai escreve apenas o nome. Sua mãe é alfabetizada. Tem nove irmãos, sendo oito mulheres (uma é fisioterapeuta, três cursaram o ensino médio, uma cursou o ensino fundamental, três não concluíram o ensino fundamental). O irmão não estudou. Seu esposo cursou o ensino fundamental e trabalha como auxiliar de farmácia. Tem duas filhas: uma de catorze anos, cursando o nono ano do ensino fundamental e uma de dez anos, cursando o quinto ano do ensino fundamental.*

A professora Cora trabalha na Escola Os meninos verdes, localizada na sede de Aracoiaba. A escola tem oito anos. No ano de 2013, a estrutura da escola contava com vinte salas de aula, uma cantina, uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala dos professores, um pátio coberto, um almoxarifado, uma sala de vídeo, um teatro, um depósito da merenda escolar e cinco banheiros. Contava em 2013 com um total de 440 estudantes matriculados, sendo 199 deles nos anos finais do ensino fundamental; um diretor, uma coordenadora pedagógica, uma secretária. A escola desenvolve vários projetos tais como: escola em movimento (aula de música, letramento/reforço escolar, esportes, aula de informática), incentivo à leitura e à escrita; afro descendência – superando preconceito; amor à vida; teatro – pastoril; além de oficinas do Programa Mais Educação; Feira de Ciências; concursos de poesia e incentivo à participação dos estudantes em concursos e olimpíadas.

### **Eva**

*Aracoiabense, trinta e sete anos, professora efetiva da rede municipal há dez anos e trabalha 100h/a. Coursou toda a educação básica em escolas públicas. Fez o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, nas Áreas Específicas – Licenciatura plena. Universidade Estadual do Ceará (2001.2) e cursou duas especializações: Gestão Escolar – UDESC (2004) e Língua Portuguesa e Arte-Educação – URCA (2008). Iniciou a docência como professora polivalente, foi orientadora de aprendizagem do telensino e, posteriormente, atuou como professora alfabetizadora. Nos últimos dez anos está atuando nos anos finais do ensino fundamental com a disciplina língua portuguesa. Seu pai é analfabeto e sua mãe cursou o primário (anos iniciais do ensino fundamental). Tem dois irmãos que cursaram o ensino médio. Seu esposo cursou o ensino fundamental e trabalha com informática. Tem uma filha bebê.*

A professora Eva trabalha na Escola Catarina e Josefina, localizada na zona rural de Aracoiaba. A escola tem vinte e dois anos e atende aos estudantes do distrito e de localidades vizinhas. Inicialmente, a estrutura da escola contava com três salas de aula, uma cantina, e dois banheiros. Posteriormente, a escola foi ampliada, foram construídas mais três salas de aula e um laboratório de informática. No ano de 2013 contava com um total de 138 estudantes matriculados, sendo 112 deles nos anos finais do ensino fundamental; dez professores, uma diretora e dez funcionários. Em parceria com o Centro de Inclusão Digital (CID), a escola disponibiliza aos seus estudantes aulas de informática, pesquisas na internet e acesso à biblioteca. A escola promove palestras, reuniões cooperativas e cursos diversos. Desenvolve ainda várias ações, tais como: Programa Segundo Tempo (PST), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Projovem, Programa Juventude Cidadã.

### **Rachel**

*Aracoiabense, trinta e sete anos, professora efetiva da rede municipal há quinze anos e trabalha 200h/a. Cursou toda a educação básica em escolas públicas. Fez o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, nas Áreas Específicas – Licenciatura plena. Universidade Estadual do Ceará (2001.2) e está finalizando o Curso de Letras na Universidade Aberta do Brasil, Polo Aracoiaba. Cursou a Especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação – URCA (2008). Iniciou a docência como professora de história e geografia nos anos finais do ensino fundamental, mas nos últimos cinco anos está atuando nos anos finais do ensino fundamental com a disciplina de língua portuguesa. Seu pai é alfabetizado e sua mãe cursou o primário (anos iniciais do ensino fundamental). Tem duas irmãs: uma cursou o ensino médio e a outra cursou o ensino fundamental. Seu esposo cursou o ensino fundamental e trabalha com informática. Tem uma filha de treze anos cursando o nono ano do ensino fundamental e um filho de quinze anos cursando o terceiro ano do ensino médio.*

A professora Rachel trabalha na Escola Telha de vidro, localizada na zona rural de Aracoiaba. A escola tem quarenta e oito anos e atende aos estudantes do distrito e de localidades vizinhas. No ano de 2013 contava com um total de 454 estudantes matriculados, sendo 151 deles nos anos finais do ensino fundamental; vinte e cinco docentes, um diretor, um coordenador pedagógico, uma secretária escolar e trinta funcionários. A escola funciona nos três turnos, oferecendo a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, além de atividades complementares no contraturno, tais como: atendimentos no laboratório de informática, na sala de leitura, aulas do PETI e aulas de reforço escolar em parceria com uma ONG local. A escola desenvolve vários projetos, a saber: projeto ciência em foco, projeto de proteção ao meio ambiente, projeto de educação sexual, projeto combate ao uso de drogas, além de disponibilizar várias oficinas através do Programa mais Educação. Em parceria com uma ONG local desenvolve ainda os seguintes projetos: incentivo a leitura, consciência negra, cultura brasileira e natal solidário.

As seis professoras representantes do grupo da pesquisa-formação são aracoiabenses, professoras efetivas há pelo menos dez anos, estão entre trinta e sete e cinquenta anos e lecionam língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental no mínimo há cinco anos. Quatro delas trabalham 100h/a e duas trabalham 200h/a. Uma das docentes cursou Letras: Português e Inglês, na Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Cinco delas fizeram o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, nas Áreas Específicas – Licenciatura plena, na Universidade Estadual do Ceará. Uma professora além deste curso de formação fez Letras na Universidade Aberta do Brasil, Polo Aracoiaba. Cinco das professoras cursaram especialização e uma está concluindo, faltando apenas a entrega do trabalho de conclusão de curso. Quatro cursaram a especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação – URCA. Uma além desta cursou Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Outra professora cursou a especialização em Gestão Escolar – UDESC. Uma delas está concluindo a especialização em Gestão Escolar – Faculdade Kurious.

As docentes têm formação específica para a docência e significativa experiência com o ensino, elementos que contribuem para o desenvolvimento de sua profissionalidade, definida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 64).

A análise do universo familiar de origem das professoras constata certa homogeneidade com relação à escolarização de seus pais. Cinco professoras afirmaram que o pai é alfabetizado. Uma informou que o pai é analfabeto. Quatro afirmam que a mãe cursou o primário (anos iniciais do ensino fundamental) e duas que a mãe é alfabetizada. As professoras participantes desta pesquisa desenvolveram certa mobilidade social e cultural em relação à família de origem (BATISTA, 2007).

Metade das professoras tem dois irmãos; uma tem três irmãos, uma tem cinco irmãos e outra tem nove irmãos. As professoras se destacam dos seus irmãos com relação ao conhecimento científico. Apenas uma das docentes tem todos os irmãos com nível superior. Mais duas professoras têm um irmão com nível superior. O nível médio é o que dez dos demais irmãos cursaram, seguido por seis com o ensino fundamental, concluído ou não e por um que não estudou. Há uma multiplicidade em relação à quantidade de irmãos e ao nível de formação destes.

As docentes participantes da pesquisa são originárias de famílias com baixo capital cultural escolarmente rentável, mas viram na educação uma possibilidade de inclusão

nos benefícios culturais e escolares (BATISTA, 2007). Elas trazem ainda originalidade na sua situação cultural, pois imprimiram a marca do nível superior em suas famílias de origem.

Com relação à família atual, uma professora informou que o esposo concluiu o ensino médio, quatro professoras informaram que o esposo tem o ensino fundamental (completo ou não) e uma por ser divorciada não informou. As professoras também se destacam de seus esposos com relação ao investimento feito na sua formação. Ao contrário deles, elas constituíram uma longa escolarização.

Todas as professoras têm filhos. Quatro delas têm filhos cursando a educação básica e uma delas têm filhos no ensino superior e na educação básica. Uma delas tem uma bebê. A bagagem cultural das professoras revela investimentos na formação de seus filhos, “de modo a investir em cada filho o máximo possível de recursos, para que eles possam realizar o futuro que se almeja para eles” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 78).

As professoras tiveram uma relevante mobilidade social e cultural em relação aos seus pais, o que é revelado pela distância entre o nível escolar das docentes e o de sua família de origem. Elas estão realizando investimentos significativos na educação de seus filhos.

## 6.2 O grupo como espaço de formação contínua

Ao serem questionados sobre como se deu a entrada no grupo, de cada um dos seis sujeitos representantes dessa pesquisa, as falas evidenciam, quase que por unanimidade, que a iniciativa foi da Secretaria de Educação de Aracoiaba, através de convites repassados aos professores pelos núcleos gestores das escolas, conforme os fragmentos ilustrativos abaixo.

*Fui convidada pelo núcleo gestor e também através da secretaria de educação, até porque eu estava lecionando na área de língua portuguesa (Ana Maria).*

*Foi a convite da Secretaria de Educação. A Secretaria de Educação que solicitou (Cora).*

*Veio o convite através da Secretaria de Educação, veio até a coordenação da escola, eles convidaram a gente e eu querendo aprender cada vez mais tive muito interesse em participar (Cecília).*

*Eu tomei conhecimento de que ia haver o curso de português e como eu sinto a necessidade de me aprofundar na disciplina, eu falei com a diretora de ensino da secretaria de educação, eu liguei para ela [...] Também teve uma divulgação na escola, mas eu não sabia que se tratava do mesmo curso. Então, quando eu cheguei à secretaria de educação associei que o curso que*

*eu havia tomado conhecimento e o que ia acontecer era o mesmo curso (Clarice).*

*Recebi uma informação pela Secretaria de Educação, a diretora à época, [...], levou para a escola, fui selecionada aceitei e logo fui participar (Eva).*

*Comecei a participar do grupo, primeiramente, recebendo o convite do diretor da escola, que a convite da Secretaria de Educação estaria abrindo esse curso de formação e que todos os professores da área participariam do curso (Rachel).*

Nesse caso observo que não foi propriamente uma busca dos professores, muito embora eles considerem importante participar de formações constantemente. Essas falas revelam que para participar da formação continuada, os professores da educação básica constituem um grupo de profissionais que dependem, em boa parte, da iniciativa dos órgãos gestores os quais são vinculados. Por isso, é de fundamental importância uma política pública de formação contínua para os professores das diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento da formação contínua de professores da educação básica não deve ficar a mercê da vontade política de um gestor que ocupa o poder por um tempo determinado. Ela deve ser pensada e efetivada como uma ação contínua, que não sofra interrupção com a mudança de quem está à frente das decisões da educação. É importante também que ela seja pensada como um projeto coletivo, posto que, “um dos limites para o alcance das propostas de formação é que dirigem-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projeto coletivo ou institucional” (NASCIMENTO, 2011, p. 80).

Tratar a formação como projeto coletivo é pensar na importância do grupo como espaço de aprendizagem. Os depoimentos abaixo sinalizam como os participantes da formação contínua para professores dos anos finais ensino fundamental do município de Aracoiaba pensam a respeito do grupo.

*Ah, esse grupo foi bom demais [...], foi assim uma aproximação maior dos professores porque praticamente os colegas não se encontravam e naquele encontro havia uma harmonia melhor entre os colegas [...] (significa) essa amizade, aquele aconchego, ficava naquela expectativa “– tal dia tem o encontro”, todo mundo se reencontrava. Pra mim, foi muito importante (Cora).*

*Nesse grupo, primeiro, a gente criou muitos laços de amizade. Houve muitas contribuições para nossas práticas pedagógicas. Aprendi muito com o grupo. Era um pessoal que a gente via que eram pessoas iguais a nós. Não tinha ninguém que quisesse ser mais do que os outros. Todo mundo estava ali para aprender, adquirir práticas pedagógicas, para adquirir experiências uns com os outros (Cecília).*

*O grupo foi de grande importância porque havia muita troca de experiência, muita conversa e muita aprendizagem com essa troca de experiência e com o conteúdo que o nosso formador nos proporcionava (Clarice).*

*(O grupo significou) laços de crescimento. Cada encontro que a gente passou a ter a partir do momento que começou esse trabalho de formação contínua, cada encontro a gente crescia profissionalmente, cada encontro que a gente ia tinha algo que acrescentava na prática didática da gente (Eva).*

*Foi de grande proveito. Me significou aprendizagem, conhecimento e partilha (Ana Maria).*

*O grupo em si significou para mim um ponto de apoio porque no grupo nós podemos compartilhar até angústias, as nossas experiências e a gente ia aprendendo uns com os outros, sob a orientação do formador. A gente ia adquirindo outros conhecimentos que nos auxiliavam na prática cotidiana (Rachel).*

As falas revelam que os sujeitos consideram o grupo como um espaço de aprendizagem, de crescimento, de fortalecimento de laços pessoais e profissionais. A partir de tal experiência, “os docentes, por si mesmos, são sujeitos de seu crescimento através da reflexão e investigação da própria prática em sua realidade de trabalho e a partir das necessidades sentidas” (RIBAS, 2004, p. 124).

Nesse sentido é oportuno salientar a importância do grupo como espaço de convivência, da troca de saberes, de aprendizagens, de desenvolvimento das relações afetivas. Um grupo, portanto, é um “conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetivos compartilhados” (OSORIO, 2003, p. 57). Os professores percebiam no grupo um espaço de pessoas que compartilham objetivos e desafios comuns.

As diversas falas dos sujeitos da presente pesquisa revelam o sentimento que eles têm em relação ao grupo, e nesse particular, como veem a formação contínua que participaram, enfatizando de que modo eles foram convidados, o significado do grupo para os participantes, o que foi aprendido com as atividades desenvolvidas e com os colegas. Abaixo, os professores evidenciam as aprendizagens com as atividades do grupo.

*Aprendi a repensar sobre as atividades que eu trabalhava, a melhorar a minha prática pedagógica em sala de aula e ver também sempre o lado dos alunos, porque é necessário a gente trabalhar com os professores e ter um olhar voltado para os alunos (Clarice).*

*Aprendi que partilhando as nossas experiências em sala de aula, as nossas aulas ficavam bem mais ricas, não ficava só uma aula simples; ficava uma aula mais dinâmica. Os meus planos ficavam mais diferentes. Eu elaborava*

*planos bem simples, breves e aí eu comecei a fazer as predições, em cada aula eu fazia uma predição (Eva).*

*O que eu aprendi com essas práticas foi exatamente avaliar a minha prática, a refletir sobre as minhas ações, a avaliar o que dava certo e o que não dava certo em minha sala de aula e procurar fazer melhor para atingir os objetivos de determinada aula (Rachel).*

Os excertos evidenciam que as experiências formativas vivenciadas no grupo podem favorecer situações de aprendizagem no cotidiano dos docentes, oportunizando um espaço para o desenvolvimento de atividades colaborativas, nas quais os pares possam atuar como interventores, mediando e auxiliando uns aos outros com suas competências específicas (ALVES, 2008).

A avaliação da própria prática e a troca de experiências entre os sujeitos favoreceu a construção de um espaço mútuo de formação, com os docentes formando e se formando de igual modo. As aprendizagens são evidenciadas pelo processo de partilha no coletivo, o que conduziu à ressignificação dos conhecimentos a partir da reflexão das práticas cotidianas.

As professoras também evidenciaram as aprendizagens desenvolvidas com os colegas:

*Nós aprendemos novas didáticas, novas maneiras de trabalhar, novas metodologias, que um trabalhava e repassava para os outros colegas e assim foi de grande proveito (Ana Maria).*

*(Aprendi) novas maneiras de formar as equipes, como dividir a leitura, que sempre a gente fazia a leitura de maneira diferente, através de cartazes, de palavras, a leitura de imagens (Cora).*

*No momento da partilha das experiências eu aprendi muito com os colegas professores para trabalhar novas formas de leitura, de escrita com os alunos. Foi muito proveitoso (Cecília).*

*Aprendi diversas atividades, aprendi a proporcionar trabalhos de grupo com os meus alunos. Também aprendi a melhorar a prática da leitura com os alunos a partir da troca de experiências com os colegas (Clarice).*

*Aprendi que trocando experiências é que realmente a gente consegue dar suporte às nossas aulas. Nos encontros, nas trocas de experiências, eu percebi que aquilo dali era o que fundamentava mesmo a nossa aula, o nosso momento (Eva).*

*Aprendi muito com os relatos das aulas que os colegas elaboravam e que executavam em sala de aula. Isso servia também para que eu aproveitasse muito dessa experiência, desse trabalho deles na execução do meu trabalho (Rachel).*

As falas evidenciam o desenvolvimento de um saber social, partilhado pelo grupo. As professoras, de uma maneira geral, têm uma formação comum, trabalham na mesma rede de ensino e “as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (TARDIF, 2013, p. 12). O próprio grupo garante a legitimidade desse saber social, pois os professores partilham as experiências profissionais de um trabalho “com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (TARDIF, 2013, p. 13).

O trabalho em grupo favorece a compreensão de que os conteúdos ensinados, as estratégias utilizadas se transformam de acordo com o tempo e as mudanças próprias da sociedade. A formação docente é um processo de construção permanente, contemplando a formação inicial, as aprendizagens desenvolvidas ao longo da docência e as experiências desenvolvidas continuamente com o coletivo de professores.

Além da partilha e troca de experiências das práticas desenvolvidas nas salas de aula do ensino fundamental, os professores estudavam textos de embasamento teórico. A esse respeito, comentaram as docentes:

*As leituras de fundamentação são bastante importantes, apesar de umas serem um pouco complexas, mas como o formador tinha uma facilidade muito grande para transmitir a gente acabava absorvendo aquelas questões. Foram muito boas. Lembro muito do material do GESTAR II [...] e até hoje eu ainda uso eles em sala de aula. Eles foram excelentes. São maravilhosos (Cecília).*

*Elas refletiam sempre em nossas salas de aula, em melhorar a nossa prática de leitura, a ter diversos olhares, a maneira de interpretar questões, a maneira de interpretar o próprio texto. Então, isso melhorou muito a minha visão de leitura (Clarice).*

*Conheci muito a partir daí, mas eu percebi que eu preciso conhecer bem mais. Então, despertou em mim a busca de mais leituras que enriquecessem o meu trabalho. E como professora despertou em mim o desejo de desenvolver vários projetos para motivar a leitura dos alunos, pois a gente vê que há uma defasagem na leitura, no hábito de leitura dos alunos. Então, a partir daí eu comecei a pensar e já estou fazendo vários projetos voltados para a motivação da leitura. E sempre que eu vou aos encontros de formação, eu recebo suporte para isso e vou montando (Eva).*

*Eu lembro bem das leituras teóricas, uma leitura que me chamou muito a atenção foi a leitura do teórico Bakhtin sobre a questão dos textos e isso me auxiliou muito porque a partir daí eu comecei a compreender melhor, a entender melhor os gêneros, os tipos textuais. Bakhtin, Marcuschi, essas leituras me marcaram muito e eu pude entender melhor até a diferenciar gênero e tipo. Muitas vezes a dúvida bate e a gente tem que recorrer, com certeza, a essas fundamentações teóricas. Sempre eu recorro a essas leituras*

*até porque os gêneros são muito vastos, muito variados e a gente sempre que a dúvida aparece precisa estar indo e voltando nessas reflexões teóricas, nessas leituras (Rachel).*

O grupo foi palco da partilha de inúmeras práticas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar. Compreendendo que as práticas não se sustentam sem uma teoria que as embasem, os docentes fizeram leituras teóricas e, superadas algumas dificuldades iniciais, compreenderam que teoria e prática caminham lado a lado, pois “para se refletir sobre seu trabalho, sobre sua ação, sobre as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa” (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 36).

No processo de participação no grupo as professoras foram indagadas sobre o que a leitura passou a representar para elas, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Segundo as docentes,

*A leitura foi e é fundamental na vida de qualquer um de nós, principalmente na nossa profissão como docente. Então, não há, de maneira alguma, fundamentação se não houver a leitura do nosso trabalho, do nosso dia a dia. Eu usei muito os textos que foram trabalhados nas formações, tirava cópias e repassava aos alunos. Então, no momento tudo o que a gente via numa semana, na semana seguinte já procurava trabalhar, muitas vezes adotava a mesma metodologia, às vezes adotava as metodologias dos colegas e assim nós fomos prosseguindo (Ana Maria).*

*A leitura sempre teve um lugar muito importante na minha vida. A partir desses encontros ela passou a ter um valor ainda maior porque a gente teve contato com muitos textos, muitos gêneros, textos muito interessantes e que a gente acabava utilizando esses textos nas nossas aulas. Quanto mais você lê, quanto mais você entra em contato com vários gêneros textuais eu acho que amplia a sua capacidade de escolha de textos para trabalhar na sala de aula, como também te faz crescer como pessoa. Eu acho que a leitura é primordial na vida de qualquer pessoa. Sempre que se lê tem um quê a mais, um acréscimo na sua vida (Rachel).*

*Me despertou para ler mais. Eu sempre gostei de ler, mas eu não refletia sobre a necessidade de leitura. Então, até hoje eu reflito que preciso ler, tanto para a minha vida profissional como para meus filhos, que eu fico sempre batendo na mesma tecla que tem que ler para seu desenvolvimento intelectual, tem que ler bastante, pois com a leitura que você vai adquirir muitos conhecimentos para todos os hábitos da sua vida. Eu procurei despertar nos alunos a vontade de ler, procurei mostrar para eles que um dos itens principais é a leitura para a vida estudantil e para a vida inteira (Clarice).*

*Na minha vida pessoal, eu digo que fortaleceu o meu hábito de leitura, mesmo cansada, muitas vezes, mas eu percebi que ali eu tinha que está sempre lendo. Já na minha vida profissional, eu percebi que eu tenho que*

*descobrir uma maneira de causar essa sede nos meus alunos pela leitura. A gente percebe que os alunos não têm vontade de ler, não gostam de ler. Então, eu percebi que eu tenho que desenvolver neles essa vontade e foi nessa formação que eu encontrei técnicas que fazem com que meus alunos sintam sede de estudar, de ler, ler mesmo (Eva).*

*Ah, demais, porque antes eu lia mais assim, a Bíblia, os versículos, aquela parte dos Salmos. Já a partir daquelas leituras (no grupo) até que eu procurava sempre livros diferentes de leitura para dentro da leitura trazer um parágrafo, às vezes, uma frase para reflexão antes de começar a aula (Cora).*

*Eu lembro muito do meu ensino médio, tinha aula de literatura e eu não gostava [...]. Mas a partir desses encontros, a partir dessas formações eu passei a ser uma pessoa mais leitora, comecei a gostar mais de ler, me interessar a ler. Daí para cá eu só quero ensinar língua portuguesa, produção textual. São matérias que eu me identifico muito e não me vejo em outras matérias, em outras disciplinas. É só língua portuguesa [...]. Hoje, eu gosto muito de leitura. E essa leitura está presente na vida da gente constantemente. Tudo na vida da gente é uma leitura. A gente não vive sem a leitura. Ler é entender. Então, ler é entender o mundo, entender tudo o que nos rodeia (Cecília).*

As professoras compreendem a leitura como fundamental para o seu crescimento pessoal e para o exercício da docência. A participação no grupo aflorou o desejo de ler e de refletir sobre leituras várias. O hábito leitor desenvolvido no grupo influenciou as docentes a estimularem ainda mais os seus estudantes à prática leitora, utilizando estratégias e textos diversificados.

Manguel (1997) afirma que a leitura é quase tão vital quanto respirar. Machado (2012, p. 62) compreende a leitura como o “sangue que corre nas veias”. Ainda segundo a autora, “nunca encontrei uma criança ou jovem que não gostasse de ler um bom texto, se a sua aproximação com a literatura se fizesse como deve ser. Encontrei muitos que achavam que não gostavam” (MACHADO, 2012, p. 60).

O professor sendo um leitor pode indicar aos seus estudantes várias possibilidades de leituras e com isso o estudante assume não apenas o direito de ler, mas o de escolher. O docente pode ir além da mera assimilação “dos conteúdos das leituras. É preciso mais – falar sobre suas experiências leitoras. Se essa manifestação pode influenciar o outro, mudanças podem ser desencadeadas entre as pessoas. Assim, poderemos mudar a condição desse Brasil que não lê” (ROSING, 2012, p. 105).

A formação leitora dos docentes é apontada como uma das possibilidades para o avanço da formação leitora de crianças e jovens, pois segundo dados revelados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil o professor é quem mais influencia no gosto leitor dos estudantes (FAILLA, 2012).

No exercício de refletir sobre a prática, os participantes do grupo foram estimulados a registrar em um portfólio as experiências desenvolvidas durante a formação, as ações desenvolvidas com os seus estudantes, ressaltando as aprendizagens delineadas no processo. Os fragmentos abaixo ilustram tais vivências com a composição dos textos.

*Eu aprendi a organizar melhor as atividades, a refletir melhor, ao ato também de melhorar a escrita. Muitas vezes você escreve e tem que repensar sobre o que escreveu (Clarice).*

*Porque assim, a gente relatava tudo o que foi dado. Porque era a partir daí que você analisava onde você errou, o que você acertou, o que precisava melhorar, tanto na sua parte como na parte dos alunos. Porque você jogava duas atividades, você ia fazer com os alunos e depois analisar, aí você ia descrevendo. Porque às vezes eu percebia assim, você passa uma atividade, corrige uma atividade e morre ali, mas no caso que você se preocupava que tinha que relatar, que você tinha que descobrir cada pontinho, então, isso aí foi muito válido no sentido de reflexão porque você descobria onde era sua falha, onde você tinha falhado e também você descobria automaticamente onde era que o menino estava precisando mais (Cora).*

*Depois que eu tive o meu portfólio em mão e foi avaliado pelo meu formador, eu percebi que as falhas que a gente tinha eram transformadas em ideias inovadoras. Eu percebi o quanto que a gente podia melhorar. Muitas vezes a gente faz um trabalho e não sabe se foi positivo ou não. Então, a partir dali, que eu peguei meu portfólio, vi todas as minhas aulas desenvolvidas com as observações feitas, onde já estava bom, onde eu podia melhorar, eu aprendi que dentro desse portfólio estava toda a minha riqueza de trabalho. E a partir dali eu vi as minhas falhas e onde eu posso melhorar. E agora eu só sei fazer o melhor, não sei mais fazer o contrário não, só faço o melhor. Olhando os meus portfólios, eu faço sempre o melhor (Eva).*

*Sempre que eu estava escrevendo os portfólios, é interessante, é como se eu tivesse vivendo de novo aquilo que foi trabalhado na formação. E no momento da escritura eu ficava avaliando a minha própria participação na formação, já ficava pensando no como eu ia fazer para tirar aquela atividade ali do papel para aplicar lá na sala de aula, se ia dar certo do jeito que aconteceu lá no curso e como é que eu ia fazer para aquilo fluir na sala de aula, porque a gente sabe que tem sala de aula que dá certo do jeito que está lá, que a gente fez, trabalhou, mas tem sala de aula que já precisa de você, vamos dizer assim, adaptar, de você mudar [...]. Eu acho o portfólio importante porque ali é o registro do que você vivenciou, do que você trabalhou, do que você participou na formação, como também é a oportunidade de você voltar, de você rever, de você refletir, de você reavaliar a sua caminhada, a sua jornada. Então, eu acho que é um momento de extrema importância (Rachel).*

As professoras participantes da pesquisa ressaltaram a importância de refletir, de analisar de rever suas ações em sala de aula. O exercício de avaliar o trabalho contribuiu para a tomada de decisões, para a busca de um novo fazer, considerando o estudante como foco principal. Os fragmentos revelam certa preocupação das docentes com a sua escrita e zelo

com a realização da tarefa solicitada pelo formador.

Em educação, o portfólio permite ao sujeito participar ativamente da construção do conhecimento, oportunizando a compreensão do processo, favorecendo a continuidade e evidenciando suas aprendizagens. Assim, os sujeitos refletem, se autoavaliam e fazem uma análise crítica de seu trabalho (VILLAS BOAS, 2004).

A composição de um portfólio por docentes ultrapassa o caráter de avaliação, posto que em uma formação contínua assume a dimensão investigativa. Com isso, os professores pesquisam as suas práticas e, conseqüentemente, desenvolvem a dimensão formativa.

Acredito que quando o professor busca o conhecimento e faz uma reflexão de sua prática, desenvolve o seu processo formativo. O espaço do seu fazer pedagógico é o campo por excelência de investigação de sua própria prática, o que favorece novas descobertas e possibilidades para o trabalho docente.

### **6.3 As práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental**

A leitura é uma atividade complexa, é algo que se aprende, sobretudo na interação com o mundo, com os indivíduos, no próprio cotidiano. Aprende-se a ler, lendo, desbravando o mundo das palavras em movimento e transformando-as em outro mundo para o qual só o próprio leitor poderá ir. A escola, entre outras funções, também é responsável pela tarefa de ensinar a ler. Assim, é importante saber o que o professor lê, qual sua concepção de leitura, pois o resultado de seu trabalho é fruto de suas crenças, de suas práticas.

Aproximando a formação de professores ao ensino de leitura nas escolas de ensino fundamental, tem-se o texto como uma excelente ferramenta para o favorecimento da troca de experiências, da possibilidade de reflexão, da liberdade criativa e da tentativa de comunicação. Ele envolve diretamente autor e destinatário e permite a vivência da obra de arte ou de pensamento que oferece como objeto de deleite ou de análise (HERNÁNDEZ, 1998).

Um dos objetivos da formação contínua dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental consistia em o docente ressignificar os conteúdos trabalhados e os levar para suas salas de aula. A estratégia de estabelecer um diálogo entre a formação e a prática docente também estava prevista no programa GESTAR II, que embasou a pesquisa formação no ano de 2009: “o professor escolherá uma das atividades de uma das unidades estudadas, as adaptará e aplicará em sua sala, de acordo com o andamento das

turmas, e trará o relato para as oficinas, compartilhando-o em discussão com os colegas” (BRASIL, 2008a, p. 7).

Assim, as participantes da pesquisa selecionaram algumas atividades que foram trabalhadas na formação no ano de 2009 e comentaram como elas trabalharam com os estudantes em suas escolas.

*Quem é você, afinal? (Jonas Ribeiro) – eu usei muito esse texto. Eu trabalhei com os alunos e eles confeccionaram livros. Foi no início do ano, eles confeccionaram livros e foram falar sobre a vida deles, “quem é você, afinal?” e a gente foi conhecendo um a um. Eles gostaram muito. Houve muito desempenho tanto em formar o livro como em escrever. Eu li os livros, fizemos uma releitura dos livros. Foi um trabalho bem dinâmico e eles gostaram muito. Na formação tínhamos umas perguntas que falavam mais do nosso lado profissional e na sala de aula eles iam falar basicamente deles. Por isso, acrescentei outras perguntas (Cecília).*

*Como uma onda no mar (Lulu Santos) – eu achei legal porque eu também fiz a predição, perguntei a eles o que tinha a ver esse tema e cantamos porque é uma música muito conhecida. Levei Xerox e eles associaram as ondas do mar com os momentos da nossa vida porque tem tudo a ver. Eu achei interessante a interpretação de uma turma do sétimo ano porque eles souberam levar para os momentos da vida, para o cotidiano e eles interpretaram muito bem. Além de a gente cantar, a gente também leu. Fizemos uma atividade individual relacionada ao texto (Clarice).*

*O ponto (Peter H. Reynolds) – a gente teve em um dos nossos encontros e onde eu percebi que a técnica que foi utilizada lá na sala do grupo, foi uma técnica passada pelo formador e eu apenas incrementei na minha sala. Nós não tínhamos data show ainda, eu peguei o livro mesmo, tirei as cópias das páginas e a primeira parte eu dei para um aluno, a segunda parte para outro e eles foram se encontrando e ali formando um texto de forma oral. Depois o grupo fez um texto de forma escrita, uma narrativa (Eva).*

*Eu lembro muito do conto Passeio Noturno (Rubem Fonseca) – e eu lembro que eu levei para a sala de aula da mesma forma que foi trabalhada no curso de formação. Inicialmente, eu apresentei apenas o título para os alunos e eles foram fazendo alguns levantamentos, levantando algumas hipóteses a respeito apenas do título. Em seguida, eu fui lendo, fui fazendo uma leitura em forma de predição. E despertou bastante o interesse deles porque eles iam levantando certas hipóteses e à medida que a gente ia lendo eles confirmavam ou não essas hipóteses. Muito interessante porque ao chegar ao final eles concluíram que o final do conto não era nada daquilo que eles estavam pensando. Era uma coisa totalmente diferente. A partir daí a gente foi trabalhar os gêneros, fomos trabalhar o conto, essa questão do final inesperado, daquilo que é misterioso e foi bastante interessante. Seguindo-se a isso a gente fez uma produção de um conto em que eles pudessem modificar o final, mas sem perder aquela coisa do mistério, aquela coisa do inusitado, daquilo que é pouco provável e eu lembro que foi uma atividade muito interessante (Rachel).*

As professoras trabalharam poemas, músicas, vídeos, contos, entre outros gêneros textuais. As professoras ultrapassaram o que foi trabalhado na formação, pois levaram algumas atividades para suas salas de aula, adequando-as ao contexto e à realidade dos discentes. A professora Eva como não tinha projetor de mídia na escola recriou o livro que era digitalizado, reproduzindo-o em cartazes e entregando aos estudantes. O excerto da professora Rachel revela a busca de trabalhar determinado conteúdo de forma prática para só depois apresentar a teoria. Os estudantes foram envolvidos na onda de mistério que o conto de Rubem Fonseca proporciona e em seguida a professora fez a sistematização do gênero textual conto.

No impasse entre o dito e o feito, isto é, entre a sala ideal (a da formação) e a real (a da escola), a professora Eva, de forma criativa, buscou recriar as estratégias para que desenvolvesse a atividade desejada. Isso se dá porque no “no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma ‘margem de manobra’ entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola” (FERREIRA, 2007, p. 66).

Entre a formação e o cotidiano, portanto, são feitas adaptações que revelam não apenas a capacidade criativa dos professores, mas que de fato as aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação estiveram presentes nas salas de aulas.

O fragmento da entrevista da professora Cecília revela a importância da formação para os docentes: “eu sempre levava material da formação para a sala de aula, aproveitava as metodologias, aproveitava aquela formação para levar para a sala de aula e ter um maior desempenho na minha prática pedagógica”.

As docentes demonstraram uma compreensão de que os textos possibilitam leituras e interpretações diversas, mas estas precisam de um fio condutor. Em busca da coerência na condução da atividade proposta as professoras Rachel e Clarice utilizaram a predição como estratégia de utilização do conhecimento prévio dos estudantes para antecipar fatos ou conteúdos presente no texto.

Gradativamente, o leitor vai automatizando a construção de sentidos ao texto lido. Para tanto, precisa ativar os conhecimentos prévios, relacioná-los às suas experiências de vida e ao conhecimento linguístico. Com isso, o estudante tornar-se-á proficiente em leitura, o que também implica “ser capaz de perceber em que medida o texto lido autoriza maior ou menor liberdade de construção de sentidos por ocasião do ato de ler” (PRADO; SILVA, 2011, p. 17).

Os gêneros textuais têm uma característica de coletividade e estão vinculados à vida cultural e social dos sujeitos. Desta forma, ordenam e estabilizam as atividades

comunicativas do cotidiano. Nesse sentido, “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Cotidianamente surgem novos gêneros, o que caracteriza os gêneros textuais como infinitos.

As atividades com gêneros textuais numa perspectiva interativa ampliaram a competência discursiva dos estudantes, tornando-os sujeitos do processo e ampliando o seu letramento, a capacidade de utilizar os diversos gêneros, considerando os interlocutores, os objetivos e a natureza do assunto (SOARES, 2002).

Os encontros de formação com o grupo no segundo semestre de 2009 tiveram como embasamento a perspectiva dos gêneros textuais. Assim, foram oportunizadas aos professores inúmeras leituras e discutidas diversas possibilidades de trabalhá-las com os estudantes. Assim como no momento da formação no grupo, as professoras criaram estratégias visando à construção do conhecimento entre os estudantes e com isso o surgimento de novos fazeres nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental.

A avaliação do ano de 2009 sinalizou que o trabalho com os gêneros textuais foi fundamental para o trabalho docente com a língua portuguesa. Desta feita, os docentes solicitaram que no ano de 2010 continuassem os estudos dos gêneros textuais, acrescentando gêneros que não foram estudados na formação em 2009. Os excertos abaixo trazem algumas atividades desenvolvidas na formação no ano de 2010 e que foram selecionadas e trabalhadas em salas de aula pelas professoras.

*Ler e escrever na escola gêneros textuais – a leitura nos auxilia na escrita. Nós nos deparamos com uma diversidade de gêneros até no nosso dia a dia. Eu digo para eles que se a mãe manda ir à padaria ou ao supermercado e faz uma lista de compras, você está escrevendo, está produzindo um gênero textual. É importante associar sempre as atividades à leitura porque a leitura vai ajudar a escrever e ajudar também a identificar esses gêneros textuais no seu dia a dia. Eu lembro que citei também, dentro da importância da leitura, que até para ser uma doméstica (não desfazendo das demais profissões) você precisa da leitura. Uma hipótese: você tem um filho pequeno, a babá precisa saber ler para identificar o remédio, para identificar as horas. Até na mais simples profissão você precisa ter o mínimo de leitura (Clarice).*

*A arte de contar e criar histórias foi um momento muito importante na formação. Eu gostei muito. O Gilson nos fez lembrar coisas de nossa infância. Amei a didática dele, um trabalho muito bem feito. Ele mostrou vários livros (artesanais) e nos ensinou a confeccionar um livro. Nós também fizemos os nossos livros. Aproveitei a olimpíada de língua portuguesa e confeccionei livros com os meus alunos, usando jornal, colocando as crônicas, as poesias e relatos de memórias. Acredito que estes livros ainda estejam na escola. Fizemos uma capa muito bonita. Então, as*

*técnicas ensinadas pelo Gilson para confeccionar livros, utilizando diversos materiais foi utilizada em sala de aula. Os alunos gostaram muito. Foi muito bom. Fizemos eu e outra professora (Cecília).*

*Filme: Como estrelas na terra toda criança é especial [...]. Às vezes a gente pensa, a pessoa é cega e acha que não faz aquilo porque é cego, porque tem uma deficiência e a maioria das crianças enxerga, tem tudo perfeito para que estudasse, para que tivesse uma vida melhor e não aproveitavam. É tanto que eu falei, falei e convidei o Toinho (poeta e radialista), ele foi, fez uma palestra e o diretor até juntou as turmas e fez a palestra lá no auditório, inclusive ele fez música, fez poesia e os meninos ficaram assim encantados e ele não enxerga. [...] Começou a partir daí, mostrar que a deficiência não era problema, que a gente podia vencer a partir da sua vontade, do seu querer (Cora).*

As professoras continuaram desenvolvendo em suas salas de aula atividades com os gêneros textuais. O depoimento da professora Cecília sinaliza as conexões feitas pelas docentes entre a formação no grupo e a prática com os seus estudantes. Assim, ela utilizou estratégias que foram desenvolvidas na formação no encontro sobre contação de histórias, adaptando-as para as oficinas de preparação da Olimpíada de Língua Portuguesa com os seus estudantes. Interessante também perceber que trechos de um filme trabalhado na formação motivaram a professora Cora a convidar uma pessoa da comunidade local para uma palestra com os estudantes.

Se no início da formação o grupo apresentou algumas dúvidas em relação aos gêneros textuais, no ano de 2009 as professoras se mostraram mais seguras para trabalhar com os diversos textos que fazem parte do cotidiano e elas também conseguiram desenvolver isso com os seus estudantes. O depoimento de Eva revela que os estudantes incorporaram o trabalho desenvolvido pela professora:

*A contação de histórias [...] Eu trabalhava bem simples na sala, mas depois que eu vi lá no grupo técnicas melhores eu também utilizei. No dia das crianças da minha escola, fiz uma festa para as crianças com contação de histórias. Trabalhei isso com os alunos do nono ano e cada grupo do nono ano preparou uma história para contar. Levaram muitos brinquedos para ilustrar, fizeram o cenário e a roupa da contação de história. Fizeram as apresentações, tanto de apresentações quanto de brinquedos já que era envolvido o público infantil. Eles contaram histórias, primeiro na escola do fundamental I já que eram criancinhas do primeiro, segundo e terceiro anos. Já do quarto e quinto anos era outro tema, outra história e eles foram para a própria escola [...]. Isso gerou um trabalho lindíssimo na escola (Eva).*

As oficinas desenvolvidas com os professores chegaram às salas de aula dos anos finais do ensino fundamental e ultrapassaram este espaço. O trabalho da professora Eva contagiou os seus estudantes que organizaram uma atividade de contação de histórias para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

As estratégias de formação contínua buscam o desenvolvimento do docente. As professoras participantes do grupo se mostram criativas e conscientes do seu papel social. Com isso, buscam “fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula. Enfim, um professor entusiasmado, competente e comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional” (NASCIMENTO, 2011, p. 73).

No ano de 2011 os professores receberam novos livros didáticos. O livro escolhido era embasado na perspectiva do letramento, favorecendo o trabalho com os diversos gêneros textuais de acordo com o contexto social dos interlocutores (SOARES, 2002). Atendendo às solicitações do grupo foi desenvolvida uma oficina de análise do livro adotado. Os professores leram, discutiram e organizaram algumas atividades para o trabalho com os estudantes.

Dentre várias atividades desenvolvidas na formação no ano de 2011 as professoras entrevistadas citaram o trabalho com o texto “Grande ou pequeno?”, de Pedro Bandeira. Acredito que isso se deva não apenas por ser um dos textos presentes no livro didático adotado, mas pelo fato de terem desenvolvido um trabalho significativo, conforme expressam os fragmentos abaixo.

*[...] Eu pedi que eles fizessem uma entrevista em casa, perguntando às mães o que eles podiam e não podiam fazer e por que. Eles trouxeram essas respostas para a sala de aula. Eles formaram várias equipes, leram suas respostas e formaram um texto. Depois, os quatro grupos juntaram os seus textos e formaram um texto só (Cecília).*

*[...] nós trabalhamos muito no sexto ano porque é um texto dentro da idade deles, dentro do que eles passam. Foi muito interessante. A gente fez um questionamento. Cada um deu o seu depoimento se a mãe fazia isso que é relatado no texto, que você em um momento é grande e em outro momento é pequeno. Todos os alunos deram o seu depoimento e realmente acontecia em casa. Em seguida, nós trabalhamos a atividade de forma pessoal, pois cada aluno foi desenvolvendo à maneira como acontecia com cada um (Clarice).*

*[...] foi muito trabalhado e assim muito debatido na sala porque eles diziam logo no início “– tia, eu não entendo essa mulher porque uma hora o menino é pequeno, outra hora o menino é grande, uma hora o menino pode, outra hora o menino não pode”. Foi assim muito, até eu pedi exemplos, para eles contarem o que os pais deles diziam, que maneira que o pai tratava quando eles eram pequenos, o que o pai deixava, o que não deixava e eles começaram a falar. Aí sabe como é, começa aquele tumulto, todo mundo querendo falar. Não foi nem nada escrito não, foi a parte mesmo oral, eles falando. Levou a aula todinha, porque cada um queria dar o exemplo que acontecia em casa (Cora).*

*[...] fiz como manda o livro didático, de início a predição. Eu aprendi muito bem a predição na formação, saí bem doutora na predição. Então, eu fiz “Grande ou pequeno?”, trabalhei esse texto. Primeiro, eles fizeram a predição do assunto e, em seguida, eu pedi que eles elaborassem critérios de coisas com valores na vida deles e assim eles fizeram. Depois foi que trabalhamos a interpretação oral e escrita (Eva).*

As atividades desenvolvidas com o texto “Grande ou pequeno?” foram significativas porque trabalharam a partir da realidade dos estudantes, considerando a faixa etária que eles se situam. As professoras também ultrapassaram o texto quando estimularam os estudantes a fazer uma relação com as suas vidas, com as experiências familiares. Isso evidencia que “as ‘maneiras de fazer’ na escola, inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada realidade escolar única” (FERREIRA, 2007, p. 65).

As práticas das professoras no cotidiano das escolas não são meras reproduções do que foi desenvolvido na formação, mas configuram-se como reconstruções, pois levam em conta os diversos saberes dos docentes e consideram o contexto sociocultural dos estudantes. A professora Rachel fez uma relação entre o texto de Pedro Bandeira e a canção Brincadeira de Criança, do grupo Molejo.

*[...] eu lembro que a gente trabalhou bastante com esse textozinho, inclusive casando muitas vezes com a música Brincadeira de Criança (Molejo). Grande ou pequeno lembra essa questão da infância e a gente acabou casando com a música, fazendo uma ponte entre um e o outro texto. Primeiro, eu comecei com uma sondagem a respeito das brincadeiras que eles faziam ou gostavam de fazer na infância. E a gente fez uma lista dessas brincadeiras, executamos algumas dessas brincadeiras em sala de aula. Depois partimos para o texto Grande ou pequeno, apresentando inicialmente só o título e eles foram levantar novamente as hipóteses sobre o que o texto trataria e foram várias. Uns diziam que ia falar de uma pessoa que era grande, outros pequenos, de um objeto. A gente apresentou o texto, inclusive lá no livro ele tem uma imagem e essa imagem já ajudou bastante porque é um garotinho sentado numa escada e ele diz: “– mais respeito comigo, eu sou criança”. E eles já foram entrando na linha do texto que é exatamente falando dessa questão de ser grande para determinadas coisas e pequeno para executar outras ações, fazer outras coisas. Foi bastante interessante. Ao final, como foi trabalhada a música, a gente perguntou se a música tinha alguma relação com o texto, no que eles eram semelhantes, no que se diferenciavam. Inclusive já até trabalhando a questão gênero porque Grande ou pequeno é um poema e a canção já é outro gênero. Eles já foram fazer essas distinções porque eles foram apresentar as semelhanças e as diferenças entre os dois gêneros (Rachel).*

Partindo da inter-relação poema e canção, a professora trabalhou o que aproxima e o que diferencia os dois gêneros. Os estudantes tiveram contato com o concreto e depois foram para a conceituação. Isso evidencia que nas escolas “as práticas cotidianas revelam que

os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas” (FERREIRA, 2007, p. 69).

As professoras que participaram do processo de formação contínua partilharam saberes vários e a prática pedagógica com os seus estudantes traz as marcas das histórias de vida, das experiências profissionais, do universo em que os estudantes e a escola estão inseridos, conforme relato de algumas das atividades desenvolvidas no ano de 2012.

*Lembro que o formador trouxe várias fotos antigas de Aracoíaba. Coisas até que eu nem conhecia. Eu trabalhei em sala, mas pedi aos meus alunos que trouxessem de casa fotos antigas do nosso lugar, de como era a igreja antigamente; um casarão muito bonito, que depois foi transformado em maternidade. Então, a gente refletiu sobre as coisas de antigamente que foram transformadas através dos tempos pelo homem. A gente trabalhou a questão da lembrança, voltar ao passado, relembrar aquelas coisas. E todos eles acharam muito bom. Eu lembro também que uma vez a gente fez uma gincana e nos relatos de memória era para trazer o casal mais antigo da comunidade e um objeto bem antigo da comunidade. E isso foi um momento de muita interação entre os alunos. Mexeu muito com as turmas. Foi um momento riquíssimo desse casal de idosos, eles receberam flores, foram homenageados pelos alunos e por nós professores. Foi um momento muito bom, muito rico na nossa escola (Cecília).*

As fotos antigas foram o pontapé para um trabalho de valorização do passado, das histórias, da memória, das pessoas mais antigas da comunidade. Desta feita, “podemos dizer também que memória é um meio de articular o passado ao presente, uma vez que a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence” (LIMA, 2007, p. 82).

O contexto sociocultural em que os educandos estão inseridos precisa ser considerado para que se tenham verdadeiramente práticas pedagógicas emancipatórias – conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – em que o educando seja um sujeito ativo, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva com vistas à transformação do ambiente em que está inserido.

A professora Cora relatou que no ano de 2012 trabalhou o gênero provérbio com os seus estudantes. Como os provérbios são ditados populares que guardam algum ensinamento, a estratégia utilizada pela professora foi propor aos seus estudantes uma pesquisa com pessoas idosas, conforme o excerto abaixo.

*Provérbios [...] eu pedi que eles fizessem uma pesquisa com os mais antigos, os avós, com as pessoas que moravam lá onde eles moravam. Eu não queria provérbios que tivessem no livro, nem que eles conhecessem. Eu queria coisa diferente e para a gente fazer uma roda. E teve uns que trouxeram uns provérbios que eu nunca nem tinha visto. Inclusive eu fiz até tipo um livrinho de provérbios. Acho que esse livrinho está lá (Cora).*

Nesse processo de formar e formar-se as professoras utilizaram estratégias várias, mas sempre buscando dialogar com a realidade de seus estudantes e fazer conexões com a família, com a comunidade. Verifico que o desejo de favorecer a aprendizagem dos estudantes foi o que guiou o trabalho das professoras, pois buscaram acolher os conhecimentos prévios da turma e gradativamente foram inserindo novos conceitos.

É interessante perceber que algo que foi trabalhado em um determinado ano da formação pode ser reconstruído, reelaborado, ressignificado pelas professoras em outro ano letivo, pois os cursos podem finalizar, mas o processo formativo é contínuo. Logo, as aprendizagens desenvolvidas durante a pesquisa-formação fazem parte de

*[...] um ir e vir, a gente acaba aproveitando, é um vai e volta, o que se trabalhou em 2009 continua ainda aceso hoje em 2013. O que se trabalhou em anos anteriores, eu pelo menos continuo ainda fazendo uso de todo esse material, de todo esse aprendizado, com certeza. Todo ano eu revejo, vejo uma forma melhor de fazer, diferente, que deu certo numa turma e adapto para dar certo numa outra turma. E assim vai e ainda continua muito válido até hoje, pode acreditar (Rachel).*

Os professores participantes do grupo desenvolveram um processo de reflexão de suas práticas. Com isso não trabalham de forma aleatória, mas sempre buscando analisar o que deu certo, o que podem melhorar em sua prática docente. A troca de experiência entre os pares favoreceu um processo de construção coletiva do conhecimento, contribuindo para a autonomia dos professores, promovendo possibilidades de intervir eficazmente no cotidiano escolar.

O sentido da formação contínua está no desenvolvimento de um trabalho de qualidade na sala de aula com os estudantes da educação básica. Partindo dessa premissa, as professoras relataram as aprendizagens de seus estudantes, conforme se segue.

*Assim como eu, eles aprenderam os gêneros textuais, que eu acho que foi o que eu mais trabalhei e o que eu aprendi, porque na verdade o meu conhecimento sobre esse assunto era pouco. Então eu acho assim, que são assuntos, são textos, são problemáticas que a gente tem que aprender bem para ensinar bem (Ana Maria).*

*Eu percebi que a partir do momento em que eu comecei a participar das formações eu aumentei o meu gosto pela leitura. Quando eu fiz a faculdade eu me interessei mais pela leitura e através dessa experiência da formação, de uma maneira mais dinâmica, com mais metodologia, eu percebi que os estudantes também foram se interessando mais, ficando mais dedicados, se mostrando mais atenciosos e tendo mais um gosto pela leitura (Cecília).*

*Trouxe um novo olhar para os alunos e a forma de lidar com eles, de se organizar. A própria entrevista, eu lembro que aquele trabalho de*

*encerramento do GESTAR II que nós fizemos foi uma entrevista e com isso eu ajudei os alunos a organizarem a entrevista, mediante a experiência anterior que fizemos no GESTAR II. Os estudantes ficaram menos inibidos. Eu lembro que nesse momento proporcionei momentos de leitura e eles ficaram concentrados (Clarice).*

*A melhoria porque assim a partir do momento que eu levava uma atividade nova, uma coisa diferente e eles gostavam, eu notava que eles faziam com mais empenho, que eles tinham mais gosto de fazer, aquele interesse, como a atividade do correio (produção de cartas) que foi uma coisa que movimentou, todo mundo percebeu o movimento dentro da escola. Eu acho que aí é um ponto interessante, que fazia com o que a gente aprendia lá no curso, da maneira que a gente tentava passar facilitava para eles nas atividades, na interpretação das leituras porque a gente lá fazia leituras diferentes (Cora).*

*Eu observei que, por exemplo, os alunos que participaram da contação de histórias, aqueles alunos que realmente se dedicaram, que realmente se apaixonaram pela contação, foi desenvolvido neles o sentimento de continuar o trabalho. Eles eram do nono ano, eles foram aprovados para o ensino médio, mas eu percebo que eles querem voltar atrás, mas eles mesmo ensinando aos outros alunos, já passando aquilo que eles aprenderam, é o ensinando e aprendendo. Vi também que despertou a vontade na leitura. Na escola agora tem uma biblioteca e eu percebo que eles pegam o livro na biblioteca e vêm: “– Eva, e esse livro aqui, o que você conhece desse livro, é bom para ler, o que tem de bom?”. Eu percebo que despertou essa vontade de ler nos alunos (Eva).*

*Eu percebi que meus alunos melhoraram bastante, claro que 100% não foram, mas eu posso dizer que uns 90% com certeza melhoraram bastante na questão da leitura, na parte de escrita. Eles passaram a ler mais, inclusive os livros que eu indico para eles, geralmente os livros somem porque parece que eles tomam assim um amor pela leitura. Eu sempre procuro motivar essa questão da leitura. Os livros ficam até meio gastos. Eles dizem: “– poxa, tia, o livro está gasto, está velho”, mas eu digo para eles que isso é bom, porque é sinal de uso, é sinal de que estão usando o livro. É melhor do que ele está lá guardadinho na estante, sem uma marquinha. Então, eu percebi que eles passaram a ler mais, eles melhoraram na parte de escrita. Percebi que o interesse deles, quando você prepara uma aula diferente, uma aula em que você percebe que tem toda uma estrutura, um começo, um meio, um fim, eles se interessam mais, eles se dão mais e eles participam mais, com certeza. Foi positivo demais (Rachel).*

Os depoimentos das professoras revelam que mais do que formar elas se formaram no processo. A prática pedagógica possibilitou não apenas aprendizagens aos estudantes, mas também às docentes. O exercício de partilhar e refletir no coletivo de formação favoreceu o desenvolvimento de novas práticas de ensino com vistas a superar algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes e até mesmo pelas professoras.

Diante do exposto, afirmo que a formação contínua favoreceu um novo olhar para as práticas dos professores, subsidiando novos modos de fazer em sala de aula, considerando

os estudantes como sujeitos e melhorando a qualidade de ensino da educação básica (VEIGA; SILVA, 2010).

As professoras foram motivadas a falar sobre o que aprendem ensinando leitura no cotidiano das escolas. Os depoimentos abaixo sinalizam as aprendizagens docentes, conforme se segue.

*Eu aprendo mais do que os alunos, pode acreditar. Aprendo mais com os alunos porque a minha leitura é a minha leitura, o meu entendimento é o meu entendimento. Muitas vezes o aluno enxerga mais do que a gente, então ele ensina mais para a gente. Às vezes eles veem coisas, eles veem certos detalhes no texto, eles observam certas coisinhas que estão lá nas entrelinhas do texto que a gente não vê. A gente, às vezes, está tão cego pelas coisinhas do dia a dia e eles têm uma capacidade de atenção, de visão, que às vezes eu digo para eles: “– eu aprendo muito mais com vocês, podem acreditar, do que o que eu vim para contribuir com vocês”. Eu digo para eles que eu não estou lá para ensinar, estou lá para compartilhar. E é isso que acontece, às vezes, eu aprendo muito mais com eles do que eles comigo (Rachel).*

*A leitura está presente no nosso dia a dia. É muito importante que a gente ensine aos estudantes que ler não é só decodificar, é procurar entender o que está escrito, procurando ser uma pessoa crítica, levantando questões, fazendo perguntas, interagindo com os demais. Eu aprendo muito com os estudantes porque eu sou apenas uma facilitadora. Eu costumo sempre dizer para eles: “– pessoal, a gente não sabe de tudo, a gente está aqui para aprender juntos”. Uma vez eu li um texto que falava do elo da corrente, pois o que eu aprendi, aprendi de alguém e vou repassar para alguém (Cecília).*

*Eu aprendo a me expressar melhor, a interpretar. Também tive uma nova visão para com os estudantes. A gente vai lendo várias práticas, vários depoimentos e nessa leitura vai melhorando a nossa prática (Clarice).*

*Aprendi mais habilidade na leitura, facilidade na compreensão, facilidade até na escolha dos textos, você já procura, você vai à internet buscar um texto para trabalhar e você já tinha mais clareza, mais firmeza no que você estava atrás. Antes, você ia no escuro, “– será que isso dá certo?”, depois você ia “– ah, isso aqui dá certo!” (Cora).*

*Eu percebo que não dá para a gente desenvolver nenhuma, nenhuma atividade, sem antes fazer uma leitura do conteúdo, do trabalho, seja o que for, da aula, a gente não consegue dar um passo sem a leitura. Aí a gente percebe o quanto a leitura é importante, que está em tudo, em todos os momentos, não tem como a gente desviar o hábito da leitura mais não, a gente já tem que realmente viver na leitura e com a leitura (Eva).*

*Não conseguimos chegar a lugar nenhum se não houver a leitura. Para a gente poder compreender o nosso assunto, os textos, enfim, a leitura é fundamental (Ana Maria).*

Os excertos sinalizam que, assim como na formação desenvolvida com o grupo, as professoras buscaram em suas salas de aula, um trabalho na perspectiva da horizontalidade.

Esse exercício de ensinar e de aprender favoreceu a construção de um fazer-se professor, de perceber-se inacabado, mas disposto a aprender no exercício da docência, em um contexto de mútuas trocas.

Na compreensão freireana de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 9) as professoras mostraram-se abertas a leituras várias, delas e de seus estudantes, para que conseguissem desenvolver um profícuo trabalho com a leitura no cotidiano escolar. Em um ambiente colaborativo as docentes refletiram sobre suas próprias aprendizagens com a leitura. Nesse exercício dialógico, perceberam que aprenderam à medida que ensinaram.

As experiências cotidianas das professoras aliadas às reflexões desenvolvidas no coletivo de formação contribuem para o fazer-se professor, ou seja, vão do formar (os estudantes) ao formar-se (a si próprio). Assim, as professoras fazem uma reconstrução apropriando-se de conceitos vários, mas também considerando as vivências de seus estudantes.

Entre a formação no grupo e a as práticas de leituras na escola acontece uma nova elaboração. As professoras foram convidadas a falar sobre como se deu o processo entre o escrito (formação) e o vivido (escola), conforme se segue.

*Então, muitas vezes eu procurava adotar quase sempre a mesma metodologia do formador. Só que a gente percebe que são pessoas diferentes, cada um tem a sua noção, a sua percepção, entende de maneira diferente e que nem sempre do jeito que é trabalhado em uma escola, em uma sala de aula, é bem aceito ou faz realmente o mesmo sucesso quanto na outra. Então, eu creio que varia muito de escola, de turma, de aluno, do perfil do aluno e do professor. Não tive dificuldades (em levar para a sala de aula), inclusive, pelo contrário, foram fáceis, todos os nossos encontros eu procurava desenvolver e sempre tinha algo, inclusive os meninos falavam até assim “– ah, hoje é aula daquele encontro do curso da tia, é uma aula diferente”. Quer dizer, que na verdade, eram aulas diferentes, eu trabalhava de maneira completamente diferente da rotina, saía da rotina, então, isso agrada muito (Ana Maria).*

*Eu sou uma pessoa que pego muitas ideias, eu gosto muito de copiar, mas também fazendo da minha forma. Então, eu usava muito a formação com os professores e trazia para a sala de aula. O que eu via que dava para repassar para os alunos eu repassava. Eu aprendia muito lá na formação, mas também eu trabalhava da minha maneira, da melhor forma possível para eles entenderem. Como o formador era muito bom, eu sempre elogio que o formador era muito didático, usava muitas metodologias, a formação não era cansativa. Por isso que eu não perdia. O formador repassava as coisas de uma maneira tão simples que a gente não sentia dificuldade, ainda mais com o nosso grupo de trabalho, em que os professores são todos amigos. Até hoje a gente se encontra e fala. A gente se tornou um grupo de amigos mesmo para valer. Então, eu não sentia dificuldade de trabalhar em*

*sala de aula por causa da facilidade com que o formador trabalhava o conteúdo (Cecília).*

*Um dia eu era estudante e nesse momento eu também buscava melhorar tanto os meus conhecimentos como melhorar o meu trabalho, o meu dia a dia em sala de aula. Isso me ajudava bastante. Tínhamos que repensar sempre, pois da maneira que trabalhávamos na formação não poderia ser trabalhado com os alunos. Então mesmo que a gente trabalhasse os mesmos conteúdos, a gente tinha que adaptar para repassar aos alunos. Até porque eles estão em níveis diferentes. Então, por isso que a gente tem que repensar, tem que adaptar a nossa prática pedagógica (Clarice).*

Os depoimentos das professoras sinalizam a importância da participação nos encontros da formação, bem como a necessidade de reelaborar o estudado com os pares para desenvolvê-lo de modo significativo com os estudantes. Com isso, “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 26).

A formação desenvolvida no grupo frutificou em um coletivo de formação, pois partilhando saberes e trocando experiências, os professores consolidaram um espaço de formação contínua (NÓVOA, 1995).

O depoimento da professora Cora sinaliza que nos dias atuais as tecnologias ainda produzem uma série de medos em alguns docentes. Com isso, ao invés da tecnologia mediar o trabalho pedagógico do professor, o que acontece é um distanciamento, conforme segue.

*Eu já levava de uma maneira diferente, porque, primeiro, na parte de vídeo, quando o formador passava o vídeo para a gente, lá eu já não usava tipo de vídeo, até porque às vezes o projetor não estava, outras vezes eu não sabia mexer e tinha que está perturbando uma pessoa. Então, eu trabalhava mais a partir de textos. Tentava adaptar ou falando ou contando a história, mas levar para a sala e mostrar, não, isso aí eu nunca fiz. Mostrava assim quando a gente juntava o grupo e a gente decidia, por exemplo, tal filme e pedia ajuda dos meninos quando era um trabalho assim com relação à semana do município, em que o colégio todo se empenhava. Então, a gente procurava um filme que desse certo para trabalhar as produções e juntava todas as salas lá na sala de vídeo, mas levar para a sala de aula eu mesma não levava não. Adaptava com textos, com conversas (Cora).*

É interessante que o professor reelabore o que foi trabalhado na formação para desenvolver em sala de aula. Porém, se a tecnologia pode ajudar a tornar a aula mais atraente porque não vencer a barreira do uso das mídias na sala de aula ou porque não pedir o apoio de um colega ou mesmo de um estudante?

Segundo Kenski (2012, p. 45), “a imagem o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor

conhecimento”. Ressalto que o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação pressupõe uma mudança qualitativa na prática profissional. Não adiantam novas metodologias mediadas pelas tecnologias se o professor continua a insistir nas velhas práticas.

A professora Rachel relata a importância de reelaborar o que era trabalhado na formação com os colegas professores para que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental pudessem verdadeiramente aprender:

*Às vezes sentia alguma dificuldade em transformar aquela fundamentação teórica, por exemplo, numa aula que chegasse ao entendimento do aluno. Então, eu voltava, re lia a fundamentação, buscava meios, pesquisava uma atividade mais simplificada, porque a gente não vai utilizar a linguagem da fundamentação técnica, dos teóricos para trabalhar com o aluno, não dá, não chega, a comunicação não acontece dessa forma. Então, eu ficava sempre me policiando para procurar uma forma até de me comunicar com eles para falar daquele determinado assunto. Você sabe que é difícil, é impossível chegar ao aluno, principalmente do fundamental, com a linguagem lá das fundamentações teóricas. É algo que a gente precisa diluir para fazer chegar até o aluno por meio de uma atividade. Vamos dizer assim, é tipo você trabalhar com o aluno, mas sem dar nome aos bois. Fazer com que ele se sinta à vontade na aula, que ele aprenda, por exemplo, a questão dos gêneros, a trabalhar com toda aquela variedade, mas você não vai falar o que disse o Bakhtin, o que disse o Marcuschi. Você tem que diluir esse conteúdo para fazer com que ele chegue até o aluno (Rachel).*

O cotidiano das escolas se apresenta de maneira plural e desafiadora. O professor comprometido com a aprendizagem significativa de seus estudantes busca maneiras de fazer, escolhe a melhor forma de tornar algo abstrato em conhecimento concreto. Isso evidencia que o professor precisa da fundamentação teórica para embasar o seu trabalho, mas também necessita de conhecimentos pedagógicos para fazer com que o estudante aprenda o que está sendo trabalhado.

As professoras avaliaram a formação feita no grupo e a formação no cotidiano da sala de aula, considerando as avaliações externas, as internas, os conhecimentos que se adquirem na prática. Os excertos abaixo trazem o pensamento das professoras.

*Quando a gente estava na formação a gente via as dificuldades que eram colocadas pelos professores. Na formação é uma coisa, mas quando a gente chega à sala de aula muitas vezes é outra. Tem aquele aluno que quer, tem aquele aluno que não quer. Tem aquele aluno que absorve as coisas rapidamente e tem aquele que tem mais dificuldade. Acontece daquele aluno que não sabe ler, que não quer ler, mas tem aquele que não sabe ler e quer aprender. Então, a gente se depara muito com essas dificuldades. Mas como a gente é professor, sempre tem aquela vocação porque a gente é um facilitador da aprendizagem. A gente tenta fazer da melhor forma possível para que tenha sucesso. A gente sabe que não é fácil o trabalho em sala de aula. Às vezes a gente planeja uma aula e acha que vai ser maravilhosa e*

*chega lá às vezes a realidade é outra. [...] eu avalio que tanto na formação como na sala de aula foi um sucesso (Cecília).*

*É lógico que a formação do grupo é mais dinâmica, é mais compreensível, tem um retorno de imediato. Já com os estudantes, às vezes, a gente acha que deu uma aula, mas não ficou legal. Mais adiante você vai ver que foi legal, que deu certo e que os alunos realmente aprenderam [...] O gratificante é porque teve a nossa participação, a gente passou aquilo que aprendeu e na realidade eles estão aprendendo (Clarice).*

*Lá no grupo a gente sabe que está no meio de professores, todo mundo é professor, a gente sabe que a aula acontece de uma forma, o aprendizado acontece de uma forma. Cada um ali tem as suas experiências como professor, tem o seu modo de atuar, tem a sua didática e na sala de aula as coisas não se dão naquela mesma proporção. [...] Para encaixar, unir a formação à sala de aula, eu procurava aproveitar, por exemplo, os textos que já estão dispostos no livro do aluno. [...] Quando não, pegava um texto extra também e encaixava, mas desde que sempre atrelado àquela unidade e um texto que tivesse de acordo com o tema trabalhado naquela unidade, procurando encaixar, procurando fazer essa ponte (Rachel).*

*Eu percebo que essas duas aprendizagens são bem paralelas, não tem como a gente desvincular uma da outra. O que eu aprendo no grupo, no curso de formação continuada é algo que vai permanecer na minha vida e na vida dos meus alunos e não dá para tirar, vai sempre está ali, no intuito de melhorar sempre alguma coisa na aprendizagem dos alunos. Esses conhecimentos que a gente tem dentro da nossa prática pedagógica, há uma necessidade deles também existirem. A gente tem que pegar um conhecimento ao outro, juntar e desenvolver da melhor maneira na sala, de uma forma que não atrapalhe a aprendizagem dos alunos (Eva).*

As docentes sinalizam que “a prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 14). As falas revelam que as práticas das professoras estão embasadas teoricamente nos estudos feitos no coletivo de professores.

As falas sinalizam o espaço da formação como um ambiente mais homogêneo, no sentido de que os participantes eram todos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e estavam lá imbuídos de um mesmo objetivo. A sala de aula mostrava-se mais plural, mais desafiadora para as professoras. Os estudantes apresentam interesses e dificuldades várias.

De uma maneira geral, as docentes avaliam de maneira positiva o trabalho desenvolvido com os colegas professores no grupo e o desenvolvido por elas no âmbito das salas de aula do ensino fundamental.

A fala da professora Cora sinaliza que a oferta de formação contínua para professores da educação básica não deve ficar a mercê da vontade política de um gestor que ocupa o poder por um tempo determinado.

*No momento eles (núcleo gestor) pedem, ficam só pedindo, tem isso, tem aquilo, só que eles não dão assistência, você tem que se virar só. Quando tinha a formação no grupo o professor tinha a quem recorrer, tinha o curso que orientava, dava caminhos para que você andasse e depois não, o professor ficou sozinho tentando buscar da melhor maneira que achasse na sala de aula. Foi tirado esse dia para a gente fazer o plano, mas não tem assim uma pessoa, se você tiver uma dúvida não tem uma pessoa para orientar, você faz da maneira que acha que tá correto (Cora).*

A formação deve ser pensada e efetivada como uma ação permanente, que não sofra interrupção com a mudança de quem está à frente das decisões da educação. É importante também que a formação seja pensada como um projeto coletivo, posto que, “um dos limites para o alcance das propostas de formação é que dirigem-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projeto coletivo ou institucional” (NASCIMENTO, 2011, p. 80).

O depoimento de Cora também deixa claro que reservar um tempo na carga horária semanal do docente para o planejamento de suas ações não surte o efeito esperado se não tiver um acompanhamento por parte do coordenador pedagógico, por exemplo. O professor sente a necessidade de partilhar, de refletir no coletivo conforme habituou-se nos encontros de formação com o grupo.

Compreendo como Pimenta e Lima (2009, p. 130) que “a docência se refere não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na qual essa prática se insere”. Partindo desta premissa, solicitei às professoras que avaliassem como a participação no grupo favoreceu a sua prática profissional nas dimensões: conceitual, metodológica e política. Com relação à dimensão conceitual assim falaram as professoras:

*Eu creio assim, que novos conceitos foram surgindo, à maneira em que íamos nos relacionando com as pessoas, com o estudo, à maneira que nós vamos aprendendo novas coisas, adquirindo novos conhecimentos e o foco da aprendizagem nós só conseguimos realmente quando nós tentamos, quando conseguimos o nosso objetivo, o nosso conceito, “– o que eu quero com isso?”, então, novos conceitos vão surgindo de acordo com a aprendizagem (Ana Maria).*

*A formação ajudou bastante porque só em você ter um grupo trabalhando, as coisas se tornam mais fáceis, fica mais fácil para a gente tirar as dúvidas. Tem também a questão das experiências que os colegas de grupo repassavam. [...] Até um tempo atrás a gente tinha muita dificuldade em distinguir gênero de tipo. Com essa formação, com essas experiências a gente foi tirando essas dúvidas e estabelecendo uma relação sobre diversos conceitos (Cecília).*

*Foi uma mudança radical, principalmente nas questões que sempre debatíamos, dos gêneros textuais, já que a formação foi toda dentro dos gêneros textuais. Anteriormente, a gente trabalhava aleatoriamente, sem ter um conceito, uma formação, sem a gente ter um conteúdo em que pudesse se segurar, se aprofundar. Então, foi muito bom, foi o porto seguro da gente para que a gente ingressasse nessa questão dos gêneros textuais (Clarice).*

*Mudou a maneira de ver, que ficou mais ampla, porque é assim quando você começa a estudar você começa a ver as coisas mais claras, começa a ver por outro ângulo. Quando você se limita só naquilo fica uma coisa escura e a partir disso aqui você já vê a coisa bem além, já tem como você refletir em cima de qualquer assunto, sente mais facilidade (Cora).*

As professoras avaliam que a participação no grupo de formação possibilitou novos olhares para fenômenos do cotidiano, a partir do trabalho de reflexão no coletivo, oportunizando “a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação à escola, à sua profissão, à sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 131).

Os estudos de fundamentação teórica sobre gêneros e tipos textuais e as atividades práticas experienciadas entre os pares fortaleceu as bases das professoras, favorecendo uma compreensão de que são capazes de construir seu conhecimento, que não são meras executoras de algo pensado por outrem.

O trabalho no coletivo com cada professor se apoiando no colega de profissão desenvolveu um processo de emancipação humana, dando “um sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 132).

Pimenta e Lima (2009, p. 131) afirmam ainda que é necessário reaprender a pensar, mas isso não é algo mecânico. A reflexão “deve ser compreendida numa perspectiva histórica e coletiva, que se realiza a partir da análise e da explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor” no seu processo de formação contínua. O depoimento da professora Rachel revela essa compreensão.

*A partir da formação, com certeza, eu aprendi a repensar melhor, eu aprendi a ouvir mais os colegas e a também compartilhar as experiências também com eles. Eu mudei a minha visão com certeza. Eu mudei porque eu era muito assim fechada, mais fechada, apesar de não parecer, mas eu era mais reservada, mais fechada em si. Mas eu passei a ouvir os colegas, eu*

*passei a ajudar mais também os colegas, a compartilhar mais com os colegas, entendendo que a educação, a questão da leitura não pode ser uma ação isolada, principalmente para a gente que é professor, tem que ser uma ação coletiva. Então, o meu conceito de colaboração, de participação eu acho que eu mudei bastante porque eu passei a ouvir mais os outros, eu passei a colaborar mais, eu passei a aceitar mais as outras opiniões, não que eu não aceitasse, mas a questão do ouvir faz com que a gente entenda melhor e que a gente até absorva melhor o que a outra pessoa tem para dar, para partilhar (Rachel).*

A participação no coletivo de formação favoreceu à Rachel uma abertura para ouvir o outro, refletir coletivamente e trocar saberes e experiências. Esse exercício de reflexão no grupo possibilitou uma dinâmica de formação que influenciou o cotidiano das professoras em suas escolas.

As professoras também avaliaram como a participação no grupo mudou a sua prática profissional na dimensão metodológica, conforme segue.

*É a ação de fazer, de refletir e agir, inclusive nós trabalhamos isso, fizemos correções. E eu vejo que estão sempre unidos, o fazer, o refletir, o refazer, esse trabalho todo. Eu vejo que tem que está sempre unido para que haja a aprendizagem por parte do professor quanto do aluno, porque é o momento em que tem que haver realmente a troca de experiências do professor e do aluno. E as metodologias são exatamente isso, essa troca, essa aceitação por parte do amigo, do companheiro, do núcleo gestor, quando muitas vezes precisa de uma interferência a gente tem que aceitar (Ana Maria).*

*Eu aprendi a ver que, por exemplo, se eu preparo uma aula e aplico aquela aula e deu certo com boa parte da turma, mas a outra parte da turma não deu, eu já vou preparar uma nova ação para fazer com que a aprendizagem atinja a todos os alunos. A gente nunca tem uma sala toda positiva, tem sempre uns alunos que têm umas dificuldades maiores que os outros e quando a gente elabora um trabalho que é para elevar o desempenho da turma e a gente não consegue, eu aprendi que a gente tem que observar, fazer o trabalho, observar, refletir e não deu certo, então vamos ver uma nova maneira para dar certo e assim até dar certo de verdade (Eva).*

As professoras Ana Maria e Eva revelam uma interessante visão da postura metodológica, que se desloca de mero recurso a uma nova postura do docente. Nesta compreensão, a metodologia ultrapassa o como fazer e chega ao todo fazer pedagógico, estando “presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido que dá à profissão” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 133).

A fala da professora Rachel também mostra que a formação favoreceu uma mudança de postura, a compreensão da necessidade de pesquisar:

*Mudou bastante porque o curso de formação me motivou a estar sempre buscando mais, buscando mais meios, outras metodologias. Junto dessas eu também procuro outras, eu também pesquiso mais, eu busco mais. Não que isso seja garantia de 100% de sucesso, mas que eu saí desse curso bem mais motivada, bem mais, vamos dizer assim, pesquisadora, porque às vezes a gente se acomoda, eu aprendi a pesquisar mais, a buscar mais para melhorar cada vez mais a minha metodologia (Rachel).*

Rachel revela que a formação favoreceu assumir a metodologia com uma postura, compreendendo que o “imbricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda formação profissional” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 15).

Um processo de formação contínua proporciona mudanças várias aos seus participantes. Pode-se afirmar que “consiste em dar significado às experiências, agora resgatadas, podendo contribuir para uma tomada de consciência individual e coletiva” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 133). Com relação às mudanças na dimensão política assim comentaram as professoras.

*Eu creio que é necessária a formação política. Nós devemos trabalhar através da criticidade para que realmente nossos alunos saibam buscar, criar, inovar, através da criticidade. Muitas vezes há pessoas que não aceitam as críticas, mas devemos sim aceitar e rever o nosso conceito, para ver onde realmente nós erramos e nós acertamos. A parte política é importante, faz-se necessário para com todo cidadão (Ana Maria).*

*Nossos alunos não são assim 100%, mas a gente já vê uma criticidade bastante evoluída dentro de sala de aula. A gente vê que o aluno já tem um pensamento formado, o aluno já sabe reivindicar, já sabe dizer o que ele quer, o que está errado, o que não está. Isso também melhorou. Na medida em que ele leu, interpretou, ele também vai desenvolver essa criticidade nele (Clarice).*

*Eu aprendi a fazer com que os alunos se tornassem mais críticos e criativos. Não é fácil fazer com que o aluno seja criativo. Ele esconde muito aquilo que ele sabe. Eu percebi que a gente pode causar no aluno ideias que façam pensar bastante e criar a sua opinião, as ideias, ele criar a história, enfim, ser o autor dele mesmo, ele perceber que pode ser o autor dele mesmo. Eu aprendi e muito (Eva).*

*Com certeza a formação serviu para me alertar cada vez mais do compromisso e da responsabilidade que a gente assume quando resolve, quando decide ser professor. Realmente é uma questão social, é um compromisso social que a gente assume quando resolve ser professor. Cada vez mais eu tenho a certeza desse compromisso e o curso serviu para me alertar. Se eu já vivia alerta, ele serviu para me fazer não dormir nunca mais porque realmente é um compromisso que a gente assume. Compromisso esse que em hipótese alguma, em circunstância alguma a gente deve deixar de lado, seja pelo que for (Rachel).*

A prática pedagógica é uma manifestação de poder e, portanto, ação política. Quando as professoras desenvolvem um trabalho dialógico, buscando a emancipação dos seus estudantes, começa a surgir um sentimento coletivo, um exercício de democracia na sala de aula e, certamente, fora dela também.

Os seres humanos vivem em relação uns com os outros. Logo, o ser humano político “tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto” (DEMO, 1996, p. 17).

O trabalho docente não acontece no vazio, é situado em determinado tempo e lugar históricos. Tal prática aliada à consciência política favorece a formação de jovens sujeitos de sua aprendizagem, críticos, reflexivos e criativos, não apenas para o espaço escolar, mas, sobretudo, para atuar nos diversos espaços sociais.

Cecília enfatiza a importância de um olhar crítico que começa na sala de aula, mas a ultrapassa, considerando a comunidade em que a escola e os estudantes estão inseridos. Desta feita, segundo a professora

*Quando você faz parte de uma sociedade, você vê os problemas dessa sociedade, desse lugar e você começa a ter um olhar crítico para aquelas coisas, você começa a debater e a levar isso para a sala de aula: “– gente, o lixo, onde está sendo exposto?”. A gente fez visita ao lixão, tiramos fotos. A partir disso a gente fez um projeto sobre o meio-ambiente, visitamos o rio, coletamos a sujeira que tinha lá e isso tem muito a ver com a questão da política, do social, porque a gente está preocupada com o meio-ambiente. E sempre a escola faz essas coisas. Eu até ganhei um diploma daquele programa Agrinho. Eu sempre gostei de participar do programa Agrinho porque fala muito da questão do meio-ambiente, saúde, vida. A gente sempre trabalha isso em sala de aula. Então, a gente ser crítico é importante para o exercício da cidadania. A gente tem que ter um olhar crítico sobre a nossa sociedade, o nosso lugar, sobre tudo o que nos rodeia. A gente tem que levar isso para a sala de aula para tornar os alunos críticos para não serem alienados, aceitando as coisas do jeito que vêm. Tem que ter o nosso lado crítico e saber o que é certo e o que é errado (Cecília).*

O posicionamento de Cecília corrobora com o ideal freireano, que indaga os motivos pelos quais não se aproveitam “a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes” (FREIRE, 1997, p. 33).

Assumindo uma postura crítico-reflexiva, a escola faz muito mais do que trabalhar conteúdos, discute a realidade vivenciada pelos estudantes e propõe um exercício crítico sobre as questões do cotidiano local que, de uma maneira ou de outra, afetam o espaço escolar.

Freire propõe que o educador esteja convicto de que a mudança pode ser difícil, mas é plenamente possível. Para tanto, o professor precisa estar comprometido com sua ação que não é apenas pedagógica, mas também política. Por isso mesmo é impossível uma prática pedagógica neutra (FREIRE, 1997).

Pimenta e Lima (2009) asseveram que a formação contínua assentada nas dimensões conceitual, metodológica e política considera a escola como ponto de partida e ponto de chegada de tal processo.

A formação contínua vivenciada pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de Aracoíaba considerou a prática cotidiana dos docentes aliando-a a estudos de fundamentação teórica em um processo crítico reflexivo.

*Esse aprendizado no curso de formação vai ficar para toda a vida. É uma formação que é atemporal. Pelo menos é assim que eu penso. Ela não está presa no tempo, ela vai além. Então, o que eu aprendi no grupo eu vou levar para todo o sempre. Com certeza, eu jamais vou esquecer aquilo que foi trabalhado. Até hoje as fundamentações teóricas, todo o material trabalhado, eu sempre procuro está utilizando na minha sala de aula com os meus alunos, seja pegando outros textos, mas sempre seguindo naquela perspectiva da gente, que é de melhorar, de crescer, de fazer a leitura acontecer, que seja uma leitura para a vida. Eu ainda continuo fazendo uso desse aprendizado (Rachel).*

A fala de Rachel aproxima a formação desenvolvida no grupo à ideia de coletivo de formação proposta por Alarcão (2002, p. 221), cuja aprendizagem é “realizada em ambiência de colectividade, uma aprendizagem cooperativa do conjunto das pessoas que trabalham e convivem na organização e que se baseia em objetivos claros, negociados e assumidos, norteados por uma visão tornada explícita”.

A aprendizagem é individual, pois são as pessoas que aprendem. O diferencial dessa aprendizagem é que seu desenvolvimento se dá num coletivo de professores, num grupo como espaço de formação contínua – tendo a práxis como elemento de ressignificação das práticas – em um permanente processo de construção do conhecimento.

O grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental caracteriza-se, portanto, como um coletivo de formação, em que desenvolvem a sua autoformação em diálogo permanente com a sua prática pedagógica. Nesse processo de estudar o seu fazer os docentes desenvolvem uma democratização do conhecimento.

## 7 ARREMANTANDO OS NÓS

“Um livro é uma ponta de fio que diz: ‘Aqui parei; toma-me e continua, leitor’.”

(Monteiro Lobato)

Muitos fios compuseram este texto; num movimento de idas e vindas, entrelacei-os para que esta tese fosse tecida. O arremate dos nós nunca é final, pois sempre é possível puxar uma nova ponta de fio e coser outro tecido.

Esta tese buscou compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura de docentes dos anos finais do ensino fundamental de Aracoiaba-CE. Considerando que tais professores participavam de um grupo de formação, interessou saber o que um grupo de professores faz no impasse entre o escrito e o vivido, ou seja, entre a formação no grupo e as práticas de leitura no cotidiano das escolas.

O meu interesse em investigar a formação contínua de professores e suas práticas de leitura resulta do encontro e da ressignificação de experiências pessoais e profissionais aliadas ao meu itinerário formativo. Tais momentos não foram desenvolvidos isoladamente, mas na relação com o outro.

O diferencial deste trabalho foi o desafio de desenvolver uma investigação com um grupo de professores do qual também faço parte. Convivi, experimentei, partilhei e compartilhei das alegrias e das dores de ser professor de língua portuguesa em uma rede municipal de ensino, no interior do estado. Essa pesquisa, portanto, é fruto de um problema emanado da prática profissional. Nesse sentido, como pesquisador, não inventei um problema, mas sim, busquei compreender um fenômeno que surgiu de um problema do meu cotidiano profissional.

Assim fui me constituindo professor, formador, pesquisador, participando de um grupo com outros colegas professores que buscavam ler além dos livros, compreendendo a importância da leitura de mundo, buscando desvendar os mistérios da docência e olhando para o futuro com o desejo e a ousadia de empreender novas histórias.

Para tal intento, desenvolvi uma cultura de análise e formação com um grupo de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, em Aracoiaba-CE. A questão: “que articulação os professores dos anos finais do ensino fundamental estabelecem entre a formação contínua e as práticas de leitura?” guiou os caminhos desta pesquisa-formação desenvolvida no contexto do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da

Educação de Aracoiaba (PROIDEA), no período de agosto de 2009 a junho de 2012. Nesse sentido, o movimento da pesquisa foi desenvolvido junto com o processo formativo dos sujeitos. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do processo formativo daqueles embasou a pesquisa. Com isso, a voz dos professores foi sempre considerada uma tessitura da própria investigação.

O trabalho com o grupo de professores – análise das práticas, estudos e reflexões coletivas, (re)estruturação da prática docente – favoreceu o desvelar da relação entre o escrito e vivido, entre a formação e o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, alcançando os objetivos previstos para esta investigação.

O objetivo geral buscou investigar a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. Verifiquei que no impasse entre o dito e o feito, isto é, entre a sala de aula ideal, proporcionada pela formação e a real, vivenciada no cotidiano das escolas, os professores recriaram estratégias para desenvolver as atividades planejadas.

Entre a formação e o cotidiano, portanto, os professores fizeram ajustes vários que revelam não apenas a sua capacidade criativa, mas que de fato as aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação estiveram presentes nas salas de aulas. Com isso, afirmo que as práticas docentes no cotidiano das escolas não são meras reproduções do que foi desenvolvido na formação, mas configuram-se como reconstruções, pois levam em conta os diversos saberes partilhados no grupo e consideram o contexto sociocultural dos estudantes. As práticas pedagógicas trazem as marcas das histórias de vida, das experiências profissionais, do universo em que os docentes, os estudantes e a escola estão inseridos. Assim, algo que foi trabalhado em um determinado ano da formação foi reconstruído, reelaborado, ressignificado pelos professores em outro ano letivo, pois os cursos podem finalizar, mas o processo formativo é contínuo. Com relação aos objetivos específicos, compreendo que também foram alcançados, conforme delineio na sequência.

- Compreender o percurso formativo dos professores. Considerando que praticamente a totalidade dos docentes é de Aracoiaba e que, à época de sua formação inicial, a região do maciço de Baturité não contava com universidade pública, grande parte dos professores, já no exercício da profissão, fizeram o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, nas Áreas Específicas – Licenciatura plena via Universidade Estadual do Ceará. Os professores asseveram que o curso ofereceu uma formação geral, mas não preparou para a atuação com disciplinas específicas, a exemplo da língua portuguesa. Outros docentes cursaram licenciaturas específicas via institutos superiores

de educação vinculados à Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Posteriormente, fizeram cursos de especialização em Gestão Escolar ou em Língua Portuguesa e Arte-Educação através de parcerias entre a prefeitura municipal com universidades ou via institutos que se espalharam pela região. Na busca de garantir o seu direito ao conhecimento o professor paga pela realização de tais cursos e faz verdadeiros malabarismos para dar conta das atribuições da docência e desenvolver o seu percurso formativo. Algumas lacunas da formação inicial não foram preenchidas pelos cursos de especialização e os professores ansiavam por uma formação contínua, mas que considerasse o contexto de sua sala de aula, refletindo-a de maneira crítica juntamente com eles.

- Refletir o grupo como espaço de formação contínua. O contexto dos docentes foi a referência para o desenvolvimento dos encontros de formação. Assim, ao longo dos três anos, a formação passou por vários ajustes, de acordo com as demandas do grupo. Os sujeitos compreenderam que os cursos finalizam, mas as aprendizagens permanecem e/ou se renovam, pois assim como a vida, a formação é contínua. Os vínculos se fortaleceram e ultrapassaram o espaço da formação. Com isso, os professores foram ficando mais próximos e se reconhecendo como um coletivo de formação. Eles se perceberam como um grupo quando iniciaram um processo coletivo de reflexão sobre suas histórias de vida e de formação e analisaram os vários pontos de encontro entre eles. Em meio às dificuldades encontradas no cotidiano escolar e diante das pressões – internas e externas – para a elevação dos índices de aprendizagem dos discentes, o grupo surgiu como um espaço para a discussão de questões comuns aos docentes e a busca de superação dos desafios. Esse trabalho coletivo evidenciou a importância de se perceber a experiência dos professores como uma possibilidade de renovação das práticas pedagógicas, a partir da aceitação dos posicionamentos dos demais sujeitos participantes, gerando um conhecimento colaborativo, que possibilitou criação, formação, transformação e novos conhecimentos.

- Identificar os elementos que fundamentam as práticas de leitura vivenciadas cotidianamente pelos professores dos anos finais do ensino fundamental. Inicialmente, os professores mostraram-se inseguros para o trabalho com diversas leituras e diferentes objetivos. Posteriormente, observei que suas práticas estavam embasadas teoricamente nos estudos feitos no coletivo de formação. Os docentes compreenderam que as práticas não se sustentam sem uma teoria que as embasa. Com isso, fizeram leituras teóricas e, superadas algumas dificuldades iniciais, compreenderam que teoria e prática caminham lado a lado. O desejo de favorecer a aprendizagem dos estudantes foi o que guiou o trabalho dos professores, pois buscaram acolher os conhecimentos prévios dos discentes e gradativamente foram

inserindo novos conceitos. A busca de fundamentar suas práticas fortaleceu as bases dos professores, favorecendo uma compreensão de que são capazes de construir seu conhecimento, que não são meros executores de algo pensado por outrem.

- Analisar os relatos de práticas leitoras dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Aracoiaba e sua relação com a formação contínua. Além do sentimento de pertença a um coletivo, de aprendizagem com os colegas de profissão, os professores sinalizaram que a formação oportunizou o crescimento pessoal e profissional, favorecendo mudanças positivas no ambiente escolar, pois levaram as aprendizagens para suas escolas, planejaram aulas mais dinâmicas, trabalharam a leitura de várias formas e com diferentes objetivos. Os gêneros textuais saíram da condição de terrível vilão e foram compreendidos como prática social de leitura e escrita, possível de ser trabalhada na escola. Os docentes assumiram a leitura como fundamental para o seu crescimento pessoal e para o exercício da docência. A participação no grupo aflorou o desejo de ler e de refletir sobre leituras várias. O hábito leitor desenvolvido no grupo influenciou os professores a estimularem ainda mais os seus estudantes à prática leitora, utilizando estratégias e textos diversificados.

A investigação trilhou uma postura metodológica nas relações estabelecidas entre a reflexão e ação com os professores, construindo novos significados para a prática cotidiana dos sujeitos, com vistas à tomada de consciência individual e coletiva. Buscando não apenas investigar ou descrever as práticas dos professores participantes do grupo, mas, sobretudo, transformá-las, recorri aos temas metodológicos da pesquisa-ação como alternativa viável para o desenvolvimento do processo de pesquisa-formação, permeado pelo compromisso com o coletivo de formação e garantindo a realização da investigação. Os temas metodológicos da pesquisa-ação permitiram o diálogo entre teoria e prática, possibilitando uma efetiva participação dos sujeitos no processo de concepção e de desenvolvimento das atividades, favorecendo uma reflexão sobre a prática, uma (re)elaboração das situações e promovendo a autoformação, a formação coletiva no processo desta pesquisa-formação.

A pesquisa-formação desenvolveu-se a partir de um movimento contínuo de reelaboração de acordo com as necessidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos, caracterizando o seu viés pedagógico, ético e político. O caráter formativo aconteceu porque os pressupostos da pesquisa-formação favoreceram a tomada de consciência das transformações individuais e das delineadas com o grupo de professores ao longo do processo. Assim, o caráter individual de pesquisa foi transposto, assumindo um aspecto coletivo.

A formação contínua dos professores não foi apenas um momento de atualização dos conhecimentos científicos prontos e acabados, mas uma troca de experiência que possibilitou aos participantes do grupo o desenvolvimento da capacidade de se tornar um professor pesquisador de sua própria prática, materializando-se no cotidiano da escola através de ação-reflexão-ação. Nesse processo de formar e formar-se os docentes utilizaram estratégias várias, mas sempre buscando dialogar com a realidade de seus estudantes e fazer conexões com a família, com a comunidade.

Os professores participantes do grupo desenvolveram um processo de reflexão de suas práticas. Com isso não trabalharam de forma aleatória, mas sempre buscando analisar o que deu certo e o que podiam melhorar em sua prática docente. A troca de experiência entre os pares favoreceu um processo de construção coletiva do conhecimento, contribuindo para a autonomia dos professores, promovendo possibilidades de intervir eficazmente no cotidiano escolar.

A avaliação da própria prática e a troca de experiências entre os sujeitos favoreceu a construção de um espaço mútuo de formação. As aprendizagens foram evidenciadas no processo de partilha no coletivo, o que conduziu à ressignificação dos conhecimentos a partir da reflexão – individual e coletiva – das práticas cotidianas. Abaixo delinheiro alguns achados desta investigação.

- A participação dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental no grupo gerou um coletivo de formação. Com todas as contradições que esse grupo possa ter, ele é uma busca pelo direito ao conhecimento, pois os professores se reuniam para estudar porque desejavam melhorar o seu ensino e com isso assegurar aos estudantes o direito de aprender. É apenas uma parte, mas é uma busca legítima, um esforço que precisa ser reconhecido.
- A opção pelo trabalho com o grupo de professores possibilitou que eles aprendessem uns com os outros e, juntos, construíssem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas de leitura nas escolas de ensino fundamental. Assim estiveram presentes o diálogo, a participação, a confiança e o exercício da pergunta.
- O trabalho em grupo favoreceu a compreensão de que os conteúdos ensinados, as estratégias utilizadas se transformam de acordo com o tempo e as mudanças próprias da sociedade.

- Os sujeitos consideraram o grupo como um espaço de aprendizagem, de crescimento, de fortalecimento de laços pessoais e profissionais. Os professores pontuaram a importância da experiência de formação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os estudantes. O principal quesito levantado foi o caráter de continuidade do processo formativo.
- Assim como no grupo, os professores buscaram em suas salas de aula, um trabalho na perspectiva da horizontalidade. A formação contínua favoreceu um novo olhar para as práticas dos professores, subsidiando novos modos de fazer em sala de aula, considerando os estudantes como sujeitos e buscando melhorar a qualidade de ensino da educação básica. O exercício de ensinar e de aprender favoreceu a construção de um fazer-se professor, de perceber-se inacabado, mas disposto a aprender no exercício da docência, em um contexto de mútuas trocas.
- Mais do que formar, os professores se formaram no desenvolvimento de seu trabalho. A reflexão crítica da prática pedagógica possibilitou aprendizagens aos docentes. O exercício de partilhar e refletir no coletivo de formação superou algumas dificuldades iniciais apresentadas pelos professores. Eles se mostraram abertos a leituras várias na busca de desenvolver um profícuo trabalho com a prática leitora no cotidiano escolar. Em um ambiente colaborativo os docentes refletiram sobre suas próprias aprendizagens com a leitura e perceberam o quanto aprenderam à medida que ensinaram.
- Os professores gostam de ler, mas o mundo do trabalho, as pressões por resultados, fazem com que leiam basicamente os textos voltados ao exercício da docência, não sobrando tempo para a leitura por deleite.
- Os estudantes leem gêneros textuais diversos e sofrem grandes influências das mídias digitais. Com relação aos gêneros literários, leem poesias, contos, crônicas e romances, sobretudo, os modernos (*Best Sellers*) e os adaptados, com nova linguagem ou forma de apresentação.

- A prática pedagógica é uma manifestação de poder e, portanto, ação política. Quando as professoras desenvolvem um trabalho dialógico, buscando a emancipação dos seus estudantes, começa a surgir um sentimento coletivo, um exercício de democracia na sala de aula e, certamente, fora dela também.
- Quando o professor vai além do habitual, ultrapassando regras e teorias, e valorizando o processo investigativo, os resultados superam o esperado, proporcionando a criação de novos conhecimentos e contribuindo para a sua formação como profissional reflexivo, desvelando processos que antes estavam apenas subentendidos.
- O exercício do registro reflexivo das ações desenvolvidas ultrapassou algo que foi acordado como atividade do grupo e vários docentes incorporaram essa tarefa à sua prática.
- Os docentes da educação básica não são meros objetos de pesquisa de outros, mas a partir de uma ação refletida podem externar como o seu trabalho pedagógico está sendo desenvolvido, quais as suas inquietações, como os diversos agentes envolvidos no processo educacional podem ajudá-los a desenvolver o seu fazer docente.
- Somente com o exercício da solidariedade, com os diversos profissionais da educação aceitando-se um ao outro, respeitando as suas opiniões e particularidades é que haverá verdadeiramente o diálogo, a comunicação que humaniza e transforma.
- Os cursos de formação de professores precisam ser para e com os professores. É preciso ouvi-los, conhecer as suas reais necessidades para que um trabalho adequado seja desenvolvido.
- As tecnologias digitais ainda produzem uma série de medos em alguns docentes. É preciso um investimento pessoal e coletivo para que as mídias digitais sejam incorporadas ao trabalho pedagógico do professor.

- A qualidade da educação passa pela formação inicial e contínua e pela valorização dos profissionais da educação, aliada a uma prática docente com o apoio de gestores escolares e os diversos órgãos ligados à educação.
- Garantir um ensino de qualidade pressupõe uma valorização efetiva da formação docente, o que é um princípio ético e de responsabilidade social. Assim, não adianta os governos municipais propalarem que incentivam a formação docente e abusarem do poder ao não permitir o afastamento do professor para o exercício do seu direito de formação contínua.
- Se não houver um investimento estruturado na formação inicial e contínua dos docentes, valorização social e financeira, adequada infraestrutura escolar, investimentos em equipamentos, apoio da família, acompanhamento por parte das secretarias de educação municipal ou estadual, provavelmente, a qualidade da educação permanecerá apenas nos discursos ou em ações isoladas pelo país. Não é possível dissociar a formação docente das políticas públicas voltadas para a educação.
- Reservar um tempo na carga horária semanal do docente para o planejamento de suas ações não surte o efeito esperado se não tiver um acompanhamento por parte do coordenador pedagógico, por exemplo. O professor sente a necessidade de partilhar, de refletir no coletivo.
- A formação contínua pode ser desenvolvida na escola, com o diálogo e a reflexão entre os pares em busca de resolução para os problemas pedagógicos do cotidiano. Para que o professor seja o responsável por seu processo formativo ele precisa que as devidas condições lhes sejam asseguradas.
- A partir das constatações do cotidiano docente, o diálogo com as Secretarias de Educação Municipal e/ou Estadual e a Universidade pode contribuir para um processo formativo que alie teoria e prática, no qual o professor da educação básica seja partícipe de todas as etapas de construção e execução.

- É possível o fortalecimento docente a partir do trabalho coletivo, desde que se compreenda o grupo como um espaço de formação que tem a práxis como elemento de ressignificação das práticas em um processo contínuo de construção do conhecimento.
- Os docentes mostraram compromisso e dedicação com o desenvolvimento de seu percurso formativo. Os participantes do grupo sentiram-se não meros partícipes de um programa de formação, mas construtores, sujeitos ativos da sua trajetória. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a acolhida aos anseios dos docentes, às suas solicitações de pauta, pois eles traziam o desejo de enfrentar os desafios surgidos no cotidiano das escolas.
- Os professores lidam com vários desafios no cotidiano das escolas, porém o que mais incomoda é a divulgação de índices de aprendizagem, sejam internacionais, nacionais, estaduais ou locais, que comprovam que os estudantes não apreendem satisfatoriamente os conteúdos trabalhados. Diante de tais resultados, geralmente, os olhares externos e internos à escola se voltam para o professor e o desenvolvimento de seu trabalho, sem levar em conta outros fatores intervenientes para além do espaço da sala de aula e camuflando a crise educacional.
- Leitura e formação docente são atividades complexas, que se aprendem, sobretudo na interação com o mundo, com os indivíduos, no próprio cotidiano. Logo, a solução para os desafios da educação não está dentro da sala de aula, apenas na relação professor-aluno. Há uma questão sociocultural muito mais ampla e não é justo culpar o professor ou acreditar que, sozinho, ele resolverá tudo.

A partir desse conjunto de reflexões e análises, defendo a tese de que o grupo é um espaço legítimo de formação porque, num contexto em que predomina a pedagogia de resultados invadindo a escola e, conseqüentemente, a vida e a profissão do professor, sem considerar os diversos fatores intervenientes, o docente encontra acalanto junto aos pares que partilham desafios semelhantes e se aventuram na árdua tarefa de desvendar os emaranhados fios do novelo, que é a leitura nas escolas da rede pública, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Apenas o discurso de que o docente é essencial para a construção de uma

sociedade cidadã não basta. Se não houver reconhecimento social e valorização, com formação contínua (em que o professor seja sujeito da construção), além de uma política salarial digna, com condições materiais e de infraestrutura adequadas ao exercício da prática pedagógica, a qualidade da educação básica não será realidade. Um trabalho coletivo se faz quando várias vozes ecoam, são escutadas e refletidas para que fio a fio seja tecido o contínuo processo de formação docente.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, M. J; DOREN, V. C. **Como ler livros**. O guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010.
- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A supervisão na formação de professores**. Da sala à escola. Porto: Porto editora, 2002.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (O caso do Recife)**. Tese de Doutorado. UFMG: Belo Horizonte, 2002.
- ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.
- ALVES, T; PINTO, J. M. R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. Cadernos de Pesquisa. v. 41, n.143, São Paulo: mai./ago. 2011.
- ANADÓN, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bomfim, BA: UNEB/UQAC, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANFOPE. Lei 12.796 retrocesso na formação superior do magistério. Disponível em: <http://blogdaanfope.org/2013/04/07/lei-12-796-retrocesso-na-formacao-superior-do-magisterio/> Acesso em 18 de agosto de 2013.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino – outra escola possível** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, L. **Pouca coisa mudou**. Disponível em: <http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2013/04/pouca-coisa-mudou.html> Acesso em 12 de agosto de 2013
- ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD/IPEA/FJP, 2013.**
- BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. In: PINHEIRO, Heldér. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília-DF: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, E. O. D; PULINO, L. H. C. Z; LINS, P; M. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II**. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

- BATISTA, A. A. G. Professoras de português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2002.
- BRASIL. INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.
- BRASIL. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: **Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: **Caderno do Formador**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.
- BRASIL. INEP. **Relatório Nacional PISA 2012: Resultados Brasileiros**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados do Censo Escolar / INEP – 2009**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-levantamentos-acessar>. Acesso em 18 de agosto de 2013.
- BRASIL. INEP. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.
- BRASIL. INEP. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade

Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.219/2010**. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01**, de 20 de agosto de 2003. Brasília: CNE/CEB, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Resolução Nº 2**, de 27 de Agosto de 2004. Brasília: CNE/CP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Mensagem de veto. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. MEC. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações gerais. Brasília: SEB/MEC, 2005a.

BRASIL. MEC. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações gerais. Catálogo 2006. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. **Lei 9.424/96**. Fundef. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. **Lei 11.494/2006. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação de Valorização dos profissionais da Educação Básica**. Fundeb. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Brasília: CNE/CEB, 1997.

BRASIL. CEB. **Parecer CEB N.º 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.530**, de 2010, de autoria do Poder Executivo, institui o novo PNE. Brasília: MEC, 2010.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CEARÁ. **Resultados Finais das Escolas no SPAECE 2012**. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em 03 fev. 2014.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial/Editora UNESP, 2009.

CUNHA, M. A. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “Retratos da leitura”. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

DEMO, P. **Pobreza política**. Campinas: Autores associados, 1996.

DIAS, A. I. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**: Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, M. O que é grupo? In: GROSSI, E. P; BORDIN, J. (org.). **Paixão de Aprender I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos S. R. L., 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção de pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **A organização currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Volume 32. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INAF Brasil 2011. **Principais resultados**. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo, 2012. Montenegro.

JOSSO, M-C. **Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si**. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KATZMAN, R. **Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos**. Revista de la Cepal 75, Diciembre 2001. Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/19326/Katzman.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

- LEITE, S. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- LIMA, M. E. M. F. As memórias na formação de professores e professoras. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LONGAREZI, A. M; SILVA, J. L. **Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política**. In: Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / setembro 2013.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACÊDO, V. P. **Política de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas**. Tese de Doutorado. UFRN: Natal, 2006.
- MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- MANGUEL, A. Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARTINS, E. S. **Leitura e trabalho pedagógico: trajetórias e experiências de professores**. Fortaleza: SEDUC, 2011.
- MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONAK, L; HOYOS, B. J. **Comportamiento lector y hábitos de lectura: una comparación de resultados en algunos países de América Latina**. Bogotá/Colômbia: CERLALC-UNESCO, 2012.
- NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Entrevista a Revista Nova Escola, n. 142, maio de 2001, Rio de Janeiro: Editora Abril.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia de. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. Vol.2. São Paulo: Loyola, 2008.

OSORIO, L. C. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Loyola, 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2002.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: BRASIL. **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed: Alínea, 2005.

PRADO, D. F; SILVA, L. H. G. Leitura. In: SATO, D. T. B; SILVA, F. C. R; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

RIBAS, M. H. **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2004.

RIBEIRO, L. T. F; RIBEIRO, M. A. P. **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza, 2010.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSING, T. M. K. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Z. (orgs.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SACRISTÁN, J; G; Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCHIAVONI, J. E. **Mídia: O papel das novas tecnologias na sociedade do conhecimento.** Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufc/mod/resource/view.php?id=12994>. Acesso em 31/08/2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SETÚBAL, M. A. **Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira.** 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conferências sobre leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento. Manual do Professor.** São Paulo, Moderna, 2002.

SOUTO, K. C. N. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte.** Tese de Doutorado. UFMG: Belo Horizonte, 2009.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília, DF: Líber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VIDAL, E. M.; MENEGHEL, S. M.; SPELLER, P. **Educação em território de vulnerabilidade social**: estudo sobre indicadores de contexto do Maciço de Baturité/CE (2012). Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/EloisaMaiaVidal\\_int\\_A\\_GT5.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/EloisaMaiaVidal_int_A_GT5.pdf) . Acesso em 10/09/2013.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

VIRGINIO, M. H. S. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. Tese de Doutorado. UFPB: João Pessoa, 2009.

## APÊNDICE – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

### FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁTICAS DE LEITURA: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental

#### 1 Dados do docente

Nome completo: \_\_\_\_\_

Local e data de nascimento: \_\_\_\_\_

#### Escolarização:

Ensino Fundamental I      ( ) escola pública ( ) escola particular

Ensino Fundamental II    ( ) escola pública ( ) escola particular

Ensino Médio                ( ) escola pública ( ) escola particular

Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pós-Graduação (curso, instituição, ano de conclusão, título da monografia)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Experiências profissionais

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Escolarização dos pais e irmãos (se for o caso, do (a) esposo (a), dos filhos)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 2 Investigando o grupo como espaço de formação contínua

1 Como foi sua entrada no grupo?

2 O que significa o grupo para você?

3 O que você aprendeu com as atividades do grupo?

4 O que você aprendeu com os colegas de grupo?

5 Que reflexões são feitas a partir das leituras de fundamentação?

6 Os Quadros Sinóticos anexos trazem um panorama do que foi trabalhado nas formações de língua portuguesa nos anos de 2009 a 2012. Considerando que um dos objetivos das formações consistia em o professor ressignificar os conteúdos trabalhados e os levar para suas salas de aula, selecione pelo menos três das atividades elencadas e reflita de que maneira elas foram trabalhadas com os estudantes.

7 Que aprendizagens foram possíveis observar com os seus estudantes?

8 O que você aprende ensinando leitura no cotidiano?

9 O formador solicitava ao docente fazer o registro escrito do que foi desenvolvido na formação, bem como registrar as ações desenvolvidas com os seus estudantes, selecionando algumas atividades ilustrativas das aprendizagens dos estudantes. Colecionando esse material o professor compunha o seu portfólio (escrito ou digital – blog). O que você aprendeu com a composição dos portfólios?

10 Como se dá o processo entre o escrito e o vivido, ou seja, entre a formação no grupo e as práticas de leitura com os estudantes?

11 Como você avalia a formação feita no grupo e a formação no cotidiano da sala de aula (avaliações externas, internas – a própria epistemologia da prática, os conhecimentos que você adquire fazendo)?

12 O que a participação no grupo mudou a sua prática profissional nas dimensões:

**Conceitual** – a compreensão de tal fenômeno ser como é, o estabelecimento de relações e a ação refletida com os pares.

**Metodológica** – está relacionada a todo o fazer pedagógico, ou seja, ação-reflexão-ação.

**Política** – o exercício da criticidade e o compromisso social no contexto das relações sociais.

**QUADRO SINÓTICO (Questão 6 da Entrevista)****Quadro Sinótico – Formação - 2009**

<b>Livro / Texto</b>	<b>Vídeo / Áudio</b>	<b>Material / Texto de fundamentação</b>
Olha o Olho da Menina (Marisa Prado)	Escola chata	Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Zoom (Istvan Banyai)	O ponto	Etapas fundamentais do processo de produção de texto: ênfase à correção, revisão e avaliação
O catador de pensamentos (Monika Feth)	O que é Letramento? (Kate M. Chong)	Descritores exigidos nas avaliações de larga escala
Chapeuzinho Amarelo (Chico Buarque)	Vida Maria	Reflexões sobre o ensino de gêneros orais (Heloisa Amaral)
Quem é você, afinal? (Jonas Ribeiro)	O amor cego	Análise do livro didático
História de amor (Regina Coeli Rennó)	Quixeramobim	Diferentes concepções de língua na prática pedagógica (COROA, 2001)
Educar (Rubem Alves)	Superação	TP 1 - Linguagem e Cultura
Gaiolas e asas (Rubem Alves)	Acordar com você (Jeito Moleque)	TP 2 - Análise Linguística e Análise Literária
Chico Bento – o orador da turma (Maurício de Sousa)	Fênix (Jorge Vercilo)	TP 3 - Gêneros e Tipos Textuais
Recado ao Senhor 903 (Rubem Braga)	We are the world (Michael Jackson e Lionel Richie)	TP 4 - Leitura e Processos de Escrita I
Passeio Noturno (Rubem Fonseca)	Estudo errado (Gabriel, o Pensador)	TP 5 - Estilo, Coerência e Coesão
Felicidade Clandestina (Clarice Lispector)	Como uma onda no mar (Lulu Santos)	TP 6 - Leitura e Processos de Escrita II
Tirinhas (Maurício de Sousa)	Felicidade (Lupicínio Rodrigues)	
	Pelo avesso (Titãs)	

### Quadro Sinótico – Formação - 2010

<b>Livro / Texto</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Material / Texto de fundamentação</b>
Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado)	Como estrelas na terra toda criança é especial	A produção de texto numa perspectiva dialógica (Adair Vieira Gonçalves)
Navegue (Fernando Pessoa)	Olimpíada de Língua Portuguesa	O Encantamento na Arte de Contar Histórias (Sanyheire Irineu Araújo Rios)
O melhor de Rubem Alves (Samuel Lago)	Aprender a aprender	História em Quadrinhos (Cláudia Sales)
A arte de ser avó Rachel de Queiroz	Diversidade Textual: Os Gêneros na Sala de Aula	Ler e escrever na escola gêneros textuais
As histórias de vó Ana (João Luís de Almeida Machado)	Paulo Freire	A Arte de Contar e Criar Histórias (Francisco Gilson Costa Filho)
O estranho procedimento de Dona Dolores (Luis Fernando Veríssimo)	Ilha das Flores	A questão da experiência na formação profissional dos professores (Alexandre Simão de Freitas)
A escola Perfeita (Drummond)	Diálogo entre usuário de computador e suporte técnico	O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais (Carmi Ferraz Santos)
Minha Escola (Ascenso Ferreira)	A Volta da Asa Branca (Luiz Gonzaga)	O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? (Clecio Bunzem)
Trem de Alagoas (Ascenso Ferreira)	Amor pra recomeçar (Frejat)	Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual (Beth Marcuschi)
Crônica nº. 1 (Rachel de Queiroz)	Anjos da guarda (Leci Brandão)	Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros (Márcia Mendonça)
As três lágrimas (Cego Aderaldo)	Asa Branca (Luiz Gonzaga)	Gêneros orais na escola (Marianne C. B. Cavalcante e Cristina T. V. Teixeira)
Felpe Filva (Eva Furnari)	Saudade do meu sertão (Antonio Francisco)	Conversas entre textos (Angela Dionísio)
O Carteiro Chegou (Janet e Allan Ahlberg)	Sementes do amanhã (Gonzaguinha)	
Evocação do Recife (Manuel Bandeira)	Pelo avesso (Titãs)	
Poema do Menino Jesus (Fernando Pessoa)	Samba da Benção (Maria Bethânia)	
Eu sei, mas não devia (Marina Colasanti)		

### Quadro Sinótico – Formação - 2011

<b>Livro / Texto</b>	<b>Vídeo / Áudio</b>	<b>Material / Texto de fundamentação</b>
Grande ou pequeno? (Pedro Bandeira)	Lições dos Golfinhos	Uma proposta para o letramento (Magda Soares)
Telha de Vidro (Rachel de Queiroz)	O maestro	A escolha do livro didático de língua portuguesa e o uso desse material em sala de aula: implicações para o ensino da escrita (Cicero Gabriel dos Santos)
A Magia dos Sonhos (Elano Ribeiro)	Sete minutos	O Livro Didático de Português (Ldp): A variação de gêneros textuais e a formação do Leitor (Lovani Volmer e Flávia Brocchetto Ramos)
Tarde de Domingo (Éber Sander)	Melhores do mundo	O lúdico no ensino-aprendizagem da língua portuguesa: sugestões de aulas criativas e divertidas aplicadas a alguns conteúdos do ensino fundamental - 5ª a 8ª série - Danielle Andrade de Castro
Catarina e Josefina (Eva Furnari)	O papel da avaliação na aprendizagem	Sequência Didática Ensino Fundamental II (Heloísa Cerri Ramos)
Aninha e suas pedras (Cora Coralina)	Entrevista (Celso Vasconcelos)	Oficina: Generalidades da Arte Poética (Ana Nascimento)
Palco da vida (Fernando Pessoa)	Avaliação da aprendizagem (Luckesi)	Oficina de Elaboração de Itens
A arte de ser feliz	Paciência (Lenine)	A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero menormENORMEnormenor... (Ma. Cristina C. Ribas, Milena S. M. Domás e Ketiley S. Pessanha)
Propósito (Madalena Freire)	Cotidiano (Chico Buarque)	Gênero discursivo: Crônicas (Adriellen Morel)
Estatuto do homem (Thiago de Mello)	Oração ao tempo (Caetano Veloso)	O Cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas (Andrea Tereza Brito Ferreira)
A noite em que os hotéis estavam cheios (Moacyr Jaime Scliar)	Sinal Fechado (Paulinho da Viola)	Na prática, a gramática era outra (Antonio Gil Neto)
Amor Secreto (Ana Nascimento)	My mistake (Pholhas)	Assumindo a dimensão interacional da linguagem – explorando a gramática e implicações pedagógicas (Irané Antunes)
	Love me tender (Elvis Presley)	Planejamento: para além do burocratismo (Carmensita Matos Braga Passos)
		Avaliação e processo educativo: os indicadores e os caminhos para o ensino e para a aprendizagem

### Quadro Sinótico – Formação - 2012

<b>Livro / Texto</b>	<b>Vídeo / Áudio</b>	<b>Material / Texto de fundamentação</b>
Recomeçar (Carlos Drummond de Andrade)	Manifesto Só a leitura Salva	Unidade de Leitura: “Água” (Ezequiel Teodoro da Silva)
Mulheres (Pablo Neruda)	Alice no país das maravilhas (trecho)	A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer (Maria Elisabeth P. Kraemer)
Motivo (Cecília Meireles)	Cidadão (Zé Ramalho)	Provérbios, Paródia e Paráfrase
Canção do exílio (Gonçalves Dias)	Velha infância (Tribalistas)	Literatura do 6º ao 9º ano: ensine a teoria sem deixar de lado as práticas de leitura (Elisa Meirelles)
Canção do exílio (Murilo Mendes)	Brincadeira de Criança (Molejo)	Entrevista com Regina Zilberman (Meire Cavalcante)
No meio do caminho (Carlos Drummond de Andrade)		<b>Prova Brasil: descritores de Língua Portuguesa para o 9º ano</b>
Provérbios Modernizados (Millôr Fernandes)		Oficina de produção de textos - OLP
Charges		
Fotos antigas / memórias		
Revolução da alma (Aristóteles)		