

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CAMILA NEVES CAMILO

**UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA AOS
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE LECIONAM PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2018

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CAMILA NEVES CAMILO

**UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA AOS
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE LECIONAM PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política e Sociedade, sob a orientação da Prof^a Dra. Luciana Maria Giovanni

SÃO PAULO

2018

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. Número do processo: 88887169609/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Finance Code 001. Process number: 88887169609/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio constante.

À Professora Dra. Luciana Maria Giovanni pela maneira educada e sábia como fez a orientação deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pela concessão de bolsa que permitiu financiar uma parte do mestrado.

E à Associação Nova Escola, pela compreensão na concessão de flexibilidade de horário que me permitiu frequentar as aulas e finalizar esta pesquisa.

À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e a ser uma mulher forte,
sabida e independente.

Ao meu pai, que ainda quer me ver Doutora.

À minha irmã, Talita, por ser uma ótima professora.

E a Daniel Barros, por me apoiar e tolerar minha ausência.

Amo vocês, cada um de um jeito único.

CAMILO, Camila Neves. *Uma análise da formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental da rede Estadual Paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. (Orientação: Prof^a Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada que a rede estadual paulista disponibiliza a seus professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) via diretorias de ensino – a estrutura administrativa mais próxima às escolas. O objeto de investigação são os regulamentos, planos e projetos básicos dos cursos, modalidades formativas com carga horária a partir de 30 horas, realizados em um intervalo de cinco anos (2012-2017). Trata-se de uma pesquisa documental, cujo método foi a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Para conceituar a formação continuada dos educadores, foram utilizados os seguintes autores como referência: Carlos Marcelo García, Maurice Tardif, António Nóvoa e Francisco Imbernón, entre outros. Partindo do princípio de que a formação continuada tem o desafio de lidar com os reconhecidos problemas no ensino e na aprendizagem, bem como resolver as lacunas trazidas pelos professores da formação inicial, esta pesquisa buscou identificar como essas preocupações apareciam nos descritivos dos cursos, as medidas tomadas e o espaço dedicado à prática pedagógica nos cursos. Os dados obtidos são apresentados em figuras, gráficos e tabelas, cujos resultados sugerem que a formação não é planejada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a partir de demandas trazidas pelos professores, com foco no que vivem nas escolas onde trabalham. Pelo contrário, são eventos externos (avaliações em grande escala, mudanças no currículo ou competições de texto, os motivadores centrais para a criação de cursos.

Palavras-chave: formação continuada de professores; formação continuada; ensino de língua portuguesa; anos finais do ensino fundamental; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

CAMILO, Camila Neves. *An analysis of continuing education offered to Portuguese Language Teachers who teach in last years of Primary Education in the State of São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. (Orientation: Prof^a Dra. Luciana Maria Giovanni).

ABSTRACT

The present research analyzes the continuing education the State of São Paulo Department of Education provides to its Portuguese Language Teachers in the last years of Primary Education through *Diretorias de Ensino*- the administrative structure closest to schools. The research object is the regulations, plans and projects of the courses, training modalities with workload of 30 hours, conducted in a five-year period (2012-2017). The method was Content Analysis, by Laurence Bardin. In order to conceptualize teacher preparation, the following authors were used as reference: Carlos Marcelo García, Maurice Tardif, António Nóvoa and Francisco Imbernón, among others. Continuing education has the challenge of dealing with well-known problems in teaching and learning, as well as addressing the gaps brought from undergraduate qualification of teachers. This research sought to identify how these concerns appeared in the continuing education course descriptions and the space dedicated to pedagogical practice in them. The data obtained are presented in figures, graphs and tables. Its results suggest that the teacher preparation is not adequately planned by the State of São Paulo Department of Education and it is not designed to attend demands brought by teachers. On the contrary, external events (large-scale assessments, curriculum changes or essay competitions) are the central motivation for creating the courses.

Key words: teacher preparation; Portuguese language teaching; State of São Paulo Department of Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| LISTAS DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS | 19 |
| LISTA DE QUADROS | 19 |
| LISTA DE TABELAS | 19 |
| LISTA DE FIGURAS | 19 |
| INTRODUÇÃO | 21 |
| Problema da pesquisa | 23 |
| Questões de pesquisa | 25 |
| Objetivo geral | 26 |
| Objetivos específicos | 26 |
| Hipóteses | 27 |
| O desenho da pesquisa | 28 |
| Recorte de dados | 28 |
| O Contexto da Pesquisa | 34 |
| Sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo | 34 |
| Formação continuada na rede estadual paulista | 37 |
| Metodologia de pesquisa | 38 |
| A análise de conteúdo nesta pesquisa | 40 |
| 1. BASES DA PESQUISA | 43 |
| 1.1. Produção acadêmica sobre o tema | 43 |
| 1.2. Aporte teórico | 48 |
| 1.2.1. Os saberes e princípios para a formação do professor | 48 |
| 1.2.2. Principais obstáculos a superar e aspectos presentes em uma formação de qualidade | 53 |
| 2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REGULAMENTAÇÃO OFICIAL | 56 |
| 2.1. Variantes linguísticas: para que ensinar Português? | 58 |
| 2.2. Gêneros orais e escritos | 59 |
| 2.3. Análise linguística no Ensino Fundamental | 62 |
| 2.4. Currículo em vigor na rede estadual paulista | 62 |
| 3. ANÁLISE DOS DADOS | 64 |
| 3.1. Algumas observações gerais sobre os documentos analisados | 65 |

| | |
|--|-----------|
| Objetivo..... | 70 |
| Justificativa | 78 |
| Metodologia..... | 84 |
| Conteúdo | 86 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 96 |

LISTAS DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Nomes dos cursos analisados e a respectiva Diretoria de Ensino de cada um.....p. 31
- Quadro 2:** Lista das diretorias de ensino da rede estadual de São Paulo.....p. 36
- Quadro 3:** Teses e dissertações selecionadas por fonte pesquisada e descritores utilizados (2013 a 2017).....p. 47

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Teses e dissertações encontradas e selecionadas por fonte pesquisada e descritores utilizados (2013 a 2017).....p.43

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Projeto Básico do curso *Gêneros Textuais: Caminhos para o Ensino da Escrita e da Leitura*, oferecido pela Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste.....p.65
- Figura 2:** Projeto Básico do curso *Caminhos na Aquisição da Leitura e do Sistema de Escrita no Processo de Ensino e Aprendizagem – Subsídio para PEB II*, oferecido pela Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste.....p.66
- Figura 3:** Cursos oferecidos pelas diretorias de ensino entre 2012 e 2017, divididos por formato da carga horária.....p. 68
- Figura 4:** Distribuição dos cursos por segmento de ensino, conforme o público-alvo descrito nos projetos e regulamentos. Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2012-2017).....p.69
- Figura 5:** Nuvem de palavras do item Objetivo dos planos, projetos e regulamentos dos cursos oferecidos pelas Diretorias de Ensino para os professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Estado de São Paulo.....p.72
- Figura 6:** Nuvem de palavras do item Justificativa dos planos, projetos e regulamentos dos cursos oferecidos pelas Diretorias de Ensino para os professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Estado de São Paulo.....p. 78
- Figura 7:** Projeto básico do curso *Gêneros Textuais e Sequência Didática* disponibilizado pela Secretaria de

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado aqui apresentada dedica-se à análise de dois aspectos específicos da política pública de formação continuada oferecida pelo Estado de São Paulo a seus professores: o espaço dedicado à prática pedagógica e a função que o professor desempenha no modelo de capacitação oficial. Antes de chegar aos detalhes e de apresentar os resultados encontrados, é importante contar como eu cheguei até o tema pesquisado.

Minha formação é resultado de um encontro entre a escola pública e pais muito cuidadosos e zelosos pela minha educação. A primeira parte desse encontro é explicada pela condição financeira da minha família. A segunda não tem outra explicação além da sorte. Quis a loteria da vida que eu nascesse de pais sem diploma universitário, mas engajados e desejosos que eu tivesse um. Minha mãe me alfabetizou em casa, antes mesmo de me matricular na escola. Nunca me foi negado o acesso a livros, eu sempre tive cuidados médicos e, pelo menos, três fartas e deliciosas refeições diárias. Meu pai pagou o cursinho pré-vestibular onde eu aprendi conteúdos escolares que eu sequer sabia que existiam e eu só precisei trabalhar quando quis ter meu próprio dinheiro. Considero uma sorte nascer pobre e ter apoio familiar para estudar, fator normalmente ignorado pelo senso comum que transforma em heróis os poucos sortudos que, assim como eu, são apoiados na infância e podem escrever uma história melhor para a própria vida, apesar das adversidades.

Em 2009, quando eu ingressei em 8º lugar no curso de Jornalismo da Universidade de São Paulo, superando uma relação de 80 candidatos por vaga, senti que tinha uma dívida com o contribuinte, e com a minha própria história, que só alguma ação em Educação poderia pagar. Esse foi o motivo pelo qual me tornei integrante ativa do Projeto Redigir, iniciativa de extensão universitária conduzida por alunos de Comunicação Social que oferecia cursos de redação e gramática para pessoas do mesmo estrato socioeconômico da minha família. Conforme dava aulas, participava de discussões e mergulhava em leituras, a Educação como tema social me inquietava. E eu me conscientizava ainda mais da sua magnitude como tema de política social e do motor de transformação individual que ela é.

O sentimento ganhou força quando entrei para a equipe de jornalistas da revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita. Uma redação particular porque, ao contrário de todas as outras, era coordenada por pedagogas. E porque, também ao contrário de todas as outras, o foco não eram as notícias mais “quentes”, mas uma seção chamada Sala de Aula, dedicada a mostrar boas práticas pedagógicas para inspirar o trabalho dos leitores educadores. Lá, e em outros espaços onde eu trabalhei como jornalista de Educação, entrevistei nomes importantes de áreas que eu também li com afinco. Entre outras: Formação Docente, Didática, Políticas Públicas e Sócio Construtivismo. Conheci muitos professores nos cursos de formação para eles que eu frequentava como repórter e aluna, em eventos e via indicações de professores universitários e formadores. Mas, sobretudo, conheci professores no chão de escolas pelo país. Principalmente no Semiárido nordestino, onde trabalhei com Consultora de Comunicação para o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência).

Em muitos desses momentos, eu lembrava da minha infância e adolescência como aluna da rede pública e do que eu e meus colegas não tivemos a chance de aprender. Não vivi a Educação apenas como profissional, eu vivi como aluna e essa memória não se apaga quando vivo hoje como pesquisadora. Toda a minha trajetória alimentou a curiosidade por compreender os interstícios e a problemática da escola pública no Brasil: porque ela é como é, quais seus agentes mais importantes e como ela pode melhorar.

Percebi que o professor é muito importante nesse contexto. O que não significa, é sempre importante destacar, que ele seja o único responsável pelo aprendizado ou que possa resolver, sozinho, todas as dificuldades do sistema público de ensino. Mas significa dizer que a sua formação e as políticas públicas voltadas a ele importam. O planejamento e a execução delas não são inocentes, eles revelam mais do que mostra o polido discurso oficial. Ambos indicam o que é prioridade; apontam quais temas e situações são entendidos pelo poder público como urgentes para o professorado e qual o modelo é considerado satisfatório para que isso seja feito. Em uma leitura mais profunda, o planejamento da capacitação docente em serviço aponta como o professor é concebido pela administração central e os limites que ela define para o que vai fazer por ele dentro do tempo político de cada gestão.

Essa percepção se tornou uma ideia de pesquisa, ela virou um projeto e ele conduziu à análise apresentada a seguir. Eis a dissertação de uma ex-aluna de escola pública que virou jornalista e escolheu a Educação como área de trabalho, tema de pesquisa e bandeira de vida.

Problema da pesquisa

É praticamente consenso que o principal objetivo da educação é o desenvolvimento do aluno. A escola é o espaço prioritário onde ele tem a chance de acessar os conteúdos curriculares mais elementares das diferentes áreas do conhecimento. Precisamente tendo em vista a realidade brasileira: a maioria dos alunos estudam em escolas públicas (78,3% do total de escolas no país estão sob tutela do Estado, município ou governo federal)¹ e boa parte deles vêm de um contexto socioeconômico desfavorável, com poucas oportunidades de acesso à leitura, modalidades de lazer intelectualmente estimulantes ou equipamentos variados de cultura. Dentro desse escopo, o professor tem papel fundamental e seu preparo para o exercício da profissão é de vital importância.

A discussão sobre a formação profissional do professor cresceu também com o interesse mais premente, nos últimos anos, por debater e pensar a qualidade do nosso ensino. São alguns exemplos a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que levou a uma divulgação mais ampla dos dados e a uma clareza, em números, sobre o tamanho do déficit educacional do país; o Plano Nacional de Educação, que virou lei em 2014 e define metas para os dez anos subsequentes, e a Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017.

É necessário destacar que as redes públicas de ensino são as principais empregadoras dos professores (79,3% do total²) e, devem, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996, se responsabilizar pela formação continuada deles. Outra lei, a 11.738, de 2008, recompõe a jornada de trabalho e estabelece que um terço dela deve ser composta por

¹ Dados retirados das notas estatísticas do Censo Escolar 2017 - http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

² Dados retirados das notas estatísticas do Censo Escolar 2017 - http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

atividades extraclasse. Elas podem estar ligadas ao planejamento das aulas, mas também a iniciativas de formação em serviço.

No debate sobre Educação, alterações no campo de formação dos professores são frequentemente apontadas como solução para o baixo aprendizado dos alunos. É difícil negar que um professor melhor formado será um profissional mais capacitado para realizar o seu trabalho. E é necessário perseguir o melhor desempenho dos professores, mas não se pode perder de vista que Educação é um sistema, que envolve outros fatores além da capacitação docente. Plano de carreira; melhores condições de trabalho e de remuneração que impulsionem a atratividade na área; iniciativas de Estado bem desenhadas, que contemplem a participação efetiva da comunidade e escolar, que fortaleçam a escola e sejam mais duradoras do que os governos, sem deixar de ser permeáveis às mudanças apontadas por estudantes e professores também influenciam em que, como e o quanto os alunos aprendem e são objetos de políticas públicas. Segundo Torres (1999, p. 173) existe uma tradição dicotômica nas políticas educativas desenvolvidas no Brasil e na América Latina na década de 1990 que “(...) levou a ver-se a reforma educativa, e até a inovação educativa, como um eterno optar entre pares, o que dificultou a compreensão integral e sistêmica dos problemas e da mudança educativa”.

A base teórica desta pesquisa traz autores (António Nóvoa, Carlos Marcelo García, Francisco Imbernón e Maurice Tardif, entre outros) que reconhecem as carências da formação docente. Mas a compreendem como um todo mais complexo, cuja análise engloba do curso universitário a todos os demais encontros e momentos formativos ocorridos ao longo da carreira de cada educador. Isso significa dizer que a formação em serviço não pode ser concebida como única responsável por resolver fragilidades trazidas da licenciatura e do arcabouço intelectual e cultural de cada professor, mas como parte de um todo mais completo.

A concepção que não considera o desenvolvimento profissional do professor com um processo complexo que perpassa toda a sua vida, está na essência da formulação de políticas públicas nessa área no Brasil:

A capacitação em serviço planifica-se e se realiza desconectada da formação inicial, até a partir de instâncias, planos e lógicas diferentes,

baseada na oferta de cursos – cursos avulsos, sobre temas avulsos -, no melhor estilo *zapping* da cultura televisiva atual. A falta de articulação e de um adequado equilíbrio entre teoria e prática continua sendo uma batalha não resolvida, e nem sequer apresentada de modo sério, na formação docente, tanto inicial, como em serviço. (TORRES, 1998, p. 180)

Parte dessa fragilidade é apontada pela ausência ou a presença insuficiente, no currículo da formação inicial, de disciplinas dedicadas ao que realmente acontece em sala de aula. Como ensinar, gerir uma turma e lidar com demandas de alta complexidade, como identificar o que cada aluno sabe e o que fazer para que ele avance no conhecimento, são conhecimentos que costumam ficar fora do currículo dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

No caso da licenciatura em Letras, a pesquisa *Professores do Brasil: Impasses e Desafios* (BARRETO; GATTI, 2009) mostra que apenas 10,5% dos currículos são dedicados a conhecimentos específicos da docência (conteúdos do currículo dirigidos à escola básica; didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e tecnologias voltadas à sala de aula). Outros 12,7% dividem-se entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. Na maior parte do curso (51,6% do total) os graduandos estudam temas específicos da área de Letras. Ou seja, o dia a dia de sala de aula corresponde a uma pequena parcela do que se estuda na formação inicial.

É importante destacar que essas são demandas e problemas que aparecem na fala dos próprios professores nas investigações que usaram a entrevista como procedimento de coleta de dados, como mostram Silva (2014) e Furlaneto (2014).

A partir do exposto acima, delineiam-se aqui **questões, objetivos e hipóteses da pesquisa.**

Questões de pesquisa

O desafio desta pesquisa consiste em, por meio da análise dos programas, regulamentos e projetos de formação continuada das diretorias de ensino da rede estadual de São Paulo, investigar como é a formação continuada que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo oferece a seus professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal, se colocam as seguintes questões:

1. Em que consiste a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nos últimos cinco anos (2012-2017)?
2. Como a prática pedagógica é mencionada nos regulamentos, planos e projetos básicos dos cursos de formação continuada?
3. Qual é papel atribuído ao professor e aos seus saberes nos cursos?
4. As avaliações em larga escala, principais ferramentas de investigação sobre o aprendizado das redes que existem hoje no país, mostram que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa é baixo. Segundo a última Prova Brasil, somente 33% dos alunos do 9º ano da rede paulista obteve aprendizado adequado para a série³. Na mais recente edição do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), 21,9% dos alunos do 9º ano apresentaram desempenho abaixo do esperado. O baixo aprendizado dos alunos é um motivador para a formação continuada dos professores? Se é, como é concebida a relação entre preparo do docente em serviço e aprendizado?

Objetivo geral

O objetivo central desta pesquisa é averiguar como é constituída pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a formação continuada (obrigação legal das secretarias de ensino segundo a LDB/1996) oferecida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) via cursos realizados diretamente pelas diretorias de ensino, o aparato do Estado mais próximo das escolas.

Objetivos específicos

Pretende-se analisar:

³ Dados retirados do site QEDu: <http://www.qedu.org.br/brasil/compare> Acesso em 02/08/2018

1. Qual é o foco da formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, seus propósitos e como ela se organiza;
2. Se a formação oportuniza aos educadores o contato com tópicos e conteúdos centrais para o componente curricular e até que ponto contempla também metodologias de ensino, didáticas e a discussão sobre problemas frequentes no dia a dia do educador, como gestão de sala de aula, por exemplo;
3. Se entre as justificativas oficiais para a existência dos cursos está o baixo aprendizado dos alunos;
4. Quais são as estratégias formativas desenhadas pelos realizadores dos cursos;
5. Se o conteúdo dos cursos está pautado nos problemas e situações reais vividos pelos professores nas escolas;
6. Verificar se há indícios de protagonismo dos professores nos cursos.

Hipóteses

As hipóteses levantadas nesta pesquisa são:

1. As justificativas apresentadas nos documentos apontam que práticas, metodologias, estratégias de ensino e outros temas relacionados à gestão de sala de aula não são razões centrais para a criação dos cursos;
2. As justificativas apresentadas nos documentos para a existência dos cursos também não indicam como prioridade tópicos e conteúdos centrais do componente curricular;
3. As ementas e projetos dos cursos apresentam esparsos indícios dos professores como protagonistas que pautam a formação, ensinam e aprendem com os pares;
4. O baixo aprendizado dos alunos é mobilizador dos cursos, mas de uma perspectiva da rede como um todo. Ou seja, não são levantados os problemas de cada sala ou escola para, a partir deles, serem construídas as pautas dos cursos;

5. A metodologia descrita nos cursos é, principalmente, expositiva. Não são apresentadas situações diversificadas nas quais o professor possa expor questões, testar hipóteses e refletir sobre o que faz.

O desenho da pesquisa

Recorte de dados

A escolha desta pesquisa foi analisar a formação em serviço disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio das diretorias de ensino, porque esse é o nível da administração central mais próximo das escolas. O nível subsequente de preparo em serviço são os encontros, grupos de discussão, reuniões e estudos realizados pelas próprias escolas. Como eles acontecem (se realmente acontecem, pois não se pode afirmar aqui que sejam unanimidade), depende da organização da coordenação pedagógica de cada instituição de ensino e não representa, diretamente, uma política pública estruturada de formação.

Por isso, quando procurei, via site, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em setembro de 2017, pedi acesso a informações oficiais sobre as ações formativas oferecidas pela rede a seus professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

A disciplina foi escolhida pelo espaço que ocupa na grade horária. No Estado de São Paulo, o previsto são 6 aulas diárias de 50 minutos cada. A predominância revela sua valorização no currículo, ao lado de Matemática. Vale acrescentar também que o desempenho dos estudantes em ambas é avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e é um dos critérios que define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O foco nos anos finais do Ensino Fundamental se dá porque essa é uma área menos explorada nas pesquisas, em geral focadas nos anos iniciais, em especial na Alfabetização (ALMEIDA; DAVIS; NUNES; TARTUCE, 2012). As autoras acrescentam que essa é também uma fase de transição na vida escolar, portanto mais desafiadora. Os estudantes, em plena adolescência, fase de transformações psicológicas e biológicas, deixam de ter um único professor polivalente e passam a ter vários. Eles precisam administrar a própria agenda, criar um método de estudo e conciliar datas de provas e trabalhos e diferentes jeitos de ensinar.

A nova fase, imposta pela organização escolar, apresenta mais mudanças nas relações e expectativas sobre o aluno do que em substanciais dificuldades no conteúdo (DIAS-DA-SILVA, 1997). Os professores são menos próximos dos estudantes e esperam mais autonomia e maturidades deles, que “já não são mais crianças”.

Talvez o “modelo único” inclua o aparecimento de diferenças marcantes entre as duas séries – sínteses da ruptura primário e *ginásio*... Se com relação aos “temas” há pouca diferenciação, parecem haver distinções nucleares quanto aos objetivos e aos procedimentos, quanto à organização didática e à interação professor-aluno. Desde a restrição do espaço até a centração na matéria, vários aspectos vão compondo um todo sobre tais diferenças (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 104).

Fui recebida pela equipe do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) no dia 14 de setembro de 2017. Na ocasião, fui apresentada à organização interna da formação continuada oferecida pela rede.

Via de regra, há propostas específicas para os ingressantes, tanto gestores quanto professores. Outras mais amplas, ligadas a temas específicos sobre os quais o Estado quer jogar luz em momentos específicos (alguns exemplos: gestão democrática, uso de tecnologia, atendimento de crianças com necessidades educacionais específicas, competências sócio emocionais, educação de jovens e adultos etc) que podem ser ofertadas presencialmente mas que são, prioritariamente, cursos online. Há também os cursos propostos e oferecidos diretamente pelas diretorias de ensino. Elas escrevem projetos básicos, planos e regulamentos em um sistema online e encaminham à Secretaria. Esses textos são norteadores dos cursos (modalidades formativas com carga horária de, ao menos, 30 horas). Eles foram escolhidos como objeto de análise porque constituem o documento oficial sobre cada curso: porque ele foi criado; quais as intenções da Secretaria com ele; como será organizado; a quem se destina; qual a sua duração; a bibliografia de referência; o formato das aulas; conteúdos e metodologias utilizados.

Em relação ao período selecionado, dada a enormidade da rede de ensino selecionada, o grande volume de dados e as limitações de tempo para realizar a pesquisa, solicitei para a

Secretaria registros de 2012 a 2017 – intervalo que traria respostas mais recentes sobre o tema, do que outro que contemplasse quinze ou vinte anos atrás.

A busca de iniciativas formativas para docentes responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa do Fundamental II, trouxe um total de 43.451 cursos. Nem todos eles, porém, estavam com os dados completos. Então, fiz alguns filtros na planilha encaminhada pela SEESP. Primeiro, fiquei apenas com aqueles que estavam com todos os campos preenchidos, sobretudo o objetivo, uma vez que a ideia inicial era identificar a intenção oficial da rede com a formação dos professores de Língua Portuguesa e sua aproximação da prática pedagógica.

Em seguida, eu excluí aqueles que, pelo título e/ou pelos itens informados, pareceram ligados a outras disciplinas, como cursos sobre didática da Matemática ou focados no currículo de Ciências. Depois eu separei só os marcados com "1" na coluna "EF - Anos Finais (6º ao 9º ano) e, na sequência, selecionei os marcados com "1" na coluna "6º ao 9º Língua Portuguesa". Parte do sistema é binário, então o 1 significa “sim” ou “contém” e o 0 significa “não” ou “não contém”. Também separei na coluna "Componente Curricular" os cursos de "Língua Portuguesa" e os marcados com "-", para abranger os cursos mais gerais, não necessariamente ligados à disciplina. Por fim, sobraram 297 cursos.

Boa parte deles estava sob o guarda-chuva “Melhor Gestão, Melhor Ensino”. Trata-se de um programa global da Secretaria, que acontece desde 2013 e é parte da ambiciosa iniciativa governamental “Educação – compromisso de São Paulo”. Ele inclui formação presencial e a distância para professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e diretores. Para professores, o curso trata de conteúdos de sala de aula, como gêneros textuais, interlocução, aspectos não verbais e práticas de leitura e escrita (separados por ano, na versão mais aprofundada). Enquanto que, para os gestores, pretende dar suporte para ações como observação de sala de aula e como dar *feedback*. No período selecionado, 108 cursos desse programa foram ofertados aos educadores (diretores, coordenadores e professores da rede estadual paulista).

O programa é, provavelmente, o maior e mais completo oferecido pela rede atualmente, dada sua capilaridade, progressão e o fato de ser endereçado também para formadores,

diretores e coordenadores pedagógicos. Porém, como não entra no crivo de cursos oferecidos diretamente pelas diretorias de ensino, foi excluído nesta análise.

Havia, ainda, 72 cursos sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas. Eles tratavam majoritariamente sobre introdução e atualização na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em menor número, estavam propostas voltadas ao diagnóstico e atendimento de deficiências intelectuais variadas. Entendo que este tema merece um tratamento específico qualificado e já é abordado e debatido com riqueza de detalhes em outras dissertações e teses. Por isso, os cursos sobre ele foram eliminados da lista.

Definiram-se, então, 47 cursos cujos regulamentos, projetos e/ou planos de curso foram encaminhados pela Secretaria para esta pesquisa. São documentos com descrições mais detalhadas do tipo: ementas, bibliografia, quantidade de encontros, justificativas, número de vagas, objetivos, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação e desistência, público-alvo, carga horária e período de realização previsto, entre outros aspectos.

Quadro 1

Nomes dos cursos analisados e a respectiva Diretoria de Ensino de cada um. Os textos foram mantidos conforme constavam nos projetos e ementas (Fonte: elaboração da pesquisadora).

| Nome e ano de realização | Diretoria de Ensino |
|---|---------------------|
| CAMINHOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DO SISTEMA DE ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM - SUBSÍDIO PARA PEB II (2012) | DE CAMPINAS OESTE |
| CURSO DE PROFICIÊNCIA NO ENSINO (2012) | DE Centro Oeste |
| PRODUÇÃO DE TEXTO EM QUATRO GÊNEROS (2012) | DE Itapetininga |
| O TEXTO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (2012) | DE Araçatuba |
| GÊNEROS TEXTUAIS: CAMINHOS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA LEITURA (2012) | DE Campinas Oeste |
| GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA (2012) | DE Guarulhos Sul |

| | |
|---|--------------------------|
| VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS I (2012) | DE Norte 2 |
| CURSO: LÍNGUA PORTUGUESA" ALFABETIZAÇÃO, CAPACIDADE DE LEITURA E PROCEDIMENTO LEITOR: DIAGNÓSTICO ANÁLISE E INTERVENÇÃO" (2012) | DE Mogi das Cruzes |
| LETRAMENTO AÇÕES E INTERVENÇÕES DOCENTES VISANDO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS (2012) | DE São Bernardo do Campo |
| GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA E REFLEXIVA (2012) | DE Franca |
| LÍNGUA PORTUGUESA- REFLETINDO APRENDIZAGEM (2012) | DE Mogi Mirim |
| CURSO "ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: ATUAÇÃO E INTERVENÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA" (2012) | DE Mogi das Cruzes |
| LEITURA E ESCRITA: ENSINO E APRENDIZAGENS (2012) | DE Assis |
| LITERATURA, HISTÓRIA E SOCIEDADE (2012) | DE Araçatuba |
| GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E DO TRABALHO DO PROFESSOR (2012) | DE Guarulhos Norte |
| LER PARA APRENDER: ALFABETIZAÇÃO EM FOCO NO ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II E ENSINO MÉDIO (2012) | DER-Sumaré |
| A ARTE DE LER E CONTAR HISTÓRIAS (2012) | DE Itapevi |
| EXPERIMENTANDO A LINGUAGEM (2012) | DE Itapevi |
| POEMAS DE PEDALAR (2013) | DE Andradina |
| CURRÍCULO EM PRÁTICA: MATRIZES DE REFERÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (2013) | DE Sul 3 |
| ROMANCE REALISTA: A CONTRIBUIÇÃO DE DICKENS E EÇA NO SÉC. XIX EUROPEU (2013) | DE Sul 3 |
| SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E GÊNEROS TEXTUAIS (2013) | DE Guarulhos Sul |

| | |
|--|--------------------------|
| DIVERSIDADE TEXTUAL NOS GÊNEROS DO SARESP E DA OLIMPÍADA DA LÍNGUA PORTUGUESA: DA PRODUÇÃO À ANÁLISE LINGUÍSTICA (2013) | DE Leste 1 |
| DIÁRIO DE LEITORES (2013) | DE São José dos Campos |
| INTRODUÇÃO À ESTILÍSTICA (2013) | DE Norte 2 |
| LITERATURA, HISTÓRIA E ARTE: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO (2013) | DE São Bernardo do Campo |
| LETRAMENTO: AÇÕES E INTERVENÇÕES DOCENTES VISANDO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS (2013) | DE São Bernardo do Campo |
| CONTANDO HISTÓRIAS (2013) | DE Penápolis |
| INTERFACES NA AVALIAÇÃO DE TEXTO: POEMA, MEMÓRIA LITERÁRIA, CRÔNICA E ARTIGO DE OPINIÃO (2014) | DE Assis |
| LÍNGUA - LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE SÃO PAULO (2014) | De Itapetininga |
| LEITOR E ESCRITOR PROFICIENTE: QUAL O CAMINHO? (2014) | DE Campinas Leste |
| LETRAMENTO: AÇÕES E INTERVENÇÕES DOCENTES VISANDO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS (2014) | DE São Bernardo do Campo |
| APRENDER COM SIGNIFICADO: CICLO INTERMEDIÁRIO (2014) | DE Centro |
| REVISITANDO A GRAMÁTICA NORMATIVA (2014) | DE Sul 3 |
| DA REESCRITA AO TEXTO DE AUTORIA (2014) | DE Caieiras |
| CURSO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" (2014) | DE Pindamonhangaba |
| ALFABETIZAÇÃO-AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA E LETRAMENTO (2014) | DE Barretos |
| CAMINHOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA LITERATURA | DE Guarulhos Sul |

| | |
|--|-------------------|
| NENHUM A MENOS – ALFABETIZAÇÃO (2014) | DE Apiaí |
| A CONSTRUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: O PERFIL DA MULHER EM FOCO (2014) | DE Carapicuíba |
| RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: ADEQUAÇÃO CURRICULAR (2014) | DE Itapevi |
| CURSO LETRA E VIDA DESCENTRALIZADO (2014/2015) | DE Campinas Leste |
| CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (2014) | DE Mogi Mirim |
| O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS (2014) | DE Americana |
| PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA (2014) | DE Centro |
| (RE)SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE (2014) | DE Votorantim |

O Contexto da Pesquisa

Sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

A Secretaria apresenta a si mesma em seu site oficial como a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos⁴.

Com mais precisão, o Censo Escolar de 2017⁵ informa o total de 5.823 escolas de Educação Básica. Estudam nelas, 1.927.336 alunos do Ensino Fundamental (sendo que, entre eles, estão os 1.309.254 estudantes do 6º ao 9º ano – foco desta pesquisa) e 1.507.033 estudantes do Ensino Médio. As escolas contam com um total de 339.449 funcionários, entre professores, diretores e demais trabalhadores da educação (serventes, merendeiras, supervisores etc).

⁴ Dados retirados do site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/> Acesso em 10/06/2018

⁵ Dados retirados do site QEDu: <http://www.qedu.org.br/> Acesso em 10/06/2018

A saber, só 10% das unidades de ensino possuem biblioteca; 79% têm sala de leitura; 93% contam com salas de professores; 83% dizem ter internet e 75% têm internet banda larga.

As avaliações em larga escala, principais ferramentas de investigação sobre o aprendizado das redes que existem hoje no país, mostram que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa é baixo. Segundo a última Prova Brasil, somente 33% dos alunos do 9º ano da rede paulista obteve aprendizado adequado para a série⁶. Na mais recente edição do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), 21,9% dos alunos do 9º ano apresentaram desempenho abaixo do esperado.

Em 2012, durante o 3º mandato do governador Geraldo Alckmin, a rede foi reestruturada. Ela deixou de ser organizada em sete órgãos centrais e dois vinculados e passou a se estruturar em dois órgãos vinculados (Conselho Estadual de Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação) e seis coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

Em 2011, a rede criou a ação “Educação – Compromisso de São Paulo”, uma iniciativa ambiciosa que, segundo o governo, pretende colocar o sistema de ensino paulista entre os 25 melhores do mundo e, a carreira de professor, entre as 10 mais desejadas do Estado. O programa está estruturado em cinco pilares: valorização do capital humano, gestão pedagógica, educação integral, gestão organizacional e financeira e mobilização da sociedade. Ele tem a formação dos professores e a valorização da carreira docente como meios para a sua concretização.

Do ponto de vista estrutural, a rede está dividida em 91 diretorias de ensino. São elas:

⁶ Dados retirados do site QEdu: <http://www.qedu.org.br/brasil/compare> Acesso em 02/08/2018

Quadro 2

Lista das diretorias de ensino da rede estadual de São Paulo.

| Diretorias de Ensino | | |
|----------------------|----------------------------|--------------------------|
| DE Adamantina | DE Itapevi | DE Pirassununga |
| DE Americana | DE Itaquaquecetuba | DE Presidente Prudente |
| DE Andradina | DE Itararé | DE Registro |
| DE Araçatuba | DE Itú | DE Ribeirão Preto |
| DE Araraquara | DE Jaboticabal | DE Santo Anastácio |
| DE Assis | DE Jacareí | DE Santo André |
| DE Avaré | DE Jales | DE Santos |
| DE Barretos | DE Jaú | DE São Bernardo do Campo |
| DE Bauru | DE José Bonifácio | DE São Carlos |
| DE Birigui | DE Jundiaí | DE São João da Boa Vista |
| DE Botucatu | DE Leste 1 | DE São Joaquim da Barra |
| DE Bragança Paulista | DE Leste 2 | DE São José do Rio Preto |
| DE Caieiras | DE Leste 3 | DE São José dos Campos |
| DE Campinas Leste | DE Leste 4 | DE São Roque |
| DE Campinas Oeste | DE Leste 5 | DE São Vicente |
| DE Capivari | DE Limeira | DE Sertãozinho |
| DE Caraguatatuba | DE Lins | DE Sorocaba |
| DE Carapicuíba | DE Marília | DE Sul 1 |
| DE Catanduva | DE Mauá | DE Sul 2 |
| DE Centro | DE Miracatu | DE Sul 3 |
| DE Centro Oeste | DE Mirante do Paranapanema | DE Sul 3 |
| DE Centro Sul | DE Mogi das Cruzes | DE Sumaré |

| | | |
|-------------------------|--------------------|--------------------|
| DE Diadema | DE Mogi Mirim | DE Suzano |
| DE Fernandópolis | DE Norte 1 | DE Taboão da Serra |
| DE Franca | DE Norte 2 | DE Taquaritinga |
| DE Guaratinguetá | DE Osasco | DE Taubaté |
| DE Guarulhos Norte | DE Ourinhos | DE Tupã |
| DE Guarulhos Sul | DE Penápolis | DE Votorantim |
| DE Itapeçerica da Serra | DE Pindamonhangaba | DE Votuporanga |
| DE Itapetininga | DE Piracicaba | |
| DE Itapeva | DE Piraju | |

As diretorias funcionam, pode-se dizer, como uma extensão da administração central em nível local, mais próximo das escolas. Todas têm um dirigente e são divididas em departamentos. Os nomes podem variar de diretoria para diretoria, mas, em linhas gerais, são eles: informações educacionais e gestão da rede escolar; recursos humanos; administração, finanças e infraestrutura; apoio administrativo; assistência técnica; equipe de supervisão de ensino e núcleo pedagógico. Este último é formado por educadores da rede e tem autonomia para oferecer cursos de até 30 horas ao seu professorado. Isso pode ser feito por razões diversas: uma necessidade identificada pela diretoria, a realização de projetos globais da rede ou, até mesmo, oportunidade de parcerias com instituições que procuram as diretorias.

Formação continuada na rede estadual paulista

Segundo o site oficial da Secretaria de Educação paulista, ela disponibiliza formação continuada a seus educadores por quatro vias: os cursos realizados pelas diretorias de ensino; opções a distância pela Escola Virtual de Programas Educacionais – EVESP (que serve também os alunos, público prioritário da plataforma); convênios com universidades para cursos de pós-graduação e bolsas para mestrado e doutorado e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), instituição criada em 2009 voltada à modalidade presencial nos “ambientes de aprendizagem” instalados nas

diretorias de ensino e ao Ensino a Distância (EAD) por meio de videoconferências e aulas online.

Além dessas modalidades, os encontros que os coordenadores pedagógicos realizam com seus professores em cada escola também entram dentro do “guarda-chuva da formação em serviço”, mas são de autonomia de cada unidade e não contam com registro obrigatório enviado para a rede estadual sobre o que foi feito.

Metodologia de pesquisa

Para analisar a concepção de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e suas pretensões quanto à natureza do apoio profissional contínuo que ela se propõe oferecer a seus educadores, a metodologia selecionada para foi a relacionada à Análise de Conteúdo, conforme definição de Bardin (2016).

É importante marcar que ela se distingue da análise documental, que é feita, sobretudo, por classificação-indexação, com o objetivo principal de obter representação condensada da informação para consulta e armazenamento. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de mensagens e comunicações (BARDIN, 2016, p. 52) “que se adapta ao objeto estudado. Seu objetivo central é perscrutar o conteúdo, em seus mais diferentes suportes, para colocar em relevo o que nem sempre está explícito”.

Segundo Prasad (2008), o pesquisador que escolhe esse caminho é capaz de fazer inferências sobre o autor da mensagem, as características dela e seus efeitos sobre o público alvo. De certa forma, é como se fosse possível abrir a cortina da aparência e identificar os significados imperceptíveis à primeira vista, via três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material (divisão por categorias) e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Esta atitude de “vigilância crítica” exige o desvio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (...)” (BARDIN, 2016, p. 34).

O período de maior destaque desse método aconteceu nos Estados Unidos entre as duas Guerras Mundiais (1914-1945), quando ele começou a ser mais largamente utilizado (inclusive pelo governo norte-americano, cioso por achar possíveis focos de “subversão”) para analisar a imprensa, a comunicação de massa e a propaganda.

Um dos nomes mais marcantes da Análise de Conteúdo neste período foi E. Berelson, autor do livro *Content Analysis in Communication Research*. Por muito tempo, a obra foi a principal referência no assunto. Em seu livro, Bardin critica a presença dominante do livro de Berelson nas bibliografias de pesquisas que usavam o método ou em manuais que o listavam entre os jeitos possíveis de fazer uma análise qualitativa:

Essa ignorância soberba que consistia em negar vinte ou trinta anos de progressos norte-americanos, ou em negligenciar a contribuição francesa ou estrangeira das ciências conexas à análise de conteúdo (a linguística, a semântica, a semiologia, a documentação, a informática) começa, felizmente, a ser substituída por uma insatisfação tanto prática como teórica, suscetível de impedir os professores ou os técnicos para a busca de informações complementares (BARDIN, 2016, p. 35).

Depois de um intervalo de relativo ostracismo, o procedimento voltou a ganhar força graças a conferências no campo da Psicolinguística. Outras áreas, além da Comunicação (Etnologia, História, Psiquiatria etc), passaram a se apropriar dele, que adentrou estudos qualitativos em Ciências Humanas e Biológicas e ganhou, gradativamente, aperfeiçoamentos técnicos.

Mas, além disso, a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo (cf. os inventários dos jornais do princípio do século), pelo contrário, toma-se consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados (cf. análise das coocorrências), toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações (BARDIN, 2016, p.27).

O passo seguinte começou na década de 1970. Foi o uso, cada vez mais robusto e constante, de computadores e programas aptos a realizarem operações de codificação, enumeração e separação de unidades, seguindo regras pré-estabelecidas.

A análise de conteúdo nesta pesquisa

Seguindo o livro *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (2016), realizei a organização dos dados encaminhados pela SEESP nos três polos:

1. Pré-análise;
2. Exploração do material;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

O primeiro corresponde a organização do trabalho propriamente dita. Foi o período entre setembro de 2017 e abril de 2018. Ele incluiu as primeiras trocas de mensagens com a Secretaria, a definição mais objetiva de qual tipo de documento a analisar e todo o tratamento da planilha de dados disponíveis para afunilar o conteúdo e chegar a cursos mais alinhados com a ideia inicial: a oferta de formação para professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Também criei as hipóteses e elaborei a proximidade com a prática pedagógica como um dos indicadores. Busquei sempre encontrar sinais dela nos regulamentos e projetos de curso. Fiz também o que Bardin chama de *leitura flutuante*:

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2016, p. 126).

Separei em seguida, o *corpus* da pesquisa, ou seja, os planos de curso, projetos básicos e regulamentos. Lembrando que estes documentos fazem parte do protocolo da rede para cursos de formação continuada e contemplam todos os cursos propostos para professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano por todas as diretorias de ensino durante cinco anos. Portanto, eles atendem à regra da representatividade que Bardin traz

no livro. Ela explica que a análise deve ser feita em uma amostragem necessariamente representativa do todo. Só assim, seus resultados poderão ser generalizados. E atendem também à regra de exaustividade que diz: uma vez definido o campo do corpus, é preciso ter em conta todos os elementos dele. Outra regra cumprida foi a da homogeneidade, segundo a qual os documentos não devem ser diferentes entre si.

Como categorias de análise, eu defini itens presentes em quase todos os textos:

1. Objetivo do curso
2. Justificativa para o curso
3. Metodologias
4. Conteúdo

Na sequência, passei para o polo de *exploração do material*, esmiuçando o conteúdo das categorias acima descritas. Acrescentei a elas outros tópicos que considerei importante pinçar dos documentos porque trouxeram informações que permitiram denotar a relevância dos cursos e como eles foram disponibilizados pelos educadores. Foram eles: ano; nome; diretoria de ensino; vagas; público (a quem especificamente o curso se destina); proponente; quem deu o curso; carga horária; formato (se presencial ou online); justificativa ou diagnóstico.

Finalmente, resta acrescentar que esta Dissertação está organizada em três partes, além desta Introdução.

A primeira parte reúne, para o leitor, as Bases da Pesquisa, incluindo: o levantamento bibliográfico realizado e o aporte teórico definido para a pesquisa.

Na segunda parte são apresentadas as bases legais sobre as quais se assenta o ensino da Língua Portuguesa no sistema de ensino estadual paulista. Bem como a exploração de alguns referenciais teóricos reconhecidos como relevantes para o ensino da disciplina.

Já a terceira traz o conjunto de dados obtidos e examinados, por meio da análise documental, sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos seus professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Encerram a Dissertação, as Considerações Finais, seguidas das Referências Bibliográficas.

1. BASES DA PESQUISA

1.1. Produção acadêmica sobre o tema

Para averiguar as investigações mais recentes publicadas sobre o assunto estudado e identificar o que ainda precisa ser pesquisado, realizei um levantamento bibliográfico em três plataformas distintas. Foram utilizados os bancos de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Dedalus da USP (Universidade de São Paulo). As buscas foram realizadas usando os termos “*formação continuada AND professores AND Língua Portuguesa*”; “*formação continuada AND Língua Portuguesa AND Ensino Fundamental*”; “*formação continuada AND língua portuguesa AND escola pública*”.

A palavra “AND” é um operador booleano, usado para indicar ao buscador que todas as palavras digitadas devem estar presentes nos resultados. Assim, ele traz respostas mais precisas e alinhadas com o que se procura. Utilizei também o intervalo de cinco anos (2013-2017) para trazer investigações mais recentes.

Ao todo, foram encontradas 568 teses e dissertações, conforme consta na Tabela 1:

Tabela 1

Teses e dissertações encontradas e selecionadas por fonte pesquisada e descritores utilizados (2013 a 2017) (Fonte: elaboração da pesquisadora).

| Teses e dissertações | | | | | | |
|--|-------------|--------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| | Capes | | PUC-SP | | Dedalus (USP) | |
| Palavras-chave | Encontradas | Selecionadas | Encontradas | Selecionadas | Encontradas | Selecionadas |
| Formação continuada AND professores AND Língua Portuguesa | 297 | 16 | 8 | 1 | 6 | 2 |
| Formação continuada AND Língua Portuguesa AND Ensino Fundamental | 169 | 4 | 3 | 2 | 5 | 0 |
| Formação continuada AND língua portuguesa AND escola pública | 78 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 |

| | | | | | | |
|--------------|------------|----|-----------|---|-----------|---|
| Total | 544 | 25 | 12 | 3 | 12 | 2 |
|--------------|------------|----|-----------|---|-----------|---|

Todas estavam dentro do tema formação continuada, mas com variações, tratando dos seguintes assuntos: preparo para ensinar outras disciplinas que não Língua Portuguesa; programas de formação em países onde se fala português; relação entre formação inicial e continuada; treinamentos para o aprendizado de novas tecnologias; papel do professor na realização de práticas pedagógicas específicas; educação para surdos; identidade dos educadores diante das políticas públicas implementadas; formação de alfabetizadores; ensino de língua estrangeira; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); programas de educação a distância e formação para educação indígena ou para a implementação da Lei 10.639, sobre história e cultura afro-brasileiras.

A busca por teses e dissertações trouxe estudos centrados em tópicos diversos. Nota-se certa abundância de investigações sobre programas específicos, especialmente aqueles com a chancela do governo federal, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou o Programa Gestão de Aprendizagem (Gestar). No caso de Língua Portuguesa, a teoria dos letramentos, o conteúdo “gêneros textuais”, a prática de leitura (pelo próprio educador em sua vida intelectual ou no seu papel como agente de promoção da leitura pelos alunos) e a transposição didática foram alvos constantes. Na metodologia, prevalece a abordagem qualitativa, sobretudo em estudos que mesclam a análise documental com entrevistas.

Ao todo, foram selecionados 06 estudos (05 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) para a leitura aprofundada, devido à semelhança apresentada com os objetivos e hipóteses desta pesquisa. Tais estudos encontram-se descritos no Quadro 2.

Todos pretendiam, à sua maneira, investigar a formação continuada oferecida pelo Estado. Alguns focaram em ações de grande porte liderados pelo Ministério da Educação, como o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II). A proposta era voltada aos responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas e foi tema de duas dissertações de mestrado entre as selecionadas: *A Contribuição da Formação Continuada para as Práticas de Leituras*

dos Professores, defendida por Tânia do Socorro Ferreira da Silva, na Universidade Federal do Tocantins e *Formação Continuada em Serviço e o Programa Gestar: um Estudo Sobre a Prática dos Professores de Língua Portuguesa* defendida por Tânia Maria Nunes do Nascimento, na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Outras pesquisas se voltaram à análise da formação continuada disponibilizada por Secretarias Municipais. São elas: *A Constituição de Propostas de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino Para o Atendimento a Diversidade do Alunado: Concepções, Limites e Possibilidades*, dissertação de mestrado de Auristela Rocha na Universidade Federal de Pernambuco sobre a formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Recife e *A Formação Continuada e o Professor de Língua Portuguesa: Relações, Tensões e Sentidos*, dissertação defendida por Núbia Rinaldini na Universidade de São Paulo que tratou da formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Caio Augusto Carvalho Alves tratou da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na sua tese de doutorado *Os Saberes Profissionais dos Professores: Formações, Carreiras e Experiências nas Reformas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo*, realizada na Universidade de São Paulo.

Em *Letramentos do Professor de Língua Materna e a Formação Continuada*, dissertação de mestrado de Lucimeire da Silva Furlaneto pela Universidade Federal do Mato Grosso, ela aborda a formação continuada oferecida pela universidade pública na modalidade de curso de extensão universitária.

Outro aspecto em comum entre as pesquisas selecionadas e esta dissertação de mestrado é que todas buscaram compreender o funcionamento das iniciativas de aperfeiçoamento do trabalho docente, as justificativas para a sua existência e os objetivos desenhados para elas.

Em linhas gerais, as conclusões de todas apontaram que o modelo de formação continuada vigente nas diversas regiões do país tem pouca eficácia para apoiar o professor na reflexão sobre como ensinar. Ao analisar o impacto do programa Gestar em Tocantinópolis (TO), Silva (2014) constatou que ele ofereceu apenas timidamente subsídios teóricos sobre leitura aos professores, sem aprofundamento. Ao mesmo tempo em que os educadores

tiveram contato com outras metodologias, o que estimulou a reflexão entre eles, o curso não avançou no diálogo entre teoria e prática. Ou seja, contribuiu pouco para o exercício da profissão.

Ao investigar uma proposta de formação continuada realizada na Universidade Federal do Mato Grosso, Furlaneto (2014) também concluiu que a modalidade raramente é capaz de superar problemas anteriores à própria graduação, como o baixo letramento dos docentes. Além da pouca contribuição para a atuação do educador em sala de aula, as continuadas formações não conseguem promover atualização de outras perspectivas de ensino ou avanços reais no conhecimento sobre o quê e como ensinar.

Ao investigar como os saberes docentes foram impactados pelas reformas na rede estadual paulista em um intervalo de trinta anos, Alves (2016) concluiu que os educadores foram, gradativamente, chamados a olhar mais para o conteúdo do que aos instrumentos didáticos. Também observou que as políticas públicas são implementadas sem diálogo com os professores e que isso é danoso: quanto maior a aproximação entre Estado e docentes e quanto maior a colaboração para problemas do cotidiano docente, mais eficaz a política pública implementada.

Neste grupo, vale destacar também a tese de Rinaldini (2016), que investigou os significados que os responsáveis pelas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo atribuem à formação continuada. A pesquisa, feita via análise documental e entrevistas com os professores, observou bastante volatilidade entre as políticas de formação continuada. Isto é, os programas e projetos duram pouco e mudam bastante com os anos. Embora houvesse uma tentativa de renovação do ensino de Língua Portuguesa via legislação, a ligeireza dos cursos e o tratamento pontual dos temas impediu um aprofundamento na temática. Ela também constatou que os professores recusavam que fossem “desatualizados” e viam a si mesmos atrelados ao ensino da gramática. Além disso, eles só valorizavam os conteúdos dos cursos que já tivessem relação com o conhecido em outras formações ou via experiência em sala de aula.

Quadro 3

Teses e dissertações selecionadas por fonte pesquisada e descritores utilizados (2013 a 2017) (Fonte: elaboração da pesquisadora).

| Título - Autor (Tipo e data) | Universidade | Objetivos | Metodologia | Resultados | Referências teóricas |
|--|--|--|--|--|---|
| A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS PROFESSORES - Tania do Socorro Ferreira da Silva (2014 - Dissertação) | Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Analisar a formação do Programa Gestar II oferecida a professores de Língua Portuguesa do 9º ano em Tocantinópolis (TO) e checar se ele contribuiu para o desenvolvimento da prática de leitura pelos participantes. | Estudo de caso e análise quantitativa dos dados | A formação continuada do GESTAR foi mais prática e significativa para a reflexão e troca de experiências. Mas a aprendizagem da teoria foi limitada e aconteceu de maneira não aprofundada. Os participantes tiveram contato com textos variados, mas simples e curtos, próprios para serem trabalhados em sala de aula. Não houve a preocupação com a formação do leitor, que lê compreende e interpreta. Os conhecimentos demonstrados sobre estratégias de leitura e sobre as etapas de decodificação, compreensão e interpretação ocorreram | (2010), Mizukami (2002, 2010), Prata-Linhares (2011), Sousa (2009), Brito (2003, 2004), Coenga (2004), Foucambert (1994), Galdi (2002, 2010), Kleiman (2001, 2002, 2012), Menegassi (2010), Silva (2011) e Solé (1998). |
| A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA RELAÇÕES, TENSÕES E SENTIDOS - Nubia Rinaldini (2016 - Dissertação) | Universidade de São Paulo (USP) | Identificar como a formação continuada influencia as concepções dos professores sobre o ensino da Língua Portuguesa e como os educadores lidam com o que aprendem. | Pesquisa documental e entrevistas com professores | No campo legislativo, há uma tentativa de inovar o ensino que não se observa nos cursos de formação continuada. Os educadores enxergam sentido nos cursos quando eles se relacionam com outros cursos ou com situações de sala de aula. Os professores se sentem muito próximos do ensino da Gramática e resistem à ideia de que não sabem o bastante ou são desatualizados. | Lefebvre (1983) e Moscovici (2012), Galdi (2013), Tardif (2005) |
| OS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: FORMAÇÕES, CARREIRAS E EXPERIÊNCIAS NAS REFORMAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1980 A 2010)- Caio Augusto Carvalho Alves (2016 - Tese de Doutorado) | Universidade de São Paulo (USP) | Investigar como os saberes docentes da rede estadual paulista foram influenciados pelas políticas oficiais implementadas entre 1980 e 2000 | Entrevistas e análise de dados | Professores voltados aos instrumentos tiveram que, aos poucos, voltar-se mais ao conteúdo. O trato com a disciplina baseado na expulsão da sala de aula, por exemplo, deu lugar à busca pelo diálogo. As políticas públicas são implementadas sem comunicação com os professores. Por isso, eles constroem uma visão imediata da questão que leva ao desânimo. Quanto maior a aproximação entre Estado e docentes e quanto maior a colaboração para problemas do cotidiano docente, mais eficaz a política pública implementada. Os saberes docentes podem se consolidar e serem considerados cultura escolar, mas isso não significa que sejam estanques. Eles são dinâmicos. | Tardif (2000 e 2014), Certeau (2007), Ravitch (2012), Nóvoa (1992 e 1995), Goodson (1992), Nunes (1992), Gauthier (1998), Louzano (2010), Hargreaves (1998 e 2003), Lawn (2000), Lee Shulman (1987), Bordieu (2000 e 2008), Formosinho, Sarmento (1999), Elias (2000), Ruz Peres (1994), Novaes (2009), Huberman (1992) |
| FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O PROGRAMA GESTAR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA - Tania Maria Nunes do Nascimento (2015 - Dissertação) | Universidade Estadual de Feira de Santana | Investigar como os professores de Língua Portuguesa formados no Programa Gestar realizam a transposição didática em sala de aula. | Entrevistas individuais e observações nas aulas de quatro professoras de Língua Portuguesa | A formação do Gestar imprimiu baixo alcance na mudança das práticas de sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, embora exerça alta influência na formação do professor e na compreensão a respeito das concepções de linguagem e de ensino que devem orientar o exercício profissional. | Bakhtin (2012) e Chevallard (1991) e Rafael (2001) |
| A CONSTITUIÇÃO DE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARA O ATENDIMENTO A DIVERSIDADE DO ALUNADO: CONCEPÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES - Auristela Rocha (2013 - Dissertação) | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Analisar como as propostas de formação continuada de professores, oferecidas pela Prefeitura de Recife se constituem para atender a diversidade do alunado | Estudo de caso, análise do conteúdo (Laurence Bardin) e entrevistas semi-estruturadas | As propostas formativas oferecidas por cada unidade gerencial da Secretaria de educação são pressionadas pelas políticas de avaliação e desempenho educacional. Por isso, por meio de ações formativas aos professores da rede, buscam obter resultados que respondam a contento aos índices avaliativos. Elas ofertam massivamente cursos pontuais, direcionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, colocando à margem temas que discutam a pluralidade cultural, social, psicológica e física dos alunos. | Tardif (2002), Mantoan (2006), Rodrigues (2006), Vizim (2003), Silvério (2005), Santos (2005), Nogueira (2010), Lunardi-Lazzarin (2010), Denari (2001), Torres (1999), Marin (1995), Imbernón (2009), Schön (1992), Zeichner (1993), Nóvoa (1992 e 1995) e Freire (1983) |
| OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E A FORMAÇÃO CONTINUADA - Lucimeire da Silva Furlaneto (2014 - Dissertação) | Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) | Analisar a formação continuada Letramentos do professor: Vivências de Leitura e Escrita em Língua Materna oferecida no campos da Universidade Federal do Mato Grosso | Questionários analisados via metodologia quantitativa de Bauere Gaskell (2012) | "O letramento do professor é bastante restrito e, apesar de continuadas formações, a atualização destes dentro das novas perspectivas de ensino é deficitária, concorrendo para uma atuação confusa e teoricamente mista em sala de aula (...) os vários cursos de formação continuada dos professores da rede pública não estão contribuindo efetivamente para mudanças em suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula" | Bakhtin e o Círculo ([1952-53], 2010); ([1929], 2012); Lev Vygotsky (2007[1930]); Bauere Gaskell (2012) e Bogdan e Biklen (1994) |

1.2. Aporte teórico

1.2.1. Os saberes e princípios para a formação do professor

A profissão docente demanda saberes próprios. Para além do conhecimento do conteúdo propriamente dito, o professor precisa dominar o “como” ensinar. Ou seja, quais estratégias, recursos e ferramentas são necessários para que o conhecimento seja compreendido por um grupo específico, o alunado. O contexto onde os estudantes vivem não pode ser ignorado, então também é necessário que o educador saiba identificar as necessidades locais para propor alternativas adequadas. Todo esse processo é bastante complexo, demanda uma formação à altura, que reúna qualidade conceitual e didática com o preparo para identificar a realidade sócio cultural das salas onde o professor vai lecionar e saber agir com base nelas.

A Formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

O processo de formação, portanto, de modo algum, deriva do improvisado. Pelo contrário, ele tem um caráter sistemático e organizado que compete tanto aos jovens que estudam para serem professores, quanto aos profissionais formados que já têm alguns anos de ensino. O conceito é o mesmo para ambos, o que muda é o conteúdo, o foco ou a metodologia.

Para desenvolver o conceito de formação de professores, García (1999) define sete princípios subjacentes à área. Tais princípios serão explorados a seguir e complementados com as ideias de outros autores que compõem o aporte teórico desta dissertação de mestrado. Eles serão, também, os eixos de análise do material coletado (projetos, ementas e regulamentos dos cursos de formação desenvolvidos pelas diretorias de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

O **primeiro princípio** é conceber a formação de professores como um contínuo composto por fases. Elas distinguem entre si no conteúdo curricular e na metodologia, mas se complementam e compartilham os mesmos princípios éticos e pedagógicos. Essas fases constituem o desenvolvimento profissional, que contempla toda a vida do educador, desde a graduação até a preparação na qual ele se envolve quando sua carreira já está estabelecida.

Pensar a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento, como um todo contínuo, significa alinhar formação inicial e continuada, em vez de pensar ambas separadamente.

De acordo com essa perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999, p. 27).

O **segundo princípio** é a necessidade de integrar a formação de professores aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Trata-se de planejar a formação de maneira alinhada com o currículo, tendo em vista a melhoria do ensino. E trata-se, também do professor ocupar, como parte do seu desenvolvimento profissional, o papel de agente de desenvolvimento curricular, função de maior autonomia na qual ele troca, aprende, adquire conhecimentos e atua na formulação ou eventuais modificações e atualizações vividas pelo currículo da escola onde ele trabalha e até da rede a qual ele pertence.

Quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou, mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola (normalmente editora de livros de textos), o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida do professor. Tratar-se-ia, neste caso, de implicar os professores em atividades de formação (normalmente sob a forma de cursos de aperfeiçoamento) para mostrar (e não demonstrar) aos professores tais materiais e explicar-lhes as suas características. (GARCÍA, 1999, p. 142)

O **terceiro princípio** é fazer a ligação entre a formação docente e o desenvolvimento organizacional da própria escola, compreendida como a “unidade básica de mudança e conformação” (GARCÍA, 1999, p. 141). Para que esse princípio se aplique, é preciso que a

escola seja entendida como um espaço vivo e complexo, de onde surgem não só problemas e questões que os professores levam para discussões e análises, mas também saberes específicos, típicos do exercício da docência.

O que se vê hoje, na grande maioria das situações, são propostas de formação encabeçadas por uma instituição isolada, como a Universidade. Ou divididos entre a prática e a teoria. A defesa de Nóvoa (2014) é por uma formação que, centrada no saber coletivo dos professores e a partir das suas demandas reais, seja capaz de integrar contexto, natureza da profissão, competências, saber profissional, natureza da aprendizagem, pedagogia e currículo.

Ela deve acontecer a partir da escola que, diferente de outras instituições sociais, pensa pouco no trabalho que desenvolve e deixa em segundo plano a reflexão coletiva sobre o próprio funcionamento, o que é um problema, já que o aperfeiçoamento profissional de quem ensina se dá com mais prosperidade se centrado na escola e baseado na troca de saberes entre o corpo docente. O saber do professorado enquanto coletividade, que é mais do que “a soma das competências individuais”, deve ser resgatado para que se organizem espaços de aprendizagem entre pares e um professor aprenda com o outro. Não é só colaborar, é introduzir a partilha dentro da cultura de formação profissional.

Na definição desse espaço, uso as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos de formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2014, p. 228).

Tardif (2012) traz o argumento que os professores são profissionais em desenvolvimento, parceiros e atores do próprio aperfeiçoamento profissional. Por isso mesmo, a formação continuada deve ser baseada nas situações e necessidades reais vividas por eles. O oposto de como a formação para o ensino ocorre majoritariamente hoje, de maneira apartada da escola e orientada pela lógica de especialização e fragmentação das disciplinas. O modelo “aplicacionista do conhecimento” leva os professores a assistirem muitas aulas, na expectativa que consigam replicar o conteúdo delas. “O trabalho não é

primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos” (TARDIF, 2012, p. 257).

Imbernón (2009) complementa que a inovação institucional é o objetivo primário de toda a formação continuada, que é, por si só, um processo inacabado. Ela deveria ser meio para romper com o isolamento docente e dar a ele a chance de aprender com seus pares no local onde trabalha, a partir de situações educativas que gerem mudanças ali mesmo.

O **quarto princípio** é a integração, na formação de professores, de conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares da formação pedagógica dos professores.

Trata-se de inserir na formação docente o conhecimento didático do conteúdo, um conceito relacionado ao campo das Didáticas Específicas, que “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar” (GARCÍA, 1999, p. 88). É esse conhecimento particular que diferencia o professor dos especialistas em cada área do conhecimento, porque ele representa o pensamento sobre o conteúdo com vistas ao aluno, que deve aprender o que se deseja ensinar.

O **quinto princípio** sublinha a necessidade de integrar teoria e prática na formação docente. Isso significa olhar a prática com outros olhos e reconhecer que os educadores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento particular, fruto da experiência cotidiana de ensinar e dos desafios que ela implica.

Tardif (2012) indica que aquilo que os educadores conhecem é adquirido no contexto de toda uma história de vida e carreira. Seus saberes práticos são hierarquizados com base na utilidade: quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Por isso, todo o contínuo do desenvolvimento profissional deve ser pensando para articular conhecimentos acadêmicos sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Ou seja, é colocar a prática no centro da formação profissional do professor.

A formação de professores, tanto inicial, como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (Villar Angulo, 1988e, 1992a), de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático eo conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (Marcelo, 1991d). Por isso, a prática do ensino (...) não deve ser considerada ‘mais uma disciplina’ ou como um

apêndice do currículo de formação do professor. A prática - não as práticas - deverá ser o núcleo estrutural do currículo ao qual temos vindo a aludir (GARCÍA, 1999, p. 29).

O **sexto princípio** é a necessidade de haver isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente será demandada a ele desenvolver. Por essa razão, é necessário existir congruência entre o conteúdo pedagógico que se ensina e a maneira como ele é ensinado ao profissional em formação.

Essa prática é especialmente relevante na docência porque quem escolhe ser professor teve contato diário e por um longo período com vários docentes durante toda a Educação Básica. Portanto, possui uma experiência longa com a profissão e as próprias concepções a respeito. Outro ponto relevante é que o professor, ao ensinar, inevitavelmente, transmite conhecimentos e atitudes sobre o processo de ensino.

Na formação de professores, esta transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indireta ou direta, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores formadores sugerem. Essa avaliação permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores (FORMOSINHO, 2001, p. 48).

Durante a formação, o aluno (que será professor) analisa o trabalho de seus formadores à luz das teorias aprendidas. Existe uma convergência (FORMOSINHO, 2001) entre o ofício do profissional de ensino, o ofício para que o formando está sendo preparado e a maneira como essa formação acontece. Esta característica, muito própria da profissão docente, torna inevitável que as práticas dos formadores, independente do conteúdo, sejam modelos de aprendizagem da profissão.

De modo geral, a formação dos educadores ainda segue um modelo padronizado, de conferências ou cursos rápidos ministrados por *experts* considerados mais capazes do que os próprios professores, apesar de serem eles os executores em última instância de quase todas as políticas públicas educacionais importantes. Nem sempre esse modelo oferece soluções para as situações reais vividas no chão da escola. Baseados na mera exposição de exemplos ideais, os cursos acabam por frustrar o educador. Não se pode querer mudar o jeito como os

educadores lecionam se a própria formação repete o que eles já fazem com as turmas. “Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p.9).

O **sétimo princípio** implica na individualização como elemento integrante da formação docente.

O ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc, de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (GARCÍA, 1999, p. 29).

Imbernón (2009) critica as formações que são realizadas a despeito do contexto, desconsiderando a realidade de cada professor e do coletivo. Os cursos padronizados para todos podem melhorar a cultura do docente, mas não levam a mudanças e inovações na prática pedagógica. Transmitir uma mesma informação ou apresentar uma experiência a um grupo de professores não significa que, necessariamente, todos vão absorver o que viveram e aplicar no seu cotidiano docente da mesma maneira. Por isso é necessário considerar de onde vêm o professor, o que ele já sabe, como é a escola onde ele trabalha, levando em conta as diversas formas como o educador vai aplicar o que viu na formação.

1.2.2. Principais obstáculos a superar e aspectos presentes em uma formação de qualidade

Diante da constatação que a formação continuada atual segue um modelo tradicional e que ele não vem gerando resultados significativos na transformação da atuação docente, nem no aprendizado dos alunos, Imbernón (2009) compila os principais obstáculos a transpor bem como os pontos presentes em formações de qualidade. Ambos complementam os princípios detalhados acima como eixos de análise dos dados expostos nesta pesquisa.

Os principais obstáculos de acordo com o autor são:

- Falta de coordenação entre a formação inicial e os demais níveis educativos;
- Falta de planejamento, coordenação e avaliação de quem realiza a formação. Segundo ele, hoje, valoriza-se mais a quantidade do que a qualidade;
- A centralização da oferta de formação permanente que, em alguns países, tira de muitos educadores a chance de aperfeiçoamento;
- O predomínio da improvisação que leva a aulas sem conexão com a realidade do professor;
- A definição ambígua dos objetivos e princípios dos projetos formativos;
- Falta de orçamento;
- Horários inadequados, que sobrecarregam os professores;
- Falta de formadores ou, quando eles existem, uma formação baseada na transmissão, que converte os formadores em “especialistas”;
- Não considerar a realidade de cada educador ou grupo de professores;
- Formação feita só para ganhar pontos na carreira e aumentar o salário.

Para gerar um amplo questionamento sobre a situação atual e influenciar novas propostas de formação continuada, o autor também lista elementos que “embora disseminados na literatura, no vocabulário pedagógico, ainda distam muito de serem postos em práticas nas políticas e nas práticas de formação” (IMBERNÓN, 2009, p.39) e que se configuram como alternativas de mudança, diante da análise das contradições existentes no desenvolvimento profissional do educador. São eles:

- A reflexão sobre a prática;
- A criação de comunidades de práticas e de comunicação entre os educadores;
- Mais autonomia dos professores sobre a formação;
- Cursos preparados a partir de projetos das escolas;
- Espaços de reflexão estabelecidos;
- Investimento no trabalho coletivo (professores formam professores);
- Programas compostos a partir de situações-problema coletivas;

- Metodologia baseada em casos aplicada nos cursos.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REGULAMENTAÇÃO OFICIAL

Compreende-se que ensinar os conteúdos prescritos não é a única função da escola. Mas também é seu papel atender o currículo oficial do sistema de ensino⁷ a qual ela pertence. Considera-se, aqui, a noção de currículo a ensinar:

De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

Uma vez que a análise da formação continuada proposta nesta pesquisa preocupa-se com o espaço dedicado ao aperfeiçoamento das práticas e estratégias didáticas, os projetos e ementas dos cursos serão examinados considerando também se contemplam os itens curriculares (conteúdos e habilidades) previstos para o segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Não se pretende analisar ou julgar a qualidade do conteúdo prescrito nos documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação que regulamentam como serão os currículos, mas identificar neles quais os principais pontos do ensino de Língua Portuguesa esperados para os anos finais do Ensino Fundamental, etapa à qual pertencem os dados analisados, para compreender, então, se eles estão presentes, enquanto conteúdo, nos projetos e ementas dos cursos de formação continuada da rede pública estadual paulista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é atualmente o documento norteador dos conteúdos mínimos presentes em todos os currículos do país, garantida à margem reservada a cada uma das redes e aos currículos das escolas. Porém, a Base não é utilizada como referência desta pesquisa porque os dados coletados compreendem o intervalo de 2012 a 2017, período anterior à sua homologação.

⁷ Aqui **se** consideram as três funções descritas por Britto (2003). Além da função ligada ao conteúdo, há a normativa, referente à socialização secundária da criança transmitida pela organização escolar, regras de disciplina, disposição do ambiente físico etc. E também a valorativa, que consiste na transferência de valores sociais hegemônicos como sentido de liberdade, propriedade, autoridade etc.

Além do mais, mesmo após sua elaboração, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) continuam valendo porque os dois documentos são complementares. A Base detalha competências e conteúdos para a estrutura descritas nas Diretrizes, responsável por apresentar as normas obrigatórias para elaboração do planejamento curricular das escolas e demais sistemas de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram criadas em 2010 e detalham a estrutura da Educação Básica (quantidade de aulas previstas, idade mínima para ingresso das crianças na escola, quais os componentes curriculares obrigatórios em cada etapa de ensino etc) sem separação por disciplinas, como acontece com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs, por sua vez, são diretrizes que não possuem força de lei. Eles surgiram em 1997 com o papel de subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular (até a criação das DCNs)⁸; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas, a produção de livros e outros materiais didáticos bem como a avaliação dos sistemas de ensino.

Embora os PCNs não sejam muito específicos sobre o quê ensinar e quando, seu conteúdo será abordado com mais detalhes nesta dissertação porque ele apresenta um caderno dedicado unicamente à Língua Portuguesa e compreende quais conteúdos mínimos as redes deveriam prover a seus estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental entre 2012 a 2017 com mais riqueza de detalhes do que as Diretrizes.

O documento traz a prescrição de que os estudantes consigam se apropriar da Língua Portuguesa nas modalidades escrita e oral e que sejam também capazes de refletirem a criticamente sobre tudo o que lêem e escrevem. A prescrição se dá sob uma perspectiva didática voltada para a produção e interpretação de textos e o domínio do uso da língua em diferentes circunstâncias sociais, com críticas ao uso da gramática puramente normativa. Defende-se que formar leitores e escritores competentes e versáteis não é obrigação exclusiva das aulas de Língua Portuguesa, mas permeia todas as outras disciplinas, cujos textos são apresentados aos alunos em gêneros específicos que exigem deles esquemas e roteiros próprios de leitura e escrita.

⁸ Todos pela Educação: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> Acesso em 16/11/2018

Há três diretrizes centrais dos PCNs que colaboram no entendimento do que se espera que a rede estadual ensina nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. São elas: a observância da convivência das variantes linguísticas com a norma de prestígio; o ensino de gêneros textuais orais e escritos e a análise linguística no Ensino Fundamental. Todas estão melhor exploradas na sequência.

2.1. Variantes linguísticas: para que ensinar Português?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam em destaque, logo na primeira parte “Apresentação da Área de Língua Portuguesa”, sob o intertítulo “A Reflexão sobre a Linguagem”, o reconhecimento de que a Língua Portuguesa é uma “unidade que se constitui de muitas variedades”. Ou seja, ela é composta por variantes ligadas à região geográfica, lugar social de fala, gênero, idade, grupos identitários e estratos econômicos, entre outros fatores. Tais vertentes se manifestam em distintas pronúncias, vocábulos diferentes, emprego de palavra, morfologia etc. Entre elas, está a chamada norma padrão, tida como oficial, regida pela gramática normativa e difundida pelos meios de comunicação.

O documento reconhece sua existência, mas reforça que ela não deve ser concebida pela escola como a “correta”. Também afirma que dominar outras modalidades da língua, além da norma padrão, associadas a grupos culturais de prestígio, não acontece por substituição: ou se sabe uma ou a outra. Mas por extensão da competência linguística e pela “construção de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido” (BRASIL, 1998, p. 31). Sendo assim:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa. dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

A discussão é importante porque, segundo Britto (2003), o debate sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem se pautado em como ensinar o português padrão. É a divisão pelo método. De um lado, a concepção de que se trata, em última instância, do ensino da norma. E, do outro, a partir do reconhecimento das variantes linguísticas e da compreensão delas, o entendimento de que o objetivo é, na verdade, “garantir o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 2003, p.18). O papel da escola, seria, portanto, introduzir o aluno ao idioma escrito. Ele é sempre diferente do falado e é a porta de acesso para os discursos típicos e para “formas de organização intelectual mais sistemáticas e monitoradas” que levam “a novas performances cognitivas”.

O que a escola deve pretender com as aulas de Língua Portuguesa é, portanto, dar os meios para que o aluno saiba interpretar, manipular e operar esse que é um objeto cultural complexo. Com isso, ele terá acesso a discursos mais completos e saberá se comunicar com desenvoltura. É o letramento no sentido de capacidade de produzir e interagir com base na língua escrita:

Saber usar a escrita, objetivamente, quer dizer: poder ler e ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com a necessidade; escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos etc), tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional; usar estratégias próprias da escrita para a organização da sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leituras, considerando os objetivos e a situação. Participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto. (BRITTO, 2003, p.43).

2.2. Gêneros orais e escritos

Na apresentação do livro *Gêneros orais e escritos na escola – uma referência no ensino de Língua Portuguesa* (ROJO, 2004) – a professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Campinas (Unicamp), Roxane Rojo recupera um pouco da história do texto dentro do ensino brasileiro. A autora relata que, por muito tempo, ele foi entendido

como a base do ensino de leitura e escrita, seja como material utilizado durante as aulas ou como objeto de ensino.

Segundo ela, a publicação da coletânea *O texto na sala de aula: leitura e produção*, de João Wanderley Geraldi, em 1984, teria marcado a transferência do eixo do ensino de normativo, associado à gramática e análise linguística, para o ensino procedimental ou processual, no qual o uso da língua escrita ganha destaque. A análise gramatical não desaparece, mas ela passa a ser feita associada ao uso do texto e ganha a denominação “epilinguística” (GERALDI, 1984).

Aos poucos, o texto passou a ser compreendido como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e produção de texto e deixou de ser encarado apenas como objeto de estudo. Com isso, é formada a ideia da disciplina como área mais procedimental do que conceitual. À medida que essas estratégias se estabelecem como procedimentos, elas ganham força e viram referência, sobretudo as estruturais. Por causa delas, certas propriedades textuais são referenciadas no ensino. As estruturas dos gêneros escolares – dissertação e descrição, por exemplo – viraram norma e a forma global dos textos passa a ser ensinada em paralelo às análises epilinguísticas. A consequência foi o foco nas propriedades crescer a ponto de retomar a gramática normativa e acrescentar a ela uma camada a mais, a gramática do texto. Foi o tempo de prevalência de tipos que só existem na escola, como a descrição. Na realidade, raramente alguém escreve apenas uma descrição. Ao produzir um conto, por exemplo, detalhar ambientes e objetos é só parte do trabalho. O mesmo vale para a estrutura da dissertação, ensinada à exaustão nas escolas, especialmente pensando no vestibular.

Os PCNs inauguram uma mudança de foco para a situação de produção e circulação de textos na sociedade. Vem daí a concepção de ensinar a produção e análise de gêneros orais e escritos que circulam de fato na sociedade. A dissertação, por exemplo, entra em choque com o texto argumentativo da vida real, que não necessariamente começa sempre por uma tese dissecada nos parágrafos subsequentes, mas pode usar outros recursos. A crítica é sobre a compartimentalização, que ignora a situação de produção e divulgação de um texto e dificulta sua compreensão global.

Segundo os PCNs, é da escola a responsabilidade de preparar os alunos dando a eles procedimentos adequados de fala e escuta em contextos públicos:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Por isso é esperado que sejam aplicadas, nas salas de aula brasileiras, situações didáticas que estimulem o aluno a utilizar a língua nas modalidades oral e escrita, priorizando textos cujas características e usos favoreçam:

(...) a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

A abordagem apresentada nos PCNs, na época da implementação, gerou dúvidas entre o professorado sobre como aplicá-la, o que estimulou a tradução de especialistas do exterior que já pesquisavam o gênero textual em sala de aula, como Bernard Schneuwly, da Universidade de Genebra. Em *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*, ele e Joaquim Dolz exemplificam algumas tipologias que estão presentes em gêneros textuais diversos (contos, notícias de jornal, bilhetes, anúncios publicitários etc) e que devem ser preocupação do professor de língua materna. São elas: imaginar uma história e narrá-la, relatar acontecimentos vividos pelo próprio autor ou por outra pessoa; argumentar; expor acontecimentos e descrever ações.

Outro ponto essencial do teórico é que toda aprendizagem se dá por interações sociais, sobretudo se estamos falando da língua, ferramenta primária e essencial da comunicação. Por isso não se pode ignorar o contexto de produção e circulação do que se fala ou escreve e é essa capacidade analítica e de produção que a escola deve priorizar no ensino da língua materna.

2.3. Análise linguística no Ensino Fundamental

Manini (2006) explora o que significa a proposta de análise linguística dentro dos PCNs. Trata-se não só do ensino da gramática como tradicionalmente concebido, focado na análise de unidades menores como fonemas, classes de palavras e frases, mas sem chegar ao texto inteiro. Esse jeito de ensinar reproduz a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL, 1998, p. 29).

A proposta dos PCNs considera o texto em sua totalidade como objeto de estudo. Por isso, os estudos gramaticais são realizados a partir dele. A perspectiva é o professor planeje suas aulas visando construir conhecimento crítico sobre a língua a partir de gêneros que circulam socialmente. Para tal, segundo Schneuwly & Dolz (1996; 1997) o educador precisa definir, antes, as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos, eleger um gênero discursivo, privilegiando aqueles que parecem mais difíceis à turma, estudá-lo e depois retomá-lo de modo espiral.

2.4. Currículo em vigor na rede estadual paulista

O currículo da rede estadual paulista, implementado em 2008 – portanto vigente durante o período dos dados analisados nesta dissertação -, está, segundo documento oficial⁹, em consonância com os conteúdos dos PCNs.

Nesse sentido, o atual Currículo não representa uma ruptura em relação aos documentos oficiais que o precederam. As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, construídas no período de 1986 a 1993 e que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, de 1997, e aos PCNs do Ensino Médio, de 1998, constituem a base sobre a qual ele se desenvolve. A partir desse contexto e seguindo conceitos sólidos de ciências que estudam a linguagem, explicitados nos PCNs+ da área de Linguagens e Códigos (2006), nossa proposta para a disciplina Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade (SÃO PAULO, 2011, p. 31).

⁹<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf> Acesso em 24/11/2018

Está além dos limites desta pesquisa identificar se, de fato, os dois documentos estão relacionados. Mas é esperado que o currículo formulado pela Secretaria represente o desenvolvimento do primeiro, incorporando características próprias.

Em síntese, o currículo paulista aborda conhecimentos linguísticos que extrapolam o conhecimento da norma padrão. Ele valoriza o aspecto social da língua e reforça o trabalho escolar com textos, considerando como eles são produzidos e quais suas condições de produção e circulação.

O documento que oficializa o currículo da rede aponta que o Ensino Fundamental e o Médio devem estar articulados para garantir a progressão dos conteúdos. As duas etapas teriam objetivos comuns para os estudantes:

Ambas têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhes permite organizar a realidade na qual se inserem, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos (SÃO PAULO, 2011, p. 35).

3. ANÁLISE DOS DADOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SEE/SP AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O corpus de dados são os documentos descritivos dos 47 cursos selecionados a partir da base de dados disponibilizada pelo Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A leitura e análise dos dados foram baseadas nos sete princípios formulados por García (1999) como subjacentes à formação dos professores, em suas diferentes fases (graduação, ingresso na carreira, pós-graduação e demais cursos, encontros e reuniões formativas que acontecem ao longo de todos os anos do trabalho do professor). A perspectiva de Imbernón (2009), que tratou especificamente da formação continuada, ao definir os principais entraves e os elementos que já são reconhecidos como eficientes, mas ainda não se tornaram realidade nas escolas, também serviu de eixo para o estudo do conteúdo dos projetos e ementas. Bem como de outros autores de referência, como António Nóvoa e Maurice Tardif.

Esta análise está dividida em categorias, que são sub-divisões internas dos documentos. Cada uma traz um tipo específico de informação. São elas: Objetivos, Justificativa, Conteúdo e Metodologia.

Os itens Metodologia e Conteúdo não estavam presentes em todos os documentos disponíveis. Ambos faltavam, sobretudo, nos regulamentos dos anos 2012 e 2013, período em que as informações apresentadas estavam mais incompletas. A maioria dos documentos continha apenas o regulamento, sem o projeto (modelo mais completo e detalhado). Nestes casos, optei por localizar informações sobre a organização e o que era ensinado na formação continuada em todas as partes dos textos, inclusive nos itens Critérios de Avaliação, Apresentação e Organização do Curso.

3.1. Algumas observações gerais sobre os documentos analisados

Aplicados os critérios sobre o total dos cursos listados e encaminhados pelo Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa da Secretaria de Educação, a maioria das propostas estavam concentradas entre 2012 e 2014, apesar do intervalo de tempo solicitado ter sido 2012 a 2017.

Nem todos os projetos e regulamentos estavam completos. A Secretaria encaminhou alguns documentos com trechos rasurados ou espaços em branco cobrindo o conteúdo. Alguns exemplos:

Figura 1

Projeto Básico do curso *Gêneros Textuais: Caminhos para o Ensino da Escrita e da Leitura*, oferecido pela Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste

Programa 808

PROJETO BÁSICO

Dados Organizacionais

1. Dados do Projeto Básico

Nome do gestor responsável
[REDACTED]GGG

CPF
[REDACTED]

Cargo/Função
PCNPE – Língua Portuguesa

Nome do Curso ou Programa
Gêneros Textuais: Caminhos para o ensino da escrita e da leitura

Tipo do Projeto* (Digite "X")
Especifique se: QM (Atualização, Aperfeiçoamento ou Especialização) ou QAE/QSE (Complementar)

Curso de Atualização
 Curso de Aperfeiçoamento (apenas Institutos de Ensino Superior)
 Curso de Especialização (apenas Institutos de Ensino Superior)
 Curso Complementar (apenas para QAE e QSE)

Figura 2

Projeto Básico do curso *Caminhos na Aquisição da Leitura e do Sistema de Escrita no Processo de Ensino e Aprendizagem – Subsídio para PEB II*, oferecido pela Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste

The image shows a screenshot of a web-based form titled 'Programa 808'. The form is divided into sections: 'DADOS ORGANIZACIONAIS' and '1. DADOS DO PROJETO BÁSICO'. Under 'DADOS ORGANIZACIONAIS', there are three input fields. The first is partially obscured by a yellow highlight. The second is empty. The third contains the text 'Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – Língua Portuguesa'. Under '1. DADOS DO PROJETO BÁSICO', there is a section for 'Nome do Curso ou Programa' with a text box containing 'CAMINHOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DO SISTEMA DE ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM – SUBSÍDIO PARA PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA II'. Below this is a section for 'Tipo do Projeto* (Digite "X")' with instructions to specify: QM (Atualização, Aperfeiçoamento ou Especialização) or QAE/QSE (Complementar). There are three radio buttons: the first is checked and labeled 'Curso de Atualização', the second is unchecked and labeled 'Curso de Aperfeiçoamento (apenas Institutos de Ensino Superior)', and the third is unchecked and labeled 'Curso de Especialização (apenas Institutos de Ensino Superior)'. The form is displayed in a browser window with a vertical scrollbar on the right.

De 2013 em diante, muitos cursos tinham apenas regulamento, sem projeto ou plano de curso. A principal diferença entre eles é que o projeto ou plano trazem o item conteúdos e detalham a metodologia adotada. Quando só o regulamento estava disponível, só era possível inferir o conteúdo programático dos cursos pela justificativa ou critério de avaliação.

Alguns aspectos chamaram atenção durante a leitura. Primeiro, a escrita dos documentos. Boa parte dos projetos, planos básicos e regulamentos foi apresentada em textos mal escritos, com trechos confusos ou apresentando erros básicos de gramática e coesão textual. Uma vez que são documentos oficiais, encaminhados pelas diretorias à administração central e formulados pelos núcleos pedagógicos das diretorias, era esperado que erros básicos de Língua Portuguesa não estivessem presentes.

Muitos cursos de 2013 tiveram apenas o regulamento disponibilizado, o que permite pensar que o projeto não foi entregue pela diretoria. Via de regra, os projetos são

mais detalhados e contemplam mais informações sobre os cursos, especificamente nos itens Metodologia e Conteúdos.

Os regulamentos também não diferenciavam com tanta clareza se a instituição proponente e a executora eram as mesmas. Isso é importante diante da realidade da rede estadual, que faz muitas parcerias para implementação da formação continuada. Para entender melhor esse cenário, é possível exemplificar. Antes de aplicar, nos dados disponibilizados pela Secretaria, os filtros “componente curricular” e “segmento”, quando ainda estavam presentes na lista cursos de Matemática e Ciências ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, instituições exteriores à administração pública (ou vinculadas a outras instâncias governamentais) apareceram entre as proponentes. Foram elas: EAS Eletropaulo; Vivo; Intel Educar; Teachers Without Borders; Google; Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas (EMDEC); Ave, Palavra cursos e treinamentos; Intel Educar; Fundação Educacional Miguel Mofarrej; Sistema Autônomo de Água e Esgoto; Instituto de Investimento em Imunologia; Walm – Engenharia e Tecnologia Ambientais; Apae; CRK Formações e Walm – Engenharia e Tecnologia Ambientais, entre outras. Duas universidades também apareceram na lista: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

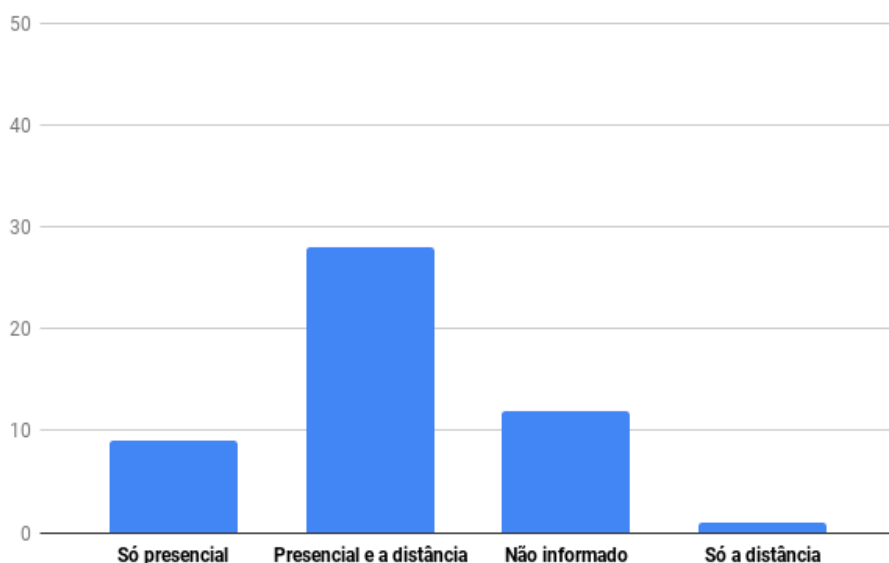
Embora a carga horária mínima para ser categorizado como curso fosse de 30 horas (35,4% do total dos cursos), a média de horas totais obtida foi 55,5. Ou seja, quinze acima do mínimo previsto.

Sobre o formato, a maioria dos cursos (58,3% do total) foi disponibilizado parte presencial e parte à distância, como mostra a Figura 3. Só um curso foi informado como realizado integralmente a distância e 09 (18,75%) foram declaradamente realizados apenas presencialmente. Outros 12 projetos (25%) indicavam a carga horária, mas sem indicar o formato ou faltando, até mesmo, a carga horária.

Vale destacar que *a distância* não significa exclusivamente *online* ou via o intermédio de alguma tecnologia. Horas de estudo individuais, atividades extracurriculares ou outros trabalhos realizados fora da aula propriamente dita, também eram considerados *a distância* e serviam para cumprir o cronograma planejado.

Figura 3

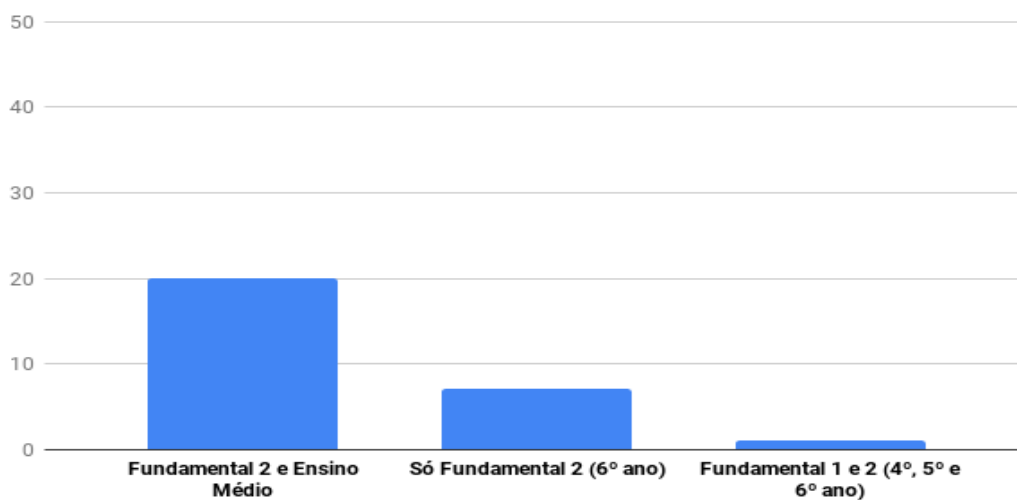
Cursos oferecidos pelas diretorias de ensino entre 2012 e 2017, divididos por formato da carga horária



A Figura 4 mostra que a maioria (41,6%) foi registrada como disponível, simultaneamente, para educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Enquanto que 14,5% foi disponibilizado apenas para os responsáveis por turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (especificamente 4º, 5º e 6º anos). Ao todo, só um curso era oferecido exclusivamente para os anos finais: *Ressignificação da Leitura e Escrita: adequação curricular*, proposto pela Diretoria de Ensino de Itapevi em 2013. Os demais cursos não delimitaram o segmento específico do público-alvo. Vale destacar que nenhum curso foi pensado para os professores dos 8º e 9º anos, fase complexa de encerramento do ciclo básico de nove anos e de preparo para o Ensino Médio.

Figura 4

Distribuição dos cursos por segmento de ensino, conforme o público-alvo descrito nos projetos e regulamentos. Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2012-2017)



Vale retomar, neste momento, que foram tomadas, inicialmente, como categorias de análise, os itens presentes em quase todos os textos:

1. Objetivos do curso
2. Justificativa para o curso
3. Metodologias
4. Conteúdo

Os itens compunham os descritivos dos cursos, que não se apresentavam em um único modelo. Eles poderiam ser projetos, planos de curso ou regulamento. A principal diferença entre eles era o nível de detalhamento. Via de regra, projetos e planos de curso contemplavam mais informações sobre as características da proposta, tais como: justificativas para sua criação; conteúdos previstos; o embasamento teórico; bibliografia; perfil do público esperado; nome e mini currículo dos responsáveis pela proposta; descrição das condições para obtenção de certificado; critérios de avaliação dos participantes; origem dos recursos financeiros disponíveis; carga horária; formatação do curso (se a distância ou presencial); local de realização do curso, quando presencial; recursos humanos e técnicos necessários para

a realização do curso; metodologias e estratégias de desenvolvimento do curso; entidades externas envolvidas (quando foi o caso); carga horária e período de realização.

Em alguns casos, os planos de curso seguiam um layout prévio, com o nome Cadastro de Ações de Formação no cabeçalho e o logo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no rodapé. Possivelmente, esse era o modelo encaminhado pela Secretaria para que as redes informassem suas atividades para a administração central.

Por sua vez, a tendência dos regulamentos era de disponibilizar uma quantidade menor de informações. Em geral, eles continham: nome do curso, objetivos gerais, justificativa, breve descrição, público alvo, número de vagas, critérios de avaliação e, em alguns casos, bibliografia.

Alguns cursos apresentaram tanto o regulamento quanto o projeto ou plano de curso.

Vejamos, então, as sub-divisões internas dos documentos, tomadas aqui como categorias para análise dos cursos.

Objetivo

O item Objetivo estava presente, tanto nos regulamentos, quanto nos planos e projetos de cursos. Algumas vezes, ele era descrito como objetivos específicos e em outras, como objetivos gerais. Via de regra, isso não significou, necessariamente, menor ou maior detalhamento em um ou em outro. Apesar dos nomes parecidos, ambos continham informações bem parecidas. Seu conteúdo contemplava, basicamente, onde a diretoria de ensino pretendia chegar com a iniciativa.

Nem sempre, o objetivo estava relacionado apenas à finalidade do curso para os professores cursistas, ou ao que eles deveriam, de fato, aprender. Não raro, havia objetivos traçados para os estudantes da Educação Básica, com foco especialmente nos resultados de aprendizagem desse público.

| |
|------------------------------------|
| Produção de Texto e Leitura |
| DE Centro |

| Objetivos para o professor | Objetivos para o aluno |
|---|---|
| <i>Subsidiar os professores para que possam aprimorar seus conhecimentos didáticos em produção de texto visando à aprendizagem dos alunos (...)</i> | <i>Desenvolver nos alunos as competências leitora e escritora (...)</i> |
| Caminhos na Aquisição da Leitura e do Sistema de Escrita no Processo de Ensino e Aprendizagem – Subsídio para PEB II | |
| DE Campinas Oeste | |
| Objetivos para o professor | Objetivos para o aluno |
| <i>Estimular os professores a observar de maneira investigativa as produções escritas dos seus alunos (...)</i> | <i>Melhorar significativamente os resultados da aquisição inicial de leitura e escrita dos alunos no sistema de ensino, a partir do 6º Ano tanto quantitativa quanto qualitativamente (...)</i> |

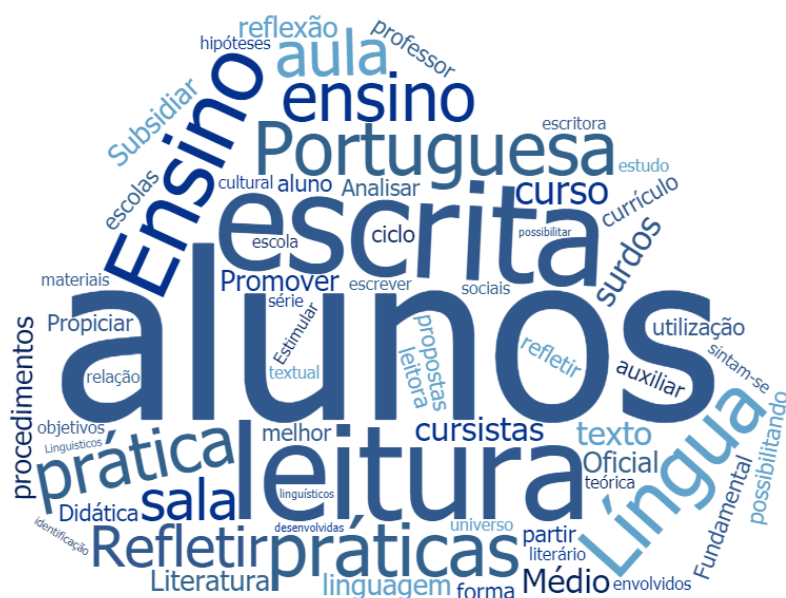
| Leitura e Escrita: Ensino e Aprendizagens | |
|---|--|
| DE Assis | |
| Objetivos para o professor | Objetivos para o aluno |
| <i>Oportunizar ao grupo de professores cursistas práticas de leitura e escrita descrita no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, visando a implementação deste nas escolas de Diretoria de Ensino de Assis.</i> | <i>Desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos envolvidos no processo de Recuperação Intensiva do ciclo II.</i> |

Colocar a aprendizagem dos adolescentes como objetivo significa mirar na última etapa do processo de ensino de aprendizagem – o que, de fato, foi absorvido pelos estudantes – e não nas expectativas de aprendizagem definidas para os professores cursistas ao final das horas designadas para o curso. Significa, também, traçar um objetivo que não se pode medir com algum tipo de avaliação submetida aos professores ao final do curso. Como ao fim das, pelo menos, 30 horas, seria possível definir o que os estudantes das turmas regulares dos professores cursistas, aprenderiam ao final do ano? Ou, ainda, como atribuir a melhoria do aprendizado, caso ela aconteça, à realização dos cursos?

A Figura 5 apresenta uma nuvem de palavras com os termos e expressões mais frequentes nesse componente. Os termos em tamanho maior e mais coloridos aparecem mais vezes, enquanto os de tamanho menor aparecem com menos frequência.

Figura 5

Nuvem de palavras do item Objetivo dos planos, projetos e regulamentos dos cursos oferecidos pelas Diretorias de Ensino para os professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Estado de São Paulo- (gráfico feito via Wordclouds – 11/07/2018)



A maior palavra, portanto a mais frequente, é *alunos*. Além de ser um dos sujeitos do item Objetivos e ter o seu aprendizado como um dos horizontes desejados, a recorrência do termo também se justifica, porque melhorar quantitativamente os resultados medidos nas avaliações de grande porte foi um dos objetivos mais repetidos:

| |
|---|
| Contação de Histórias |
| DE Mogi Mirim |
| <i>Contribuir para que a prática pedagógica dos professores melhore os índices de leitura e</i> |

produção textual garantindo bons resultados educacionais (...)

Letra e Vida Descentralizando

DE Campinas Leste

Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual tanto quantitativamente quanto qualitativamente (...)

Alfabetização e Letramentos nos Anos Finais do Ensino Fundamental

DE Barretos

Propor intervenções que ajudem os alunos avançarem no domínio da leitura e da escrita, diminuindo assim em 15% o número de alunos que tem os saberes abaixo do básico.

É sabido que as avaliações de grande porte formuladas pela própria rede, como é o caso do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); ou as aplicadas em todo o país, como é o caso da Prova Brasil, um dos elementos do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), geram um grande volume de dados sobre o aprendizado em conformidade com os descritores das provas. Eles viram rankings anuais, amplamente divulgados na imprensa, em especial sobre o desempenho em Matemática e Língua Portuguesa dos alunos de cada rede de ensino. No caso do Ensino Fundamental II, o foco está principalmente no 9º ano (antiga oitava série), etapa em que os estudantes fazem a Prova Brasil nas duas disciplinas.

Existe uma cobrança social por resultados e por uma evolução na posição das redes públicas nesses rankings. Ela se espelha na finalidade dos cursos oferecidos aos professores, que são treinados na formação continuada da rede estadual paulista para colaborar na melhoria dos índices da sua empregadora.

O curso *Alfabetização e Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, proposto pela Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba, em 2014, foi um, entre os examinados, a colocar a melhoria nos indicadores das avaliações como objetivo e a estabelecer um número preciso de evolução no indicador como objetivo:

Alfabetização e Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental

| |
|--|
| DE Pindamonhangaba |
| <i>"Propor intervenções que ajudem os alunos a avançarem no domínio da leitura e da escrita, diminuindo assim em 15% o número de alunos que tem os saberes abaixo do básico (...)"</i> |

O foco tem o mérito de definir uma meta para a solução do problema de estudantes que sabem aquém do esperado, segundo as avaliações de larga escala. Definir objetivos a médio e longo prazo é sinal de planejamento. Porém, a definição de onde se quer chegar em números, não pode ignorar o contexto das escolas e saber, dos professores que trabalham nelas, o que os estudantes já sabem e o quanto avançaram em relação ao que sabiam antes.

Considerando somente o objetivo definido para o curso, alinhado à justificativa, é importante salientar que ele não se pode medir ao fim do curso. Não se pode chegar ao fim das 30 horas e aferir, com os professores, os efeitos do que vão ensinar aos estudantes no futuro. Tampouco é possível atribuir o eventual aprendizado do aluno exclusivamente ao curso realizado pela Diretoria de Ensino.

Currículo e subsidiar são palavras que também aparecem repetidas vezes na nuvem da Figura 5.

Considerando o intervalo dos dados analisados nesta pesquisa, é importante destacar que, em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo formulou um novo currículo para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A intenção era fornecer uma base de conhecimentos e competências comuns a todas as escolas, de modo a garantir a coesão dos conteúdos ensinados, permitindo que essas unidades funcionassem “de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos”, conforme site oficial do órgão¹⁰. O currículo foi complementado com materiais didáticos para professores e estudantes, organizados por disciplina, série e bimestre/ano. Diretores e coordenadores pedagógicos também receberam um Caderno do Gestor, para apoiá-los na implementação do currículo na escola.

Os projetos, planos e regulamentos de cursos analisados mostram que os cursos de formação continuada também foram utilizados no esforço de consolidação do novo currículo

¹⁰ Informação retirada de: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> Acesso em 20/11/2018

nas escolas, inclusive no tocante ao ensino por competências, ou seja, no que se espera que os alunos saibam ao fim de cada ciclo. O termo “competências”, um eixo do novo currículo oficial, inclusive, aparece com relativa frequência nos documentos.

| |
|--|
| Letramento: Ações e Intervenções Docentes Visando às Práticas Sociais |
| DE São Bernardo do Campo |
| <i>(...) implementar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, através de ações que visam auxiliar o professor a identificar as dificuldades dos alunos, bem como superá-las, possibilitando a continuidade do aprendizado no ciclo II</i> |

| |
|---|
| Produção de Texto e Leitura |
| DE Centro |
| <i>(...) apoiará a implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.</i> |

| |
|--|
| A Construção do Texto Literário: o Perfil da Mulher em Foco |
| DE Carapicuíba |
| <i>(...) relacionar os textos analisados com as competências e habilidades, foco do ensino e aprendizagem do Currículo do Estado de São Paulo - Língua Portuguesa.</i> |

| |
|---|
| Caminhos para o Ensino da Leitura e da Literatura |
| DE Guarulhos Sul |
| <i>Levar os professores de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção de Textos a perceberem a abordagem da literatura e da leitura em um currículo alicerçado no desenvolvimento de competências e habilidades.</i> |

| |
|--|
| Gêneros Textuais e Sequência Didática |
| DE Guarulhos Sul |
| <i>Com esse curso pretendemos estimular a socialização das práticas em sala de aula entre os professores e, ao mesmo tempo, possibilitar o contato com a teoria que originou essa metodologia, relacionando-a ao currículo oficial do Estado de São Paulo.</i> |

No total, 39 dos 47 cursos contemplavam diretamente a prática pedagógica entre seus objetivos, o que corresponde a 82,9% dos documentos analisados. Nesses casos, o desejado era, principalmente, que o professor entrasse em contato ou se aprofundasse no conhecimento de estratégias e ferramentas didáticas. Alguns exemplos: o que são e como trabalhar sequências didáticas; metodologias para o ensino de gêneros textuais e a reflexão sobre quais os dispositivos mais adequados para o ensino de conteúdos específicos de Língua Portuguesa, como Literatura, Gramática, entre outros.

| |
|--|
| O Texto Literário nas Práticas Pedagógicas |
| DE Araçatuba |
| <i>(..) instrumentalizar os professores para o trabalho de Literatura.</i> |

| |
|---|
| Diário de Leitores |
| DE São José dos Campos |
| <i>Propiciar aos educadores a construção de novos conhecimentos (olhar especial para a alfabetização, competências leitoras e escritoras) que aumentam sua capacidade profissional e ampliem a qualidade geral da Educação.</i> |

| |
|--|
| Gêneros Textuais como Instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor |
| DE Guarulhos Norte |
| <i>Refletir e exemplificar como se pode planejar um trabalho com diferentes tipos de conhecimentos linguísticos no currículo de Língua Portuguesa, a ser realizado de forma contextualizada, ou seja, tomando como objetivo principal a produção escrita de um gênero de discurso (...).</i> |

Observa-se que, alguns dos cursos que colocam a prática pedagógica em destaque nos Objetivos, indicam, já neste item, trazer o trabalho cotidiano dos professores e o aprendizado dos alunos da Educação Básica, para dentro dos cursos, como tema de estudo. Em alguns

casos, a formulação e análise de sequências didáticas, bem como a socialização de práticas entre os educadores, também estão listadas como finalidades dos cursos.

| |
|--|
| Gêneros Textuais e Sequência Didática |
| DE Guarulhos Sul |
| <p><i>Com esse curso pretendemos estimular a socialização das práticas em sala de aula entre os professores e, ao mesmo tempo, possibilitar o contato com a teoria que originou essa metodologia, relacionando-a ao currículo oficial do Estado de São Paulo, tendo como objetivos centrais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Refletir sobre as atividades de produção de textos em sala de aula;</i> • <i>Analisar e aplicar sequências didáticas;</i> • <i>Estimular o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita nos alunos;</i> • <i>Promover a leitura e escrita de acordo com as bases do interacionismosociodiscursivo (...).</i> |

O espaço cedido à prática e aos professores como sujeitos de discussão dela, são alguns indícios do quinto princípio levantado por García (1999), de integrar teoria e prática na formação docente e reconhecer que o dia a dia do chão da escola colabora para o desenvolvimento de um conhecimento particular, relacionado à prática do ensino, que é típico do professor e deve estar presente na formação continuada.

Gêneros Textuais foi um conteúdo bastante presente na descrição dos Objetivos dos cursos, com a perspectiva de que os professores de Língua Portuguesa aprendessem ou ganhassem propriedade sobre o tema para ensiná-lo aos seus estudantes.

| |
|---|
| Gêneros Textuais: Caminhos para o Ensino da Escrita e da Leitura |
| DE Campinas Oeste |
| <p><i>Refletir e conhecer a metodologia da sequência didática para o ensino de gêneros textuais (...)</i></p> |

A aprendizagem dos gêneros orais e escritos é uma das três diretrizes de aprendizado descritas nos PCNs. Retomando (GERALDI, 1984), o ensino de gêneros orais e escritos

Nota-se que, assim como no item Objetivo, *alunos* é uma palavra frequente.

Mais uma vez, as avaliações em larga escala são preponderantes. Tanto o Saresp, aplicado só na rede estadual, quanto a Prova Brasil (aplicada no 5º e 9º ano do país inteiro). Outro parâmetro que apareceu na análise foram os descritores e habilidades exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nas Justificativas, além do desejo de melhorar os indicadores, também veio à tona a menção a escolas classificadas como “prioritárias”. Nelas, os avanços nos resultados das avaliações foram aquém do esperado, e a Secretaria entendeu que deveria realizar uma ação mais pontual a respeito. Nesses casos, a formação continuada foi concebida como estratégia para resolver uma fragilidade identificada e reconhecida na aprendizagem de algumas unidades de ensino:

| |
|--|
| Alfabetização e Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental |
| DE Pindamonhangaba |
| <i>"O presente Projeto surgiu da necessidade de atender as escolas da Diretoria de Ensino, que se encontra em condição de "escola prioritária", devido aos seus resultados das avaliações externas (SARESP) estarem com uma grande porcentagem de alunos que não dominam os conteúdos das séries que estão cursando sexto ano no caso abaixo do básico. Faz-se necessário nessas escolas e nas demais da jurisdição dessa Diretoria desenvolver um olhar mais atento para os alunos que estão iniciando os Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente após a reorganização dos ciclos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização, Ciclo Intermediário e Ciclo Final), pois os mesmos em sua trajetória escolar já obtiveram avanços em suas aprendizagens e há necessidade de continuar no ciclo essa progressão dos saberes".</i> |

Além das menções às avaliações, os alunos são citados nas Justificativas, com frequência, como sujeitos que não sabem. Nas descrições, eles apresentam um aprendizado sempre deficitário, aquém do esperado para a série ou faixa etária correspondente. O déficit entre a expectativa para a faixa etária e o aprendizado apresentado é um dos motivadores mais frequentes para a realização da formação continuada:

| |
|--|
| Ler para Aprender: Alfabetização em foco no Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. |
|--|

DER-Sumaré

Diante dos diagnósticos feitos pelos professores e de seus relatos, pensamos nas principais causas e, dentre elas, destacamos: a formação inadequada dos professores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – sequências didáticas e materiais adequados. Com o aumento da quantidade de alunos que ingressam no Ensino Fundamental Ciclo II sem estarem alfabetizados propõe-se contribuir para a superação desses dois dificultadores, favorecendo a socialização do conhecimento didático sobre a alfabetização articulada às competências/habilidades leitora e escritora das disciplinas e das atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos (...)

Ressignificação da Leitura e Escrita: adequação curricular**DE Itapevi**

"Durante reunião realizada pela equipe de Supervisores de Ensino da Diretoria de Itapevi no dia da avaliação institucional, no início do ano de 2014, referenciada na análise dos indicadores de desempenho das escolas desta Diretoria em avaliações externas como os resultados do SARESP, IDESP e IDEB, ficou evidente a necessidade de ações que elevem a qualidade do ensino aos nossos alunos. Em visitas de acompanhamento as Unidades Escolares foram identificados muitos alunos com dificuldades acentuadas na leitura e escrita no início do ciclo II do Ensino Fundamental. Por outro lado, a formação inicial de Professores de Língua Portuguesa não abrange estudos teórico-metodológicos relacionados a alfabetização dificultando a relação pedagógica e conseqüentemente o resultado esperado após o trabalho destes professores para atingirem as expectativas de aprendizagem que precisam ser alcançadas pelos alunos. Este quadro diagnóstico, indicou a necessidade de a partir da formação continuada destes professores, investir numa ação que favoreça os avanços destes alunos na construção da competência leitora e escritora. Este curso terá como prioridade, ao final do Ciclo Intermediário do Ensino Fundamental (6º ano), assegurar a continuidade e o aprofundamento da competência leitora e escritora dos alunos, com ênfase na organização e produção escrita em consonância com a norma padrão e com conteúdos desenvolvidos nas diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, a escola contará com mais um recurso e possibilidade, relativas às ações voltadas à aprendizagem dos alunos".

Este mesmo curso é exemplo de outra constatação da análise: assim como os alunos, os professores também são vistos de uma perspectiva negativa. Fica aparente a ideia que, do ponto de vista da Secretaria, os docentes não sabem o bastante para ensinar; estão desatualizados e são responsáveis, diretos ou indiretos, por eventuais resultados negativos das avaliações.

A formação continuada seria, então, uma tentativa de suprir essas carências. Vista de maneira isolada, ela não é entendida dentro de um contexto maior, de desenvolvimento profissional do professor (GARCÍA 1999), que alinha a formação inicial, a continuada e os aprendizados que acontecem na escola, onde o saber pedagógico é construído.

| |
|--|
| LÍNGUA - Leitura, produção textual e análise linguística no Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo |
|--|

| |
|------------------------|
| De Itapetininga |
|------------------------|

| |
|---|
| <i>A partir dos índices do SARESP da Diretoria de Ensino de Itapetininga na disciplina de Língua Portuguesa, foi incluído no Plano de Formação Docente desta Diretoria, um curso voltado aos professores de Língua Portuguesa, para que estes possam atualizar seus conhecimentos a partir dos estudos acadêmicos mais recentes na área, compartilhar as boas práticas e aprimorar o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula. (...)"</i> |
|---|

| |
|--|
| A construção do texto literário: o perfil da mulher em foco |
|--|

| |
|-----------------------|
| DE Carapicuíba |
|-----------------------|

| |
|---|
| <i>"Encontramos dificuldades no trabalho com textos literários em sala de aula, no Ensino Fundamental e Médio. Muitos professores limitam-se aos textos trazidos pelo caderno do aluno ou ainda persistem no estudo linear das escolas literárias. Por isso a necessidade de oferecermos um espaço para discussão de diferentes formas de abordagem".</i> |
|---|

De modo geral, os regulamentos e projetos mostram a manifestação de uma vontade de superar concepções tradicionais de ensino, inclusive com algumas menções explícitas a métodos considerados tradicionais que ainda são utilizados pelos educadores em sala de aula:

| |
|--|
| CAMINHOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA LITERATURA |
|--|

| |
|-------------------------|
| DE Guarulhos Sul |
|-------------------------|

"A fim de desmitificar a abordagem tradicionalista do ensino de literatura e leitura por parte dos professores, aonde a literatura é ensinada de maneira estruturada em períodos, privilegiando-se características de escolas literárias em detrimento da formação do leitor literário, e as aulas de leitura limitam-se a textos e questionários de supostas interpretações ditas como corretas, surgiu a proposta de um curso que aborde práticas pedagógicas que privilegiem o gosto pela leitura e a percepção da recepção estética do ato de ler".

A realização da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), um concurso de produção de texto realizado entre estudantes de escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, compôs a justificativa para a realização de 8,5% dos cursos. A iniciativa é uma parceria do Governo Federal, Fundação Itaú Social e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Ela existe desde 2008 e é realizada nas redes que se inscrevem voluntariamente. Além do exame dos textos, existe uma etapa de formação de professores, que recebem um material impresso contendo uma sequência didática, com o passo a passo das aulas a serem desenvolvidas para que os estudantes escrevam conforme os parâmetros da iniciativa. Os estudantes também passam por oficinas de aperfeiçoamento da escrita.¹¹

Sequências didáticas e gêneros textuais

DE Guarulhos Sul

Durante os anos pares, os professores do ensino fundamental (5º ano ao 9º) e médio (1º ano ao 3º) são convidados a participar da Olimpíada de Língua Portuguesa, uma proposta que articula formação continuada pelos materiais enviados às escolas e a aplicação de sequências didáticas. Desde o início desse projeto, percebemos o grande número de inscrições, entretanto, quando recebemos os textos dos alunos, notamos algumas lacunas decorrentes da falta de cumprimento de todas as etapas da sequência didática. Entendemos, portanto, que a divulgação da Olimpíada não garante a apropriação desse instrumento pelo professor (...)

Nota-se que, nas categorias Justificativa e Objetivo, os principais motivadores para os cursos são fatores externos à escola: resultados de avaliações em grande escala e seus indicadores; um novo currículo em implementação ou, até mesmo, um concurso de produção textual. As necessidades e demandas que surgem nas escolas e a partir delas não justificaram

¹¹ Informações retiradas do site <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em 19/11/2018

a criação de cursos. Tampouco foi mencionada a existência de espaços onde os professores compartilham o que estão vivendo onde ensinam, seus problemas, dúvidas, desafios, e até como solucionaram questões comuns do trabalho pedagógico, para gerar temas de formação continuada oferecida pelas diretorias de ensino, o braço do governo mais próximo das escolas.

Os temas de formação são apresentados aos professores – independente do que eles realmente precisam naquele momento. A Secretaria não explicita nos documentos se possui uma maneira estruturada de diagnosticar as necessidades de formação à parte dos resultados das avaliações externas; planejar políticas de formação a partir delas e avaliar a política pública implementada para eventuais correções de rota. Portanto, o que se observa é o oposto da ideia de formação centrada no saber coletivo dos professores, integradora de contextos (NÓVOA 2014).

(...) é importante que se caminha para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes (NÓVOA, 2014, p. 231).

Não se pode ignorar que quem ensina nessa fase da Educação Básica encontra desafios específicos, relacionados à etapa em si, ao que os alunos trazem dos primeiros anos na escola e ao dinamismo da transição para o Ensino Médio. Os educadores afirmam (DIAS-DA-SILVA, 1997) dificuldades e necessidades bastante práticas: dúvidas sobre como estabelecer um modelo eficiente de avaliação; quais as estratégias para lidar com turmas heterogêneas; a melhor maneira de lidar com a indisciplina; como solucionar o desinteresse dos alunos; quais os meios para aproximar família e escola e como correr contra o tempo para cumprir o programa, dentre outras questões. Essas são apenas algumas listadas no livro escrito por Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, como resultado de uma pesquisa etnográfica que acompanhou educadores da 5ª série. Mas há muitas outras que os professores têm na ponta da língua e podem apresentar, se perguntados a eles, o que precisam melhorar na própria prática profissional para que os estudantes aprendam mais.

Metodologia

Os itens *Metodologia* e *Conteúdo* não estavam presentes em todos os documentos disponíveis. Ambos faltavam, sobretudo, nos regulamentos do fim dos anos de 2012 e de 2013, período em que as informações apresentadas foram mais incompletas. A maioria dos documentos continha apenas o regulamento, sem o projeto (modelo mais completo e detalhado). Nestes casos, optei por localizar informações sobre a organização e o que era ensinado na formação continuada em todas as partes dos textos, inclusive nos itens Critérios de Avaliação, Apresentação e Organização do Curso.

No total, apenas 34% dos cursos continham o item *Metodologia*. Quase sempre, mais de uma estratégia de ensino era utilizada durante a formação. Os registros nos documentos analisados, não só misturavam as modalidades presencial e a distância (realidade de 58,3% dos cursos), mas também propunham atividades diversas ao longo das 30 ou mais horas de curso.

Exemplos: leitura em voz alta; análise das produções dos alunos; leitura e discussão de textos; debates e socializações das atividades desenvolvidas na escola pelos cursistas; verificação da adequação entre objetivos levantados e atividades realizadas; sistematização da prática via diário de bordo (ou algum outro tipo de registro feito pelo educador); elaboração de sequências didáticas; análise de produção dos alunos; resolução de situações problema; análise sobre adequação de algumas atividades à realidade da escola; apresentação e discussões sobre vídeos que mostram situações reais ocorridas em sala de aula; elaboração de planos de aula; jogos; leitura de imagens e filmes, entre outras.

Não se pode afirmar que exista o isomorfismo entre como se deseja que o professor ensine e como isso é ensinado a ele García (1999) e Formosinho (2001). Para chegar a essa constatação, seria necessário assistir aos cursos e entrevistar professores e formadores para identificar, a partir de critérios prévios, como foram os cursos.

A variedade de estratégias, contudo, demonstra que existe certa diversidade e uma tentativa de formar os professores com outras atividades além de encontros expositivos e repetidas leituras seguidas de discussões, que atribuem ao educador cursista uma posição

passiva de receber o saber transmitido a ele por quem é considerado portador do domínio desse saber. Em várias ocasiões, os cursos contemplaram mais de uma estratégia e alinharam momentos de discussão e reflexão com tematização da prática dos professores. Muitas atividades se voltaram para o que o aluno faz ou para o que o professor faz, como temas de análise e discussão.

As tentativas de dar relevo à prática nos cursos de formação, um dos itens classificados por Imbernón (2009) como necessários para a qualidade desses momentos, aparece com mais clareza nos documentos, no componente Metodologia do que nos demais, embora também tenha aparecido com menos evidência em Objetivos.

| |
|---|
| Ler para Aprender: Alfabetização em foco no Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio |
| DE Sumaré |
| <i>" A concepção metodológica adotada será em função da construção de conhecimentos, a partir de vivências, oficinas e embasamentos teóricos que permitam aos docentes se apropriarem dessa concepção, presente no Curso de Proficiência no Ensino, e aprofundamento de conceitos exigidos para o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Os encontros serão teóricos e práticos.Será respeitado o saber já constituído dos docentes e oportunizará momentos de estudos bem como a reflexão da prática docente por meio de tematização e troca de experiências. Tornar o professor responsável pelo processo de aprendizagem, tendo o Coordenador da TWB como mediador do processo na construção significativa para que o estudo realizado chegue efetivamente ao educando, que é o nosso principal objetivo".</i> |

| |
|---|
| CURSO DE PROFICIÊNCIA NO ENSINO |
| DE Centro Oeste |
| <i>" A concepção metodológica adotada será em função da construção de conhecimentos, a partir de vivências, oficinas e embasamentos teóricos que permitam aos docentes se apropriarem dessa concepção, presente no Curso de Proficiência no Ensino, e aprofundamento de conceitos exigidos para o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Os encontros serão teóricos e práticos.Será respeitado o saber já constituído dos docentes e oportunizará momentos de estudos bem como a reflexão da prática docente por meio de tematização e troca de experiências. Tornar o professor responsável pelo processo de aprendizagem, tendo o Coordenador da TWB como mediador do processo na construção significativa para que o estudo realizado chegue efetivamente ao educando, que é o nosso principal objetivo".</i> |

| |
|--|
| CAMINHOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DO SISTEMA DE ESCRITA NO |
|--|

| |
|---|
| PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM - SUBSÍDIO PARA PEB II |
|---|

| |
|--------------------------|
| DE CAMPINAS OESTE |
|--------------------------|

| |
|--|
| <i>" Leitura em voz alta, compartilhamento de ideias e trabalho pessoal; tematização da prática; discussão sobre necessidades e dificuldades e desenvolvimento de propostas de ensino; análise de produções dos alunos; comparação entre atividades e objetivos; discussão da implicação pedagógica dos textos estudados e planejamento didático".</i> |
|--|

À medida que socializações de atividades feitas na escola, análise sobre adequação de algumas atividades e discussões sobre aulas filmadas e planos de aula são contemplados como metodologia nos cursos de formação continuada, pode-se dizer que existe um reconhecimento de que essas estratégias, focadas na prática do professor, são eficientes e podem ajudá-lo a refletir sobre o que faz e melhorar o que faz.

Conteúdo


Quanto aos *Conteúdos*, o item estava presente diretamente em 25,5% dos cursos (12 dos 47 cursos cujos documentos foram analisados). Os Cadernos Pedagógicos, material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado para as escolas, é um norteador dos conteúdos, assim como o currículo da rede, as avaliações de grande porte e, até mesmo, a Olimpíada de Língua Portuguesa, como mostra a Figura 7, que apresenta o projeto básico do curso *Gêneros Textuais e Sequência Didática*, proposto em 2012 pela Diretoria de Ensino de Guarulhos Sul:

Figura 7

Projeto básico do curso Gêneros Textuais e Sequência Didática disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

5. Conteúdos
 Apresentar os Conteúdos que serão desenvolvidos. Caso o Curso seja por Área, constar o conteúdo geral da Área e os conteúdos específicos para cada componente curricular.
 Durante o curso serão discutidos e estudados conceitos relacionados à produção textual, de acordo com a Av. Emílio Ribas, 940- Jardim Tijuco, Guarulhos-SP - Fone: 2442-2160 - CEP 07020-010 - e-mail: de10402o@see.sp.gov.br

1

 GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE GUARULHOS SUL
 NÚCLEO PEDAGÓGICO

metodologia da Olimpíada de Língua Portuguesa, a saber:

- Gêneros textuais;
- Sequência didática;
- Alimentação temática;
- Característica do gênero;
- Avaliação formativa e sequências didáticas.

6. Metodologias (Estratégias) de desenvolvimento do Curso

Onde a prática pedagógica aparece há uma forte presença de mecanismos para contemplar o ensino dos Gêneros Textuais, com atividades sobre o que são, como ensiná-los e para quê. A escrita e a leitura também são temas muito presentes. Muitos projetos indicavam procedimentos, didática e estratégias de avaliação da redação, revisão textual e leitura.

A necessidade de alfabetizar alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental analfabetos justificou, como explicado anteriormente, uma demanda por cursos que mostrassem aos professores dos anos finais como fazer isso. Por essa razão, muitos cursos abordavam estratégias para identificar os saberes e hipóteses dos alunos sobre o sistema de escrita, bem como meios para ensiná-los a ler. Boa parte dos teóricos listados na parte de Conteúdos vêm dessa área da Educação, ou são tradicionalmente abordados por ela, como Emilia Ferreiro e Delia Lerner.

Quando a prática pedagógica dava o tom dos conteúdos, estratégias mais diretas ou procedimentais eram mencionadas. Alguns exemplos:

| |
|--|
| LÍNGUA - Leitura, produção textual e análise linguística no Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo |
| DE Itapetininga |
| <i>Organização de atividade de revisão para problematizar questões textuais (..)</i> |

| |
|---|
| Gêneros Textuais: Caminhos para o ensino da escrita e da leitura |
| DE Campinas Oeste |
| <i>Etapas de uma sequência didática sobre gêneros (...)</i> |

| |
|--|
| Leitura e Escrita: Ensino e Aprendizagens |
| DE Campinas Oeste |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Reflexão sobre a própria prática;</i> • <i>Organização do trabalho pedagógico (rotina);</i> • <i>Princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem;</i> • <i>Procedimentos para sistematizar informações;</i> • <i>Hipóteses de escrita;</i> • <i>Estratégias de leitura;</i> • <i>Hipóteses de leitura;</i> • <i>Planejamento de atividades de leitura e escrita;</i> • <i>A intervenção pedagógica;</i> • <i>A reescrita e o reconto;</i> • <i>Etapas de produção textual de diferentes gêneros (planejamento, textualização, revisão);</i> • <i>Procedimentos para fazer registros organizados;</i> • <i>Procedimentos de leitura;</i> • <i>Procedimentos didáticos para revisão de textos;</i> • <i>Revisão coletiva de um texto do ponto de vista discursivo;</i> • <i>Exploração dos recursos de linguagem que se usa para escrever;</i> • <i>Leitura e escuta de textos literários;</i> • <i>Procedimentos para revisão de textos bem escritos;</i> • <i>Análise e reflexão sobre a linguagem e recursos usados por escritores profissionais;</i> • <i>Sugestões de textos para o professor ler com os alunos</i> |

Para concluir este capítulo, é importante retomar os princípios listados na primeira parte desta Dissertação e, uma vez mais, relacioná-los com os resultados da análise.

O **primeiro** deles implica conceber a formação docente como um contínuo composto por fases distintas no conteúdo e na metodologia, mas complementares entre si, como defende García (1999).

A natureza dos documentos, escritos para descrever cursos pontuais de 30 horas, não é o bastante para identificar se a formação docente é concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional pela rede. É possível que a administração realize outras propostas de formação, além das descritas na página 37 desta dissertação, tenha parcerias diversificadas com Universidades e compreenda que o professor se forma a vida inteira e não são encontros esporádicos realizados por *experts* (IMBERNÓN, 2009) que, de fato, solucionam o problema. Contudo, o que a análise do conteúdo presente nos itens Justificativas, Objetivos, Conteúdos e Metodologia permitiu identificar é que a formação docente é percebida como frágil e deficitária. Os cursos oferecidos a partir de então, deveriam solucionar esse problema, sobretudo tendo em vista as avaliações em larga escala.

Sobre o **segundo princípio** – relacionar a formação com o desenvolvimento curricular – os resultados trouxeram uma preocupação da rede em usar a formação continuada para garantir a aplicação do novo currículo fundamentado em competências e habilidades. Não se pode afirmar se foi dado ou não ao professor o papel de “agente de desenvolvimento curricular” (GARCÍA, 1999, p. 27), pois os textos enviados pela Secretaria faziam referência a um período posterior a implementação da nova proposta curricular. O que se pode dizer é que alguns cursos, como mostrado nesta análise, tinham a prerrogativa de levar a novidade aos professores e ensinar a eles como aplicar o novo currículo.

O **terceiro**, o **quarto** e o **quinto princípios** dizem respeito, respectivamente, à ligação entre a formação docente e a escola (reconhecida como lugar de onde surgem saberes característicos da docência); a inserir, na formação, os conteúdos característicos da profissão, como a didática e a integração entre teoria e prática. Estes foram os três princípios que orientaram mais intensamente a leitura dos documentos para entender o espaço cedido à prática docente. Observou-se que ela estava presente principalmente nos itens Metodologia e Conteúdos. Nos itens Objetivos, as tarefas e saberes típicos do ensinar eram mencionadas, mas de maneira mais direcionada à solução de resultados considerados ruins nas avaliações em larga escala ou voltada ao cumprimento do currículo.

A variedade de estratégias no item Metodologia, bem como a presença de tópicos relativos ao ensino no item Conteúdo demonstram a clareza de que o “como ensinar” é central na formação. Porém, o que os autores levantados no aporte teórico – Imbernón

(2009); García (1999), Nóvoa (2014), Formosinho (2001), Tardif (2012) - propõem, de maneira resumida é que não basta esse reconhecimento. É preciso torná-lo realidade em propostas alinhadas com os diferentes momentos de formação docente, que valorizem o papel do professor como sujeito que ensina e aprende com seus colegas e que partam, principalmente, das dúvidas e demandas geridas no interior da escola para compor a formação em serviço.

Também é necessário esclarecer que, apesar de quase todos os cursos citarem a prática em algum momento, não é possível dizer, somente a partir da leitura dos projetos e regulamentos, que eles capacitaram o professor a ensinar melhor os conteúdos previstos para alunos reais. Para chegar a essa constatação, seria necessário fazer a pesquisa em um período maior, com metodologia de pesquisa diferente da análise de conteúdo utilizada aqui e com outro dado que não os projetos, regulamentos e planos de curso.

O **sexto princípio** traz a necessidade de isomorfismo entre a maneira como o conteúdo é ensinado no curso de formação continuada e a forma como se espera que o professor ensine aos seus alunos, como defendem García (1999) e Formosinho (2001). Para saber se, de fato, o sexto princípio se aplica, seria necessário assistir aos cursos e entrevistar professores e formadores. A descrição do item Metodologia nos descritivos dos cursos, muitas vezes feita sem detalhamento, não é o bastante.

Sobre o **sétimo princípio**, da individualização como elemento integrador da formação, as propostas foram definidas para grupos de professores, em maior ou menor número. Via de regra, não havia nas Justificativas e Objetivos menção a momentos de escuta e coleta de propostas e demandas dos professores. Tudo indica que o planejamento dos cursos foi feito de maneira homogênea. Porém, em algumas circunstâncias, a Metodologia incluía momentos de escuta individuais e análise de produção dos estudantes, o que sugere abertura, em alguns casos, para momentos de um olhar mais individualizado para a realidade de cada educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa examina a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos seus professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da análise de projetos, regulamentos e planos de cursos realizados pelas diretorias de ensino. Todos os indícios observados não foram obtidos *in loco* a partir do acompanhamento das aulas, nem de entrevistas feitas com os professores cursistas ou com seus formadores. Tampouco eles foram obtidos por meio de avaliações de impacto estruturadas para averiguar a efetivação dessas propostas formativas.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a análise de conteúdo (BARDIN 2016), executada com o intuito de aferir informações explícitas e implícitas nos documentos. As informações procuradas se ligavam diretamente aos objetivos da pesquisa: diagnosticar o foco da formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, identificar seus propósitos e organização; analisar a presença cedida à prática pedagógica nos cursos; observar como o baixo aprendizado dos estudantes é abordado; descobrir as estratégias formativas utilizadas e diferenciar qual o papel atribuído aos professores.

Os conteúdos dos projetos e regulamentos foram separados em categorias, conforme a metodologia selecionada (BARDIN 2016). As categorias corresponderam a divisões presentes nos documentos: Objetivos, Justificativas, Conteúdo e Metodologia.

Nos Objetivos e Justificativas, itens associados – um aborda a finalidade do curso e, o outro, o porquê da sua existência – a expectativa era encontrar pautas trazidas pelos professores e pelas escolas. Ou seja, necessidades de formação, dificuldades encontradas no dia a dia, dúvidas sobre conceitos mais complexos ou específicos e outras questões relacionadas à didática. Porém, o observado foi que as pautas não vêm das escolas. Elas são externas. Em algumas situações, externas à própria rede.

Os principais temas que apareceram foram: o currículo novo implementado em 2008; os resultados das avaliações em larga escala - em específico, Saresp e Prova Brasil -; e os temas previstos na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. Em certa medida, confirma a

hipótese de que questões práticas trazidas pelos professores não mobilizasse o desenvolvimento de cursos para eles. Por outro lado, a existência de um novo currículo influenciou a pauta da formação continuada. Alguns tópicos relevantes nos PCNs e no currículo – como gêneros textuais e análise linguística – foram temas de cursos, embora não se possa afirmar que o desenvolvimento deles contribuiu para que os professores relembassem ou aprendessem algo novo sobre o ensino desses temas, dada a natureza de análise de conteúdo desta pesquisa.

Nota-se que os principais motivadores da formação não surgiram de um diagnóstico feito pela própria rede feita por sua equipe de maneira planejada e estruturada via diretorias de ensino ou outros departamentos. É possível concluir, portanto, que a rede estadual paulista, apesar dos vultosos números – mais de 5 mil escolas, 230 mil professores e 59 mil servidores – não tem uma ação programa de diagnóstico das necessidades de formação e outras demandas dos professores. Também não se empenha na formulação da formação em serviço a partir desses temas. Fica a questão: se não houvesse as avaliações externas, se não houvesse reformas curriculares ou se a Olimpíada não existisse, o que pautaria a formação continuada? As vontades e demandas de instituições privadas e do terceiro setor, que procuram a Secretaria?

Os documentos não informaram também se haveria e como seria a avaliação desses cursos como política pública. Mas é possível perceber a descrição de objetivos impossíveis de serem avaliados ao fim dos cursos oferecidos aos docentes – como o aprendizado dos alunos. Tampouco houve a menção a maneiras da própria rede aferir esses resultados em um futuro próximo ou apoiar a escola nessa ação.

É a partir das avaliações externas que o baixo aprendizado dos alunos é constatado e soluções são propostas – dentre elas, os cursos de formação continuada. Houve um foco especial no ensino de Gêneros Textuais, na alfabetização de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com pouca desenvoltura na leitura e escrita e, principalmente nos conteúdos dos Cadernos Pedagógicos, material didático criado pela Secretaria para implementar a proposta curricular de 2008.

Os itens *Conteúdos* e *Metodologia* foram os dois itens onde o teor do texto demonstrou atribuir importância à prática pedagógica, tanto por utilizar procedimentos e estratégias didáticas mais variadas, quanto pelo teor delas. Exemplos de metodologia: a produção de sequências didáticas, a discussão sobre a produção dos estudantes e vídeos de aulas reais para tematização da prática, como mostra o texto do projeto do curso Leitura e Escrita: Ensino e Aprendizagens:

| |
|--|
| Leitura e Escrita: Ensino e Aprendizagens |
| DE Campinas Oeste |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Reflexão sobre a própria prática;</i> • <i>Organização do trabalho pedagógico (rotina);</i> • <i>Princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem;</i> • <i>Procedimentos para sistematizar informações;</i> • <i>Hipóteses de escrita;</i> • <i>Estratégias de leitura;</i> • <i>Hipóteses de leitura;</i> • <i>Planejamento de atividades de leitura e escrita;</i> • <i>A intervenção pedagógica;</i> • <i>A reescrita e o reconto;</i> • <i>Etapas de produção textual de diferentes gêneros (planejamento, textualização, revisão);</i> • <i>Procedimentos para fazer registros organizados;</i> • <i>Procedimentos de leitura;</i> • <i>Procedimentos didáticos para revisão de textos;</i> • <i>Revisão coletiva de um texto do ponto de vista discursivo;</i> • <i>Exploração dos recursos de linguagem que se usa para escrever;</i> • <i>Leitura e escuta de textos literários;</i> • <i>Procedimentos para revisão de textos bem escritos;</i> • <i>Análise e reflexão sobre a linguagem e recursos usados por escritores profissionais;</i> • <i>Sugestões de textos para o professor ler com os alunos</i> |

Os documentos revelam também uma concepção do professor mal formado e incompetente. Ele é apresentado como um sujeito que sabe pouco e precisa, permanentemente, de atualização, para alcançar os resultados esperados. A marca dessa desvalorização não é só a ausência dos professores na formulação dos temas de formação continuada, mas porque o saber deles não é reconhecido. Ele não somente não tem suas necessidades ouvidas e atendidas, como também não é colocado no papel de troca de

conhecimentos e aprendizado com seus semelhantes, conforme previsto nas hipóteses levantadas.

Tardif (2012) justifica que o saber dos educadores é social porque é partilhado e sua posse e utilização dependem de instituições, como Universidades e órgãos governamentais. Por outro lado, não é possível compreender a natureza do saber docente sem colocá-lo em íntima relação com o que eles fazem, pensam e dizem no trabalho. O que os educadores conhecem é adquirido no contexto de toda uma história de vida e carreira. Cada um deles é sujeito de seu conhecimento, portanto mais do que um técnico que reproduz o que foi dito por outros e mais, também, do que agentes sociais pautados por forças ou mecanismos sociológicos.

Os professores hierarquizam esses saberes com base na utilidade. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Por isso, a formação – que não se esgota na graduação, mas começa nela, perpassa toda a faculdade e o ingresso profissional e se mantêm até a aposentadoria – deve ser repensada para articular conhecimentos acadêmicos sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2012).

Esse saber é muito importante uma vez que o trabalho do professor é ensinar transmitir às crianças o conhecimento escolarizado. Mas, apesar disso, a capacidade profissional dele não é valorizada:

Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mercado acadêmico universitário. Se levarmos esse raciocínio ao seu ponto último, cairemos num curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao *status* de coisa simples e natural. (NÓVOA, 2014, p. 228)

O que se ignora não são os títulos de um ou outro educador, em geral bem vistos, mas o saber do professorado enquanto coletividade, que é mais do que “a soma das ‘competências

individuais””. Ele deve ser resgatado para que se organizem espaços de aprendizagem entre pares e um professor aprenda com o outro. Não é só colaborar, é introduzir a partilha dentro da cultura de formação profissional. “Os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos de formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2014, p. 228).

Embora o foco de análise tenha sido o conteúdo dos cursos, 58,3% dos cursos foram realizados parte a distância e parte presencialmente. Além desses, 18,75% aconteceram complementa a distância. Vale lembrar que os cursos escolhidos nesta dissertação foram realizados, em suma maioria, pelos núcleos pedagógicos das diretorias de ensino. Portanto, não eram grupos de formadores muito distantes das escolas onde os professores lecionavam. Torres (1998) alerta que, muitas vezes, os governos buscam na educação a distância a solução para os problemas reconhecidos na presencial, em substituição a variação de estratégias de formação.

As observações listadas e descritas aqui não se esgotam nesta dissertação de mestrado. Elas podem contribuir para outras pesquisas focadas nas políticas públicas de formação continuada. Alguns possíveis caminhos: identificar os aprendizados dos professores que passaram pelos cursos e quais mudanças no fazer cotidiano eles aplicaram (se houveram); pesquisar se a maneira como os professores da rede enxergam a si mesmos traz concepções diferentes ou iguais às implícitas nos projetos e regulamentos dos cursos ou investigar quais as demandas de formação trazidas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o que eles fazem para suprir essas lacunas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; TARTUCE, Gisela Lobo B.P. *Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2012.

ALVES, Caio Augusto Carvalho. *Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo (1980 a 2010)*. São Paulo, USP, Tese de Doutorado, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, B.A (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei 11.738/08, de 16/07/2008. *Lei do Piso Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, n. 241, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília. MEC/INEP, 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília. MEC/INEP, 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CANDAU, Vera. M.F. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: MIZUKAMI, M.G.N. e REALI, A. M.M.R. (Orgs.). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.139-52.

DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. Frem. *Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores*. Campinas: Papirus. 1997.

DOLZ, J & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FORMOSINHO, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1, pp. 46-64). Porto: Porto Editora

FURLANETO, Lucimeire da Silva. *Os letramentos do professor de língua materna e a formação continuada*. Cuiabá, UFMT, Dissertação de Mestrado, 2014.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr 2008.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O que significa o currículo?* In: Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MANINI, Daniela. *Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise linguística ou...ensino de gramática: o que propõem os PCNS, o que trazem os LDPS*. 2006. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00013.htm#_ftn1>. Acesso

MARCELO, Carlos García. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Barcelona: Porto Editora, 1999.

NASCIMENTO, Tânia Maria Nunes do. *Formação Continuada em Serviço e o Programa Gestar: um Estudo sobre a Prática de Professores de Língua Portuguesa*. Feira de Santa, Universidade Estadual de Feira de Santana, Dissertação de Mestrado, 2015.

NÓVOA, António. *O processo histórico de profissionalização do professorado*. In: NÓVOA, António et al. *Profissão professor*. Porto: 1999 Porto Editora, p. 13-31.

_____(2014). *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org). *O Ofício de professor*. Petrópolis: Vozes.

PRASAD, Devi B. *Content Analysis: a method in Social Science Research*. 2008. Disponível em:<<http://www.css.ac.in/download/content%20analysis.%20a%20method%20of%20social%20science%20research.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2018.

RINALDINI, Núbia. *A formação continuada e o professor de língua portuguesa: relações, tensões e sentidos*. São Paulo, USP, Dissertação de Mestrado, 2016.

ROCHA, Auristela. *A constituição de propostas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino para o atendimento à diversidade do alunado: Concepções, Limites e Possibilidades*.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo, 2011.

SILVA, Tânia do Socorro Ferreira. *A contribuição da formação continuada para as práticas de leitura dos professores*. Araguaína, UFT, Dissertação de Mestrado, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): 2012. Vozes.

TORRES, Rosa María. *Tendências da formação docente nos anos 90*. In: II Seminário Internacional – Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. PUC/SP, p. 173-191, 1998b.