

Consideramos que o comprometimento de cada diretor como “líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola” (PARO, 2001, p. 67) na defesa de um projeto de gestão articulado ao PPP da escola, foi fundamental para a continuidade do processo de formação e, a partir dele, a qualificação do planejamento e do conselho de classe e a construção de um novo currículo.

Vale ressaltar que os projetos de gestão dos diretores foram legitimados pelo voto de pais, profissionais e estudantes do 6º ao 9º ano da escola. Diretores eleitos em processos democráticos que, mesmo com as dificuldades diante da apresentação de uma única candidatura, conseguiram mobilizar um grande número de votantes e obter um elevado percentual de preferência<sup>83</sup>. Portanto, podemos considerar que, mais que um momento de avaliação de um projeto de gestão, a cada dois/três anos, o que estava em evidência, avaliação e controle pela comunidade escolar<sup>84</sup> era o próprio projeto de escola em construção.

Neste sentido, Barroso (1997, p. 74) ressalta que a formação continuada na escola, implica, entre outras coisas, o desenvolvimento de uma gestão participativa e a existência de lideranças (individuais e coletivas) “capazes de ‘empreenderem’ as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”, de tal forma, que se construa um “cenário organizacional onde os indivíduos queiram e possam mudar”.

Evidentemente que, ao enfatizar a importância do compromisso assumido pelos diretores eleitos com o processo de formação da Escola Beatriz, não estamos minimizando a importância de outras lideranças. Pelo contrário, mostraremos, no decorrer deste e do próximo capítulo, que a liderança exercida por uma das componentes da equipe pedagógica na organização, coordenação e articulação do Curso foi fundamental, assim

---

<sup>83</sup> É importante lembrar que o voto para diretor não é obrigatório, não implica sanções individuais e que, portanto, “pressupõe um certo nível de conscientização, capaz de mobilizar pais, alunos e profissionais a deixarem suas casas num sábado (dia em que normalmente acontecem as eleições para diretor nas escolas da rede municipal de ensino) para irem à escola votar neste ou naquele candidato” (CARMINATI, 2002, p. 106). Somente as eleições de 2010 ocorreram em uma sexta-feira, dia de aula normal, o que pode explicar o maior número de votantes neste pleito, pois 87,87% dos estudantes votaram. (EBMBSB, 2010a).

<sup>84</sup> Neste estudo utilizaremos a expressão “comunidade escolar” para designar os estudantes, seus pais ou responsáveis e os profissionais que atuam em uma determinada unidade escolar, sem a pretensão de buscar um significado sociológico mais rigoroso para o termo.

como a liderança de alguns professores na materialização dessa proposta em sala de aula e sua socialização e defesa junto aos demais profissionais. Tampouco estamos desconsiderando os limites que o próprio processo de eleição encerra. Sobre isto, nos chama a atenção a análise feita por Paro (2001, p. 67):

as causas do autoritarismo existente nas unidades escolares não advêm exclusivamente do provimento do diretor pela via da nomeação política [partidária]. Antes, é preciso considerar que tal autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar. Por isso, mais uma vez é preciso ter presente que, também neste caso, não se trata em absoluto de culpar a eleição, **mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados quando se conjuguem, ao processo eletivo, outras medidas que toquem na própria organização do trabalho e na distribuição da autoridade e do poder na escola.** (grifos nossos).

Desta forma, a eleição de diretores, embora fundamental para a democratização da gestão escolar, não é suficiente. De acordo com Carminati (2002, p. 182), “como parte constitutiva desse processo faz-se necessário a implantação dos Conselhos de Escola, ou seja, a criação de um instrumento capaz de organizar e viabilizar a participação dos diferentes segmentos da escola, nos seus diversos espaços de discussão e decisão”. Além disso, o conselho de escola, para manter-se atuante, precisa estar articulado a um projeto de escola que se pretenda e se construa democraticamente. Mais do que colaborar com a escola, é preciso garantir que a comunidade escolar tenha espaços de participação na tomada de decisões. Por essa razão, afirma Paro (1997, p. 16), “um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades”.

Analisando os projetos de gestão referidos anteriormente, identificamos em todos eles um item que trata especialmente das ações voltadas para a construção e o fortalecimento da gestão democrática. A este respeito, e com pouquíssimas alterações no conteúdo, encontramos o seguinte texto:

**Gestão Democrática:** \*\* respeito e fortalecimento das instâncias deliberativas existentes na Escola<sup>85</sup>: assembleia geral, conselho de escola/APP, reuniões de pais/responsáveis, reuniões pedagógicas, conselho de classe, reunião de coordenação pedagógica e direção; \*\* trabalho articulado com o conselho de escola/APP; \*\* publicação da prestação de contas dos recursos gerenciados pela APP/conselho de escola. (EBMBSB, 2004e; 2006b; 2008a; 2010a).

A consolidação desses espaços possibilitou maior agilidade aos encaminhamentos das questões ou problemas suscitados pelo cotidiano, conferindo maior legitimidade e força às decisões tomadas pela escola. E foi no próprio exercício que essa prática democrática foi sendo aprendida e aprimorada, pois “não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (PARO, 1997, p. 18). Não existe um manual com receitas de como construir uma gestão democrática, esse é um caminho marcado por contradições, tensões e disputas, que precisa ser percorrido.

### 3.2.1 Lutando por um espaço de qualidade

Em 2004, a Escola Beatriz possuía uma boa estrutura física, bem diferente daquele prédio com quatro salas de aula, cozinha, sala de direção, banheiros e um pátio coberto, onde funcionava o Grupo Escolar nos anos 1960, ou da Escola Básica, já nas novas instalações, construídas na metade dos anos 1980, ou ainda da flagrante condição de abandono e precariedade em que se encontram muitas escolas públicas brasileiras. Essa boa estrutura pode ser caracterizada por salas de aula amplas, arejadas e bem iluminadas, uma biblioteca ampla e localizada na parte

---

<sup>85</sup> É interessante perceber que a preocupação com a criação de instâncias deliberativas na Escola Beatriz não é algo novo. Na ata da reunião pedagógica de 19 de março de 1998, encontramos o seguinte excerto: “Vamos pontuar as instâncias deliberativas: reunião pedagógica; reunião semanal da equipe pedagógica e direção; conselho de classe; reuniões da APP; grêmios estudantil; conselho de escola (em construção); comissões. Não é possível discutir tudo a toda hora, tem que ter instâncias para resolução. [...] Janete [diretora] diz que nunca toma decisões isoladas, mesmo que seja urgente ela recorre à equipe pedagógica. A instância seria o fluxo de decisões [...]” (EBMBSB, 1998a, p. 39).

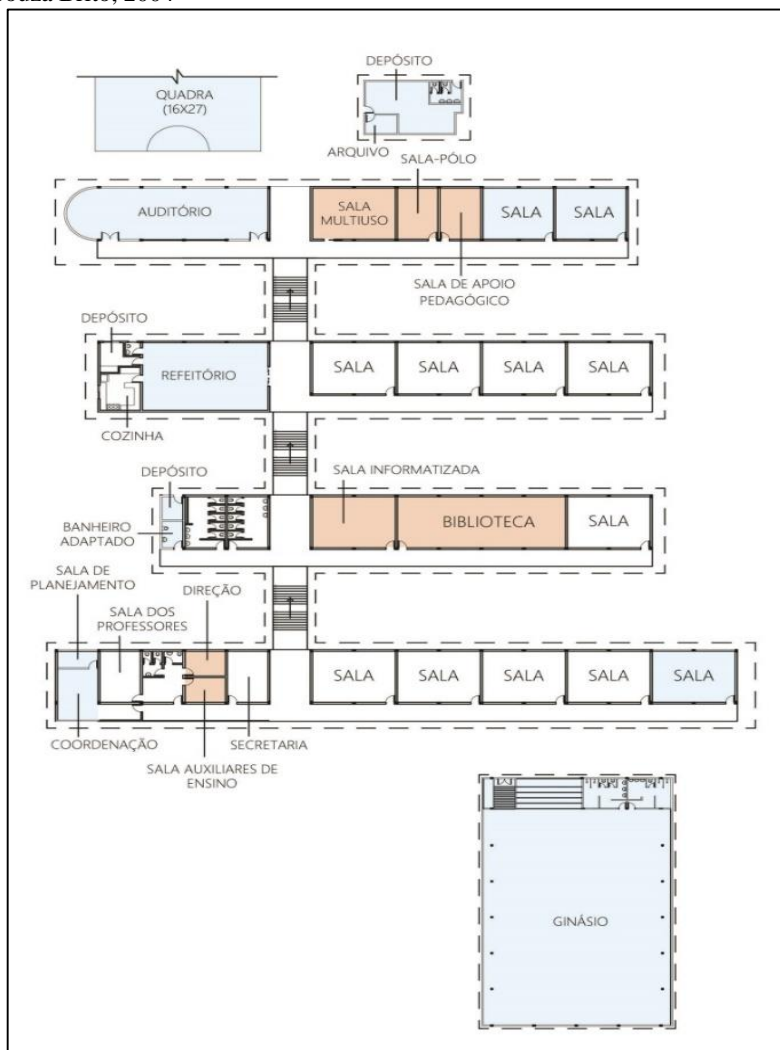
central da Escola<sup>86</sup>, um auditório amplo e com cadeiras confortáveis, uma sala informatizada com bons computadores e acesso à internet, uma quadra polivalente descoberta e um ginásio de esportes, um refeitório com mobiliário adequado para as refeições dos estudantes, sala multiuso, sala-polo (antiga sala de recursos e atual sala multimeios), secretaria, direção, sala dos professores e de planejamento, coordenação pedagógica, sala das auxiliares de ensino e uma ampla área externa que totaliza 32.585m<sup>2</sup> (FLORIANÓPOLIS, 2016).

A planta a seguir apresenta com mais detalhes as mudanças que ocorreram no espaço físico da Escola Beatriz de 1986 para 2004 (Figura 3):

---

<sup>86</sup> Destacamos este aspecto porque até o ano 2000 a biblioteca “Paulo Freire”, como é chamada, era muito menor e estava situada, como informamos no início do primeiro capítulo, no último bloco da Escola.

**Figura 3** – Planta baixa esquemática da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, 2004



### Legenda

- Espaços construídos após 1986
- Espaços cuja função foi modificada de 1986 para 2004

Fonte: Desenho realizado pelo estudante de arquitetura da UFSC, Thiago Aguiar Demaria, com a colaboração da pesquisadora (2017), a partir dos dados coletados nos documentos: Florianópolis (1982), EBMSB (2004c).

Em 1986, ano em que a Escola Beatriz começou a funcionar em suas atuais instalações, a área construída era de 1.343,32m<sup>2</sup> (FLORIANÓPOLIS, 1982), chegando em 2004 a 3.684m<sup>2</sup> (FLORIANÓPOLIS, 2016). Porém, é importante destacar que esse aumento substancial da área construída (2.340,68m<sup>2</sup>), ao contrário do que normalmente ocorre com as escolas públicas brasileiras, não significou um aumento no número de salas de aula, que permaneceu em 12, e sim a criação e qualificação de diferentes espaços pedagógicos, como as salas multiuso e informatizada e o auditório. Aspecto que certamente tem relação com a história de luta dos profissionais, pais e estudantes por uma escola pública de qualidade.

Uma luta traduzida em ações cotidianas de manutenção e limpeza ou na realização de atividades mais pontuais, como o Dia da Humanização (Figura 4). Destacamos esse dia, pois era uma atividade coletiva que ocorria duas vezes ao ano, sempre aos sábados, reunindo todos os profissionais e um grande número de pais e estudantes com o objetivo de cuidar da área externa da escola, por meio de ações de limpeza, capinação, recolhimento de entulho, plantio de árvores frutíferas e plantas ornamentais, adubação e poda. Lembramos que a Escola Beatriz foi construída na encosta de um morro, onde a cobertura vegetal foi totalmente retirada, deixando o terreno suscetível aos efeitos erosivos das águas pluviais.

**Figura 4** – Dia da Humanização – 07 de junho de 2008



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2008).

Uma luta que também envolvia ações junto à SMEF e a outros órgãos da Prefeitura, no sentido de buscar a implementação de reformas, ampliações e/ou construções que levassem “a qualificação dos espaços existentes, uma qualificação pedagógica” (EBMBSB, 2005a, p. 4). Assim, a última reforma da Escola, em fase de conclusão neste ano de 2017, por exemplo, vem sendo reivindicada há mais de uma década. E sobre essa reforma, vale ressaltar, que o número de salas de aula, foi reduzido de doze para nove, a fim de que outros espaços pedagógicos pudessem ser criados ou ampliados, como ocorreu novamente com a biblioteca Paulo Freire, que passou de 96,5m<sup>2</sup> para 145,14m<sup>2</sup>.

As transformações que o espaço físico da Escola Beatriz foi sofrendo ao longo dos anos, seja em sua área construída ou em sua área externa, mereceu destaque em nossa discussão, porque, como explicitado no documento elaborado por seus profissionais e encaminhado ao Diretor de Ensino Fundamental da SMEF, Pedro Rodrigues da Silva, em 2012, ter “um espaço físico bonito e estimulante” é uma das condições fundamentais, além de “muito estudo”, de “tempo para reflexão” e de um “grupo de profissionais comprometido e permanente”, para que se possa “dar conta desta tarefa complexa, repleta de contradições, e desafiadora, que é a construção de um projeto político-pedagógico” (EBMBSB, 2012a).

### 3.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O SEU PAPEL DE LIDERANÇA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Autores como Garcia (1999), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) apontam a existência de lideranças como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento de processos formativos na escola. Condição que também consideramos essencial para que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* tenha sido realizado ao longo de uma década e se constituído em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola.

Neste sentido, ao nos debruçarmos sobre a documentação existente, identificamos que esse papel foi desempenhado não por uma, mas por três lideranças que apresentavam especificidades importantes e complementares: os diretores eleitos, conforme já destacamos anteriormente, alguns professores, como mostraremos no quarto capítulo, e uma das componentes da equipe pedagógica, cujo trabalho de organização, coordenação e articulação em torno do Curso será o foco de análise deste item.

Para tanto, consideramos importante destacar que o papel de liderança desenvolvido por esta profissional deve ser compreendido no contexto de (re)organização do próprio trabalho da equipe pedagógica diante da centralidade que o Curso assumiu na construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Beatriz. Ou seja, essa responsabilidade individual se insere em um contexto de colaboração de um grupo que tinha objetivos comuns a atingir.

Em 2004, a Escola possuía uma equipe pedagógica formada por duas orientadoras educacionais, uma supervisora escolar e uma administradora escolar, que, diferentemente de muitas unidades de ensino fundamental da RMEF, atuavam e ainda atuam em uma perspectiva de coordenação pedagógica<sup>87</sup>, na qual o acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem implica em uma concepção que necessariamente envolve a relação com e entre os professores e os estudantes, pois são processos e sujeitos que não podem ser compreendidos de forma isolada. O coordenador, nesse contexto, constitui-se em uma referência para a análise, a discussão, a reflexão, a problematização, o planejamento e os encaminhamentos cotidianos envolvendo o trabalho pedagógico das turmas que coordena, ou seja, uma referência pedagógica para os professores, os estudantes e seus familiares, que assume junto com o professor a responsabilidade pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a partir de 2005, o acompanhamento cotidiano das turmas e professores, conforme consta no documento *Organização*

---

<sup>87</sup> É importante esclarecer que nos limites desta pesquisa não entraremos na discussão, bastante complexa, em torno da função (que inclui pensar a formação inicial e continuada) do coordenador pedagógico ou dos chamados especialistas em assuntos educacionais. Destacaremos apenas os aspectos de (re)organização do trabalho da equipe pedagógica da Escola Beatriz (e mais especialmente do orientador educacional e do supervisor escolar) que nos permitem compreender melhor o processo de organização, coordenação e articulação do Curso.



*pedagógica/administrativa*<sup>88</sup> (EBMBSB, 2005e), era feito pela supervisora escolar Maria Aparecida Aguiar Demaria, coordenadora das séries iniciais, e pela orientadora educacional Maria Stela Bardini Eller, coordenadora das séries finais. Essa nova organização do trabalho da equipe pedagógica<sup>89</sup> possibilitou que a orientadora educacional Márcia Bressan Carminati tivesse o tempo necessário para assumir e desenvolver as inúmeras tarefas que a organização, coordenação e articulação do Curso demandavam.

Tal organização indica que o processo de formação também era uma prioridade para a equipe pedagógica, o que vem ao encontro da assertiva feita por Domingues (2014, p. 51): “cada vez mais a coordenação pedagógica nas escolas públicas vai assumindo a formação desenvolvida na escola como algo inerente ao seu trabalho”. Para a autora, este é um dos aspectos que favorece a formação continuada na escola, ou seja, o fato de nela existir um profissional específico para promovê-la.

Priorizar a formação implicou em um esforço permanente por parte da Equipe em focar o pedagógico no trabalho de coordenação<sup>90</sup>, pois as demandas administrativas e burocráticas, assim como as intercorrências e

---

<sup>88</sup> Durante o período de 1998 a 2008, a cada início de ano letivo a equipe pedagógica organizava e distribuía a todos os profissionais da Escola um kit, intitulado *Organização pedagógica/administrativa*, que continha os principais documentos orientadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido naquele ano, tais como: a proposta de calendário escolar aprovada, as metas para aquele ano letivo, os projetos a serem desenvolvidos, a organização do acompanhamento cotidiano das turmas e dos professores, a forma como seria elaborado e organizado o planejamento de ensino de 1ª a 8ª série, a proposta de metodologia para o conselho de classe do I bimestre, a proposta de avaliação e os indicadores educacionais da escola, o horário de atendimento aos pais/responsáveis, o horário de plantão de dúvidas e o formulário para avaliação do ano letivo.

<sup>89</sup> Até o ano de 2004, o acompanhamento cotidiano das turmas e professores era feito pelas três profissionais: as turmas de 1ª a 3ª série eram coordenadas pela supervisora Maria Aparecida Aguiar Demaria, as de 4ª e 5ª séries pela orientadora Márcia Bressan Carminati; e as de 6ª a 8ª série, pela orientadora Maria Stela Bardini Eller.

<sup>90</sup> Lembramos que a priorização do pedagógico (na elaboração do planejamento estratégico situacional, nas discussões das reuniões pedagógicas, nas metas estabelecidas a cada ano letivo, nos projetos de gestão dos diretores eleitos, na construção do projeto político-pedagógico) foi um desafio enfrentado pela Escola Beatriz ao longo de sua trajetória, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990.

os imprevistos, que não podem ser erradicados completamente do cotidiano escolar, podem absorver facilmente todo o tempo dos profissionais na escola, especialmente os que ocupam o espaço não docente do fazer pedagógico.

É preciso ter cuidado permanente, um olhar centrado no projeto político-pedagógico e no papel de liderança, que deve e precisa ser desempenhado pela coordenação pedagógica nesta construção coletiva, a fim de evitar a realização de um trabalho fragmentado e por isso, muitas vezes, de pouca relevância para a escola. É preciso forjar o “tempo para tratar o pedagógico, que é a alma da escola (informação oral)”<sup>91</sup>).

Neste sentido, Barcelos (2014, p. 210) afirma que “demarcar claramente o campo de atuação [dos especialistas], para si e para os outros, se constitui numa ação importante para qualificar a natureza das relações estabelecidas entre os profissionais que atuam na unidade educativa”. Uma ação que, de acordo com a autora, contribui para o projeto coletivo de escola e envolve a compreensão da prática pedagógica enquanto prática social. A este respeito, Veiga (1989, p. 16), esclarece que a prática pedagógica

é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias para sua realização.

É neste contexto que as funções de organização, coordenação e articulação do Curso puderam ser desenvolvidas e como tal precisam ser compreendidas. Um trabalho que buscamos sintetizar no quadro a seguir, elaborado a partir dos registros pessoais das ações realizadas pela pesquisadora na condição de responsável por essas funções nos dez anos de implementação desse processo formativo. As inúmeras ações foram agrupadas didaticamente em eixos de atuação, com o intuito de enfatizar e de melhor explicitar as diferentes dimensões deste trabalho. Isto não

---

<sup>91</sup> Afirmação feita durante uma reunião da equipe pedagógica, no dia 2 de abril de 2007, na qual o grupo discutia a necessidade de rever o fluxo de atendimento cotidiano aos estudantes, especialmente das séries iniciais, para que questões não especificamente pedagógicas, mas também importantes, como as relativas ao bem-estar físico das crianças, fossem encaminhadas por outros profissionais da escola (os auxiliares de ensino e os professores readaptados, por exemplo), e não necessariamente pelo coordenador pedagógico (CARMINATI, 2007).

significa que todas elas tenham sido realizadas em todos os anos, mas todas as ações que constam do quadro foram efetivadas em pelo menos cinco dos dez anos do Curso.

**Quadro 5** - Eixos de atuação e ações envolvendo o trabalho de organização, coordenação e articulação do processo de formação

<b>Eixo 1: elaboração de um projeto de formação que atenda às necessidades da escola e do próprio processo formativo</b>
<p><b>Ações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração do projeto de formação a ser desenvolvido em cada ano letivo;</li> <li>• proposição de conteúdos e metodologias a partir da avaliação do Curso, de indicações de professores (em conversas ou comentários formais e informais), da observação de dúvidas e equívocos conceituais nas apresentações dos conselhos de classe ou no acompanhamento de alguns trabalhos em sala de aula, da constatação de dúvidas, fragilidades ou discordâncias expressas pelos novos profissionais em conversas específicas;</li> <li>• discussão da proposta de conteúdos e metodologias com a equipe pedagógica, direção, bibliotecária e alguns professores;</li> <li>• discussão, definição e redefinição, sempre que necessário, do conteúdo e da metodologia do Curso com a formadora;</li> <li>• definição e redefinição, sempre que necessário, das datas do Curso compatibilizando a agenda da formadora e o calendário da Escola.</li> </ul>
<b>Eixo 2: desenvolvimento de estratégias para aprovação do projeto de formação e garantia dos recursos financeiros necessários</b>
<p><b>Ações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação, discussão e aprovação do projeto de formação junto ao Conselho de Escola/APP;</li> <li>• busca de apoio fora da estrutura administrativa da PMF para viabilizar a proposta de divisão dos custos financeiros entre diferentes apoiadores;</li> <li>• aprovação da prestação de contas do Curso junto ao Conselho de Escola/APP e publicização da prestação para a comunidade escolar;</li> </ul>

(continua)

(continuação)

- realização de audiência com o Secretário de Educação e o Diretor do Departamento de Educação Fundamental para entrega do projeto de formação e do relatório do Curso realizado no ano anterior e definição do apoio da SMEF;
- encaminhamento do projeto aos apoiadores externos à estrutura administrativa da PMF e acompanhamento dos trâmites e discussões em torno de sua aprovação;
- encaminhamento de ofício de agradecimento e relatório do Curso aos apoiadores externos.

### **Eixo 3: articulações para a realização do Curso**

#### **Ações:**

- reserva de passagens aéreas e hotel para a formadora;
- encaminhamento de ofício para SMEF pedindo a compra das passagens aéreas e o pagamento da hospedagem (nos anos em que a SMEF assumiu essa responsabilidade);
- pagamento do hotel (nos anos em que a Escola assumiu essa responsabilidade);
- garantia de transporte para o traslado da formadora;
- elaboração e entrega do bilhete comunicando aos pais a dispensa das aulas nos dias do Curso;
- convite aos professores da Escola Beatriz em licença temporária (licença-prêmio ou para aperfeiçoamento) para participar do Curso;
- levantamento dos profissionais da escola com carga horária de 10, 20 ou 30 horas que necessitavam de dispensa de outro local de trabalho para participar do Curso em período integral;
- elaboração e encaminhamento através do próprio profissional de ofício solicitando a sua dispensa da outra escola (realização de contato telefônico, quando possível e necessário, com a direção e/ou equipe pedagógica para reiterar a importância dessa dispensa e estabelecer o compromisso de também liberar o professor quando a escola necessitasse);

(continua)

(continuação)

- definição, com os profissionais da Escola que atuavam nas/nos séries/anos iniciais e finais (professores de Educação Física, Artes e Inglês, auxiliares de ensino, professor da sala informatizada e bibliotecário), de sua participação em um dos módulos (isso ocorreu a partir de 2009, quando o Curso foi separado em dois módulos: séries/anos iniciais e séries/anos finais);
- organização, a partir de 2009, de um horário especial para garantir a participação desses profissionais no Curso e, ao mesmo tempo, as aulas aos estudantes das/dos séries/anos iniciais ou finais cujos professores específicos não estavam em formação;
- elaboração e colocação de cartazes de divulgação do Curso;
- conversas frequentes, principalmente no horário do recreio, enfatizando a importância da participação de todos no Curso e (re)lembrando as tarefas e os materiais solicitados pela formadora.

#### **Eixo 4: organização do espaço, do lanche e disponibilização dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos necessários**

##### **Ações:**

- organização do auditório: disposição adequada das cadeiras e disponibilização dos equipamentos e materiais didáticos solicitados pela formadora;
- empréstimo dos equipamentos necessários à realização do Curso (a Escola só conseguiu ter um *notebook* e um projetor multimídia em 2008, quando os comprou com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE);
- organização de exposições no auditório, local de realização do Curso, e nos murais externos da Escola de trabalhos desenvolvidos pelos professores juntos aos estudantes, com foco no ensino da leitura e da escrita;
- organização do lanche para os quatro períodos de Curso: definição do cardápio e compra dos ingredientes necessários para sua confecção por parte das merendeiras;
- disponibilização de água, café, suco, chá e biscoitos para todos os participantes durante todo o Curso;
- coleta entre os participantes de uma contribuição para o lanche.

(continua)

(continuação)

### **Eixo 5: inclusão dos novos profissionais da Escola (e outros interessados) no processo de formação**

#### **Ações:**

- definição do roteiro para as reuniões/conversas com os novos profissionais: contextualização histórica do processo de formação e sua importância para o PPP, um pouco da história da formadora e seu vínculo com a Escola, concepção teórica e estrutura geral do Curso (organização em duas etapas, carga horária, critérios para certificação), conteúdos já discutidos e leituras já realizadas pelo grupo, importância do comprometimento com a realização das tarefas, possibilidade de participação em tempo integral (ênfase na importância desse aspecto e nas ações que a Escola pode realizar para que isso ocorra), percepção da familiaridade ou não dos novos profissionais com essa discussão e de suas primeiras impressões e ideias a respeito da proposta de envolvimento de todas as áreas com o ensino da leitura e da escrita;
- reuniões específicas com os novos profissionais da Escola – substitutos, efetivos ou designados –, para discussão do projeto de formação (a partir do roteiro elaborado);
- disponibilização aos novos profissionais dos documentos existentes na Escola sobre o Curso: relatórios, DVDs com as filmagens, atas, sínteses parciais das discussões realizadas na formação;
- entrega de cópia de todas as atas elaboradas até o ano de ingresso do novo profissional na Escola;
- entrega de cópia dos principais textos indicados e discutidos ao longo do processo de formação até o ano de ingresso do novo profissional na Escola;
- disponibilização aos novos profissionais dos livros indicados pela formadora (empréstimo da biblioteca);
- inclusão dos novos profissionais no processo de compra coletiva dos livros indicados pela formadora, como forma de obter maiores descontos e um prazo maior para o pagamento;

(continua)

(continuação)

- realização de reuniões específicas com estagiários, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e professores da UFSC e da Udesc, que estavam na Escola e tinham interesse em participar da formação, para contextualizar o projeto de formação em desenvolvimento e, quando necessário e possível, repassar cópia do material existente ou facilitar o acesso a ele.

**Eixo 6: viabilização da participação de outras escolas de Ensino Fundamental no Curso e compromisso com a ampliação dessa discussão para a RMEF**

**Ações:**

- contato (telefônico ou por e-mail) com as escolas para divulgação, convite e confirmação da participação no Curso;
- elaboração e entrega de comprovante de presença no Curso aos participantes externos;
- realização de reunião com a equipe pedagógica e/ou direção das escolas, sempre que solicitado, para tratar do processo de formação e de como viabilizar a participação delas no Curso;
- apoio às escolas interessadas em organizar processos formativos com a mesma temática (contato com a formadora, acesso ao material existente na Escola Beatriz, partilha de informações e contatos, sugestões de conteúdos e metodologias, entre outros);
- encaminhamento de cópia das atas, das sínteses parciais sobre o processo de formação, dos textos discutidos e das sugestões de referências feitas pela formadora;
- encaminhamento, por escrito, das tarefas e suas orientações às escolas e aos profissionais avulsos que participavam do Curso;
- convite aos assessores e ao Diretor do Departamento de Ensino Fundamental da SMEF para participação e acompanhamento do Curso;
- indicação da formadora e defesa junto ao Departamento de Educação Fundamental da importância e necessidade de ampliação da temática do projeto de formação da Escola Beatriz para a Rede;

(continua)

(continuação)

- acompanhamento da formadora, sempre que possível, nas discussões, palestras ou cursos realizados em escolas da Rede e na Secretaria Municipal de Educação;
- convite aos professores de Língua Portuguesa da Rede e ex-professores da Escola Beatriz que demonstraram interesse em continuar participando do Curso, mesmo estando em outras unidades;
- inclusão dos profissionais das outras escolas da Rede que participavam do Curso no processo de compra coletiva dos livros indicados pela formadora, como forma de obter maiores descontos e um prazo maior para o pagamento.

### **Eixo 7: registro, sistematização e socialização do processo de formação**

#### **Ações:**

- registro fotográfico e filmagem do Curso;
- empréstimo de equipamentos necessários ao registro do Curso (a Escola só adquiriu uma filmadora em 2008, com recursos do PDDE);
- transformação das fitas VHS (*Video Home System*) utilizadas para filmagem do Curso até o ano de 2008 em material digital (*Digital Versatile Disc – DVD*);
- busca de apoio financeiro para edição das filmagens (são aproximadamente 460 horas de gravação);
- disponibilização dos DVDs para empréstimo aos participantes;
- elaboração das atas envolvendo o seguinte processo: anotações pessoais feitas pela coordenadora durante a realização do Curso, transcrição das filmagens, elaboração de uma primeira versão a partir da transcrição das filmagens e das anotações pessoais da coordenadora, revisão feita por uma professora de Língua Portuguesa da Escola, diagramação feita por outra profissional da Escola, revisão da formadora, elaboração da versão final;
- elaboração do relatório final contendo: projeto, descrição das atividades realizadas, imagens, recursos financeiros e, em anexo, as atas das duas etapas do Curso, a sistematização das avaliações entregues pelos participantes, a lista de presença e os documentos e as informações necessários para emissão dos certificados;

(continua)



(continuação)

- elaboração de sínteses parciais em torno dos conteúdos trabalhados, do referencial teórico estudado, das tarefas realizadas, das metas envolvendo o processo de formação, dos encaminhamentos e deliberações em torno da articulação entre a formação, o planejamento e as discussões do currículo;
- realização de cópias com qualidade das atas (garantindo, sempre que necessário, a impressão colorida das páginas), utilizando os recursos da própria Escola e/ou buscando apoio externo;
- distribuição de cópia das atas e das sínteses parciais a todos os participantes do Curso.

### **Eixo 8: sistematização, organização, acompanhamento e apoio na realização das tarefas do Curso**

#### **Ações:**

- discussão e definição, em colaboração com a formadora, das tarefas a serem realizadas pelos participantes entre a 1ª e a 2ª etapa do Curso;
- elaboração e entrega, por escrito e com antecedência, das tarefas aos participantes;
- reunião com os professores para discussão das tarefas, especialmente aquelas envolvendo a realização de uma prática pedagógica em sala de aula;
- apoio aos professores para a realização das tarefas por meio de: compra de materiais didático-pedagógicos necessários, esclarecimento de dúvidas, discussão da proposta elaborada pelo professor, disponibilização de outros profissionais da Escola para a realização da tarefa, participação no planejamento, implementação e organização da apresentação do trabalho realizado no Curso e/ou no conselho de classe;
- apresentação e discussão com os participantes do roteiro elaborado pela formadora para leitura dos textos indicados por ela;
- organização de grupos de estudos, no horário de trabalho e fora dele, para leitura e discussão dos textos indicados na formação;
- organização da compra coletiva dos livros indicados pela formadora, através da APP, para obtenção de descontos de até 40%, dependendo da editora, e parcelamento do pagamento do livro conforme possibilidades do professor;

(continua)

(continuação)

- incentivo à aquisição, pelos participantes, dos livros indicados pela formadora, facilitando o acesso e a forma de pagamento, principalmente aos professores substitutos e aos estudantes (bolsistas Pibid e estagiários);
- elaboração de sínteses de livros indicados para leitura e discussão no grupo de estudos, como mais uma forma de incentivar os professores à leitura do texto integral;
- aquisição e disponibilização dos livros indicados, para empréstimo na biblioteca da Escola;
- busca, disponibilização e/ou sugestão de outras referências que pudessem ajudar os professores das diferentes áreas a enfrentar a discussão em torno do ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva interdisciplinar e, ao mesmo tempo, facilitar a realização das tarefas.

### **Eixo 9: avaliação sistemática do processo de formação**

#### **Ações:**

- elaboração do instrumento de avaliação para cada ano de Curso;
- incentivo e controle da entrega da avaliação do Curso pelos participantes;
- sistematização das avaliações devolvidas pelos participantes;
- atenção permanente para com as conversas e/ou comentários dos professores ao longo do ano em torno da avaliação do Curso, especialmente em relação ao conteúdo e à metodologia;
- realização de conversas mais informais e pontuais com os novos profissionais, principalmente após a sua participação na 1ª etapa do Curso, para buscar perceber as suas primeiras impressões em torno da temática discutida, as resistências, as dúvidas e as fragilidades mais importantes;
- análise das apresentações realizadas nos conselhos de classe do I e II bimestres, tendo em vista o acompanhamento do impacto da formação no trabalho desenvolvido na sala de aula, especialmente os aspectos e/ou conteúdos que deveriam ser tratados ou retomados pela formadora no Curso;
- seleção, organização e encaminhamento dos materiais mais significativos referentes às apresentações dos professores nos conselhos de classe, para análise e avaliação da formadora;

(continua)

(continuação)

- seleção, organização e encaminhamento dos materiais mais significativos produzidos pela Escola em torno da articulação do Curso e também das discussões sobre o planejamento e o currículo, para análise e avaliação da formadora

### **Eixo 10: controle da frequência, organização e encaminhamento da documentação para emissão dos certificados**

#### **Ações:**

- encaminhamento e aprovação do projeto de formação junto à SMEF, como condição primeira para emissão dos certificados;
- controle da frequência e assinatura da lista de presença;
- distribuição do documento *Dados de Identificação do Participante* a ser preenchido pelos participantes e controle de seu recebimento;
- organização da documentação necessária para a emissão dos certificados: lista de presença devidamente assinada, preenchimento do formulário *Identificação do evento para expedição e registro de certificados*, elaborado pela Coordenadoria de Eventos da SMEF, e elaboração da lista de participantes com direito a certificado, contendo os seus dados de identificação e a carga horária do certificado;
- encaminhamento da documentação à SMEF e acompanhamento dos trâmites para emissão dos certificados, a fim de entregá-los aos participantes no mesmo ano de realização do Curso;
- entrega dos certificados aos participantes da Escola (os certificados dos participantes da Rede eram encaminhados pela SMEF diretamente às suas unidades).

### **Eixo 11: articulação do processo de formação com as discussões do conselho de classe, do planejamento e do currículo**

#### **Ações:**

- discussão, elaboração e distribuição aos professores dos documentos orientadores da metodologia dos conselhos de classe do I e II bimestres, tendo em vista a sua articulação com o processo de formação;
- definição do cronograma das apresentações nos conselhos de classe, com especial atenção aos novos professores, que poderiam optar por apresentar apenas no conselho do II bimestre;

(continua)

(conclusão)

- apoio aos professores para o planejamento e a realização do trabalho a ser apresentado no conselho de classe;
- organização do material em torno das apresentações e síntese das discussões realizadas no conselho (com levantamento de questões a serem esclarecidas, conteúdos a serem retomados, introduzidos ou aprofundados), para encaminhamento à formadora e planejamento do Curso;
- organização e seleção, em colaboração com os professores e conforme orientação da formadora, de textos produzidos pelos estudantes e apresentados no conselho para análise no Curso;
- realização de reuniões sistemáticas com os professores (individualmente, por área de atuação, ano ou disciplina) para discussão e acompanhamento do planejamento, tendo em vista a sua articulação com o processo de formação;
- acompanhamento e apoio, sempre que necessário, ao trabalho desenvolvido pelos professores, principalmente com foco no ensino da leitura e da escrita;
- realização de reuniões sistemáticas com os professores (por área de atuação, ano ou disciplina) para discussão e definição do currículo da Escola Beatriz, tendo em vista a sua articulação com o processo de formação;
- discussão com a formadora sobre o currículo em construção.

Fonte: elaborado pela autora (2017), a partir dos documentos: Carminati (2004, 2005, 2006, 2007b, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

O quadro apresentado evidencia que muitas das ações realizadas pela coordenação contavam com o apoio e o envolvimento da formadora, cuja atuação ao longo dos dez anos não esteve circunscrita ao Curso propriamente dito, e o mesmo pode ser dito sobre os outros profissionais da Escola, em especial da equipe pedagógica, do diretor, da bibliotecária e de alguns professores que desempenharam o papel de liderança neste processo de formação.

E certamente foi essa perspectiva coletiva de trabalho na escola, como já destacamos em outros momentos desta pesquisa, que possibilitou o próprio exercício de liderança, assumido não só pela coordenação do Curso, mas também pelos diretores eleitos e pelos professores.

### 3.4 ANALISANDO ASPECTOS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO

O curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* foi realizado no período de 2004 a 2013, conforme as datas que constam do quadro a seguir:

**Quadro 6** – Datas de realização do Curso no período de 2004 a 2013

Ano letivo	Módulo <sup>(1)</sup>	Datas do Curso	
		1ª etapa	2ª etapa
2004	---	13 e 14 de maio	18 e 19 de agosto
2005	---	30 e 31 de maio	17 e 18 de outubro
2006	---	3 e 4 de abril	21 e 22 de setembro
2007	---	16 e 17 de abril	21 e 22 de setembro
2008	---	5 e 6 de maio	15 e 16 de setembro
2009	Anos Iniciais <sup>92</sup>	22 e 23 de junho	5 e 6 de outubro
	Anos Finais	25 e 26 de junho	1º e 2 de outubro
2010	Anos Iniciais	26 e 27 de abril	27 e 28 de setembro
	Anos Finais	22 e 23 de abril	23 e 24 de setembro
2011	Anos Iniciais	14 e 15 de abril	19 e 20 de setembro
	Anos Finais	18 e 19 de abril	21 e 22 de setembro

(continua)

<sup>92</sup> A RMEF iniciou o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em 2007. De acordo com o art. 4º, item II, da Resolução nº 01, de 8 de dezembro de 2010, “os estudantes que em 2006 já estavam matriculados e cursando o Ensino Fundamental regular de oito anos, continuarão seus estudos na matriz curricular dessa modalidade até a extinção total em 2014, devendo ocorrer a coexistência do ensino de oito anos com o de nove anos, sendo gradual a extinção do primeiro”. A partir desse período, então, os professores das séries iniciais e finais passaram a ser denominados professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e professores dos anos finais (6º ao 9º ano). Assim, informamos que deste momento em diante, utilizaremos essa mesma nomenclatura em nossa pesquisa.

(conclusão)

Ano letivo	Módulo <sup>(1)</sup>	Datas do Curso	
		1ª etapa	2ª etapa
2012	Anos Iniciais	19 e 20 de abril	17 e 18 de setembro
	Anos Finais	16 e 17 de abril	20 e 21 de setembro
2013	Anos Iniciais	18 e 19 de abril	23 e 24 de setembro
	Anos Finais	15 e 16 de abril	26 e 27 de setembro

Fonte: elaborado pela autora (2017) a partir dos relatórios do Curso dos anos de 2004 a 2008 (EBMBSB, 2004a, 2005b, 2006c, 2007a, 2008b) e dos documentos *Identificação do evento para expedição e registro de certificados* (EBMBSB, 2009c, 2010c, 2011, 2012d, 2013).

Nota: <sup>(1)</sup> o Curso passou a ser ofertado em dois módulos de 2008 em diante.

A este respeito, é importante pontuar que, embora se tratasse de um único processo de formação para a Escola, a cada ano letivo, por exigência da SMEF, era necessário enviar um projeto específico, cuja aprovação fazia parte das condições para a emissão dos certificados aos participantes. No entanto, apesar dessa exigência, a estrutura proposta para o primeiro projeto, elaborado em 2003, permaneceu praticamente a mesma ao longo dos dez anos de realização do Curso. E é sobre aspectos importantes dessa estrutura, como a carga horária, a organização em duas etapas anuais, os participantes, a certificação e os recursos financeiros envolvidos, que trataremos neste item.

### 3.4.1 Da carga horária

O Curso possuía uma carga horária anual de “50 horas, sendo 32 horas presenciais (4 dias de 8 horas) e 18 horas não presenciais, destinadas à leitura e implementação de atividades práticas em sala de aula (durante o intervalo entre a primeira e a segunda etapa)” (EBMBSB, 2004a).

No primeiro capítulo, já nos referimos às dificuldades que a implantação dos 200 dias letivos trouxe para a realização de momentos coletivos envolvendo todos os profissionais da escola e que esta exigência, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, significou a restrição do número de reuniões pedagógicas durante o ano letivo, limitadas a quatro. Essa condição legal foi determinante para a definição da carga horária presencial do Curso (32 horas anuais, distribuídas em

quatro dias de oito horas) e para a decisão de ocupar os quatro dias destinados às reuniões pedagógicas no calendário escolar com a formação.

No entanto, gostaríamos de pontuar que tal decisão, assim como sua manutenção ao longo de uma década, só foi possível em função de algumas condições criadas pela Escola. Uma delas refere-se ao processo de qualificação das reuniões pedagógicas, que desde 1996 deixaram de ser espaço destinado a recados administrativos ou a assuntos burocráticos relativos às constantes demandas do dia a dia para tornar-se efetiva e prioritariamente um espaço coletivo de discussão e reflexão sobre temas pedagógicos e formativos.

Esse processo foi fundamental para que a proposta da equipe pedagógica de ocupar as reuniões pedagógicas com o Curso fosse bem aceita pelo grupo de professores. Além disso, avaliamos que articuladas a ele, outras condições, já discutidas anteriormente, possibilitaram a aceitação e manutenção desse encaminhamento. Referimo-nos especificamente à prioridade dada ao projeto de formação, à maneira como a escola foi organizando os seus espaços de discussão e tomada de decisão e à confiança dos professores no trabalho de acompanhamento e apoio sistemático por parte da equipe pedagógica, principalmente no enfrentamento dos problemas e desafios que a sala de aula suscita cotidianamente.

Além das 32 horas presenciais, que ocuparam as reuniões pedagógicas, esse Curso instituiu uma novidade para a Escola Beatriz, que foi a inclusão das 18 horas não presenciais no total de sua carga horária. A inclusão dessas horas pode ser explicada por duas razões, que de certa forma se articulam: a necessidade de formalizar o tempo destinado à leitura e implementação de atividades práticas em sala de aula (no período entre a primeira e a segunda etapa) e, com isso, buscar um maior comprometimento dos profissionais com a sua realização e o complemento da carga horária necessária para que os profissionais pudessem obter uma promoção por aperfeiçoamento.

De acordo com o *Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis*, Lei nº 2.915/1988 (FLORIANÓPOLIS, 1988b), depois de concluído o período de estágio probatório, que atualmente é de três anos, o profissional do magistério

poderá ser promovido “por aperfeiçoamento<sup>93</sup> (mudança de referência), através da apresentação de certificados até duas vezes ao ano. Cada referência equivale a 100 horas de aperfeiçoamento (na primeira promoção) e 50 horas de aperfeiçoamento (a partir da segunda promoção)” (SMEF, 2016, *online*). Atualmente a mudança de referência representa um aumento médio de 2% no vencimento do profissional do magistério, e entre a primeira e a última referência (1 - 10) a diferença média é de 22% no vencimento, considerando a tabela para quem possui o título de Graduação<sup>94</sup>.

Esse aspecto é particularmente relevante se considerarmos as dificuldades que os professores da educação básica, especialmente os que atuam nos anos iniciais (e na educação infantil), têm para serem liberados da sala de aula a fim de participar de cursos de formação, mesmo aqueles promovidos pela SMEF. Embora essa situação, com a conquista do tempo destinado à hora-atividade para todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 2013, tenha melhorado significativamente. A partir desse ano, assim como os professores dos anos finais, todos os

---

<sup>93</sup> Além da promoção por aperfeiçoamento, o profissional do magistério também poderá ser promovido por acesso (mudança de nível/tabela), através da apresentação do diploma de conclusão da formação superior a exigida para o ingresso no cargo (especialização, mestrado ou doutorado), por tempo de serviço e assiduidade (mudança de classe), a cada dois anos de tempo de serviço no magistério público municipal. Para mais informações, conferir: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=carreira+do+magisterio>>. Acesso em: 20 out. 2016.

<sup>94</sup> *O Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis*, implantado em 1988, é composto por quatro tabelas específicas: graduação, especialização, mestrado e doutorado. Vale registrar, no entanto, que em janeiro de 2017, o prefeito eleito Gean Loureiro, do PMDB, enviou e aprovou em tempo recorde (apenas cinco dias) na Câmara de Vereadores um Projeto de Lei complementar suspendendo os efeitos do Plano de Carreira e retirando outros direitos conquistados pelos trabalhadores municipais ao longo de sua história. E, somente após 38 dias de greve, que contou com a participação de mais de 9 mil trabalhadores, representando 95% da categoria, firmou-se um acordo em audiência de conciliação no Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina (TJ/SC) entre o SintraseM e a Prefeitura. Nesse acordo, houve a “revogação da maioria absoluta das medidas que atacavam os trabalhadores do serviço público municipal e a retirada das ações que criminalizavam a direção e a entidade sindical” (SINTRASEM, 2017, p. 2). Dentre as medidas revogadas, destacamos a que suspendia o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.



professores dos anos iniciais e da educação infantil passaram a ter em sua jornada de trabalho 30% de hora-atividade fixada em tempo<sup>95</sup>.

A avaliação feita pelos participantes a cada final de ano de formação também corroborava para a manutenção da carga horária do Curso em 50 horas. Durante os dez anos de realização do processo de formação da Escola Beatriz, as formas de avaliação foram variando. No ano de 2004, foi solicitado aos participantes que fizessem um pequeno depoimento por escrito; nos anos de 2005 a 2012, a coordenação elaborou um instrumento de avaliação, também por escrito, que era entregue a todos os participantes no início da segunda etapa do Curso; no ano de 2013, a avaliação foi realizada ao final da segunda etapa, apenas oralmente.

Conforme demonstrado na Tabela 3, podemos constatar que, do total de 358 avaliações devolvidas à coordenação do Curso durante os oito anos de formação em que este item foi avaliado, em 350, ou seja, em 97,8% delas, a carga horária foi considerada entre boa e ótima. A tabela nos mostra também que essa média praticamente se repetiu em todos os anos:

---

<sup>95</sup> De acordo com o § 2º do art. 2º da Portaria nº 11, de 31 de janeiro de 2017 (FLORIANÓPOLIS, 2017), “Os profissionais ocupantes dos cargos de professor dos Anos Iniciais, professor de Apoio Pedagógico, professor de Educação Infantil e professor auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.”

**Tabela 3** – Resultado da avaliação da carga horária do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, feita pelos participantes ao final de cada ano. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2005 a 2012

Ano do Curso	Nº de participantes	Nº de avaliações devolvidas	Avaliação				
			Ótimo	Bom	Regular	Péssimo	Não avaliou
2005	59	33	22	10	1	-	-
2006	53	24	17	6	1	-	-
2007	78	31	21	8	-	-	2
2008	65	46	33	12	-	-	1
2009	104	46	30	16	-	-	-
2010	123	71	35	35	-	-	1
2011	98	57	44	12	1	-	-
2012	155	50	30	19	-	-	1
<b>Total</b>	<b>Und</b>	<b>358</b>	<b>232</b>	<b>118</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>5</b>
	<b>%</b>	<b>-</b>	<b>48,7</b>	<b>33</b>	<b>0,8</b>	<b>-</b>	<b>1,4</b>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos seguintes documentos: EBMSB (2005b; 2006c; 2007a; 2008b) e a síntese das avaliações do Curso (EBMSB, 2009d, 2010d, 2011b e 2012e).

Nota – Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Além de todos esses aspectos envolvendo a discussão da carga horária, é importante esclarecer que a partir de 2009, para dar conta da especificidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais e nos anos finais, como mostraremos no quarto capítulo, houve a necessidade de ampliação da carga horária do Curso de 50 para 100 horas, a fim de possibilitar a sua separação em dois módulos: um destinado aos professores dos anos iniciais; o outro, aos professores dos anos finais.

Desta forma, com exceção da equipe pedagógica e da direção, que participavam dos dois módulos, e dos professores dos anos iniciais e finais cuja participação também já estava definida em razão da sua especificidade, os demais profissionais da Escola Beatriz tinham que optar por um dos módulos. Neste grupo estavam incluídos, por exemplo, os professores de Educação Física e os auxiliares de ensino, que atuavam tanto nos anos iniciais quanto nos finais.

Esta opção era necessária porque o novo formato do Curso, a partir de 2009, implicava em uma mudança importante na organização escolar: enquanto os professores dos anos iniciais estavam em formação, os dos anos finais estavam em sala de aula e, depois, o contrário, enquanto os professores dos anos finais estavam em formação, os dos anos iniciais estavam em sala de aula. Portanto, para que toda essa dinâmica pudesse ser viabilizada, era preciso garantir uma estrutura mínima, especialmente em relação ao pessoal de apoio pedagógico/administrativo, para que as duas atividades ocorressem sem prejuízo da sua qualidade.

### **3.4.2 Da organização em duas etapas anuais**

O Curso era realizado em duas etapas: dois dias no primeiro semestre letivo e dois dias no segundo semestre. Essa organização estava articulada à proposta de uma carga horária de 50 horas, das quais 32 eram presenciais, e 18 não presenciais, na consecução do objetivo da Escola Beatriz de desenvolver um projeto de formação que buscasse uma maior articulação entre teoria e prática e que estivesse comprometido com mudanças no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento. Desta forma, o período compreendido entre a primeira e a segunda etapa, previsto pelas 18 horas não presenciais e considerado parte constitutiva do próprio processo de formação, era destinado à “leitura e implementação de atividades práticas em sala de aula” (EBMBSB, 2004a).

A tarefa, como era denominada no Curso, envolvia sempre a leitura e o estudo de um texto de referência e o desenvolvimento de uma atividade prática em sala de aula, o que normalmente demandava um tempo muito maior do que as 18 horas formalmente previstas. Além disso, durante os primeiros cinco anos (2004-2008) também era recomendada a leitura das atas dos anos anteriores.

Essa recomendação, no entanto, deixou de ser feita nos últimos cinco anos (2009-2013), pois, em função da intensificação do trabalho de coordenação e articulação do Curso, que neste período teve sua carga horária dobrada, a transcrição das filmagens e a consequente elaboração das atas não foram realizadas. Assim, para amenizar um pouco essa situação na Escola, especialmente em relação aos novos profissionais, fossem eles substitutos ou efetivos<sup>96</sup>, foi desenvolvida uma série de ações, como a distribuição de cópias das atas elaboradas e dos textos que haviam sido estudados, a disponibilização das filmagens do Curso, a elaboração e distribuição de sínteses das discussões realizadas a partir de 2009 e a realização de reuniões específicas com os novos profissionais para entrega de material, breve relato da história de discussão e construção da proposta pedagógica da Escola e do Curso, esclarecimento de dúvidas e, principalmente, mobilização para a participação no processo de formação.

No Quadro 7, podemos conferir todas as tarefas e orientações dadas pela formadora durante esse processo de formação:

---

<sup>96</sup> No item 3.4.3 é possível verificar que a cada ano de formação o número de novos participantes era bastante significativo.

**Quadro 7** – Transcrição das tarefas e orientações dadas aos participantes, por ano de formação, entre a primeira e a segunda etapa do Curso

Ano	Tarefas e Orientações
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura da ata da 1ª etapa do Curso;</li> <li>➤ leitura do livro e levantamento de questões e dúvidas para a próxima etapa do Curso: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). <i>Leitura: perspectivas interdisciplinares</i>. São Paulo: Ática, 2002. (Série Fundamentos);</li> <li>➤ realizar com uma turma o estudo de um texto envolvendo os três níveis da leitura: compreensão imediata, interpretação e extrapolação. Algumas orientações:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• buscar desenvolver este trabalho com outro gênero de texto (notícia, artigo de opinião, anúncio, folhetos, texto de enciclopédia, etc.), que não o utilizado cotidianamente;</li> <li>• relatar a atividade como um todo, buscando discorrer sobre as etapas do trabalho, os recursos utilizados, o envolvimento dos alunos, os aspectos positivos, as dificuldades;</li> <li>• entregar cópia do relato com o material utilizado e as produções dos alunos anexadas;</li> <li>• recolher o material dos alunos para apresentar, se possível, no Curso.</li> </ul> </li> </ul>
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura das atas;</li> <li>➤ leitura e estudo dos textos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• KLEIMAN, Ângela. <i>Oficina de leitura: teoria e prática</i>. Campinas, SP: Pontes, 2004.</li> <li>• BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). <i>A prática de linguagem em sala de aula</i>. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado das Letras, 2001;</li> </ul> </li> <li>➤ levantamento de questões (dúvidas, destaques, discordâncias, contribuições para o fazer pedagógico) a partir das leituras feitas. As questões deverão ser feitas, por escrito, para facilitar a organização do material a ser encaminhado para a professora Terezinha;</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ exercício: criar uma estratégia de leitura para o estudo de um texto com uma turma durante o III bimestre;</li> <li>➤ analisar o texto escolhido com base no esquema da “esfera de comunicação”, definindo: tema, intenção, circunstância comunicativa, contexto, gênero e escolhas linguísticas (esta última, se possível);</li> <li>➤ relatar a atividade como um todo buscando discorrer sobre as etapas do trabalho, os recursos utilizados, o envolvimento dos alunos, os aspectos positivos, as dificuldades, os resultados alcançados e desdobramentos (se houver);</li> <li>➤ entregar cópia do relato com o material utilizado e a produção dos alunos;</li> <li>➤ preparação da apresentação da atividade para o grupo da Escola: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª à 4ª série – dia 26 de setembro, segunda-feira, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30.</li> <li>• 5ª à 8ª série – dia 23 de setembro, sexta-feira, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30.</li> </ul> </li> </ul> <p>Para facilitar e qualificar a apresentação, recomendamos que o professor faça transparências do texto escolhido, dos objetivos, da estratégia de leitura criada (detalhes da metodologia) e de toda informação que considerar importante socializar/enfatizar durante sua apresentação ao grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ o resultado dos dois dias de discussão juntamente com o material trazido pelos professores serão encaminhados para a professora Terezinha a fim de orientar melhor o trabalho a ser realizado na 2ª etapa do Curso.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura das atas;</li> <li>➤ leitura dos dois primeiros capítulos do livro: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. <i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i>. São Paulo: Contexto, 2006. (os capítulos são: “Leitura, texto e sentido” e “Leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual”);</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ exercício: criar uma estratégia de leitura para o estudo de um texto com uma turma durante o II bimestre;</li> <li>➤ analisar o texto escolhido com base no esquema da “esfera da comunicação”, definindo: tema, intenção, circunstância comunicativa, contexto, gênero e escolhas linguísticas (esta última, se possível);</li> <li>➤ relatar a atividade no conselho de classe, observando a seguinte sequência: objetivo(s), conteúdo, texto escolhido (verbal ou não-verbal), identificação do gênero, metodologia, suporte da informação, ambiente e avaliação. Além disso, o professor também deverá relatar as dificuldades encontradas no papel de mediador da leitura.</li> </ul>
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura das atas;</li> <li>➤ leitura do livro: LEITE, Marli Quadros. <i>Resumo</i>. São Paulo: Paulistana, 2006. (Coleção aprenda a fazer);</li> <li>➤ exercício: criação de uma estratégia de leitura, a ser desenvolvida durante o II bimestre e apresentada no conselho de classe, utilizando um texto cujo gênero seja o mais recorrente na disciplina e que possibilite a elaboração de um resumo;</li> <li>➤ como forma de materializar o trabalho desenvolvido, cada professor apresentará amostras das produções dos alunos.</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura das atas;</li> <li>➤ leitura do livro: COLL, César; POZO, Juan Ignacio et al. <i>Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</li> </ul>
2009	<p style="text-align: center;"><b>Anos Iniciais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ (re)leitura do 1º fascículo do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento) – Alfabetização e Linguagem. Foco na análise dos eixos necessários à aquisição da língua escrita e na compreensão e distinção entre <b>INTRODUZIR, TRABALHAR SISTEMATICAMENTE, RETOMAR E CONSOLIDAR</b> os conteúdos ministrados;</li> </ul>

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2009	<p>➤ organização de uma listagem dos conteúdos de Língua Portuguesa trabalhados no I semestre (fevereiro a julho) em torno dos eixos mais relevantes para a apropriação da língua escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compreensão e valorização da cultura escrita;</li> <li>• apropriação do sistema de escrita;</li> <li>• leitura;</li> <li>• produção de textos escritos;</li> <li>• desenvolvimento da oralidade.</li> </ul> <p>➤ classificação desses conteúdos de acordo com as seguintes noções: introduzir, trabalhar sistematicamente, retomar e consolidar. Preencher formulário específico e entregar para Cida até o dia 14 de setembro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Previsão de data da 2ª etapa do curso de formação: 05 e 06 de outubro de 2009.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Anos Finais</b></p> <p>➤ (re)leitura da introdução e do primeiro capítulo do livro <i>Os conteúdos na reforma</i>;</p> <p>Comentários da professora Terezinha Bertin em torno dessa primeira tarefa: “como essa introdução e o primeiro capítulo são a base para a apropriação dos conceitos de conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, é sempre importante que isso possa ser reconhecido na proposta de cada área. Em determinado tema, por exemplo, Os ecossistemas: o que o professor espera que o aluno se aproprie como conceito, o que ele fará para garantir essa apropriação, o que deve ser garantido como procedimento e que tipo de atividade o professor desenvolverá para garantir isso. O conteúdo atitudinal talvez seja mais difícil de avaliar, mas um debate, uma argumentação, pode servir de referência para checar esse tipo de conteúdo, quando for necessário. Será importante também que os professores atentem para o fato de que não há uma fronteira rígida entre esses tipos de conteúdos e que um conteúdo conceitual pode tornar-se procedimental, por exemplo, em determinadas experiências ou ao fazerem um relatório de observação do meio”. (conforme e-mail encaminhado à coordenadora do Curso)</p>

(continua)



(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2009	<p>➤ planejamento de uma sequência didática a ser desenvolvida durante os meses de agosto e setembro e apresentada no segundo momento do conselho de classe do II bimestre. É importante salientar que a sequência didática deverá prever os seguintes momentos: antecipação/mobilização de conhecimentos prévios, problematização, construção, consolidação, sistematização e avaliação. Vale ressaltar, que esses momentos não são rígidos ou estanques, podendo estar ou não presentes em sua totalidade na sequência.</p> <p>E para a discussão da 2ª etapa do curso de formação o professor, com base na leitura do Coll, deverá explicitar os conteúdos conceituais e/ou procedimentais e/ou atitudinais a serem apropriados através dessa sequência e o que será feito para garantir essa apropriação.</p> <p>➤ leitura dos eixos de articulação do currículo elencados durante o Curso e identificação, se possível, de quais eixos estão sendo garantidos na sequência didática planejada.</p>
2010	<p style="text-align: center;"><b>Anos Iniciais</b></p> <p>➤ (re)leitura da introdução, dos dois capítulos iniciais do livro <i>Os conteúdos na reforma</i>;</p> <p>➤ planejamento de uma sequência didática a ser apresentada no conselho de classe do II bimestre envolvendo um trabalho realizado no 1º semestre em torno de procedimentos de leitura e produção escrita considerados comuns às diferentes áreas: sublinhados, resumos, anotações a partir de uma exposição oral, mapa conceitual, esquemas;</p> <p>➤ como forma de materializar o trabalho desenvolvido, cada professor apresentará amostras das produções dos alunos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Anos Finais</b></p> <p>➤ leitura do livro: ZABALA, Antoni (Org.). <i>Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999;</p>

(continua)

(continuação)

<b>Ano</b>	<b>Tarefas e Orientações</b>
<b>2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ planejamento de uma sequência didática a ser apresentada no conselho de classe do II bimestre envolvendo um trabalho realizado no 1º semestre em torno de procedimentos de leitura e produção escrita considerados comuns às diferentes áreas: sublinhados, resumos, anotações a partir de uma exposição oral, mapa conceitual, esquemas;</li> <li>➤ como forma de materializar o trabalho desenvolvido, cada professor apresentará amostras das produções dos alunos;</li> <li>➤ definição de dez conteúdos procedimentais específicos da disciplina.</li> </ul>
<b>2011</b>	<p style="text-align: center;"><b>Anos Iniciais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ planejamento e implementação de uma sequência didática para que os alunos produzam um texto narrativo levando em consideração os momentos (situação inicial, conflito ou complicação, clímax do conflito ou suspense, desfecho ou final da história) e os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, ação ou enredo);</li> <li>➤ exposição da sequência desenvolvida no conselho de classe do II bimestre, previsto para agosto. Na exposição o professor deverá relatar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificação da turma;</li> <li>• objetivo(s) (capacidades e habilidades esperadas);</li> <li>• conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados;</li> <li>• cronograma (período/número de aulas utilizadas);</li> <li>• sequência didática desenvolvida para a produção do texto narrativo (passo a passo metodológico);</li> <li>• avaliação do trabalho realizado (aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas);</li> </ul> </li> </ul>

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• síntese contendo o resultado da avaliação dos textos escritos (conteúdos já dominados e os que ainda não foram dominados). Nesse item é interessante a apresentação de amostras representativas da produção dos alunos (na forma de slides): * instrumentos e critérios de avaliação utilizados durante o processo;</li> <li>• avaliação do trabalho realizado (aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Anos Finais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura do texto “Construindo a Compreensão... Durante a leitura”. In: SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de leitura</i>. Porto Alegre: Artmed, 1998;</li> <li>➤ planejamento e implementação de uma sequência didática desenvolvida em uma determinada turma/série, a critério do professor;</li> <li>➤ exposição da sequência desenvolvida no conselho de classe do II bimestre, previsto para agosto. Na exposição o professor deverá relatar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificação da turma;</li> <li>• objetivo(s) (capacidades e habilidades esperadas);</li> <li>• conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados;</li> <li>• cronograma (período/número de aulas utilizadas);</li> <li>• delimitação da unidade do livro didático a ser trabalhada no II bimestre;</li> <li>• identificação dos textos dessa unidade que serão lidos e o objetivo da leitura de cada um deles;</li> <li>• descrição sucinta da(s) estratégia(s) utilizada(s) para a leitura do(s) texto(s) que não tem como objetivo “ler para estudar e aprender”;</li> <li>• identificação/classificação dos textos dessa unidade de acordo com o objetivo da leitura;</li> <li>• definição do(s) texto(s) da unidade que seja(m) específico(s) para estudo do aluno (ler para aprender);</li> </ul> </li> </ul>

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>● sistematização de estratégias de leitura e compreensão do(s) texto(s) (as estratégias de leitura deverão ser detalhadas na apresentação);</li> <li>● produção de mapa conceitual e/ou resumo, pelos alunos, como forma de estudo do(s) texto(s);</li> <li>● instrumentos e critérios de avaliação utilizados durante o processo;</li> <li>● apresentação de amostras representativas da produção dos alunos (preferencialmente na forma de slides para análise do grupo);</li> <li>● avaliação do trabalho realizado (aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas).</li> </ul>
2012	<p style="text-align: center;"><b>Anos Iniciais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura do texto e levantamento de questões para a 2ª etapa do curso de formação, prevista para setembro. As questões poderão ser encaminhadas por e-mail ou entregues pessoalmente para Márcia até o dia 31 de agosto. Texto “Fala e escrita”. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. <i>Ler e escrever: estratégias de produção textual</i>. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-30;</li> <li>➤ planejamento e implementação de uma sequência didática que favoreça a compreensão do estudante de que se fala de um jeito e se escreve de outro. Ao final do trabalho é importante que se faça o registro das conclusões (ou regularidades da língua) construídas pelo grupo;</li> <li>➤ exposição da sequência desenvolvida no conselho de classe do II bimestre, previsto para agosto. Na exposição o professor deverá relatar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>● identificação da turma;</li> <li>● cronograma;</li> <li>● objetivo(s);</li> </ul> </li> </ul>

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados;</li> <li>• metodologia/estratégia de ensino (passos ou etapas do trabalho desenvolvido);</li> <li>• identificação dos momentos presentes na sequência didática desenvolvida;</li> <li>• avaliação: apresentação dos critérios utilizados para avaliar os conteúdos trabalhados e de amostras representativas da produção escrita dos alunos;</li> <li>• considerações em torno do planejamento e do desenvolvimento da sequência didática: aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Anos Finais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ leitura dos textos e levantamento de questões para a 2ª etapa do curso de formação, prevista para setembro. As questões poderão ser encaminhadas por e-mail ou entregues pessoalmente para Márcia até o dia 31 de agosto. Textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Escrita e práticas comunicativas”. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. <i>Ler e escrever: estratégias de produção textual</i>. São Paulo: Contexto, 2011. p. 53-63;</li> <li>• “Gêneros textuais no ensino da língua”. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-163.</li> </ul> </li> <li>➤ planejamento e implementação de uma sequência didática envolvendo um conteúdo definido pelo professor, mas que tenha como resultado final uma produção escrita. É importante salientar que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o gênero textual a ser produzido deverá ser recorrente na área de conhecimento ou disciplina (por exemplo, na disciplina de ciências os gêneros mais recorrentes são: texto expositivo, relatório técnico-científico, resumo);</li> </ul> </li> </ul>

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a sequência didática deverá prever os seguintes momentos: antecipação/mobilização de conhecimentos prévios, problematização, construção, consolidação, sistematização e avaliação. Vale ressaltar, que esses momentos não são rígidos ou estanques, podendo estar ou não presentes em sua totalidade na sequência.</li> <li>➤ exposição da sequência desenvolvida no conselho de classe do II bimestre, previsto para 6 e 7 de agosto. Na exposição o professor deverá relatar os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificação da turma;</li> <li>• cronograma;</li> <li>• objetivo(s);</li> <li>• conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados;</li> <li>• metodologia/estratégia de ensino (passos ou etapas do trabalho desenvolvido). Nesse item, além das outras etapas, é importante que o professor descreva o processo de produção e refacção do texto;</li> <li>• identificação dos momentos presentes na sequência didática desenvolvida;</li> <li>• avaliação: apresentação dos critérios utilizados para avaliar os conteúdos trabalhados e de amostras representativas da produção escrita dos alunos;</li> <li>• considerações em torno do planejamento e do desenvolvimento da sequência didática: aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas.</li> </ul> </li> </ul>
2013	<p style="text-align: center;"><b>Anos Iniciais e Anos Finais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ planejamento e implementação de uma sequência didática tendo em vista os seus diferentes momentos: antecipação/mobilização de conhecimentos prévios, problematização, construção, sistematização, consolidação e avaliação;</li> </ul>

(continua)

(conclusão)

Ano	Tarefas e Orientações
2013	<p>➤ exposição da sequência desenvolvida no conselho de classe do II bimestre, previsto para agosto. Esse momento, por solicitação do grupo, envolverá todos os professores dos anos iniciais e finais, que em seus relatos deverão contemplar os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificação da turma;</li> <li>• objetivo(s);</li> <li>• conteúdos conceituais e procedimentais trabalhados na sequência apresentada (se o professor considerar importante poderá especificar também os conteúdos atitudinais);</li> <li>• metodologia/estratégia de ensino (passos ou etapas do trabalho);</li> <li>• cronograma (período/número de aulas utilizadas);</li> <li>• avaliação (apresentação dos critérios e dos instrumentos utilizados para avaliar o(s) conteúdo(s) trabalhado(s); apresentação de amostras de material dos alunos, como forma de ilustrar e materializar o trabalho desenvolvido).</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2017) a partir dos dados coletados nos seguintes documentos: EBMBBSB (2004a, 2005b, 2006c, 2007a, 2008b, 2009e, 2010e, 2011c, 2012f, 2013b).

Os textos indicados para leitura tinham o propósito de possibilitar o aprofundamento em torno do conteúdo que estava sendo tratado naquele ano de formação, uma vez que o tempo presencial era sempre inferior ao tempo desejável e necessário. No entanto, ao longo dos dez anos do Curso, a escolha e indicação desses textos constituiu-se um grande desafio para a formadora, pois quase toda produção bibliográfica sobre leitura e escrita ou era muito especializada e de difícil compreensão para os professores das outras áreas, ou direcionada especificamente ao professor da disciplina de Língua Portuguesa. Aspecto que poderia se configurar em um verdadeiro obstáculo para o envolvimento dos professores com a proposta de formação e, portanto, precisava ser de alguma forma superado.

Tal situação pode explicar o caráter das leituras indicadas como tarefa, ou seja, leituras de aproximação ao referencial teórico, com levantamento de questões, dúvidas, destaques, que balizariam as discussões e as estratégias de (re)leitura dos textos, mediadas pela

formadora, durante a segunda etapa do Curso. Esse era um aspecto metodológico importante, que buscava, ao mesmo tempo, mostrar a importância da mediação do professor no processo de apropriação da leitura<sup>97</sup> e possibilitar a retomada da leitura feita individualmente (ou em grupos de estudos), com o esclarecimento das dúvidas e discussão das diferentes interpretações. Os comentários a seguir, selecionados das avaliações dos Cursos de 2005 e 2008, mostram um pouco deste movimento de leitura individual, discussão coletiva mediada pela formadora e releitura dos textos, que se pretendia provocar nos professores/participantes:

[Participante 1]: Li apenas uma vez o livro [*Oficina de leitura: teoria e prática*], sinto a necessidade de ler mais vezes. Gostaria de ter discutido no grupo alguns parágrafos mais importantes.

[Participante 2]: Não fiz o Curso em 2004. Deveria ter feito mais leituras do livro. Não reli o texto.

[Participante 3]: Na verdade, todo material (atas, textos) deveriam ser leitura obrigatória para todos. Seria bom deixar um dossiê por ano na biblioteca para consulta e estudo.

[Participante 4]: Preciso retomar a leitura do livro: agora [depois da discussão do texto durante a 2ª etapa do Curso de 2005] os textos fazem mais sentido, os pressupostos pedagógicos estão um pouco mais claros. (EBMBSB, 2005b).

[Participante 1]: Ainda vou terminar a leitura do livro [*Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*], apenas consegui ler a introdução e o primeiro capítulo.

[Participante 2]: O livro é ótimo.

[Participante 3]: O estudo do livro foi ótimo, principalmente após a discussão e estudo do resumo feito pela Márcia, em 29/08. (EBMBSB, 2008b).

Por isso, dependendo da necessidade e da disponibilidade de tempo e recursos materiais, eram desenvolvidas diferentes estratégias ao longo do ano letivo (como a elaboração de resumos dos textos indicados –

---

<sup>97</sup> No quarto capítulo discutiremos com mais profundidade essa questão, pois a importância do papel do professor como mediador da leitura constituiu um dos conteúdos formativos do Curso.



aspecto destacado no excerto anterior), tendo em vista a mobilização dos professores para a realização das leituras, pois, de acordo com Giovanni (2003, p. 214),

situações de formação continuada na escola são situações de natureza coletiva. O esforço reflexivo empreendido por cada um dos profissionais envolvidos nessas situações é, sem dúvida individual, mas demanda perseverança, necessita de apoios. E, sendo assim, tais situações são tanto mais efetivas, quanto mais coletivas e solidárias puderem ser.

Sendo assim, tornar a escola um ambiente de formação, um contexto incentivador da aprendizagem dos professores e favorável ao seu desenvolvimento profissional, para além dos quatro dias presenciais do Curso, repensando e reestruturando velhos espaços de discussão coletiva como os conselhos de classe (aspecto que trataremos no quarto capítulo) ou criando novos espaços de reflexão como grupos de estudos, constituiu-se um desafio permanente para a equipe pedagógica e a direção da Escola Beatriz.

Já as atividades práticas, que faziam parte das tarefas e estavam sempre articuladas ao conteúdo formativo do Curso, estas procuravam incentivar e fortalecer o compromisso do professor com a mudança do seu fazer pedagógico ou, de acordo com as palavras de Nóvoa (2002, p. 60), com esse “esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. Ao mesmo tempo em que a realização dessas atividades – cujas orientações entregues por escrito demandavam escolhas, planejamento, sistematização, registro, reflexão individual, socialização e análise coletiva do trabalho desenvolvido –, buscava também fazer com que se tonassem uma prática reflexiva para os participantes.

Com isso, não estamos afirmando que os professores não (re)planejavam suas aulas a partir de escolhas, registros pessoais e reflexões sobre o próprio trabalho. O elemento que destacamos nessa proposta é a intencionalidade formativa desse processo e seu caráter coletivo. Uma intencionalidade traduzida na exigência de um trabalho sistemático de planejamento, registro e socialização da prática pedagógica definida e realizada pelo professor como tarefa do Curso, cuja análise crítica, envolvendo sempre as dimensões individual e coletiva, deveria ser realizada a partir do referencial teórico estudado. Evidentemente que a realização dessas tarefas suscitou dificuldades e

resistências, principalmente nos primeiros anos de formação, mas, aos poucos, principalmente após a sua articulação com os conselhos de classe<sup>98</sup>, os professores foram compreendendo esse momento como mais uma oportunidade de aprendizagem.

O destaque para a necessidade de uma prática reflexiva vai ao encontro da afirmativa de Candau (1997), sobre ser essa uma condição necessária para que a prática seja capaz de mobilizar um processo formativo, o que não é possível, de acordo com a autora, com ações repetitivas e mecânicas. Aspecto que também é ressaltado por Contreras (2012, p. 93) ao enfatizar que “a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores”, mas que precisa dispor de um referencial teórico e de uma dimensão moral e ética que a fundamente, pois, do contrário, “a reflexão dos docentes, deixada a seu próprio curso, pode se encontrar impedida de ir além de seus próprios limites, isto é, de ir além da experiência e dos círculos viciosos nos quais se encontra atada” (CONTRERAS, 2012, p. 172).

Desse modo, apesar de elevar os custos e trazer mais dificuldades a muitos profissionais, especialmente aos que não eram da Escola Beatriz, os quais, muitas vezes, conseguiam liberação de suas unidades para participar de apenas uma das etapas, a organização do Curso em duas etapas anuais foi considerada entre ótima e boa em 94,31% das avaliações devolvidas pelos participantes nos anos de 2005, 2006 e 2007 (nesse período, de 190 participantes, 88 devolveram a avaliação). A partir de 2008, esse item não foi mais incluído no instrumento de avaliação entregue aos profissionais. Porém, a manutenção dessa forma de organização, mesmo após o desdobramento do Curso em dois módulos – anos iniciais e anos finais – em 2009 e o consequente aumento dos recursos financeiros necessários e das demandas em termos de organização e estrutura, também nos indica que esta era uma opção metodológica considerada importante e necessária pela Escola Beatriz.

### **3.4.3 Dos participantes e da certificação**

O curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* envolveu todos os professores e profissionais de apoio

---

<sup>98</sup> Esse aspecto será melhor tratado no quarto capítulo.

pedagógico/administrativo da Escola Beatriz<sup>99</sup> (diretor, equipe pedagógica, bibliotecário, auxiliar de ensino e professor coordenador da sala informatizada), conforme designação dada em seu Projeto Político-Pedagógico. Além desses, também participaram do Curso estagiários e bolsistas do Pibid<sup>100</sup> da UFSC e da Udesc, profissionais de outras escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, assessores pedagógicos da SMEF, professores da educação infantil e educação de jovens e adultos da RMEF e professores de escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de SC e à rede particular.

No período de 2004 a 2013, 463 profissionais participaram desse processo formativo, 40,6% composto por profissionais da Escola Beatriz, e 59,4% por profissionais de outras unidades escolares e estudantes universitários, que nesta pesquisa estamos chamando de participantes externos. Esses dados estão mais bem detalhados nas Tabelas 4 e 5, apresentadas a seguir, as quais foram elaboradas pela pesquisadora, assim como todas as demais tabelas e quadros que constam deste item, a partir de informações coletadas nos quadros constantes do Apêndice A desta

---

<sup>99</sup> Os demais funcionários (secretária, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e vigias), considerados no PPP como profissionais de apoio administrativo/pedagógico, após participarem da formação em 2004, optaram por frequentar, no período de 2005 a 2013, apenas os cursos específicos oferecidos pela SMEF.

<sup>100</sup> Esse programa foi lançado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2007, durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, e dentre os seus objetivos “destacam-se aqueles voltados para a formação de professores, qualificando as ações acadêmicas a esta destinada: fortalecer a escola pública como espaço de formação e promover a necessária articulação das universidades com as redes públicas de ensino. É assim, um Programa que tem como finalidade a formação inicial dos licenciandos, proporcionando a estes experiências pedagógico-formativas, articulando seu percurso formativo na universidade com a realidade local das escolas” (UFSC, 2009, p. 2).

pesquisa<sup>101</sup>, que contêm o registro, por ano de formação, do nome completo dos participantes, da unidade escolar de atuação, do vínculo empregatício (efetivo ou substituto), da carga horária na unidade escolar, do cargo ou função que exerce, da série/ano de atuação, da disciplina e da carga horária do certificado.

---

<sup>101</sup> É importante informar que esses quadros também foram elaborados pela pesquisadora, com a colaboração da orientadora Maria Stela Bardini Eller e da professora Juliana da Silva Euzébio, a partir da lista de presença dos participantes e do documento contendo a lista de participantes com direito a certificado e seus dados de identificação, organizados pela Escola Beatriz em cada ano de realização do Curso. Além disso, nesta pesquisa, estamos considerando apenas os participantes que tiveram direito ao certificado, de acordo com os critérios estabelecidos pela SMEF, ou seja, os participantes que obtiveram uma frequência mínima de oito horas no ano em que realizaram o Curso e que preencheram a documentação necessária para certificação.

**Tabela 4** – Número total e percentual de participantes, internos e externos, do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Participantes						
	Escola Beatriz	Externos				Total
		Escolas EF da Rede	Assessores pedagógicos da SMEF	Estagiários e bolsistas (UFSC e Udesc)	Outros <sup>(1)</sup>	
<b>Und.</b>	188	191	9	61	25	<b>463</b>
<b>%</b>	40,6	40,4	1,9	12,9	5,3	<b>*</b>

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: <sup>(1)</sup> Refere-se a professores da educação infantil e educação de jovens e adultos da RMEF, professores de escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de SC e à rede particular.

– Sinal convencional utilizado:

\* Não se aplica dado numérico.

**Tabela 5** – Número e percentual de participantes do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, por ano de formação, da Escola Beatriz e externos. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Ano	Módulo AI e AF	Participantes (unidade e %)					
		Total	Escola Beatriz	Externos			Total
				Escolas EF da Rede	Assessores pedagógicos da SMEF	Estagiários e bolsistas (UFSC e Udesc)	
2004	*	54	48 (88,9%)	5 (9,3%)	---	1 (1,8%)	6 (11,1%)
2005	*	59	43 (72,9%)	10 (16,9%)	4 (6,8%)	2 (3,4%)	16 (27,1%)
2006	*	53	36 (67,9%)	8 (15,1%)	2 (3,8%)	7 (13,2%)	17 (32,1%)
2007	*	78	52 (66,6%)	13 (16,7%)	1 (1,3%)	12 (15,4%)	26 (33,4%)
2008	*	65	47 (72,3%)	13 (20%)	2 (3,1%)	3 (4,6%)	18 (27,7%)

(continua)

(continuação)

Ano	Participantes (unidade e %)							
	Módulo AI e AF	Total	Escola Beatriz	Externos			Total	
				Escolas EF da Rede	Assessores pedagógicos da SMEF	Estagiários e bolsistas (UFSC e Udesc)		Outros <sup>(1)</sup>
2009	AI	68	22 (32,4%)	32 (47,05%)	3 (4,4%)	5 (7,3%)	6 (8,8%)	46 (67,6%)
	AF	36	25 (69,4%)	8 (22,2%)	2 (5,6%)	---	1 (2,8%)	11 (30,6%)
<b>Total 2009</b>	*	104	47 (45,2%)	40 (38,5%)	5 (4,8%)	5 (4,8%)	7 (6,7%)	57 (54,8%)
2010	AI	67	16 (23,9%)	31 (46,3%)	---	19 (28,3%)	1 (1,5%)	51 (76,1%)
	AF	56	25 (44,6%)	28 (50%)	2 (3,6%)	1 (1,8%)	---	31 (55,4%)
<b>Total 2010</b>	*	123	41 (33,3%)	59 (48%)	2 (1,6%)	20 (16,3%)	1 (0,8%)	82 (66,7%)

(continua)

(continuação)

Ano	Módulo AI e AF	Participantes (unidade e %)						
		Total	Escola Beatriz	Externos			Outros <sup>(1)</sup>	Total
				Escolas EF da Rede	Assessores pedagógicos da SMEF	Estagiários e bolsistas (UFSC e Udesc)		
2011	AI	61	20 (32,8%)	28 (45,9%)	1 (1,6%)	12 (19,7%)	---	41 (67,2%)
	AF	37	22 (59,5%)	10 (27%)	---	5 (13,5%)	---	15 (40,5%)
<b>Total 2011</b>	*	98	42 (42,9%)	38 (38,8%)	1 (1%)	17 (17,3%)	---	56 (57,1%)
2012	AI	64	19 (29,7%)	29 (45,3%)	1 (1,6%)	13 (20,3%)	2 (3,1%)	45 (70,3%)
	AF	91	23 (25,3%)	60 (65,9%)	---	7 (7,7%)	1 (1,1%)	68 (74,7%)
<b>Total 2012</b>	*	155	42 (27,1%)	89 (57,4%)	1 (0,7%)	20 (12,9%)	3 (1,9%)	113 (72,9%)

(continua)



(conclusão)

Ano	Módulo AI e AF	Participantes (unidade e %)					Total	
		Escola Beatriz	Escolas EF da Rede	Externos				Outros <sup>(1)</sup>
				Assessores pedagógicos da SMEF	Estagiários e bolsistas (UFSC e Udesc)			
	AI	29 (55,8%)	16 (30,8%)	3 (5,7%)	4 (7,7%)	---	23 (44,2%)	
	AF	22 (41,5%)	25 (47,2%)	---	5 (9,4%)	1 (1,9%)	31 (58,5%)	
<b>Total 2013</b>	*	52 (49,5%)	41 (39,1%)	3 (2,9%)	8 (7,6%)	1 (0,9%)	53 (50,5%)	

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: <sup>(1)</sup> Refere-se a professores da educação infantil e educação de jovens e adultos da RMEF, professores de escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de SC e à rede particular.

– Sinais convencionais utilizados:

\* Não se aplica dado numérico.

--- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A carga horária dos certificados dos participantes, em cada ano de formação, pode ser verificada na Tabela 6, a seguir. Nela constatamos que nos primeiros cinco anos de formação, dos 309 certificados emitidos, 60,8% tinham uma carga horária superior a 40 horas, 20,1% uma carga horária entre 20 e 38 horas; e 19,1%, até 16 horas. Já nos últimos cinco anos de formação, a situação se inverteu: dos 585 certificados emitidos, 53,2% tinham uma carga horária de até 16 horas, 6,1% uma carga horária entre 20 e 38 horas; e 40,7%, acima de 40 horas.

**Tabela 6** – Número de certificados emitidos, por ano de formação e carga horária, curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Ano de formação	Módulo (AI e AF)	Total de certificados	Número de certificados e percentual por carga horária					
			Até 16 horas	%	De 20 a 38 horas	%	Acima de 40 horas	%
2004	*	54	1	1,8	21	38,9	32	59,3
2005	*	59	1	1,7	14	23,7	44	74,6
2006	*	53	5	9,4	14	26,4	34	64,2
2007	*	78	36	46,2	7	8,9	35	44,9
2008	*	65	16	24,6	6	9,2	43	66,2
<b>Total</b>	<b>*</b>	<b>309</b>	<b>59</b>	<b>19,1</b>	<b>62</b>	<b>20,1</b>	<b>188</b>	<b>60,8</b>
2009	AI	68	30	44,1	8	11,8	30	44,1
	AF	36	9	25	5	13,9	22	61,1
<b>Total 2009</b>	<b>*</b>	<b>104</b>	<b>39</b>	<b>37,5</b>	<b>13</b>	<b>12,5</b>	<b>52</b>	<b>50</b>

(continua)

(continuação)

Ano de formação	Módulo (AI e AF)	Total de certificados	Número de certificados e percentual por carga horária					
			Até 16 horas	%	De 20 a 38 horas	%	Acima de 40 horas	%
2010	AI	67	30	44,8	4	5,9	33	49,3
	AF	56	19	33,9	8	14,3	29	51,8
<b>Total 2010</b>	<b>*</b>	<b>123</b>	<b>49</b>	<b>39,8</b>	<b>12</b>	<b>9,8</b>	<b>62</b>	<b>50,4</b>
2011	AI	61	32	52,4	2	3,3	27	44,3
	AF	37	23	62,2	---	---	14	37,8
<b>Total 2011</b>	<b>*</b>	<b>98</b>	<b>55</b>	<b>56,1</b>	<b>2</b>	<b>2,1</b>	<b>41</b>	<b>41,8</b>
2012	AI	64	41	64,1	5	7,8	18	28,1
	AF	91	69	75,8	1	1,1	21	23,1
<b>Total 2012</b>	<b>*</b>	<b>155</b>	<b>110</b>	<b>70,9</b>	<b>6</b>	<b>3,9</b>	<b>39</b>	<b>25,2</b>

(continua)

(conclusão)

Ano de formação	Módulo (AI e AF)	Total de certificados	Número de certificados e percentual por carga horária					
			Até 16 horas	%	De 20 a 38 horas	%	Acima de 40 horas	%
2013	AI	52	32	61,5	---	20	38,5	
	AF	53	26	49	3	5,7	24	45,3
<b>Total 2013</b>	*	<b>105</b>	<b>58</b>	<b>55,2</b>	<b>3</b>	<b>2,9</b>	<b>44</b>	<b>41,9</b>
<b>Total</b>	*	<b>585</b>	<b>311</b>	<b>53,2</b>	<b>36</b>	<b>6,1</b>	<b>238</b>	<b>40,7</b>
<b>Total Geral</b>	*	<b>894</b>	<b>370</b>	<b>41,4</b>	<b>98</b>	<b>11</b>	<b>426</b>	<b>47,6</b>

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas – Sinais convencionais utilizados:

\* Não se aplica dado numérico.

--- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

O aumento significativo no número de certificados emitidos com carga horária de até 16 horas nos últimos cinco anos, como pudemos observar na tabela anterior, certamente tem relação com a ampliação do número de vagas para os participantes externos neste período. Tal situação acaba, por um lado, reiterando as dificuldades que os professores da educação básica têm para sair da escola a fim de participar de atividades formativas e, por outro, indica que a realização de projetos de formação na/da escola pode se constituir em um caminho interessante também para viabilizar a participação dos professores em processos de formação continuada. Aparte isso, veremos no próximo item, o qual trata especificamente sobre a participação dos profissionais da Escola Beatriz no Curso, que a indicação desse caminho não é por si só uma garantia, tornando necessário que outras condições estejam articuladas a ela.

#### *3.4.3.1 Participantes da Escola Beatriz*

A participação dos profissionais de apoio pedagógico/administrativo e dos professores efetivos da Escola Beatriz pode ser melhor analisada nas próximas três tabelas (7, 8 e 9), que apresentam, por ano de formação, a carga horária dos certificados recebidos por eles ao longo dos dez anos de realização do Curso.

Na Tabela 7, que apresenta a carga horária dos certificados dos profissionais de apoio pedagógico/administrativo, gostaríamos de chamar a atenção para dois aspectos. O primeiro deles refere-se à presença da mesma equipe pedagógica (em especial das duas orientadoras educacionais e da supervisora escolar) e a sua participação integral em praticamente todos os anos de realização do Curso, o que corrobora e ao mesmo tempo possibilita a afirmação feita no item 3.3 deste capítulo, sobre este grupo ter assumido a formação como parte constitutiva e uma prioridade de seu trabalho, desenvolvendo o importante e necessário papel de liderança na organização, coordenação e articulação desse processo na Escola. O segundo aspecto diz respeito à participação da bibliotecária Zuleide Figueiredo Patrício em todos os anos do Curso, até a sua aposentadoria, cujo trabalho junto às turmas e aos professores dos anos iniciais no desenvolvimento de projetos com foco no ensino da leitura e da escrita e na ampliação do universo cultural dos estudantes pode ser considerado uma importante contribuição desse processo de formação para a Escola Beatriz.

**Tabela 7** – Carga horária dos certificados, por ano de formação, dos profissionais efetivos de apoio pedagógico/administrativo da Escola Beatriz, *curso Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Nome do Profissional	Função	CH	Ano											Total
			2004	2005	2006	2007	2008	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Alcileia Medeiros Cardoso	Coordenação Pedagógica	40	50 <sup>(1)</sup>	25	*	*	50	*	*	*	16	(4)	141	
Márcia Bressan Carminati	Coordenação Pedagógica	40	50 <sup>(1)</sup>	50	50	50	100	100	100	100	100	100	750	
Maria Aparecida Aguiar Demaria	Coordenação Pedagógica	40	38 <sup>(1)</sup>	50	32	50	50	100	100	100	100	100	686	
Maria Stela Bardini Eller	Coordenação Pedagógica	40	50 <sup>(1)</sup>	50	50	50	92	100	100	100	100	100	742	
Fernanda Claudia Luckmann	Bibliotecária	40	*	*	*	*	*	*	*	*	*	50 <sup>(2)</sup>	50	
Zuleide Figueiredo Patrício	Bibliotecária	30	50 <sup>(1)</sup>	50	50	46	50	50	50	50	(3)	*	396	
Regiane Aparecida do Amaral	Coord. Sala Informatizada	40	*	*	*	*	*	*	*	66 <sup>(2)</sup>	32	50	148	

(continua)

(conclusão)

Nome do Profissional	Função	CH	Ano											Total	
			2004	2005	2006	2007	2008	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
Cristiana Guntzel da Silva	Aux. de Ensino	40	*	*	50 <sup>(2)</sup>	(4)	*	*	*	*	*	*	*	*	50
Graziela da Silva Varela Batista	Aux. de Ensino	40	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	16 <sup>(2)</sup>	16
Raquel Lehmkühl	Aux. de Ensino	40	*	*	50 <sup>(2)</sup>	50	50	50	(4)	*	*	*	*	200	

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: <sup>(1)</sup> Ingressou como profissional efetivo na Escola Beatriz antes de 2004.

<sup>(2)</sup> Ano de ingresso como profissional efetivo na Escola Beatriz (posterior a 2004).

<sup>(3)</sup> Ano de saída da Escola por motivo de aposentadoria.



<sup>(4)</sup> Ano de saída da Escola por motivo de remoção ou designação para outra unidade escolar ou órgão central da SMEF.

Sinal convencional utilizado:

\* Não se aplica dado numérico.

Comparando os dados das tabelas 8 e 9, apresentadas a seguir, podemos perceber que havia duas situações bem distintas em relação aos professores dos anos iniciais e os professores dos anos finais. Enquanto este último grupo era composto basicamente por profissionais efetivos na Escola Beatriz, que de fato estavam exercendo a docência e mantinham uma regularidade na participação no Curso, o grupo dos professores dos anos iniciais apresentava um quadro bastante deficitário em termos de profissionais efetivos e em exercício na sala de aula e, conseqüentemente, na participação nesse processo de formação.

**Tabela 8** – Carga horária dos certificados, por ano de formação, das professoras dos anos iniciais efetivas na Escola Beatriz e em exercício na sala de aula, curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Nome do Professor	CH	Ano											Total
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
Camila Porciúncula Santos	40	*	*	*	*	*	*	50	50	50	50 <sup>(2)</sup>	200	
Elizabeth C. de Almeida Jorge	20	50 <sup>(1)</sup>	50	25	*	42	12	46	*	16	(4)	241	
Iara Maria Stein Benitez	20	*	*	*	*	*	*	*	*	20 <sup>(2)</sup>	16	36	
Maria Nilda Martins	40	*	*	*	50	*	*	50	*	50	50 <sup>(3)</sup>	200	
Maria Odinaçir S. Machado	40	*	*	50 <sup>(2)</sup>	(5)	*	*	*	*	*	*	50	
Marilyne Casagrande	40	50 <sup>(1)</sup>	50	50	42	*	34	50	50	(4)	*	326	
Nadir Souza Fernandes	20	50 <sup>(1)</sup>	50 <sup>(5)</sup>	*	*	*	*	*	*	*	*	100	
Roberta Fantin Schnell	40	(5)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Rose Sebastiana Eller	40	46 <sup>(1)</sup>	50	50	50	50	34	50	(4)	*	*	330	

(continua)

(conclusão)

Nome do Professor	CH	Ano											Total
		2004	2005	2006	2007	2008	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Rosemar Ucha Peres	40	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	46 <sup>(2)</sup>	46
Silvana Botelho Machado	20	34 <sup>(1)</sup>	29	42	38	46	46	(5)	*	*	*	*	189
Silvia Correia Freitas	20	34 <sup>(1)</sup>	(4)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Terezinha de Jesus Bernardino	20	*	*	*	*	*	*	*	50	42	50 <sup>(2)</sup>	*	142

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: <sup>(1)</sup> Ingressou como professora efetiva dos anos iniciais na Escola Beatriz antes de 2004.

<sup>(2)</sup> Ano de ingresso como professora efetiva dos anos iniciais na Escola Beatriz (posterior a 2004).

<sup>(3)</sup> Ano de ingresso como professora efetiva dos anos iniciais na Escola Beatriz (posterior a 2013).

(4) Ano de saída da sala de aula por motivo de aposentadoria

(5) Ano de saída da sala de aula por motivo de readaptação, remoção ou designação para outra escola ou para a SMEF.

Sinal convencional utilizado:

\* Não se aplica dado numérico.

**Tabela 9** – Carga horária dos certificados, por ano de formação, dos professores dos anos finais efetivos na Escola Beatriz e em exercício na sala de aula, curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Nome do Professor	Disciplina	CH	Ano											Total
			2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
Pedro Cabral Filho <sup>(5)</sup>	Artes	40	34 <sup>(0)</sup>	50	50	50	50	50	50	*	16	50	50	400
Gládis Helena Machado	Ciências	20	46 <sup>(0)</sup>	50	*	42	42	34	50	5 <sup>(4)</sup>	50	50	50	414
José Pedro Simas	Ciências	40	50 <sup>(0)</sup>	50	50	50	50	50	50	16	50	50	50	466
Ana Maria Nascimento Destri	Ed. Física	20	*	*	*	50 <sup>(2)</sup>	50	50	50	16	50	50	50	166
Carlos Luiz Nunes Maciel	Ed. Física	20	34 <sup>(0)</sup>	4 <sup>(4)</sup>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	34
Carlos Roberto de Quadros	Ed. Física	20	30 <sup>(0)</sup>	4 <sup>(4)</sup>	*	*	*	*	*	*	*	*	*	30
Elson Cardoso Pamplona	Ed. Física	40	30 <sup>(0)</sup>	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	330
Gisela Maria Silveira Colombi	Ed. Física	20	34 <sup>(0)</sup>	25	42	12	*	*	*	*	*	*	*	129
Isabella Oliveira Neves	Ed. Física	20	34 <sup>(0)</sup>	25	25	42	34	50	42	16	50	50	50	268

(continua)

(conclusão)

Nome do Professor	Disciplina	CH	Ano											Total
			2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
Fábio Segatto Marchiori	Geografia	40	50 <sup>(1)</sup>	50	50	50	50	34	50	50	46	46	46	476
Marize Lúcia Clemente Fernandes	Geografia	20	34 <sup>(1)</sup>	25	25	38	46	34	34	42	8	50	356	
Janete Jane Goulart	História	40	50 <sup>(1)</sup>	50	50	46	50	50	50	50	50	50	396	
Veroni Tonetti	História	20	<sup>(4)</sup> *	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Dóris Regina Maes	L. Inglesa	40	50 <sup>(1)</sup>	46	50	50	16	*	25	50	50	50	337	
Albertina Kurten Seemann	L. Portuguesa	40	50 <sup>(1)</sup>	25	50	50	50	<sup>(3)</sup> *	*	*	*	225		
Angela Beirith	L. Portuguesa	40	50 <sup>(1)</sup>	46	50	50	42	50	50	50	50	16 <sup>(3)</sup>	454	
Edilton Luis Piacentini <sup>(6)</sup>	Matemática	20	50 <sup>(1)</sup>	42	38	8	25	38	46	50	50	50	397	
Fabiana Amorim da Silva	Matemática	20	42 <sup>(1)</sup>	*	8	8	*	*	*	*	8	16	82	
Rosana Porath	Matemática	40	42 <sup>(1)</sup>	50	50	16	*	16	16	42	16	42	248	

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: <sup>(1)</sup> Ingressou como professor efetivo dos anos finais na Escola Beatriz antes de 2004.

<sup>(2)</sup> Ano de ingresso como professor efetivo dos anos finais na Escola Beatriz (posterior a 2004).

<sup>(3)</sup> Ano de saída da sala de aula por motivo de aposentadoria.

<sup>(4)</sup> Ano de saída da sala de aula por motivo de readaptação, remoção ou designação para outra escola ou para SMEF.

<sup>(5)</sup> Diretor da Escola Beatriz no período de 2005 a 2010.

<sup>(6)</sup> Diretor da Escola Beatriz no período de 2011 a 2016.

Sinal convencional utilizado:

\* Não se aplica dado numérico.

Os dados apresentados na Tabela 10, contendo o número de professores substitutos por área ou disciplina e o número de anos em que eles participaram do Curso, ratificam a afirmação feita anteriormente de que a situação dos professores dos anos iniciais era bem mais complicada e precária: dos 105 professores substitutos que atuaram na Escola no período de realização do Curso, com direito a certificado, 42 (40%) eram dos anos iniciais.

**Tabela 10** – Número de professores substitutos, por área de atuação ou disciplina, e o número de anos de participação no curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Área ou disciplina	Nº de professores substitutos	Anos de participação no Curso		
		1 ano	2 anos	3 a 5 anos
Anos Iniciais	42 (40%)	31	11	-
Artes	16 (15,2%)	14	-	2
Ciências	3 (2,9%)	3	-	-
Educação Física	16 (15,2%)	15	1	-
Geografia	1(1%)	1	-	-
História	8 (7,6%)	8	-	-
Língua Inglesa	2 (1,9%)	2	-	-
Língua Portuguesa	12 (11,4%)	10	2	-
Matemática	5 (4,8%)	5	-	-
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>89 (84,8%)</b>	<b>14 (13,3%)</b>	<b>2 (1,9%)</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Nota – Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A Tabela 10, mesmo sem explicitar a carga horária da participação dos professores no(s) ano(s) em que realizaram o Curso, contém dados que enfatizam a importância da luta travada pela Escola Beatriz, durante o ano de 2011, para ter um quadro de professores dos anos iniciais efetivo



e permanente<sup>102</sup> na sala de aula. Principalmente se considerarmos o fato de que 84,8% dos professores substitutos, pela sua condição de precariedade e provisoriedade, participaram de apenas um dos dez anos em que esse processo de formação foi realizado. A grande rotatividade dos professores também nos ajuda a compreender porque a inclusão dos novos profissionais e o registro, sistematização e socialização do processo de formação se constituíram em eixos de atuação do trabalho de organização, coordenação e articulação do Curso. Era absolutamente necessário, sob pena de inviabilizar o próprio processo de formação, que a Escola encontrasse formas e estratégias que possibilitassem a esses professores as condições e o apoio necessários para que pudessem acompanhar e participar das discussões que estavam sendo efetivadas.

Além disso, é importante lembrar que a formação ocorria no horário de trabalho e, por esta razão, a frequência dos profissionais, conforme sua carga horária na Escola Beatriz, era obrigatória. Portanto, não se tratava de um curso cuja participação pudesse ser por adesão individual, mas de um processo, fruto de uma decisão coletiva, que exigia um compromisso pedagógico e ético, pois eram recursos públicos que estavam sendo investidos, além de tempo e dedicação de vários profissionais. Assim, se por um lado a institucionalização das reuniões pedagógicas enquanto espaço de formação significou uma conquista importante para a Escola, por outro representou um enorme desafio, pois demandou um grande esforço, principalmente por parte da formadora e da coordenação (e da equipe pedagógica e direção), para encontrar estratégias que garantissem não só a presença, mas a participação de todos os envolvidos, fossem eles efetivos ou substitutos.

---

<sup>102</sup> Em 2011, a Escola Beatriz iniciou o ano letivo com 11 turmas dos anos iniciais e apenas 1 professora efetiva de 40 horas. As demais, embora efetivas e lotadas na Escola, estavam afastadas em função de diferentes motivos (readaptação, designação para outra escola e órgão central da SMEF e a disposição de outra Secretária da PMF). Diante dessa situação, o Conselho de Escola/APP, realizou um movimento junto a SMEF no sentido de que houvesse “a priorização do trabalho em sala de aula com o retorno de todas as professoras para a Escola Beatriz em 2012” (EBMBSB, 2011d). Após um longo processo de debate e embate, o Secretário de Educação Municipal, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, determinou o retorno das professoras para a Escola no ano de 2012.

### 3.4.3.2 *Participantes externos*

Uma das primeiras observações que podemos fazer em relação aos participantes externos refere-se à confirmação da consideração feita no final do segundo capítulo, sobre o envolvimento dos profissionais de outras escolas ter se intensificado ao longo dos dez anos de formação. A Tabela 5, apresentada anteriormente, mostra que no ano de 2004 o percentual de participantes externos era de apenas 11,1%, alcançando em 2012 (penúltimo ano em que o Curso foi realizado) um total de 72,9%. Essa situação se repete quando verificamos, na mesma tabela, a média do percentual de participantes externos nos primeiros cinco anos em relação aos últimos cinco, quando o Curso foi separado em dois módulos (anos iniciais e anos finais) e o número de vagas disponíveis para as demais unidades escolares foi aumentado consideravelmente. Essa média passou de 26,28%, no período de 2004 a 2008, para 60,4%, no período de 2009 a 2013.

O compromisso da Escola Beatriz com a ampliação da discussão em torno do ensino da leitura e da escrita como uma responsabilidade de todos os professores para a RMEF, especialmente para as escolas de ensino fundamental, pode ser observado também no aumento significativo da média de participação dos profissionais dessas unidades, que passou de 15,8% nos primeiros cinco anos para 49,6% nos últimos cinco anos (conforme tabela 5). De acordo com as tabelas 11 e 12, apresentadas a seguir, marcaram presença no Curso os profissionais de 8 (oito) escolas desdobradas, com atendimento do 1º ao 4º/5º ano, e 19 (dezenove) escolas básicas, com atendimento do 1º ao 9º ano, da Rede.

**Tabela 11** – Número de profissionais, por função e ano de formação, das escolas desdobradas da Rede que participaram do *curso Ler e escrever: compromisso da escola*, compromisso de todas as áreas. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Escolas Desdobradas da Rede (atendimento do 1º ao 4º/5º ano)	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total por escola
	<b>1. E.D.M. Adotiva Liberato Valentim</b> (Costeira do Pirajubaé)	---	1 AI	---	---	---	1 EP 2 AI	---	---	---	---
<b>2. E.D.M. Costa da Lagoa</b> (Costa da Lagoa)	---	---	1 AI	1 AI	---	3 AI	2 AI	2 AI	1 AI	1 AI	<b>11</b>
<b>3. E.D.M. Costa de Dentro</b> (Costa de Dentro)	2 AI	---	---	---	---	---	---	---	---	---	<b>2</b>
<b>4. E.D.M. João Francisco Garcez</b> (Canto da Lagoa)	1 EP	1 EP	1 AI	1 AI	1 AI	1 EP	1 EP	1 EP 4 AI 2 AI 2 0	1 AI	---	<b>19</b>
<b>5. E.D.M. José Jacinto Cardoso</b> (Serrinha)	---	4 AI 2 0	---	---	1 0	2 AI 4 0	1 EP 4 AI 2 0	3 AI	1 AI	---	<b>26</b>
<b>6. E.D.M. Osvaldo Galupo</b> (Morro do Horácio)	---	---	1 AI	---	---	1 AI	---	---	---	---	<b>2</b>
<b>7. E.D.M. Praia do Forte</b> (Jurerê Internacional)	---	---	---	---	---	---	1 AI	---	---	---	<b>1</b>
<b>8. E.D.M. Retiro da Lagoa</b> (Retiro da Lagoa)	---	---	---	---	---	---	---	---	2 AI	---	<b>2</b>
<b>Total por ano</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>67</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Notas: AI – Professor dos anos iniciais.

EP – Equipe pedagógica.

O – Outros profissionais da escola (auxiliar de ensino, coordenador da sala informatizada, professor da sala de recursos, entre outros).

Sinal convencional utilizado:

--- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

**Tabela 12** – Número de profissionais, por função e ano de formação, das escolas básicas da Rede que participaram do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC – 2004 a 2013

Escolas Básicas da Rede (atendimento do 1º ao 9º ano)	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total por escola
	<b>1. E.B.M. Acácio Garibaldi São Thiago</b> (Barra da Lagoa)	---	---	---	---	---	1 AI	---	---	---	---
<b>2. E.B.M. Almirante Carvalhal</b> (Coqueiros)	---	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 EP	3 EP 4 AI	1 EP 1 AI	1 EP 1 AF <sup>(2)</sup>	1 AI	<b>15</b>
<b>3. E.B.M. Anísio Teixeira</b> (Costeira do Pirajubae)	---	---	---	---	---	1 AI 1 AF <sup>(5)</sup>	---	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	<b>3</b>
<b>4. E.B.M. Antônio Paschoal Apóstolo</b> (Rio Vermelho)	---	---	---	---	1 EP	1 EP	---	---	---	---	<b>2</b>
<b>5. E.B.M. Aricomedes da Silva</b> (Cachoeira do Bom Jesus)	---	---	1 AF <sup>(6)</sup>	---	1 EP	---	---	---	---	---	<b>2</b>
<b>6. E.B.M. Batista Pereira</b> (Alto Ribeirão)	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	2 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	<b>8</b>
<b>7. E.B.M. Brigadeiro Eduardo Gomes</b> (Campeche)	---	1 AF <sup>(3)</sup> 1 O	---	1 AI	---	---	---	---	---	---	<b>3</b>

(continua)

(continuação)

Escolas Básicas da Rede (atendimento do 1º ao 9º ano)	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total por escola
<b>8. E.B.M. Dílma Lúcia dos Santos</b> (Armação do Pântano do Sul)	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AI	---	---	---	<b>5</b>
<b>9. E.B.M. Donícia Maria da Costa</b> (Saco Grande)	1 AI 1 AF <sup>(1)</sup>	---	---	---	---	1 AI	---	---	---	---	<b>3</b>
<b>10. E.B.M. Gentil Mathias da Silva</b> (Ingleses)	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	---	---	---	---	1 AI	---	<b>3</b>
<b>11. E.B.M. João Alfredo Rohr</b> (Córrego Grande)	---	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	---	---	---	<b>4</b>
<b>12. E.B.M. José Amaro Cordeiro</b> (Morro das Pedras)	---	---	---	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	---	---	1 AF <sup>(4)</sup>	---	<b>2</b>
<b>13. E.B.M. José do Valle Pereira</b> (João Paulo)	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	1 AF <sup>(2)</sup>	---	---	---	---	<b>4</b>
<b>14. E.B.M. Luiz Cândido da Luz</b> (Vargem do Bom Jesus)	---	---	---	---	---	---	---	---	2 EP 3 AI	---	<b>8</b>
									3 AF <sup>(2)</sup> (4)(6)		

(continua)

(conclusão)

Escolas Básicas da Rede (atendimento do 1º ao 9º ano)	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total por escola
<b>15. E.B.M. Máncio Costa</b> (Ratões)	---	---	---	---	---	1 EP 1 AI	1 EP 2 AI	---	---	---	<b>5</b>
<b>16. E.B.M. Maria Conceição Nunes</b> (Rio Vermelho)	---	---	---	---	---	---	2 EP 1 AF <sup>(2)</sup>	4 EP 4 AI 7 AF <sup>(7)</sup>	6 EP 3 AI 24 AF <sup>(7)</sup>	3 EP 1 AI 18 AF <sup>(7)</sup>	<b>88</b>
<b>17. E.B.M. Maria Tomázia Coelho</b> (Santinho)	---	---	---	1 EP	---	---	---	---	---	---	<b>1</b>
<b>18. E.B.M. Paulo Fontes</b> (Sto. Antônio de Lisboa)	---	---	---	1 AF <sup>(2)</sup>	2 EP 1 AF <sup>(2)</sup>	2 EP 6 AI 2 AF <sup>(2)</sup>	2 EP 7 AI 17 AF <sup>(7)</sup> 5 O	2 EP 6 AI 1 O	2 EP 5 AI 13 AF <sup>(7)</sup> 5 O	2 EP 6 AI 1 AF <sup>(2)</sup>	<b>88</b>
<b>19. E.B.M. Vítor Miguel de Souza</b> (Itacorubi)	---	---	---	---	---	1 AI	---	---	1 EP 1 AI 1 AF <sup>(2)</sup>	---	<b>4</b>
<b>Total por ano</b>	---	---	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>42</b>	<b>11</b>	<b>31</b>	<b>11</b>	<b>129</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Notas: AI – Prof. dos anos iniciais.

EP – Equipe pedagógica.

AF – Prof. dos anos finais (disciplina que ministra).

(1) História

(2) Língua Portuguesa

(3) Artes

(4) Ciências

(5) Língua Estrangeira (Espanhol) (6) Matemática

(7) Todas as áreas

O – Outros profissionais da escola (auxiliar de ensino, coordenador da sala informatizada, professor da sala de recursos, entre outros).

Sinal convencional utilizado:

--- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Porém, os dados apresentados nas tabelas anteriores (11 e 12) também nos mostram que até o ano de 2009, mesmo depois da ampliação das vagas disponibilizadas para as escolas de ensino fundamental da Rede, os participantes externos eram basicamente professores dos anos iniciais e de Língua Portuguesa. No período de 2004 a 2009, do total de 89 participantes, considerando a soma de cada ano de formação das duas tabelas, 35 (39,3%) eram professores dos anos iniciais e 25 (28,1%) eram professores de Língua Portuguesa. Os demais participantes eram: 16 (18%) membros da equipe pedagógica, 2 (2,2%) professores de Artes, 1 (1,1%) professor de História, 1 (1,1%) de Língua Estrangeira – Espanhol –; e 9 (10,2%), outros profissionais da escola.

Uma das possíveis razões da presença predominante dos profissionais dessas duas áreas no Curso certamente está relacionada à concepção dos professores das demais disciplinas (e das próprias escolas), construída, desde a formação inicial ou até mesmo antes dela, na experiência dos professores enquanto estudantes da educação básica, a qual assevera que o ensino da leitura e da escrita seria uma responsabilidade exclusiva dos professores dos anos iniciais e de Língua Portuguesa<sup>103</sup>. Portanto, trata-se de uma discussão nova e difícil, que, se por um lado indica que o seu enfrentamento precisa extrapolar os muros da escola, espalhando-se para contextos mais amplos como os cursos de licenciatura nas universidades, por outro reitera a importância e a

---

<sup>103</sup> Embora seja importante destacar que, nos últimos anos, algumas áreas do conhecimento como Química, Física, Biologia e Ciências têm discutido e produzido pesquisas em torno da leitura e da escrita. O maior evento da área de Educação em Ciências, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec), consolidou recentemente a linha de Linguagem em Ensino de Ciências, na qual são apresentados diversos trabalhos abordando a leitura e a escrita.



necessidade de processos de formação como o desenvolvido na/pela Escola Beatriz.

Neste sentido, a Tabela 12 nos mostra que, a partir do ano de 2010, duas escolas da Rede – a Escola Básica Municipal Paulo Fontes e a Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes – marcaram presença de forma mais intensa e coletiva no Curso, apesar de não constante, com a participação da direção, equipe pedagógica e dos professores dos anos iniciais e das diferentes disciplinas dos anos finais. Um primeiro passo que, embora não possa ser aprofundado nesta pesquisa, deixa claro que o esforço da Escola Beatriz em incluir outras unidades educativas da Rede, ainda que a presença dos participantes externos não tenha tido a regularidade esperada ou desejada<sup>104</sup>, foi importante e necessário.

### **3.4.4 Dos recursos financeiros**

Como afirmamos no segundo capítulo, ao discutirmos as articulações político-pedagógicas em torno da aprovação do primeiro projeto de formação, em 2004, a Escola Beatriz tinha como principal estratégia para garantir a realização do Curso a busca de apoio financeiro fora da estrutura administrativa municipal, para, a partir disso, viabilizar a proposta de divisão dos custos entre a Secretaria Municipal de Educação, a Escola e os apoiadores externos.

Essa estratégia, pensada inicialmente em função de uma conjuntura política marcada pelas dificuldades e incertezas de um ano de eleições municipais, acabou se mantendo ao longo dos dez anos de realização do Curso. E possivelmente esse foi um dos fatores que garantiram à Escola Beatriz o desenvolvimento de seu projeto de formação por uma década, enfrentando, inclusive, mais um período complicado de eleições municipais em 2012, quando foi eleito o prefeito Cesar Souza Junior, do Partido Social Democrata (PSD), após oito anos de gestão do prefeito Dário Berger, eleito no primeiro mandato pelo PSDB; e no segundo, pelo PMDB. Embora seja importante registrar que essa alteração de nomes à frente da Prefeitura Municipal de Florianópolis não implicou em mudança do Secretário de Educação Municipal, cujo

---

<sup>104</sup> Lembramos que, conforme demonstrado na Tabela 6, nos últimos cinco anos do Curso, período em que a presença dos participantes externos aumentou significativamente, dos 585 certificados emitidos, 53,2% possuíam uma carga horária de até 16 horas.

cargo permaneceu sendo ocupado pelo ex-reitor da UFSC Rodolfo Joaquim Pinto da Luz<sup>105</sup>.

Tal situação, no entanto, não descartou a necessidade de luta para a aprovação do projeto de formação a cada ano letivo, fosse para a manutenção e/ou ampliação dos apoios recebidos ou para a busca de novos apoiadores. Principalmente a partir de 2009, quando, por um critério fundamentalmente pedagógico, que dizia respeito à necessidade de aprofundamento do debate sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais e nos anos finais, a Escola decidiu pela reorganização do Curso em dois módulos, o que resultou em um aumento de sua carga horária de 50 para 100 horas.

Essa decisão pedagógica implicou em um aumento considerável dos recursos financeiros e só pôde ser mantida porque, como já afirmamos, esse processo de formação era uma prioridade para a Escola Beatriz, que mais uma vez “tomou a palavra” e assumiu a luta para garantir as condições necessárias para a sua realização. E certamente a qualidade teórico-metodológica do Curso e a importância de sua temática constituíram-se em elementos que favoreceram a construção de um verdadeiro mosaico de apoiadores, que em determinado momento envolveu inclusive as duas universidades públicas de Santa Catarina – UFSC e Udesc –, através de projetos desenvolvidos por professores cuja relação com a Escola se dava em razão do Pibid e dos estágios curriculares obrigatórios. Aliás, a Tabela 6 apresentada anteriormente, mostra que a partir de 2009 um número significativo de bolsistas Pibid e estagiários marcou presença no Curso, apesar das dificuldades na conciliação dos horários com a universidade.

O Quadro 8, a seguir, representando este mosaico de apoiadores, foi elaborado a partir de registros pessoais da pesquisadora, realizados entre os anos de 2004 a 2013, de dados coletados nos relatórios do Curso entre os anos de 2004 a 2008 e das prestações de contas da APP dos anos de 2005 a 2013. A consulta a esses documentos nos permitiu identificar com precisão os valores pagos pela Escola Beatriz, porém isto não foi possível em relação aos valores pagos pela SMEF e pelos apoiadores externos. Desse modo, levando em consideração as dificuldades para obtenção de todos os dados, optamos por identificar apenas os valores em

---

<sup>105</sup> Para Barcelos (2014, p. 191), “a trajetória do Secretário, e seu intenso trânsito na esfera federal, conferiram-lhe reconhecimento e respeito na esfera municipal”. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz permaneceu no cargo de Secretário da Educação Municipal de Florianópolis de 2005 a julho de 2016, quando se afastou para concorrer ao cargo de vice-prefeito no pleito de 2016.

reais referentes ao apoio da Escola e a contribuição dos participantes. Assim, nesse quadro/mosaico, as cores representam, conforme legenda, cada um dos apoiadores e qual o tipo de apoio dado em cada ano de realização do Curso:

**Quadro 8** – Identificação dos apoiadores por ano e etapa de realização do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC

Ano e N° de participantes	Etapas da formação (CH)	Despesas e contribuições (R\$)							Despesas APP Escola Beatriz
		Pró-labore	Passagens aéreas	Hospedagem	Refeições formadora	Material didático-pedagógico	Lanche para os participantes	Contribuição dos participantes para o lanche	
2004 (54)	1ª (16h)								
	2ª (8h)								
2005 (59)	1ª (16h)				43,00	158,90	28,00		470,40
	2ª (16h)			240,50					
2006 (53)	1ª (16h)			169,00	27,26	135,00	46,25		377,51
	2ª (16h)								
2007 (78)	1ª (16h)			74,00	24,12	93,15	583,62	228,55	546,34
	2ª (16h)								
2008 (65)	1ª (16h)				41,77	273,50	460,66	315,76	460,17
	2ª (16h)								
2009 (104)	1ª (32h)				38,20	7,78	678,4	369,15	988,23
	2ª (32h)			633,00					
2010 (123)	1ª (32h)				75,12	126,80	1.197,82	731,00	2.161,82
	2ª (32h)			1.493,08					

(continua)

(conclusão)

Ano e N° de participantes	Etapas da formação (CH)	Despesas e contribuições (R\$)							Despesas APP Escola Beatriz
		Pró-labore	Passagens aéreas	Hospedagem	Refeições formadora	Material didático-pedagógico	Lanche para os participantes	Contribuição dos participantes para o lanche	
2011 (98)	1ª (32h)			447,00	111,22	62,10	1.104,27	448,00	1.276,59
	2ª (32h)								
2012 (155)	1ª (8h)	640,00	204,00	358,50					
	1ª (24h)				90,23	65,95	2.116,04	1.419,00	2.055,72
	2ª (32h)	*		***					
2013 (105)	1ª (16h)		**	***					
	1ª (16h)	*			129,40	17,00	1.843,51	719,04	1.270,87
	2ª (32h)								
TOTAL DESPESAS APP ESCOLA BEATRIZ		640,00	204,00	3.415,08	580,32	940,18	8.058,57	4.230,5	<u>9.607,65</u>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

<b>Legenda</b>		
Secretaria Municipal de Educação		<b>Formadora</b> * não cobrou pró-labore da Escola ** comprou suas passagens aéreas *** hospedou-se na casa da coordenadora
Editora Ática		
APP Escola Beatriz		
Hotel Valerim		
UFSC (Pibid – Pedagogia)		
		Udesc – Programa de apoio à Extensão (2013)

O quadro/mosaico explicita que o apoio financeiro da APP teve um aumento significativo ao longo dos anos, passando de quatrocentos e setenta reais (R\$ 470,40), em 2005, para mil, duzentos e setenta reais (R\$ 1.270,87), em 2013, atingindo, em 2012, em função do grande número de participantes, o valor máximo de dois mil e cinquenta e cinco reais (R\$ 2.055,72). Para uma escola de ensino fundamental de porte relativamente pequeno e com recursos próprios limitados, esse pode ser considerado um investimento muito alto, que de fato expressa uma decisão política dos profissionais e dos pais, de comprometimento com esse processo de formação.

Os recursos financeiros da APP da Escola Beatriz provêm de três fontes distintas: do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é financiado pelo Governo Federal, do Programa de Descentralização Financeira e Escola Aberta, mantido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, ambos com recursos programados e carimbados, e de eventos e/ou ações<sup>106</sup> desenvolvidas pela própria escola, que por isso são chamados de recursos próprios. Cada fonte de recurso é depositada em uma conta bancária específica, e a sua aplicação é discutida e aprovada em reuniões mensais do Conselho de Escola/APP, tendo em vista que os gastos com o projeto de formação só poderiam ser efetuados com recursos próprios.

Neste sentido, cabe enfatizar que parte considerável desses recursos tinha origem em uma iniciativa que reitera o fortalecimento da perspectiva coletiva de trabalho da/na Escola Beatriz, configurada no repasse para a APP da bolsa de professor-supervisor do Pibid, vencimento recebido por alguns professores da Escola. Esse repasse teve início em 2009 com o Pibid da Pedagogia (UFSC), cujo projeto apresentado para a Escola, sob a coordenação da professora Jucirema Quinteiro, possuía

<sup>106</sup> Dentre as ações, podemos citar a realização de bingos, cujos brindes eram doados pelos profissionais, e a solicitação de uma contribuição espontânea dos pais.

apenas uma bolsa para professor-supervisor no valor de seiscentos reais (R\$ 600,00)<sup>107</sup>, mas previa o envolvimento de todos os cinco professores dos anos iniciais que atuavam no período matutino (cada professor seria responsável por uma estudante-bolsista).

Em função dessa situação, o grupo de professores decidiu que o melhor caminho seria o repasse do valor dessa bolsa para a APP, pois assim todos poderiam usufruir desse recurso para qualificar o trabalho na sala de aula. Essa decisão foi avaliada tão positivamente pela Escola, que em 2011 adotou-se o mesmo procedimento com a bolsa do professor-supervisor do Pibid de Música (Udesc), coordenado pela professora Vânia Beatriz Müller, e, em 2012, com a bolsa do Pibid de Educação Física (UFSC), coordenado pelo professor Fábio Machado Pinto, mesmo diante do fato de esses dois Programas, diferentemente do Pibid de Pedagogia, envolverem apenas um professor-supervisor da disciplina na Escola. Com esse encaminhamento, a APP da Escola Beatriz, a partir de março de 2012, passou a ter uma arrecadação mensal mínima de dois mil, duzentos e noventa e cinco reais (R\$ 2.295,00). Falamos em uma arrecadação mínima, porque em maio de 2012, por exemplo, a APP arrecadou três mil, cento e cinquenta e um reais (R\$ 3.151,00), dos quais dois mil, duzentos e noventa e cinco reais (R\$ 2.295,00) eram referentes às três bolsas Pibid, e oitocentos e cinquenta e seis reais (R\$ 856,00) foi o montante arrecado com a contribuição espontânea dos pais (EBMBSB, 2012b).

Outro aspecto que destacamos no quadro/mosaico apresentado anteriormente diz respeito ao apoio da SMEF, que foi se intensificando ao longo dos anos, com o pagamento das passagens aéreas, da hospedagem<sup>108</sup> e, em algumas situações, do pró-labore da formadora. No entanto, salientamos que esse apoio não tem relação com uma política da SMEF de incentivo e fortalecimento de processos de formação continuada na escola, especialmente a partir de 2005, quando a formação voltou a ser praticamente toda centralizada, e sim em função do reconhecimento do trabalho desenvolvido na Escola Beatriz por parte de alguns profissionais da Rede, que no período de realização do Curso

---

<sup>107</sup> A partir de maio de 2010, o valor da bolsa para o professor-supervisor passou para setecentos e sessenta e cinco reais (R\$ 765,00).

<sup>108</sup> Informamos que a partir do segundo semestre de 2009, a Escola, por opção, assumiu a responsabilidade pela hospedagem da formadora, porque a SMEF, nesta ocasião, passou a utilizar os serviços do Hotel Morro das Pedras, que havia vencido o processo de licitação. O Hotel, localizado em um bairro no sul da Ilha de Florianópolis, dificultava o traslado da formadora, que era feito pelos próprios profissionais da Escola Beatriz.

ocuparam cargos estratégicos na SMEF. Referimo-nos especificamente aos ex-diretores do departamento de Ensino Fundamental Vânio Cesar Seemann (1997/2004), Pedro Rodrigues da Silva (2006/2012) e Claudia Cristina Zanela (2013/2016); à ex-diretora Administrativa e Financeira Marli Lorensetti Gomes (2009/2016) e ao diretor do departamento de Administração Escolar Marcos Roberto de Abreu (2005/2016).

Além disso, a discussão envolvendo os recursos financeiros reitera o compromisso da professora Terezinha Bertin com esse processo formativo, ao defender a sua necessidade e importância junto à Editora Ática, posição que certamente contribuiu para a manutenção do apoio ao projeto por meio do pagamento integral de seu pró-labore durante seis anos e parcial nos últimos quatro anos. Nesse período, a formadora demonstrou, mais uma vez, o seu compromisso com a Escola Beatriz ao participar concretamente de seu esforço para garantir a continuidade do Curso nos anos de 2012 e 2013, abdicando de seu pró-labore e comprando suas passagens aéreas.

O forte vínculo que se estabeleceu ao longo dos anos entre a formadora e a Escola Beatriz também será evidenciado no quarto e último capítulo desta pesquisa, no qual discutiremos os conteúdos e as contribuições desse processo formativo para a escola.





## **4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO *LER E ESCREVER: COMPROMISSO DA ESCOLA, COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS***

*Não é trajeto fácil esse que leva  
da ilusão ao Projeto, do sonho à História.*

(José de Souza Martins)

Neste capítulo, abordaremos os fundamentos teórico-metodológicos do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, com especial atenção para os primeiros cinco anos de sua realização. Esse recorte, necessário em função do tempo disponível para esta pesquisa, foi possível após analisarmos todos os documentos do Curso (relatórios, atas, filmagens, entre outros) e constatarmos que nesse período inicial (2004 a 2008) foram discutidos os principais referenciais teóricos e metodológicos que sustentaram o projeto de formação desenvolvido na/pela Escola Beatriz.

Sendo assim, as contribuições do Curso para a Escola Beatriz serão apresentadas em articulação com essa discussão, pois são processos que se constituem durante o próprio caminho percorrido. E nesse caminho, feito de muitos sonhos e projetos, ganha destaque a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, a mudança na metodologia dos conselhos de classe e as discussões em torno do currículo.

### **4.1 UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Conforme exposto no terceiro capítulo, nos primeiros anos de realização do Curso, todos os profissionais da Escola Beatriz participavam do mesmo momento de formação, pois “era necessário compreender a formação de leitores e usuários competentes da escrita como uma tarefa de todos, e não apenas do professor de Língua Portuguesa [ou do professor alfabetizador], e perceber as implicações desta concepção na prática pedagógica” (EBMBSB, 2004d, p. 119). O principal desafio neste período era, portanto, o envolvimento de todos os professores na construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita.

Um trabalho extremamente difícil, que precisou ser desenvolvido com muito cuidado para não causar justamente o efeito contrário, ou seja,

o afastamento dos professores dessa proposta, especialmente aqueles das diferentes áreas dos anos finais do Ensino Fundamental, cuja formação inicial e a prática escolar tradicionalmente contradiziam essa perspectiva, atribuindo a eles exclusivamente a responsabilidade pelo ensino dos conhecimentos/conteúdos específicos da disciplina. Além disso, esse grupo, como afirmamos anteriormente, constituía-se basicamente de profissionais efetivos e que atuavam há muitos anos na Escola Beatriz, portanto tinham uma história, conhecimentos e saberes, necessidades, dúvidas e certezas, inseguranças, crenças e concepções, que precisavam ser respeitadas e consideradas no debate.

Era fundamental que o professor se sentisse partícipe desse processo formativo, por isso o caminho teórico-metodológico escolhido priorizou a efetivação de um trabalho coletivo de estudo, discussão, produção e análise. Esse caminho, sempre com a mediação da formadora, buscava uma maior articulação entre o referencial teórico e a prática, por meio da realização de exercícios de leitura e escrita desenvolvidos tanto no próprio Curso quanto nas tarefas que os professores deveriam realizar em sala de aula no entre as suas etapas. A reflexão/problematização era construída, portanto, no espaço efetivo da *práxis*, do conhecimento e do agir humano.

#### **4.1.1 Níveis de abordagem do texto: compreensão imediata, interpretação e extrapolação**

Em 2004, a discussão do conteúdo “níveis de abordagem do texto ou níveis de proficiência na leitura: compreensão imediata, interpretação e extrapolação” (BERTIN, 2000), durante a primeira etapa do Curso, iniciou-se com a realização de um exercício de leitura coletiva do poema *Mistério de Amor*, de José Paulo Paes, que apresentamos a seguir. Num primeiro momento, o grupo, por solicitação da formadora, levantou algumas hipóteses de leitura: “o beija-flor beija a flor [1ª hipótese]; ambos se beijam [2ª hipótese]; o beija-flor não beija, ele suga [3ª hipótese]” (EBMBSB, 2004e, p. 4).

**Figura 5** – Poema *Mistério de Amor*, de José Paulo Paes



Fonte: Paes (2003).

Este é um texto que combina diferentes linguagens: verbal e não verbal. Portanto, a próxima etapa do processo de leitura, que se configura no nível da compreensão imediata, ou seja, na exploração dos dados imediatos, no levantamento dos elementos mais marcantes e passíveis de serem localizados/constatados na superfície do texto, supôs, como podemos observar a seguir, a explicitação de aspectos que envolviam não apenas a palavra, o texto verbal, mas também as cores, os sons produzidos, a distribuição espacial do texto na página (para confirmar, por exemplo, os aspectos de simetria).

[Formadora]: o que chama mais atenção [no conjunto do texto]? [Grupo]: a ilustração.

[Formadora]: na ilustração qual a cor que chama mais atenção? [Grupo]: o vermelho, depois o verde.

[Formadora]: [como] podemos analisar o movimento?

[Grupo]: no primeiro desenho a flor espera/aguarda e o beija-flor vai ao encontro da flor; no segundo desenho ocorre o contrário – o beija-flor aguarda a flor, a pétala se estica para ele.

[Formadora]: no espaço?

[Grupo]: há uma simetria no encontro das figuras.

[Formadora]: no som?

[Grupo]: relação do “b” do beija-flor com o beijo. (EBMBSB, 2004e, p. 4).

Após o levantamento dos dados explícitos e a partir deles, como mostraremos no próximo excerto, o grupo, chegou à etapa ou nível da interpretação propriamente dita, inferindo significados e construindo sentidos que não estavam explícitos no texto. A construção de sentidos para o texto é, conforme afirmam Koch e Elias (2006), o principal objetivo do leitor. Construir sentidos que não estão explícitos a partir dos dados explícitos supõe o desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações entre os dados do texto, entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor, entre o texto e outros textos.

[Formadora]: o vermelho do bico e das pétalas parece:

[Grupo]: continuidade, troca, identidade, diálogo (entre as cores que se misturam, harmonizam...).

[Formadora]: o amor requer reciprocidade, equilíbrio (ora eu vou ao encontro, ora eu devo aguardar).

[Formadora]: como posso provar, no texto, que há equilíbrio?

[Grupo]: através da figura colocada nas páginas centrais do livro de forma simétrica, do uso das mesmas cores nos desenhos, do efeito provocado no fechamento das páginas, sugerindo uma união.

[Formadora]: depois de toda esta discussão podemos entender melhor o título “Mistério de amor”, daí a pergunta do texto ganha sentido: “é o beija-flor que beija a flor ou é a flor que beija o beija-flor?”. O professor não deve queimar a etapa da constatação. [...]. (EBMBSB, 2004e, p. 4).

Finalmente, o grupo pode verificar, isto é, comprovar ou rejeitar as hipóteses levantadas no início da leitura:

[Formadora]: feito todo este trabalho de leitura, devemos retornar às hipóteses e verificar qual será mantida, eliminada ou alterada:  
O beija-flor beija a flor. (eliminada [pelo grupo])  
Ambos se beijam. (mantida [pelo grupo])  
O beija-flor não beija, ele suga. (eliminada [pelo grupo]) (EBMBSB, 2004e, p. 5).

Somente após o trabalho envolvendo as etapas de compreensão imediata e interpretação propriamente dita do texto, como enfatizou a formadora, “podemos perguntar para o aluno se ele gostou ou não do texto, qual a sua opinião sobre ele” (EBMBSB, 2004, p. 5), isto é, só então se poderia falar em apreciação de forma mais consistente, o “ir além do texto”, favorecendo que o estudante/leitor estabeleça relações entre o texto lido e sua experiência, seus gostos.

Desde o início desse processo de formação, foi importante e necessário chamar a atenção dos participantes para dois aspectos fundamentais envolvendo o ensino da leitura em uma perspectiva interdisciplinar. O primeiro dizia respeito ao fato de que o ensino da leitura é um processo que implica a sistematização de estratégias para que o estudante desenvolva habilidades de criação, confirmação ou refutação de hipóteses, o reconhecimento de códigos e imagens, retrocessos e avanços, o levantamento/localização de dados, o estabelecimento de relações, a produção de deduções e inferências, o desvelamento do que está implícito. E o segundo aspecto referia-se à defesa de que um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento da leitura, o estudo e a interpretação de textos deve buscar a sistematização de procedimentos que tornem claras as possibilidades de sistematização deste processo.

Como destaca Kleiman (2004, p. 7), “o ensino da leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar” e, como discutimos no primeiro e segundo capítulos desta pesquisa, o enfrentamento de uma realidade assombrada pelo fracasso escolar constituiu-se em uma prioridade para a Escola Beatriz a partir da segunda metade dos anos 1990, e foi neste contexto que o ensino da leitura e da escrita ganhou a dimensão de uma necessidade formativa para a escola.

Tais argumentos justificam, em certa medida, a proposição dos níveis de abordagem do texto como primeiro conteúdo formativo do Curso, cuja descrição, feita a partir dos estudos de Bertin (2000), foi apresentada aos participantes de forma mais sistemática, conforme podemos conferir a seguir, logo após o exercício de leitura do poema *Mistério de Amor*.

Compreensão imediata/literal: entendimento do sentido literal; decodificação imediata; localização de informações; levantamento de dados; relação imediata com o texto; reconhecimento do gênero/sequência.

Interpretação: estabelecer relações; fazer inferências; verificar se as deduções podem ser sustentadas com elementos do texto; reordenação da linguagem em nova configuração; leitura das entrelinhas, do implícito, do que quis dizer; conclusão a partir do referencial do texto. Nesta instância o leitor fluente, competente, deve efetivar o movimento de verificação de sua própria leitura: analisar se suas deduções podem ser sustentadas com elementos do próprio texto. (PCN – LP)

Extrapolação: estabelecer relações entre o texto e extratexto; compreender/ler a realidade a partir da leitura do texto; criticar, apreciar, posicionar-se frente ao tema/texto; elaborar raciocínios, abstrações a partir do referencial e da interpretação sobre o texto. (EBMBSB, 2004e, p. 7).

Evidentemente que esses níveis de abordagem do texto, esclarece Bertin (2000), têm uma finalidade apenas didática, já que um leitor proficiente, em muitas situações, faz interagir esses momentos simultaneamente. No entanto, afirma a autora, é preciso destacar que o primeiro nível, a compreensão imediata, embora seja considerado desnecessário por muitos professores, por se tratar de uma etapa de localização de informações e/ou levantamento de dados que podem ser ou parecem bastante óbvios, à medida que os textos se complexificam torna-se fundamental para que o estudante consiga chegar à dedução de significados. E é justamente a dedução de significados, a realização de inferências justificadas e/ou fundamentadas nos elementos do texto um dos maiores desafios de um trabalho de sistematização envolvendo a prática da leitura.

Outro exercício proposto pela formadora no Curso de 2004 demonstrou o quanto o professor, muitas vezes, não desenvolve a etapa de interpretação do texto, privilegiando um trabalho envolvendo a localização de informações e/ou dados explícitos ou, o que pode ser ainda mais grave, exigindo um posicionamento crítico do estudante/leitor em relação ao texto, por supor que ele faz – sozinho e sem mediação – a sua interpretação. Neste exercício, foi solicitado aos participantes que, em pequenos grupos, lessem e elaborassem três questões sobre o texto A

*fadiga da informação*, de Augusto Marzagão (Anexo A), selecionado em função de sua temática atual e, a princípio, de interesse de professores de todas as áreas.

Na sequência, cada um dos sete grupos apresentou suas questões e, em conjunto, formadora e participantes analisaram se elas, na relação com o texto, eram de compreensão imediata, interpretação ou extrapolação. A análise resultou na constatação de que, das 21 questões elaboradas, 8 eram de compreensão imediata, 5 de interpretação e 8 de extrapolação. Em todos os grupos, como podemos perceber na amostra que escolhemos para apresentar a seguir, houve o predomínio de questões de compreensão imediata e extrapolação.

#### GRUPO I

a) Retire do texto as frases que justifiquem o seu título. (predomínio da relação de compreensão)

[Formadora]: questão muito ampla, seria importante delimitá-la, “retire 2 ou 3 frases do texto que justifiquem o seu título e transcreva no seu caderno”. Ou então, poderia ser “quais as palavras que estabelecem relação de sentido com fadiga – presente no título? Stress, cansaço, doença, sobrecarga, ...

b) Relacione o conteúdo do texto com sua ilustração, mostrando o que representa a imagem. (compreensão indo para interpretação)

[Formadora]: sempre que fazemos relação entre a linguagem verbal e não-verbal, acionamos elementos de dedução, interpretação.

c) Em algum momento você se identificou com a problemática do texto? Dê um exemplo do seu cotidiano. (extrapolação)

[Formadora]: toda vez que solicito a opinião do aluno estou no nível da extrapolação.

d) Explique a relação dessa “enxurrada” de informações com o mercado de trabalho. Isso causaria alguma fadiga? (extrapolação)

[Formadora]: para o aluno responder a essa questão ele precisa dominar o conceito de mercado de trabalho, fazer relações (o professor deve ter clareza de que o aluno domina este conceito). (EBMBSB, 2004e, p. 8).

O resultado desse exercício nos possibilita refletir sobre a forma como os professores das diferentes áreas normalmente



compreendem/ensinam a leitura em sala de aula: como um processo mais intuitivo, marcado por subjetividades, ou como se os textos fossem autoexplicativos e de apreensão mais fácil, bastando para isso que o estudante domine os processos mais mecânicos da leitura, que supostamente teriam sido desenvolvidos na fase inicial da alfabetização. Para Borgatto, Bertin e Marchezi (2006, p. 5):

A má compreensão do que está subentendido no processamento da leitura gerou práticas calcadas em modismos que enfatizavam processos intuitivos de compreensão de textos, pelo emprego de mecanismos de verificação, tidos como procedimentos para a compreensão, que se reduziram a clichês, como “O que você achou do texto?”, ou “Qual a mensagem do autor?”, ou a comparações superficiais entre o texto e a realidade que cerca o aluno. Interpretar identificou-se com abordagens espontaneístas [...]. Não se percebeu a insuficiência desses procedimentos para o reconhecimento e a apropriação de mecanismos de linguagem contextualizados por intenções e circunstâncias. Igualmente não se favoreceu um exercício que estimulasse a compreensão das relações internas que o texto estabelece em sua tessitura.

Neste sentido, afirmam as autoras, é importante que o professor tenha clareza que a interpretação propriamente dita é o momento “em que a interlocução texto-leitor mais instiga o terreno das inferências *possíveis* e não *únicas* ou *exclusivas*. É um dos aspectos que fortalece a prática de leitura como prática essencialmente dialógica” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 6, grifos das autoras).

Para que a interação sujeito-texto seja fonte de criação, elaboração de uma palavra pessoalizada, singular, é necessário que a leitura passe a fazer parte de nossos gestos diários: é preciso sentir necessidade de ler.

Necessidade de ler suscitada por desafios diversos: querer conhecer, apoderar-se de bens culturais guardados pela escrita, descobrir outros mundos, perceber e buscar outras leituras que “conversem” com sua leitura (intertextualidade), ou que conversem com o leitor [...]. São desafios que podem gerar prazer, estimular repertórios ativos ou

latentes, fazer sonhar, ajudar a ler/ver o mundo. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 1-2, grifo das autoras).

Assim, buscando dar continuidade a essa discussão e, ao mesmo tempo, tornar a leitura parte do cotidiano do professor e da sala de aula, foram solicitadas como tarefa para a segunda etapa do Curso de 2004 a realização do estudo de um texto, com uma turma, ambos escolhidos pelo professor, envolvendo os três níveis de abordagem – compreensão imediata, interpretação e extrapolação – e a leitura do livro *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, organizado por Zilberman e Ezequiel Silva (2002), com o objetivo de aproximar um pouco mais os participantes do debate em torno de algumas questões teóricas, metodológicas e políticas envolvendo uma perspectiva interdisciplinar da leitura e seu ensino.

Dos 54 participantes, 29 compraram o livro, o que indica o interesse do grupo por esta temática, embora, pelo número bastante reduzido de questões e destaques feitos por eles durante a segunda etapa do Curso, conforme o registro da ata, podemos supor que muitos não leram o texto. No entanto, apesar das dificuldades para a superação dessa situação de pouco envolvimento dos professores com práticas de leitura (e escrita) consistentes, a qual certamente não é exclusividade da Escola Beatriz, o excerto do livro *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, destacado por um dos participantes durante a segunda etapa do Curso, em agosto de 2004, é bastante significativo e vai ao encontro da concepção de ensino da leitura que estava sendo discutida:

Se um aluno só aprende a ler lendo, e se o material de que ele dispõe é o livro didático, segue-se que o texto didático deve ser elaborado levando em conta sua função alfabetizadora. Em outras palavras, um livro de estudos sociais ou de ciências é, também – e, diria eu, antes de tudo –, um instrumento para a aquisição da leitura funcional; e como tal precisa ser planejado. Vejo, portanto, em um texto didático dos primeiros níveis uma dupla função: primeiro, sua função geralmente reconhecida de fonte de informação de caráter técnico; e, depois, **uma outra função, na verdade em princípio a mais importante, que é a de fornecer o material para que o aluno, lendo, aprenda a ler. Como conseqüências, temos que a responsabilidade de ensinar a leitura funcional é da escola como um**

**todo, e não apenas da disciplina e do professor de Língua Portuguesa;** e temos que os autores de livros didáticos de qualquer disciplina precisam sensibilizar-se para as exigências da função alfabetizadora de seus textos. (PERINI, 2002, p. 82 apud EBMSB, 2004f, p. 8, grifos nossos).

Aliás, fazer do professor um leitor efetivo e pleno foi outro desafio enfrentado ao longo de todo o processo de formação, pois, como explicitado na justificativa do projeto de 2005,

uma formação de professores praticantes de leitura e escrita, capazes de evidenciar perante as crianças o comportamento de leitor e escrevente, é condição para mudarmos os preocupantes indicadores de desempenho escolar, pois a ninguém é dado o dom de ensinar o que não sabe fazer. (EBMSB, 2005b).

Esse desafio, com certeza, tem relação com a indicação das leituras como tarefa entre as etapas da formação e com as estratégias desenvolvidas pela Escola, mais especialmente pela coordenação do Curso, para que elas de fato ocorressem – aspectos que já detalhamos no terceiro capítulo. Além disso, em todas as etapas, os participantes foram envolvidos em práticas sistemáticas de leitura, como podemos observar nas imagens que selecionamos a seguir (Figuras 06 e 07):

**Figura 6** – Participantes lendo o texto *A fadiga da informação*, de Augusto Marzagão, durante a 1ª etapa do Curso de 2004



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2004).

**Figura 7** – Participantes lendo o texto *Se eu fosse pintor*, de Cecília Meireles, durante a 1ª etapa do Curso de 2005



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2005).

A segunda etapa do Curso de 2004 centrou-se na continuidade do debate em torno dos níveis de abordagem do texto, a partir da análise das

apresentações de três professores das disciplinas de Ciências, Geografia e Língua Portuguesa, que desenvolveram a tarefa durante o II bimestre e se dispuseram a socializá-la. A seguir apresentamos a transcrição da letra da música *A saga da Amazônia*, de Vital Farias, as questões elaboradas pelo professor de Geografia sobre essa letra e o relato da análise feita pelo grupo:

Era uma vez na Amazônia a mais bonita floresta  
mata verde, céu azul, a mais imensa floresta  
no fundo d'água as Iaras, caboclo lendas e mágoas  
e os rios puxando as águas

Papagaios, periquitos, cuidavam de suas cores  
os peixes singrando os rios, curumins cheios de  
amores  
sorria o jurupari, uirapuru, seu porvir  
era: fauna, flora, frutos e flores

Toda mata tem caipora para a mata vigiar  
veio caipora de fora para a mata definhar  
e trouxe dragão-de-ferro, pra comer muita madeira  
e trouxe em estilo gigante, pra acabar com a  
capoeira

Fizeram logo o projeto sem ninguém testemunhar  
pra o dragão cortar madeira e toda mata derrubar:  
se a floresta meu amigo, tivesse pé pra andar  
eu garanto, meu amigo, com o perigo não tinha  
ficado lá

O que se corta em segundos gasta tempo pra vingar  
e o fruto que dá no cacho pra gente se alimentar?  
depois tem o passarinho, tem o ninho, tem o ar  
igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio que é um  
mar

Mas o dragão continua a floresta devorar  
e quem habita essa mata, pra onde vai se mudar?  
corre índio, seringueiro, preguiça, tamanduá  
tartaruga: pé ligeiro, corre-corre tribo dos  
Kamaiura

No lugar que havia mata, hoje há perseguição  
grileiro mata posseiro só pra lhe roubar seu chão  
castanheiro, seringueiro já viraram até peão

afora os que já morreram como ave-de-arribação  
Zé de Nata tá de prova, naquele lugar tem cova  
gente enterrada no chão:

Pois mataram índio que matou grileiro que matou  
posseiro  
disse um castanheiro para um seringueiro que um  
estrangeiro  
roubou seu lugar

Foi então que um violeiro chegando na região  
ficou tão penalizado que escreveu essa canção  
e talvez, desesperado com tanta devastação  
pegou a primeira estrada, sem rumo, sem direção  
com os olhos cheios de água, sumiu levando essa  
mágoa  
dentro do seu coração

Aqui termina essa história para gente de valor  
pra gente que tem memória, muita crença, muito  
amor  
pra defender o que ainda resta, sem rodeio, sem  
aresta  
era uma vez uma floresta na Linha do Equador...  
(FARIAS, 1982, lado B, faixa 1).

Questões elaboradas pelo professor da disciplina:

- a) Esclareça o título da música “A saga da Amazônia” de Vital Farias, retirando partes da música que o justifiquem.
- b) Identifique os “povos da Amazônia” (atores sociais) citados na música e que são responsáveis pela organização do espaço territorial da Amazônia.
- c) Explique qual a intenção do autor em usar a figura do dragão para tratar da derrubada da floresta.
- d) “O que se corta em segundos gasta tempo pra vingar...”. Você concorda ou discorda da afirmação? Justifique sua resposta.

Contexto em que o texto será utilizado, de acordo com o professor da disciplina: a música servirá para “encerrar” a discussão do conteúdo – Região Amazônica. Os alunos ouvirão a música, farão um

pequeno glossário, discutirão o texto e responderão as questões.

Análise feita pelo grande grupo:

O assunto envolve conhecimentos prévios, de séries anteriores. Relaciona aspectos culturais e ambientais. Favorece também o conhecimento de outros ritmos musicais, no caso, o regionalista. A fotocópia entregue aos alunos dificulta a leitura, a compreensão discursiva (letra muito pequena e itálica). As questões de número 1 e 3 são de interpretação. A questão de número 2 é de compreensão imediata e a de número 4 de extrapolação.[...].

Gênero do texto “A saga da Amazônia”: música. (EBMBSB, 2004f, p. 9-10).

Na análise do grupo, a necessidade da ativação de conhecimentos prévios foi um dos aspectos destacados, indo ao encontro da afirmação de Kleiman (1999), de que durante a leitura diferentes níveis de conhecimentos prévios – o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo – devem ser mobilizados para que o leitor consiga construir o sentido de um texto. Para a autora, “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 1999, p. 25, grifo da autora).

Já a formadora ressaltou dois aspectos em sua análise: os níveis de abordagem do texto envolvidos nas questões elaboradas pelo professor e a necessidade de reconhecimento do gênero para o processamento da leitura. O conteúdo gêneros do discurso, por sua importância para a formação de professores comprometidos com o ensino da leitura e da escrita, constituiu-se então no foco dos estudos realizados no Curso em 2005 e 2006.

Neste sentido, é importante enfatizar que a discussão de conteúdos de maior complexidade, considerados centrais para a concretização da proposta de tornar o ensino da leitura e da escrita um compromisso da escola e uma responsabilidade de todos os professores, como o estudo dos gêneros, deu-se de forma bastante gradativa e balizada pelas necessidades que o próprio grupo apontava à medida que o processo de formação se desenvolvia, pois havia o entendimento de que “a apropriação dessas novas matrizes teóricas por parte dos professores das séries iniciais e dos professores das diferentes áreas do conhecimento, constitui-se em um

desafio que requer muito estudo e tempo para ser incorporado a uma nova prática” (EBMBSB, 2006).

Tal entendimento encontra respaldo na compreensão de Garcia (2009) sobre o desenvolvimento profissional docente ser um processo que tem lugar em contextos concretos, que requer tempo e continuidade para produzir mudanças. Portanto, mais do que um curso de formação, o que se buscava na Escola Beatriz era a realização de um processo de formação necessariamente articulado ao projeto de escola em construção e que tivesse continuidade não só para a instituição, mas para os profissionais que nela atuavam. O que tornava a existência de um grupo de profissionais efetivos e permanentes uma condição da qual não se poderia prescindir.

Além disso, a preocupação constante por parte da formadora e da coordenação do Curso com a inclusão dos novos participantes contribuía para que os encontros ocorressem em um ritmo mais pausado e de permanente retomada de conteúdos fundamentais. Essa estratégia favorecia a todos os participantes e à Escola, já que possibilitava o aprofundamento dos estudos e a constante reflexão e revisão de práticas e encaminhamentos que eram realizados a partir do próprio processo formativo.

#### **4.1.2 Gêneros do discurso<sup>109</sup>**

De acordo com a formadora, na primeira etapa do Curso de 2005, realizada nos dias 30 e 31 de maio, a teoria dos gêneros do discurso demonstrou ser um conteúdo formativo imprescindível para todos os professores que assumem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, uma vez que

para ser um bom leitor é preciso ler de tudo e sempre. Gostar mais de um gênero ou de outro é uma questão de gosto, uma opção pessoal. A escola, no entanto, precisa desenvolver competências e habilidades de leitura em todos os gêneros e isso deve ser conteúdo de ensino em todas as áreas, pois se cada área trabalha mais com um gênero de texto, a difícil tarefa de formar um leitor proficiente não pode estar restrita à disciplina

---

<sup>109</sup> Nesta pesquisa, assim como no curso de formação realizado na Escola Beatriz, utilizaremos a terminologia gênero do discurso e gênero textual como equivalentes.



e ao professor de Língua Portuguesa. De acordo com os PCNs, o papel da escola é sistematizar um trabalho com os gêneros de circulação social real. (EBMBSB, 2005c, p. 1).

O reconhecimento do gênero configura-se uma importante chave para a interpretação do texto. Ao determinar o gênero ao qual pertence o texto, o leitor, pela sua experiência anterior de leitura, pode fazer antecipações sobre o que buscar ou o que esperar do texto. Dessa maneira, se estiver lendo um artigo de opinião, sabe que a sua compreensão depende da identificação da ideia ou tese defendida pelo autor; se for uma crônica, buscará os elementos de crítica social que deverão estar presentes, mesmo que implicitamente.

Neste sentido, durante a leitura do poema *Raridade*, de José Paulo Paes (2003), em que a repetição do som “ra” foi identificada pelos participantes como fruto da intenção do autor:

**Figura 8** – Poema *Raridade*, de José Paulo Paes



## Raridade

À arara  
é uma ave rara  
pois o homem não pára  
de ir ao mato caçá-la  
para a pôr na sala  
em cima de um poleiro  
onde ela fica o dia inteiro  
fazendo escarcéu  
porque já não pode  
voar pelo céu.

E se o homem não pára  
de caçar arara,  
hoje uma ave rara,  
ou a arara some  
ou então muda seu nome  
para arrara.

Fonte: Paes (2003).

A formadora chamou a atenção para o seguinte aspecto:

É conteúdo e deve ser ensinado o fato de que a repetição num texto informativo, num texto científico não é pertinente, mas que num texto literário, muitas vezes, a repetição contribui ou mesmo pode ser fundamental para que a intenção do autor se concretize. A percepção por parte da criança de que dependendo da intenção do autor, do contexto, a repetição pode ou não ser válida só acontece na perspectiva do trabalho com gênero. Qual a intenção do texto: instruir? Informar? Contar? Divertir? Convencer? Persuadir? Qual é a circunstância comunicativa: é um texto escrito? É um texto oral? É um livro didático? É um jornal de circulação nacional? É um jornal da escola? Mudando a circunstância comunicativa, muda o gênero. [...] um texto não é apenas um produto linguístico, ele é produto da história, da intenção do autor, das motivações circunstanciais e contextuais, das motivações ideológicas, do público receptor, etc. O trabalho com gênero considera a interlocução dos sujeitos – quem produz, quem recebe, as alterações do produto feitas pelo receptor. O gênero é, portanto, condição para leitura de todas as áreas. (EBMBSB, 2005c, p. 11).

Também a respeito desta discussão, Magda Soares, no prefácio da obra de Sérgio Roberto (2008, p. 7) enfatiza que

a teoria dos gêneros, no quadro da teoria do discurso, trouxe para o ensino da língua o reconhecimento e a prática de gêneros textuais e/ou discursivos, que vieram acrescentar-se aos tipos textuais, até então dominantes na leitura e na escrita escolares: punha-se o foco na natureza linguística de segmentos textuais – descrição, narração, dissertação, argumentação –, ignorando-se aquilo que verdadeiramente institui e constitui o texto: os aspectos sócio-históricos e interativos que definem seu funcionamento e resultam de seu contexto de produção e recepção, ou seja: ignorando-se o gênero do texto. Acolhendo-se o conceito de textos como representando gêneros, e não apenas tipos, o ensino da língua materna passa a reconhecer e desenvolver diferentes práticas discursivas – aos gêneros literários, únicos

admitidos até então nas salas de aula, e aos gêneros de circulação exclusivamente escolar, acrescentam-se aqueles muitos outros domínios discursivos, gêneros que circulam nas práticas sociais fora das paredes da escola.

Tendo em vista que todo o professor, como afirma Kleiman (1999), é um professor de leitura, é importante, então, que tenha um conhecimento mais aprofundado (não diríamos especializado) em torno, sobretudo, dos gêneros mais recorrentes na sua disciplina. Para a autora, é necessário que todos os professores conheçam as características e dimensões do ato de ler, pois “menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores” (KLEIMAN, 1999, p. 11).

A abordagem de textos na perspectiva dos gêneros do discurso, conforme destacam Borgatto, Bertin e Marchezi (2006, p. 7), possibilita o desenvolvimento da percepção de que, “no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre contextualizada, circunstancializada em situações específicas de comunicação e carregada de intenções. É a dimensão social da linguagem, dos textos”. Tal abordagem ancora-se na concepção de gênero defendida por Bakhtin. Para esse autor,

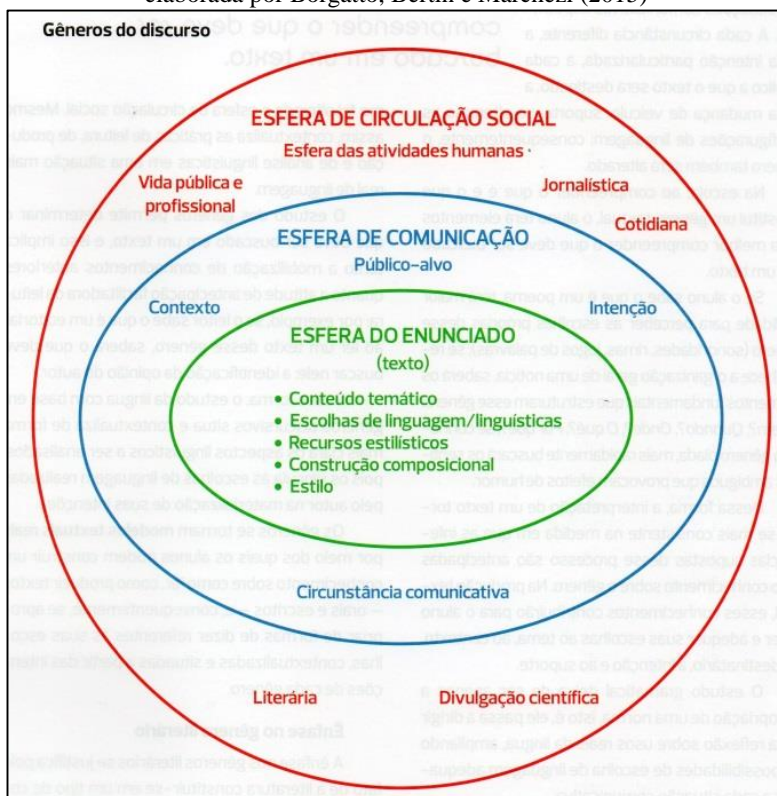
Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela

especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Portanto, sempre que possível, deve-se enfatizar a situação de produção e de circulação dos textos, para que os estudantes se apropriem, paulatinamente, do conceito de gênero do discurso, percebendo “no estudo dos recursos linguísticos a apropriação de uma ferramenta que o habilitará a fazer escolhas conscientes de linguagem para dar conta de seus propósitos de comunicação” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 7).

A partir desta perspectiva teórica, que considera o texto não apenas como um produto linguístico, a formadora propôs a realização de um exercício no qual os participantes, em pequenos grupos, deveriam analisar um texto com base nos aspectos da constitutividade dos gêneros apontados por Bakhtin (1997). Um esquema que contempla esses diferentes aspectos, elaborado por Borgatto, Bertin e Marchezi (2006) foi apresentado aos participantes na primeira etapa do Curso de 2005. Porém, nesta pesquisa, optamos por apresentar uma versão mais atualizada deste esquema:

**Figura 9** – Representação da constitutividade dos gêneros do discurso, elaborada por Borgatto, Bertin e Marchezi (2015)



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 5).

Desta forma, foram organizados quatro grupos para, com base no esquema anterior, proceder à análise de sete textos sugeridos pelos professores. No entanto, a leitura da ata dessa etapa do Curso de 2005 indica que as muitas dificuldades percebidas pela formadora ao acompanhar as discussões nos grupos, uma relação formador-participante só possível em uma proposta de formação não massificada, levou a uma mudança na metodologia com a interrupção dos trabalhos desses grupos e a continuidade da análise dos textos pelo grande grupo. Assim, aspectos importantes envolvendo os níveis de abordagem do texto (conteúdo do Curso de 2004), como o significado das chamadas inferências simples e/ou justificadas, puderam ser retomados; e os referentes à teoria dos gêneros do discurso em estudo – tema, intenção, contexto, circunstância

comunicativa, escolhas linguísticas e identificação do gênero – puderam ser melhor explicitados e compreendidos a partir dos textos analisados.

A realização de trabalhos em pequenos grupos ao longo dos dez anos de realização do Curso é um aspecto metodológico que gostaríamos de ressaltar, pois essa estratégia, que buscava uma maior participação de todos nas discussões e ao mesmo tempo um diálogo mais próximo entre os participantes e entre estes e a formadora, possibilitava, como descrevemos no parágrafo anterior, o (re)planejamento das ações de formação, tendo em vista atender principalmente às necessidades do grupo que, lembramos, era constituído por profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

**Figura 10** – Formadora acompanhando as discussões nos pequenos grupos durante a 1ª etapa do Curso de 2005



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2005).

Esses momentos de maior proximidade e partilha entre a formadora e os participantes e entre os próprios participantes favorecia a construção de uma relação de confiança no/do grupo. Elemento fundamental para a construção de uma cultura de colaboração, que, como defende Pérez Gomes (2001), não se estrutura de forma espontânea. É preciso vontade e um processo intencionalmente planejado e desenvolvido, capaz de fornecer suporte para o enfrentamento das demandas de um cotidiano que converge para o individualismo e o isolamento. A imagem a seguir, com toda a sua poesia, representa a

perspectiva de trabalho colaborativo que se buscava construir neste processo formativo e na Escola Beatriz:

**Figura 11** – Exercício de leitura do texto *Se eu fosse pintor*, de Cecília Meireles, realizado durante a 1ª etapa do Curso de 2005



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2005).

Essa imagem captura um momento do processo de criação coletiva de um dos grupos, ao realizarem o exercício de leitura do texto *Se eu fosse pintor* (Anexo B), de Cecília Meireles. O texto, identificado pelos participantes como “prosa literária”, desenvolve a percepção de um espaço pelo eu-lírico, apresentando diferentes planos desse espaço; é quase uma descrição figurativa. O que possibilitou a proposição de um exercício de leitura no qual os grupos deveriam reproduzir visualmente (por meio de um desenho) os diferentes planos descritos no texto. A leitura como produção de sentido, como terreno das inferências possíveis ficou mais uma vez explicitada no resultado deste exercício em que diferentes grupos identificaram diferentes planos. Dos nove grupos formados, quatro identificaram cinco planos; três grupos identificaram seis planos; dois identificaram sete planos, um grupo identificou oito planos; e dois grupos, nove planos. A seguir apresentamos a produção de um dos grupos, que foi selecionada para constar da ata do Curso:



**Figura 12** – Produção de um dos grupos de participantes, a partir do exercício de leitura do texto *Se eu fosse pintor*, durante a 1ª etapa do Curso de 2005



- 1º plano: trepadeiras com pequenos jasmims e uma borboleta;  
 2º plano: pombos e pássaros;  
 3º plano: casa fechada, uma mangueira com frutos e folhas;  
 4º plano: várias casas coloridas com vários varais carregados de toalhas e a lavadeira;  
 5º plano: os castelos;  
 6º plano: encostas com palmeiras e arbustos.

Fonte: EBMBBS (2005c, p. 21).

Ao final da primeira etapa do Curso de 2005, dando continuidade à discussão sobre o ensino da leitura em uma perspectiva interdisciplinar, mais especialmente sobre os gêneros do discurso, a formadora indicou como tarefa o estudo de dois textos. Um deles, o livro *Oficina de leitura: teoria e prática*, escrito por Angela Kleiman, que de acordo com a autora “pressupõe um professor que lê, mas não um especialista em leitura” (KLEIMAN, 2004, p. 12). Nele, são apresentadas sugestões de atividades para o ensino e a aprendizagem da leitura no ensino fundamental, resultado de diversas oficinas realizadas com professores de diferentes áreas. A autora também trata de um aspecto fundamental para as discussões da Escola Beatriz, a qual diz respeito à importância do papel do professor enquanto mediador desse processo:

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes dessa criança, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução desde

que ela tenha a orientação de um adulto ou de um colega mais proficiente. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor estas atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. (KLEIMAN, 2004, p. 9).

O segundo texto, “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?”, de Jacqueline Peixoto Barbosa (2000), embora direcionado aos professores de Língua Portuguesa, apresenta argumentos importantes na defesa do trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula, sintetizados pela autora nas seguintes razões:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de textos de seus alunos;
- os gêneros do discurso e seus possíveis agrupamentos fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos). (BARBOSA, 2000, p. 158).

Além desses estudos, houve a indicação de uma atividade prática, na qual o professor deveria, ao longo do III bimestre letivo, criar uma estratégia de leitura para o estudo de um texto com uma turma, analisando-o com base no esquema da “esfera de comunicação”: tema, intenção, circunstância comunicativa, contexto, gênero e escolhas

linguísticas, esta última se fosse possível. O relato dessa atividade, conforme orientação por escrito, deveria discorrer sobre as etapas do trabalho, os recursos utilizados, o envolvimento dos estudantes, os aspectos positivos, as dificuldades, os resultados alcançados e os desdobramentos (se houvesse), além de trazer anexado a ele a produção dos estudantes. Nessas orientações também constava a previsão de duas datas (23 de setembro para os anos finais e 26 de setembro para os anos iniciais) para a apresentação e discussão desses relatos, cujo resultado “juntamente com o material trazido pelos professores, serão encaminhados para a professora Terezinha, a fim de orientar melhor o trabalho a ser realizado na 2ª etapa do Curso” (EBMBSB, 2005c, p. 23).

Não localizamos o registro desses encontros, porém a leitura da ata da segunda etapa do Curso de 2005, realizada nos dias 17 e 18 de outubro, indica uma preocupação muito grande, por parte da formadora e da Escola (particularmente da equipe pedagógica), com a forma como o grupo estava se sentindo e se apropriando dos conteúdos trabalhados até aquele momento. Essa preocupação pode explicar a opção da formadora de iniciar os trabalhos dessa etapa com a organização dos professores em pequenos grupos, por ano (1º ao 5º) e por disciplina (6º ao 9º), com o objetivo de “levantar questões em relação a esse eixo de trabalho – gênero, percebendo/avaliando em que ponto cada um, individualmente, está neste processo” (EBMBSB, 2005d, p. 1). As questões apresentadas pelos grupos podem ser conferidas a seguir:

Grupo I – Educação Física: a Educação Física caracteriza-se pela cultura do movimento, que usa a linguagem corporal. Os alunos normalmente não têm paciência para trabalhar com outras linguagens – a escrita, por exemplo.

Grupo II – Artes: em Artes trabalha-se muito com os textos não-verbais. Como esses textos são tratados na teoria dos gêneros? O conteúdo determina o gênero ou o gênero determina o conteúdo?

Grupo III – Matemática: precisamos encontrar um caminho diferente da repetição de listas de exercícios. Em que momento se deve enfatizar o algoritmo, em que momento se deve enfatizar o texto?

Grupo IV – 1ª e 2ª série: uma das professoras expôs a estratégia de leitura de uma receita realizada com uma turma de 1ª série, afirmando que a maior dificuldade dos alunos na leitura foi com relação à

compreensão de alguns termos específicos e não com o gênero propriamente dito (a criança reconheceu o gênero).

Grupo V – 3ª e 4ª série: como trabalhar as estratégias de leitura de maneira a atingir todos os alunos? É muito difícil envolver os alunos que não gostam de ler. Como trabalhar com os poucos alunos que não estão no nível da 3ª série? Como desenvolver o prazer da leitura em sala de aula?

Grupo VI – História e Geografia: tivemos dificuldades para identificar o gênero, para saber que tipo de questão seria mais adequado para cada tipo de texto. Além disso, em sala de aula surgem dificuldades como estas: na oralidade os alunos vão muito bem, temos a impressão que dominam o conteúdo, mas quando este conhecimento precisa ser registrado, escrito (uma prova, por exemplo), muitos têm dificuldades (parece que não entenderam nada); ensinar o aluno a ler um texto que apresenta um vocabulário difícil, muitas vezes, no caso das disciplinas de História e Geografia, que utilizam palavras cujo significado envolve a compreensão de um conceito.

Grupo VII – Ciências: na disciplina de Ciências há uma predominância do texto científico, informativo, com uma linguagem formal, o que dificulta a leitura por parte dos alunos que vivem num mundo onde predomina a linguagem informal. (EBMBSB, 2005d, p. 1-8).

Esse primeiro momento foi importante para que o grupo partilhasse suas dúvidas e angústias diante de um conteúdo tão complexo quanto os gêneros do discurso. E, a partir da partilha dessas dificuldades e questões, que passaram a ter uma dimensão coletiva, para que o grupo encontrasse a disposição e a força necessárias para continuar com esse estudo, o que de fato ocorreu. A avaliação dos participantes ao final desta etapa do Curso, assim como a avaliação do ano letivo realizada em 13 de dezembro de 2005, reiterou o interesse do grupo pela continuidade dos estudos sobre esta temática no ano de 2006.

Neste sentido, consideramos relevante pontuar que essa discussão esteve presente durante os dez anos desse processo de formação, pois, como defendeu a formadora ao ser questionada por uma professora no início da primeira etapa do Curso de 2008, se esse conteúdo poderia se tornar *uma moda pedagógica passageira*:

Há dois conceitos que na minha opinião permanecerão no debate educacional: o conceito de letramento e de gêneros textuais, pois fica cada vez mais evidente que um excelente leitor de conto policial, não é, necessariamente, um excelente leitor de texto informativo, uma vez que as condições de leitura são diferentes. Portanto, o termo gênero poderá até ser mudado, mas o estudo dessa condição de leitura, que é fundamental para a formação de um bom leitor, deverá permanecer. Quais são as condições que um leitor de histórias em quadrinho tem? Enredo ficcional, linguagem coloquial, apoio da imagem. Essas condições não estão presentes em um texto informativo, por exemplo. Neste gênero o leitor dispõe de outras condições, quais sejam: é um texto mais expositivo, detalhando aspectos sobre um assunto ou tema, com orações encadeadas de uma forma mais lógica, possui termos científicos. As condições para a leitura da história em quadrinho não são as mesmas do texto informativo. No entanto, um bom leitor deverá dar conta dos dois gêneros. Esta necessidade agregou um conteúdo de ensino, que é o reconhecimento de gêneros, e, ao mesmo tempo, um instrumento de trabalho para os professores. (EBMBSB, 2008c, p. 2).

No entanto, apesar da importância desse conteúdo, também foi necessário deixar claro, como uma forma de diminuir um pouco a ansiedade dos professores, fato observado pela coordenadora do Curso em reuniões de planejamento e avaliação da Escola e em conversas mais informais dos e com os professores, que, como explicitou a formadora na primeira etapa do Curso de 2006,

O estudo do gênero não deve suplantiar, sobrepor-se a um outro aspecto fundamental da linguagem que é a interpretação. Conhecer o gênero de um determinado texto, suas características, constitui-se em um aspecto facilitador do processo de interpretação. A quem cabe a sistematização do gênero? O reconhecimento do gênero dá ao aluno as condições necessárias para que ele leia com proficiência? A preocupação excessiva com a identificação do gênero não deve se tornar uma barreira para a própria leitura, para a interpretação.

O ler como, o ler por quê? O professor deve ter como meta levar o aluno a fazer inferências justificadas. (EBMBSB, 2006d, p. 1).

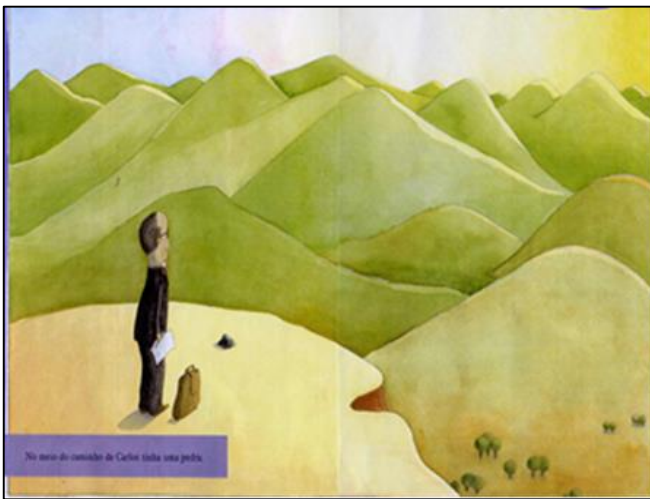
A preocupação com o entendimento dos professores das diferentes áreas com o estudo dos gêneros como um elemento facilitador para o ensino da leitura permeou as reflexões do Curso de 2006, cujo conteúdo formativo esteve centrado na retomada dos níveis de abordagem do texto, na importância do papel do professor como mediador da leitura e na escolha de estratégias de leitura adequadas ao gênero, pois “o grande desafio para o professor continua sendo mediar o processo de interpretação dos textos junto aos alunos” (EBMBSB, 2006d, p. 22).

Esses conteúdos foram abordados já no primeiro exercício de leitura proposto pela formadora na etapa inicial do Curso, realizada nos dias 3 e 4 de abril de 2006, do livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado (2003). Nesse exercício, a estratégia de leitura definida foi a seguinte: o livro, desconhecido para os participantes, foi dividido em 13 “pranchas”<sup>110</sup>, que foram distribuídas aleatoriamente para os treze grupos formados. Cada grupo recebeu uma prancha para, no primeiro momento, “analisar, perceber todas as suas relações, explorando o máximo possível suas imagens: o que representam, o que lembram, quais as relações e interpretações possíveis” (EBMBSB, 2006d, p. 2). Uma das pranchas e a respectiva análise, apresentada pelo grupo, podem ser conferidas a seguir:

---

<sup>110</sup> No Anexo C, apresentamos as 13 pranchas do livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado (2003), utilizadas neste exercício de leitura.

**Figura 13** – Análise da prancha nº 2, do livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado, feita por um grupo de participantes durante a 1ª etapa do Curso de 2006



**Análise do grupo:** na prancha aparecem montanhas verdes, o texto tem relação com o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. O homem seria Drummond; está de terno, com uma maleta, lápis e papel, caracterizando o funcionário público do período. Aparece também uma pedra, o local parece ser Itabira, no sul de Minas, uma região montanhosa onde nasceu o escritor. Na imagem da prancha não aparece o caminho descrito no poema, a pedra não está colocada como um problema, um obstáculo. A expressão do poema *no meio do caminho*, pode significar o caminho entre Itabira e o mundo

Fonte: EBMBSB (2006d, p. 3).

O levantamento dos dados explícitos na prancha (etapa da compreensão imediata) é um aspecto que se destaca na análise, o qual, articulado aos conhecimentos prévios do grupo sobre o poema *No meio do caminho*, seu autor e a região do Brasil em que ele nasceu, possibilitou o estabelecimento de relações entre os dois textos: o livro e o poema (etapa da interpretação). Na esteira dessa discussão, o comentário da formadora, após a apresentação do grupo, enfatizou a responsabilidade do professor e da escola neste processo.

[Formadora]: não há processamento de leitura se não houver uma mobilização interna dos

conhecimentos anteriores do leitor. E se o aluno não tem esses conhecimentos, cabe ao professor mediar (possibilitar) essa mobilização:

1º passo: mobilizar os conhecimentos anteriores para o processamento da leitura;

2º passo: quais as relações entre os elementos do texto e os conhecimentos do leitor a serem feitas para possibilitar inferências possíveis.

O papel de sistematização dos processos de apropriação do conhecimento é da escola. Os professores são mediadores diretos entre o aluno e o conhecimento.

O professor precisa fazer intervenções qualificadas. Precisa estar capacitado para reconhecer o momento certo para fazer essas intervenções. Se o aluno não conhece o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987), não sabe quem foi Alberto Santos Dumont (1873 – 1932), não tem pelo menos uma ideia da obra “A Divina Comédia”, de Dante Alighieri (1265 – 1321), não escutou a música “Águas de março”, de Antonio Carlos Jobim (1927 – 1994), não viajou lendo Marco Polo, ele não conseguirá ou terá muitas dificuldades para ler essa obra de Ana Maria Machado. E, neste caso, fornecer todos esses conhecimentos é tarefa do professor como mediador da leitura. (EBMBSB, 2006d, p. 3).

Ao final, como parte da estratégia de leitura do livro, os participantes levantaram inúmeras hipóteses de sequência para as pranchas até chegarem àquela que correspondia ao texto original, que só neste momento foi apresentado ao grupo. Neste sentido, a escolha de estratégias de leitura adequadas ao gênero constitui-se em uma tarefa do professor, que, como explicitou a formadora, precisa ter o discernimento de que

não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira – o professor precisa ter clareza disto quando pensar estratégias de leitura. A leitura é sempre o espaço do possível. É claro que a leitura de uma receita, de um manual não possibilita muitas interpretações. Ler é estabelecer relações para construir sentidos para o texto. Podemos perceber isso na estratégia utilizada para a leitura



do livro [*Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado]”. (EBMBSB, 2006d, p. 10).

A leitura como um processo profundamente dialógico e situado no terreno das possibilidades continuou sendo objeto de discussão e reflexão no Curso de 2006, cuja tarefa, entre a primeira e a segunda etapa, consistiu-se do estudo dos textos “Leitura, texto e sentido” e “Leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual”, que constam do livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, escrito por Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006)<sup>111</sup>. Além disso, os professores deveriam criar uma estratégia de leitura para o estudo de um texto com uma turma durante o II bimestre, buscando identificar e analisar as dificuldades encontradas por eles para a realização do trabalho como mediador desse processo.

A respeito dessa última tarefa, é importante destacar que pela primeira vez aparece a orientação sobre a necessidade de o relato do exercício de leitura desenvolvido em sala de aula ser apresentado no conselho de classe do II bimestre; portanto, antes da realização da segunda etapa do Curso, prevista para os dias 21 e 22 de setembro de 2006. Essa orientação estava articulada à mudança na metodologia dos conselhos de classe, ocorrida a partir desse ano letivo, cuja importância para os objetivos desta pesquisa exige uma discussão mais detalhada, feita no item 4.2 deste capítulo.

### **4.1.3 O professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**

A partir das reflexões da pesquisadora Telma Weisz (1988) sobre as contribuições da psicogênese da língua escrita e a prática educativa na alfabetização, a formadora iniciou a segunda etapa do Curso de 2006, enfatizando que, de acordo com a autora, um mediador “é alguém que em cada momento, em cada circunstância, toma decisões pedagógicas conscientes” (WEISZ, 1988, p. 41); e a mediação, uma intervenção planejada e qualificada para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto da escrita (ou sobre o objeto do conhecimento). Ainda com base nesse estudo, a formadora destacou que, para o professor poder exercer o papel

---

<sup>111</sup> Esse livro foi comprado por 21 dos 53 participantes (cerca de 40% dos participantes), mesmo a Escola Beatriz garantindo a reprodução e distribuição dos textos a todos.

de mediador, é preciso que ele reúna algumas condições, as quais foram assim sintetizadas:

- \* conhecimento consistente do conteúdo, do objeto do conhecimento [no caso, a língua escrita em toda a sua complexidade];
  - \* informação sobre o processo de aquisição do conhecimento que lhe permita antecipar o caminho através do qual o aluno vai se apropriar desse conhecimento;
  - \* construção da própria competência para planejar e implementar situações de aprendizagem significativas e pertinentes: em relação ao objeto do conhecimento e em relação ao ponto em que se encontra o aluno no seu processo de aprendizagem;
  - \* reflexão permanente sobre sua própria prática.
- (EBMBSB, 2006e, p. 2).

É necessário, portanto, que o professor tenha instrumentos que lhe possibilitem avaliar o que os estudantes já sabem e o que eles ainda não sabem e, por isso, precisa ser ensinado e aprendido para que o ato de ensinagem, como afirma Anastasiou (2015)<sup>112</sup>, de fato se efetive. O trabalho docente, nesta perspectiva, valoriza o que o estudante já sabe, pois a mobilização desse conhecimento é uma das condições para as novas aprendizagens; e o que os estudantes não sabem é entendido como um conteúdo que ainda não aprenderam, ou porque não lhes foi ensinado, ou porque não foi ensinado da forma mais adequada e necessária para aquele estudante naquele momento.

Novamente, o desafio que se coloca para os professores (e demais profissionais) da Escola Beatriz é o combate à ideia imobilizadora, pautada em diagnósticos generalizados, nos quais tudo se reduz a dificuldades de aprendizagem dos estudantes, porém sem desconsiderar o fato de que, evidentemente, em algumas situações elas existem e também que a qualidade do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem dependem igualmente de condições materiais e de trabalho que precisam ser garantidas na escola.

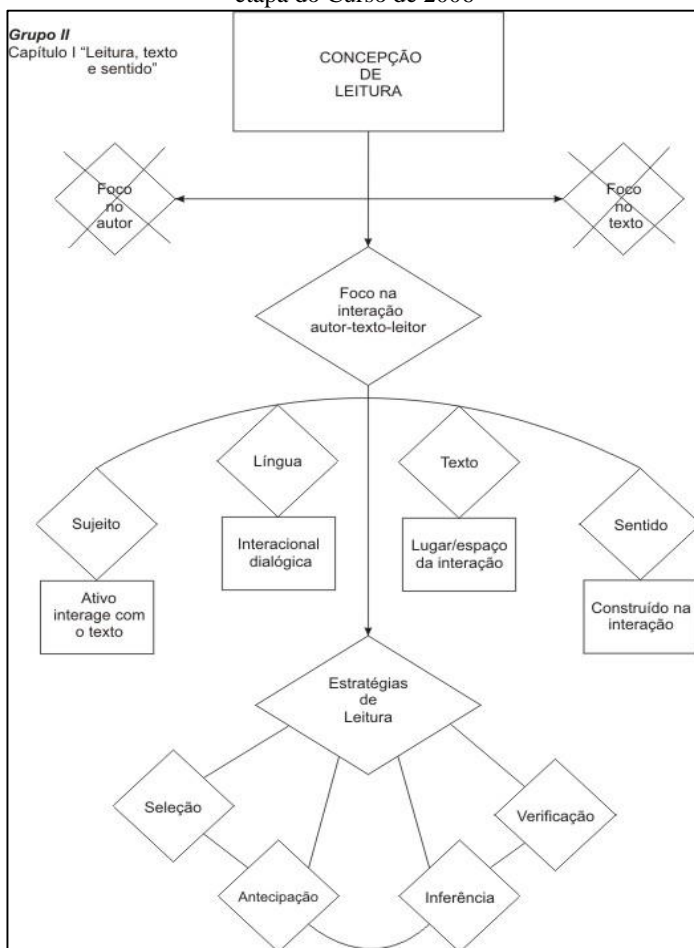
---

<sup>112</sup> A autora cunhou o termo ensinagem para indicar “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula.” (ANASTASIOU, 2015, p. 3).

A partir dessas reflexões iniciais, a formadora propôs então a realização de um exercício com o objetivo de retomar a leitura dos dois primeiros capítulos do livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, indicados como tarefa para esta etapa do Curso. O exercício, realizado em pequenos grupos, consistia na elaboração de um diagrama sobre um dos capítulos, o que demandava a (re)leitura e discussão coletiva dos textos. E, neste sentido, é importante destacar que esse aspecto teórico-metodológico foi sistemática e intencionalmente buscado durante todo o processo formativo desenvolvido na Escola Beatriz.

Assim, foram organizados cinco grupos, dos quais dois ficaram responsáveis pela elaboração de um diagrama sobre o primeiro capítulo; dois, sobre o segundo capítulo; e um grupo, sobre o terceiro, pois vários participantes haviam comprado o livro e lido o terceiro capítulo, “Texto e contexto”. A seguir, apresentamos o resultado do trabalho de um dos grupos responsáveis pelo primeiro capítulo, que trata das diferentes concepções de leitura, uma vez que nele é apontada aquela que estava sendo assumida pela Escola, ou seja, a concepção com foco na interação autor-texto-leitor.

**Figura 14** – Diagrama elaborado por um grupo de participantes sobre o primeiro capítulo do livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, durante a 2ª etapa do Curso de 2006



Fonte: EBMBSB (2006e, p. 6).

De acordo com Koch e Elias (2006, p. 10-11), na concepção com foco na interação autor-texto-leitor “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. Assim, enfatizam as autoras, é na interação texto-sujeitos que o sentido de um texto é construído, o que torna a leitura “uma atividade altamente complexa de

produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11), pois envolve estratégias sociocognitivas como antecipação, seleção, inferência, comparação, verificação, crítica e avaliação. Tais estratégias, no entanto, não são espontâneas ou inerentes ao estudante/leitor em formação: elas precisam ser ensinadas e exercitadas.

Essa concepção vai ao encontro da perspectiva apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que toma a leitura como o processo

no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

A partir dessa perspectiva, outro exercício proposto pela formadora buscava explicitar ainda mais a importância e a necessidade de uma intervenção qualificada por parte do professor na condição de mediador (papel desempenhado pela formadora no Curso) da relação entre o estudante (sujeito) e o texto (objeto do conhecimento). Para tanto, o exercício foi realizado em dois momentos.

No primeiro momento houve a apresentação de um texto, uma tirinha, para que o grupo, coletivamente, mas sem a mediação da formadora, fizesse a sua leitura, como mostramos a seguir:

Figura 15 – Tirinha Aventuras da Família Brasil



Fonte: Veríssimo (1995) apud EBMBBSB (2006e, p. 10).

[Leitura do grupo sem a mediação da formadora]:

- \* os dois personagens são marido e mulher (pista para deduzir isso: pelo título Família Brasil e pelo fato de o homem estar tomando um cafezinho, provavelmente feito pela mulher, depois da refeição);
- \* o marido não notou as mudanças da mulher, só uma pequena mudança no cafezinho, que parece mais um chá;
- \* a mulher fala no “japonês”, mas na imagem não aparece um japonês, então que personagem seria esse?;
- \* a tecnologia, os costumes, a cultura do Japão estariam influenciando o brasileiro, no caso a mulher, mudando a sua maneira de ser;
- \* é a cultura japonesa influenciando o dia a dia do brasileiro;
- \* o marido não notou as mudanças da mulher;
- \* nas outras tirinhas das “Aventuras da família Brasil” o homem é o debochado e a mulher percebe as coisas, mas não explicita. Ainda aparecem como personagens a filha e o genro;
- \* o homem faz uma chacota com a tal grande transformação da mulher, fazendo relação com a mudança no cafezinho;
- \* a mulher faz de tudo: plástica, fica mais bonita e o marido nem percebe;
- \* enquanto a mulher vai em busca de uma nova cultura, uma nova filosofia de vida, o marido pensa

em aspectos mais práticos, no que a mulher pode lhe servir. (EBMBSB, 2006e, p. 10-11 ).

No segundo momento, a leitura da tirinha foi realizada com a mediação da formadora, que iniciou com a identificação do gênero, da circunstância comunicativa e do contexto sócio-histórico em que ela foi produzida, pois eram aspectos fundamentais para o entendimento do texto, mas não haviam sido mencionados pelo grupo. No caso de um leitor em formação, a necessidade desses conhecimentos precisa ser antecipada pelo professor para que, na condição de mediador, ele possa planejar estratégias que possibilitem a sua mobilização. Razão pela qual, destacou a formadora, a leitura, especialmente no ensino fundamental, “é considerada não só uma estratégia, mas um conteúdo de ensino [de todas as disciplinas]” (EBMBSB, 2006e, p. 9).

\* gênero: tirinha humorística – esse gênero pressupõe humor, ironia, crítica a uma situação atual, sendo, portanto, fundamental a leitura do contexto sócio-histórico do texto;

\* circunstância comunicativa: jornal “O Estado de São Paulo”;

\* contexto sócio-histórico: ano de 1995, Fernando Henrique Cardoso era o Presidente do Brasil, período de implementação do Plano Real, era da globalização, discurso oficial defendendo a necessidade de abertura do mercado nacional para importações e exportações. (EBMBSB, 2006e, 11).

A partir da identificação dos elementos anteriores, que constituem a situação de produção e de circulação da tirinha humorística, tendo como diferencial a mediação da formadora, foi possível a ampliação das relações entre os conhecimentos prévios dos leitores, o contexto de produção da tira humorística e os elementos mais imediatos presentes no texto. Essa ampliação, por sua vez, permitiu que as inferências textuais fossem enriquecidas, favorecendo a multiplicidade de leituras “possíveis” para o mesmo texto – efetivamente a compreensão do processo de interpretação como possibilidade de sentidos possíveis.

[Leitura do grupo com a mediação da formadora]:

\* título: “Aventuras da Família Brasil” – portanto, já delimita também o espaço, trata-se de uma família brasileira e sendo assim o leitor pode inferir algumas de suas características;

\* autor: Luiz Fernando Veríssimo;

\* a expressão “o japonês” pode significar (são possibilidades, inferências que encontram sustentação no texto): um indivíduo (terapeuta, amante, cabelereiro, feirante), o idioma, a cultura, a tecnologia, o padrão de produção, a filosofia de vida. Se o autor tivesse escrito “um japonês”, o leitor só poderia concluir tratar-se de um indivíduo. Na gramática tradicional “um” é artigo indefinido e “o” é definido, mas nesse contexto isso foi ao contrário, por isso, hoje se fala em gramática de uso;

\* o cafezinho: o que pode representar o cafezinho para a família Brasil? Pode ser um hábito, um produto brasileiro, uma tradição, uma identidade nacional, uma marca de nacionalidade. Que relação pode existir entre os dois personagens da família Brasil, na qual um deles percebe a influência da cultura japonesa, do mundo globalizado e o outro apenas uma pequena mudança no cafezinho? E por que no cafezinho? Com essa tira o autor pode estar fazendo uma crítica à globalização, aos padrões internacionais de produção que estão diretamente ligados ao modelo japonês?;

\* a mulher – da primeira para a segunda imagem o que se percebe: a imagem da mulher cresce, melhora, fica mais bonita, se aproxima do leitor (vai para um primeiro plano), enquanto a do homem permanece no mesmo plano, apenas pensando. A mulher está de costas para o homem, o que pode indicar uma certa indiferença;

\* é possível inferir a partir do texto que a mulher é a primeira a perceber as transformações culturais e o homem ou não as percebe ou não dá importância para as mudanças que estão ocorrendo, fazendo menção apenas a uma leve alteração do cafezinho. (EBMBSB, 2006e, p. 11).

Após esse exercício, para concluir a segunda etapa do Curso de 2006, os professores foram reunidos em grupos, definidos por série nos anos iniciais, e por disciplina nos anos finais, a fim de escolher um texto e delinear uma estratégia de leitura para trabalhá-lo com os estudantes no IV bimestre. Das apresentações registradas em ata, selecionamos a dos professores da disciplina de Artes, por se tratar de um texto não verbal, cuja qualidade nos possibilita a discussão de uma questão importante para



o processo de formação de professores comprometidos com o ensino da leitura – a escolha de bons textos:

**Figura 16** – Estratégia de leitura da fotografia *Ossos*, de Sebastião Salgado, elaborada pelos professores da disciplina de Artes, durante a 2ª etapa do Curso de 2006

	<p><b>[Estratégia de leitura proposta pelo grupo]:</b></p> <p>Gênero: imagem, fotografia. Foto de Sebastião Salgado.</p> <p>Objetivo: despertar o olhar da criança para perceber a foto como arte.</p> <p><b>1º passo:</b> apresentar um pouco da história dessa fotografia – isso seria o conhecimento enciclopédico e também pode ser considerado um bom mecanismo de antecipação de informações sobre o trabalho do autor para que o aluno leia e compreenda melhor o texto.</p>
<p><b>2º passo:</b> apresentar alguns questionamentos ao grupo para orientar melhor o olhar sobre a foto: o que as crianças veem? Onde a foto foi feita (local, cidade, país)? Que elementos apontam, indicam a classe social à qual as crianças pertencem? O que as crianças estão fazendo? Essa é uma foto documental ou artística? A escolha do foco é intencional ou casual? Por que em preto e branco e não colorida?</p> <p><b>3º passo:</b> proceder à leitura de elementos mais de superfície: contraste, simetria, luz e sombra.</p> <p><b>4º passo:</b> apresentar, no final, o texto escrito pelo autor sobre a foto, para confirmar ou não as hipóteses iniciais do grupo.</p>	

Fonte: Salgado (1997) apud EBMBSB (2006e, p. 12-13).

A seleção de bons textos, que “sejam desafiadores e resistam a um trabalho de interpretação” (EBMBSB, 2006e, p. 13), fundamental para o processo de formação de leitores, é uma tarefa dos professores, que pode ser facilitada com a escolha de bons materiais didáticos. Portanto, essas escolhas também precisam ser balizadas por critérios que considerem a qualidade do material oferecido, pois deve-se levar em conta que para muitos estudantes poderá ser uma das poucas possibilidades de contato com parte do legado cultural organizado pela humanidade. Dentre esses materiais, destacamos o livro didático que, especialmente nas escolas públicas, pode ser “o único tipo de material escrito com o qual os alunos têm oportunidade de um convívio relativamente intenso e prolongado” (PERINI, 2002, p. 81).

A função alfabetizadora dos livros didáticos de todas as áreas (PERINI, 2012) é um aspecto que precisa ser observado pelos autores, assim como pelos professores que, comprometidos com a formação de leitores, não podem basear suas escolhas em critérios como a simplicidade ou facilidade dos textos para os estudantes. Principalmente porque esses critérios, normalmente, têm como pressuposto a ideia de que os estudantes devem conseguir ler os textos didáticos sozinhos e fora da sala de aula. O que indica uma concepção incompatível com a perspectiva da *leitura como objeto de ensino*, além de uma compreensão equivocada de que uma aula expositiva sobre determinado tema (discurso oral) é condição suficiente para que o estudante leia e compreenda o texto do livro didático (ou outro texto indicado pelo professor) sobre o mesmo tema (discurso escrito).

Sendo assim, a partir de 2006, a discussão na Escola Beatriz para a escolha dos livros didáticos dos anos iniciais e finais, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), começou a contemplar essa preocupação com a função alfabetizadora dos livros, especialmente os de Geografia, História, Ciências e Matemática. Além disso, neste mesmo ano de realização do processo de formação, como mostraremos a seguir, outro espaço importante de discussão coletiva começou a ser repensado e reestruturado.

#### 4.2 O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O ano letivo da Escola Beatriz é organizado em quatro bimestres, sendo que ao final de cada bimestre, que possui em média 50 dias letivos, é realizado um conselho de classe sob a coordenação da equipe

pedagógica. Até o ano de 2005, os conselhos eram constituídos basicamente de três momentos. No primeiro, dois representantes de cada turma apresentavam o resultado da avaliação feita em momento anterior ao conselho propriamente dito. Essa avaliação do bimestre, que também era coordenada pela equipe pedagógica, envolvia todos os estudantes de uma determinada turma e tratava de aspectos como os conteúdos trabalhados, a metodologia das aulas, o material didático-pedagógico utilizado, a relação professor-aluno, os processos de avaliação, entre outros. O segundo e o terceiro momentos, sem a presença dos representantes, mas levando em consideração os aspectos apontados por eles, eram dedicados à avaliação das turmas e dos estudantes individualmente e também à definição de encaminhamentos para os próximos bimestres.

Neste espaço de decisão sobre a vida escolar dos estudantes, suas possibilidades e dificuldades de continuidade, prevalecia, até este período, um discurso permeado por queixas e acusações entre professores e estudantes. Na avaliação da equipe pedagógica e de alguns professores, esse era um espaço coletivo para reflexão/problematização e redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem, garantido no calendário escolar, que estava sendo desperdiçado e precisava ser repensado.

Assim, a partir de 2006, foi implementada uma mudança importante na metodologia dos conselhos de classe do I e II bimestres, que, como destacado no Projeto Político-Pedagógico da Escola Beatriz, deixou de ser

um espaço exclusivo para queixas por parte dos professores sobre a indisciplina e a indiferença dos alunos com relação ao estudar, para tornar-se [mais] um momento de socialização das práticas pedagógicas e de reflexão e aprofundamento dos estudos feitos [no curso de formação]. (EBMBSB, 2012c, p. 22).

Os conselhos de classe desses bimestres passaram a ser constituídos de dois momentos fundamentais: o momento de socialização, análise e discussão coletiva de práticas pedagógicas realizadas ao longo do bimestre e o momento de avaliação e definição de encaminhamentos referentes às turmas e aos estudantes individualmente. Nesta pesquisa, discutiremos o primeiro momento, pois ele articulava-se ao processo de formação da Escola Beatriz, ocupando o maior tempo do conselho de

classe e envolvendo todos os professores dos anos iniciais ou dos anos finais<sup>113</sup>.

Evidentemente que a introdução dessa nova metodologia não foi aceita com tranquilidade por todos os professores. Muitos resistiram no início, mas depois, ao vivenciarem a proposta, acabaram percebendo a sua importância. Outros, no entanto, mantiveram-se em uma posição de resistência e/ou discordância, mesmo que velada, já que não participavam desse momento, utilizando, em muitas situações, subterfúgios como a apresentação de atestado médico para justificar a ausência no dia destinado à socialização das práticas pedagógicas.

A avaliação feita pelos professores dos anos iniciais sobre o conselho de classe do II bimestre de 2006<sup>114</sup>, cujo registro transcrevemos a seguir, nos mostra um pouco da resistência inicial e progressiva aceitação, por parte do grupo, desta nova proposta de trabalho:

Dora: valeu a experiência, geralmente o Conselho fica em torno dos problemas dos alunos. É importante conhecer o trabalho dos demais professores;

Beth: no início achei ruim a proposta, mais uma cobrança, mais trabalho para o professor, depois fui percebendo como ela é positiva, uma oportunidade de trocar experiências;

Silvana: também não gostei da ideia, pois tenho dificuldades em falar em público. Porém, a proposta é interessante, um bom momento para o professor avaliar o seu próprio trabalho;

Raquel: como auxiliar de ensino pude perceber melhor o trabalho do professor, entendendo muitas situações que acontecem em sala de aula;

Cristina: o pré-conselho é muito importante, mas com as discussões do conselho, o auxiliar pode perceber melhor as possibilidades de contribuir com o trabalho na sala de aula;

---

<sup>113</sup> Em função do cumprimento dos 200 dias letivos, os conselhos de classe dos anos iniciais e dos anos finais eram organizados em dias diferentes, para que pudessem ser considerados de efetivo trabalho escolar e educativo.

<sup>114</sup> Na ata contendo o registro das apresentações do conselho de classe do II bimestre de 2006 não consta a avaliação dos professores dos anos finais sobre esta nova proposta.

Luciane: mostrar o trabalho, discutir com os colegas é muito importante [...]. (EBMBSB, 2006f, p. 2).

O primeiro desafio a ser enfrentado pelos professores com esta nova proposta de conselho de classe era o registro, a sistematização e a reflexão sobre a própria prática pedagógica, aspectos que neste momento inicial, conforme avaliação anterior, foram considerados por uma professora (e certamente não apenas por ela) como “mais uma cobrança, mais trabalho para o professor”. Por um lado, isso pode ser explicado, porque o registro, que em si é uma prática bastante difícil, apesar de já ter sido vivenciado em outras situações, ainda não se constituía como parte da cultura da escola. Os professores, habituados normalmente ao relato oral e mais espontâneo, precisavam de tempo, formação e exercício, para tornar o registro escrito e mais sistematizado uma prática cotidiana. Por outro, essa explicação pode ter relação com o pouco tempo disponível na carga horária do professor para o desenvolvimento dessas ações.

Além disso, era preciso ter coragem para submeter a própria prática à análise dos colegas. Uma tarefa difícil para qualquer profissional, que demandava muita confiança no grupo e a certeza de que não se tratava de um momento para julgar ou fiscalizar o trabalho do professor, mas de uma oportunidade para aprender uns com os outros, para, como também ressaltaram as professoras dos anos iniciais na avaliação que apresentamos anteriormente, “conhecer o trabalho dos demais professores”, “trocar experiências”, “avaliar o seu próprio trabalho”, “perceber melhor o trabalho do professor, entendendo muitas situações que acontecem em sala de aula”, “perceber as possibilidades de contribuir para o trabalho na sala de aula [demais profissionais da escola], “mostrar o trabalho” e “discutir com os colegas” (EBMBSB, 2006f, p. 2).

Apesar de terem sido destacados pelas professoras já na avaliação do primeiro ano em que esta proposta foi realizada, esses são aspectos fundamentais, que precisavam ser constantemente reiterados e estrategicamente vivenciados, para que de fato esse momento do conselho de classe de socialização e reflexão coletiva em torno das práticas pedagógicas se constituísse em mais um espaço de articulação do e com o processo de formação.

A exposição oral do trabalho se configurava em um terreno desconhecido para a grande maioria dos professores, especialmente os que já estavam a um bom tempo exercendo a profissão e afastados da vida acadêmica, assim como os que, na condição de substitutos, estavam conhecendo e experimentando pela primeira vez essa nova metodologia

de conselho de classe. Por isso era preciso que a Escola apoiasse o professor, de tal forma que ele se sentisse seguro e, principalmente, em condições de comprometer-se com esta nova proposta. Esse apoio envolvia desde a elaboração e entrega, no início de cada bimestre letivo, de documento contendo orientações detalhadas sobre os objetivos e o objeto das apresentações, até a discussão do planejamento e compra de materiais didático-pedagógicos, e, quando necessário e solicitado, a participação na realização das atividades em sala de aula e na preparação da exposição.

Os professores substitutos, por exemplo, poderiam optar por apresentar apenas no conselho do II bimestre, após participarem do primeiro conselho daquele ano letivo e acompanharem a exposição de outros professores e a discussão que era feita no grupo, normalmente muito respeitoso e receptivo. A necessidade de se criar um clima o mais favorável possível às apresentações, no entanto, muitas vezes, acabava dificultando uma postura mais crítica em relação ao trabalho, tornando-se um desafio e um aprendizado permanente para todos os envolvidos neste processo, pois, como afirma Giovanni (2003, p. 208), “ser capaz de indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação”.

Apesar de todo esse apoio e cuidado, as fragilidades e inseguranças que alguns professores, efetivos e substitutos, ainda demonstravam no momento da sua apresentação, fizeram com que a equipe pedagógica encontrasse outras estratégias para garantir não só a participação de todos, mas a articulação das discussões e reflexões do conselho com o processo de formação, uma vez que, conforme documentos contendo a proposta de metodologia para os conselhos de classe de 2007 e 2008, entregue aos professores no início de cada ano letivo, o momento de socialização das práticas pedagógicas durante o conselho de classe tinha como objetivos principais:

\* perceber, através da apresentação do trabalho de cada professor, até que ponto o referencial teórico-metodológico estudado, desde 2004, no Curso de Formação, baliza o cotidiano da sala de aula (ou se materializa na sala de aula). (EBMBSB, 2007b, p. 37).

\* possibilitar a aprendizagem de estratégias que deram certo e, ao mesmo tempo, permitir a explicitação das dificuldades, cujo caminho para sua superação poderá estar no debate com o próprio

grupo ou no estudo durante a 2ª etapa do Curso de Formação. (EBMBSB, 2008d, p. 45).

A principal estratégia definida pela equipe pedagógica configurou-se então no levantamento de dúvidas, dificuldades, tensões, resistências, incoerências e possíveis equívocos que a apresentação do trabalho pelo professor ou o seu debate no grupo suscitava, para que fossem retomadas e aprofundadas, de forma a tornar-se menos pessoal e mais coletiva, durante o processo de formação. A realização desse levantamento, assim como a organização e síntese da documentação apresentada pelos professores para encaminhamento à formadora, como já mencionamos no terceiro capítulo, era responsabilidade da coordenadora do Curso.

E essa era uma das razões que tornava o registro do trabalho realizado com a inclusão de amostras ou de toda a produção dos estudantes um aspecto tão importante e valorizado nos documentos orientadores da metodologia dos conselhos de classe, como podemos constatar a seguir:

Considerando que na primeira semana de trabalho de 2007 todos os educadores elaboraram individualmente ou com seus pares o planejamento do I semestre [...], **orientamos** para que no decorrer de cada bimestre ocorra o registro mais detalhado do que de fato foi aplicado em sala de aula, e que sejam anexados os textos, recortes de jornais, revistas, desenhos, gráficos, modelos de relatório, figuras... (que não constam do livro didático) utilizados.

Para dar consistência ao registro do trabalho realizado, não basta identificar o gênero dos textos utilizados, é preciso descrever os desdobramentos, a sequência didática envolvida no ensino dos conteúdos [...]. É imprescindível registrar, também, os possíveis ajustes na execução das aulas planejadas – necessidade de acréscimos, supressões, etc. (EBMBSB, 2007b, p. 36).

Esse registro, ao mesmo tempo em que exigia do professor e lhe possibilitava um debruçar-se mais atento e reflexivo sobre o próprio fazer pedagógico, permitia ao grupo e à formadora conhecer e acompanhar um pouco melhor as práticas pedagógicas e as mudanças que estavam ocorrendo (ou não) em função do processo de formação.

Neste contexto, identificamos alguns professores que, assim como os diretores eleitos e uma das componentes da equipe pedagógica,

desempenharam um papel de liderança fundamental neste processo de construção e consolidação de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita. Ou seja, professores que não apenas participaram de todas as apresentações nos conselhos e reiteradamente se dispuseram e foram solicitados a expor seu trabalho no Curso, mas que conseguiram efetivamente desenvolver e mostrar práticas pedagógicas que buscavam a materialização desta nova concepção. Referimo-nos especificamente aos professores da disciplina de Ciências, José Pedro Simas e Gládis Helena Machado, e da disciplina de Língua Portuguesa, Ângela Beirith<sup>115</sup>.

O registro das apresentações desses professores, assim como dos demais, compõe a documentação existente na Escola Beatriz em torno do curso de formação e dos conselhos de classe. Esses registros, todos eles, por sua importância, merecem ser objeto de uma pesquisa específica. Por isso, optamos por apresentar neste estudo uma pequena amostra desse material, muito mais como uma forma de valorizar o esforço de mudança de todos os profissionais e, ao mesmo tempo, enfatizar a necessidade do papel de liderança de professores em um processo de formação na escola, do que com a pretensão de uma análise crítica. Principalmente levando em consideração a assertiva defendida por Garcia (1999, p. 48) de que “as crenças e atitudes dos professores só se modificam se [eles] perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos”, o que torna a socialização de práticas exitosas uma condição imprescindível para os processos de formação em contexto.

Neste sentido, apresentaremos nesta pesquisa, o relato do trabalho sobre Sexualidade Humana, desenvolvido pela professora da disciplina de Ciências, Gládis Helena Machado, com duas turmas de 8º ano/7ª série, no período de 31 de agosto a 25 de setembro de 2009, cujos objetivos e conteúdos eram os seguintes:

[Objetivos]: compreender a sexualidade humana sobre aspectos culturais e sociais, além dos biológicos, com destaque para os comportamentos sexuais em diferentes sociedades e épocas; ler textos expositivos; elaborar, em pequenos grupos, um resumo do texto estudado; socializar as informações de cada grupo através da apresentação dos trabalhos (ou resumos); produzir, individualmente, um texto (gênero a ser escolhido pelo estudante) a respeito do tema estudado.

---

<sup>115</sup> Lembramos que esses professores eram efetivos e atuavam na Escola Beatriz há muitos anos.



[Conteúdos]: sexualidade humana; leitura de texto expositivo; apresentação oral formal; produção de resumo; produção textual – processo de escrita e reescrita de textos (gênero escolhido pelo estudante); trabalho em grupo. (EBMBSB, 2009a, p. 45).

Esse relato foi elaborado a partir das atas do conselho de classe e das filmagens do Curso. E com o objetivo de torná-lo um pouco mais didático e significativo, a descrição de seus diferentes momentos foi complementada com imagens do trabalho em sala de aula e amostras da produção dos estudantes<sup>116</sup>.

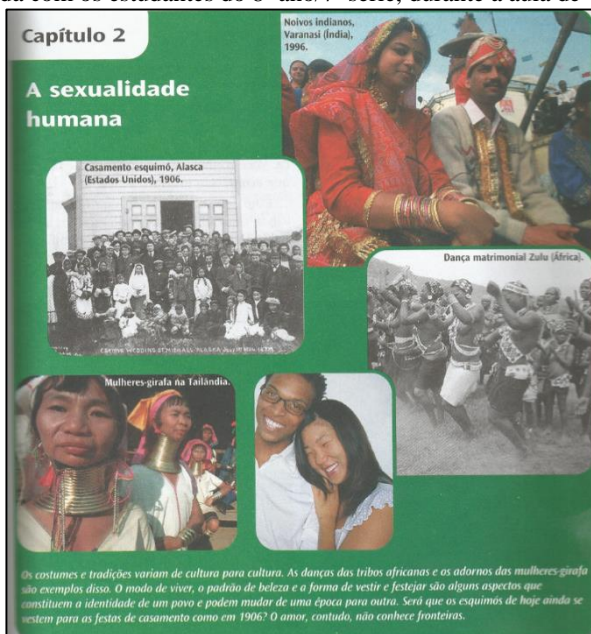
A sequência do trabalho desenvolvido contemplou os seguintes momentos:

1º momento: problematização inicial, a partir das imagens e questões que constam do livro didático de Ciências do 8º ano/7ª série, adotado pela Escola Beatriz.

---

<sup>116</sup> A este respeito gostaríamos de informar que as amostras que constam desta pesquisa foram escolhidas pela própria professora e o nome dos estudantes foi mantido porque houve a autorização dos mesmos, na época, para que seus trabalhos fossem apresentados pela professora Gládis no conselho de classe e no curso de formação, tornando-se parte da documentação da Escola Beatriz. Aliás, essa era uma prática dos professores e uma orientação da coordenação pedagógica para a apresentação dos trabalhos dos estudantes.

**Figura 17** – Imagens sobre a temática Sexualidade Humana, apresentada e discutida com os estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências



Fonte: CARO et al. (2006, p. 133).

### Trocando ideias

Em sua casa quem faz o quê?

1. Em sua casa algumas tarefas são caracterizadas como essencialmente femininas e outras masculinas? Quais são as tarefas consideradas essencialmente femininas e quais são as masculinas?
2. Você concorda com essa divisão? Justifique.
3. Comparando sua geração com a geração de seus pais e a de seus avós, indique algumas diferenças entre o jeito de ser, de agir e de se comportar de homens e mulheres. (CARO et al., 2006, p. 133).

2º momento: leitura e estudo dos textos do livro didático *Construindo Consciências* – “Sexualidade e Cultura”, “O desejo sexual: permissões e proibições” e “Fazendo a corte: o ser humano e os afetos” (CARO et al. 2006, p. 134-138) (Anexo D) –, que foram sorteados entre

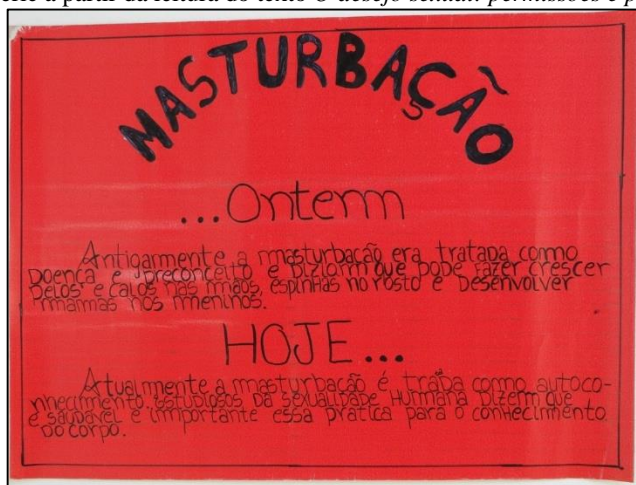
os grupos. Para a realização desse estudo, a professora entregou a seguinte orientação aos estudantes:

1ª etapa (individual): a) cada aluno deverá ler com atenção o texto sobre o tema que coube ao grupo; b) observar a autoria do texto; c) levantar o vocabulário do texto (termos e conceitos) e buscar significados nos dicionários ou enciclopédias.

2ª etapa (em pequenos grupos): d) fazer nova leitura, anotando ou transcrevendo as ideias principais do texto; e) produzir esquema, retomando as ideias anotadas ou transcritas e procurando relacioná-las; f) o esquema deverá garantir clareza: sobre o tema, respondendo a pergunta: do que o texto trata?, as ideias-chave do texto: os tópicos mais importantes, as ideias que detalham e ampliam as informações mais importantes; g) escolher a forma que deverá ser dada ao esquema para melhor visualização do assunto: itens, letras, pontos, traços, quadros interligados com setas, cores diferentes, chaves... consulte as páginas 116 e 117 do livro didático de Língua Portuguesa. (EBMBSB, 2009a, p. 46).

3º momento: a partir da leitura individual do texto sorteado, em pequenos grupos, os estudantes produziram um esquema (conforme as orientações anteriores) para subsidiar a elaboração de um cartaz que serviria de apoio para a apresentação na turma. O cartaz elaborado por um dos grupos consta a seguir:

**Figura 18** – Cartaz “Masturbação”, elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série a partir da leitura do texto *O desejo sexual: permissões e proibições*



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

4º momento: apresentação oral com apoio do cartaz elaborado anteriormente. A imagem a seguir mostra um dos grupos fazendo a sua apresentação, utilizando para isso o cartaz e o retroprojetor, para mostrar uma imagem confeccionada pelas estudantes sobre o tema do texto estudado:

**Figura 19** – Grupo de estudantes do 8º ano/7ª série apresentando o texto *Fazendo a corte: o ser humano e os afetos*, durante a aula de Ciências



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

**Figura 20** – Lâmina elaborada por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, para apresentação do texto Fazendo a corte: o ser humano e os afetos, durante a aula de Ciências



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

5º momento: releitura do texto sorteado e produção, em pequenos grupos, de um resumo. A seguir apresentamos os resumos produzidos por dois grupos:

**Figura 21** – Resumo do texto *O desejo sexual: permissões e proibições*, elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências

Escola Basica Municipal Beatriz de Souza Brito  
 Disciplina: Ciências Prof: Gladis  
 Alunas: Ana Paula Toratti da Cunha N: 02 T. 72  
 Luiza Todeschini Lucas N: 19 T. 72  
 Maria Paula Cabral N: 20 T. 72  
 Florianópolis, 18 de Setembro de 2009.

## O desejo sexual: Permissões e Proibições

O que é certo ou errado em relação a sexualidade?

O que é certo ou errado depende da cultura que estamos inseridos. Antigamente muitas culturas não aceitavam a relação sexual de duas pessoas do mesmo sexo. (homossexualidade)

Atualmente muitas pessoas mudaram sua opinião, e aceitam esse tipo de prática.

Outra manifestação da sexualidade é a exploração do próprio corpo em busca de prazer que é chamada de masturbação. Essa prática é muito antiga que já foi tratada como preconceito e doença.

Hoje a masturbação é tratada como auto-conhecimento do corpo, estudiosos da sexualidade humana dizem que é saudável.

Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

**Figura 22** – Resumo do texto *Fazendo a corte: o ser humano e os afetos*, elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências

Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito.  
 Disciplina: Ciências Professora: Gledis  
 Alunas: Beatriz Knoll N° 04  
 Gisela B. do Nascimento N° 10  
 Luísa Benhart N° 17  
 Mayara C. José N° 22  
 Ilorianoópolis, 21 de Setembro de 2009.

hormônios afetivos

Nosso texto fala dos afetos que os seres humanos tem desde a barriga da mãe. Crescemos entre abraços e carinhos. Com o passar do tempo aprendemos a cortejar e ser cortejados, ficando interessados por alguém especial. Ao longo do tempo a maneira de amar e ser amado vai mudando, principalmente, na adolescência, marcado pelos hormônios sexuais.

Os hormônios tem um papel muito importante na preparação da vida sexual. Um separar de mãe, um abraço muda tudo, quando somos estamos apaixonados. Nosso texto também fala de uma entrevista com um menino de 13 anos que estava tirando suas dúvidas, sobre sexualidade com o doutor Jairo Baquer, ele esclareceu muitas dúvidas não só para meninas mas para muitos adolescentes da mesma idade. Ele falou que não precisamos namorar, transar, ou ficar porque seus amigos fazem isso, cada um tem seu tempo.

Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

6º momento: produção, individual, de um texto, cujo gênero seria escolhido pelo estudante. A produção desse texto, em sala de aula,



envolveu um intenso processo de escrita e reescrita, com mediação da professora e sem consulta aos textos estudados (quando havia a necessidade de alguma informação específica ou referência, a professora escrevia no quadro). A seguir, apresentamos os textos produzidos por três estudantes, sendo cada um de um gênero específico: um poema, uma notícia e um texto expositivo.

**Figura 23** – Poema elaborado por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências

O.B.M. Beatriz da Souza Brito  
 Disciplina: Ciências      Professora: Gláucia  
 Aluna: Amanda R. Pereira      nº: 03 T: 71

\* "O universo virtual: Permissões e Proibições"

Nas cidades virtuais (antigamente)

\* muitos preconceitos era naturais

Esses preconceitos eram tratados como doenças

Para muitos a homossexualidade

\* Era proibida, e tratada como preconceito

mas hoje é muito aceita

\* Outra manifestação não permitida

Era a masturbação, que hoje é conhecida

Outra considerada porcaria

Era a vida de "lá de baixo"

Para os crianças, vale de autenticamente

Para os adultos, prazer

Para os idosos, um passado que jamais irão esquecer.

Excelente!

Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).



**Figura 24** – Notícia elaborada por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências

E. B. M. Beatriz de Souza Brito  
 Disciplina: Ciências Profe: Giládis  
 Aluna: Ana Paula Turatti da Cunha No: 02 t: 72  
 Florianópolis, 25 de Setembro de 2009.

O desejo sexual: Permissões e Proibições


Um homem é internado por se masturbar

Ontem pela manhã, aproximadamente às 9h30min, um homem chamado Carlos foi internado por se masturbar, ou seja, explorar o próprio corpo em busca de prazer. Em uma entrevista ao Notícia de Santa Catarina Carlos conta que se masturbava diariamente e foi ao médico para ver se isso tinha cura e imediatamente o médico ligou para o hospital e disse que Carlos estava louco e mandou interná-lo.

O notícia de Santa Catarina também entrevistou um especialista da sexualidade humana e ele relata que se masturbar é uma prática saudável e também é auto-conhecimento do corpo, mas muitas pessoas ainda tem pré-conceito e acham que isso é doença, na opinião do especialista o conceito das pessoas vai mudar e elas vão aceitar quem se masturba.

Notícia de Santa Catarina  
25.09.09

Excelente!  
20/09/09



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

**Figura 25** – Texto expositivo elaborado por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências

E. B. M. Beatriz de Souza Brito.

Disciplina: Ciências Professora: Gláucia Helena Machado

Aluna: Helena Bressan Carminati nº 13 T. 72

Florianópolis, 25 de setembro de 2009.

Sexualidade e Cultura.

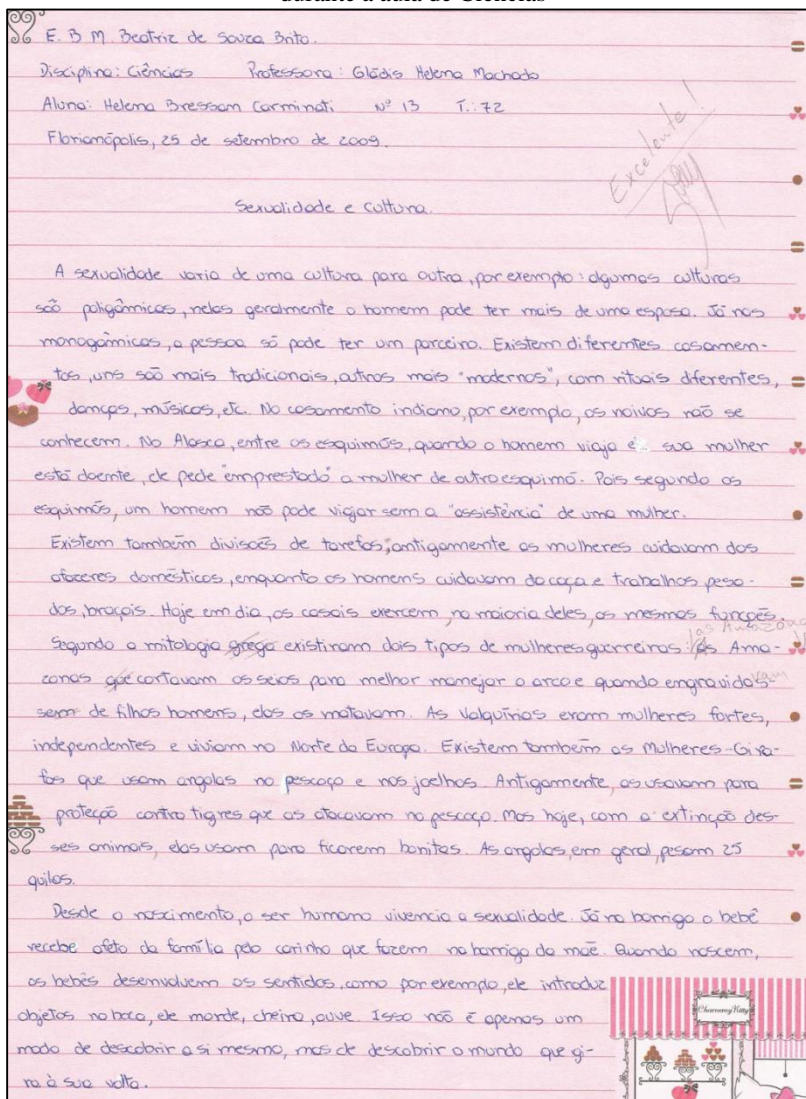
A sexualidade varia de uma cultura para outra, por exemplo: algumas culturas são poligâmicas, nelas geralmente o homem pode ter mais de uma esposa. Já nas monogâmicas, a pessoa só pode ter um parceiro. Existem diferentes casamentos, uns são mais tradicionais, outros mais "modernos", com rituais diferentes, como dancas, músicas, etc. No casamento indiano, por exemplo, os noivos não se conhecem. No Alasca, entre os esquimós, quando o homem viaja é sua mulher que está doente, ele pede "emprestado" a mulher de outro esquimó. Pois segundo os esquimós, um homem não pode viajar sem a "assistência" de uma mulher.

Existem também divisões de tarefas, antigamente as mulheres cuidavam dos afazeres domésticos, enquanto os homens cuidavam da caça e trabalhos pesados, braçais. Hoje em dia, os casais exercem, na maioria deles, as mesmas funções.

Segundo a mitologia grega existiram dois tipos de mulheres guerreiras, as Amazônicas que cortavam os seios para melhor manejar a arco e quando engravidas sem de filhos homens, elas os matavam. As Valquírias eram mulheres fortes, independentes e viviam no Norte da Europa. Existem também as Mulheres-Ciatafas que usam argolas no pescoço e nos joelhos. Antigamente, as usavam para proteção contra tigres que as atacavam no pescoço. Mas hoje, com a extinção desses animais, elas usam para ficarem bonitas. As argolas, em geral, pesam 25 quilos.

Desde o nascimento, o ser humano vivencia a sexualidade. Já no barrigo o bebê recebe afeto da família pelo carinho que fazem no barrigo da mãe. Quando nascem, os bebês desenvolvem os sentidos, como por exemplo, ele introduz objetos no bico, ele morde, cheira, ouve. Isso não é apenas um modo de descobrir a si mesmo, mas de descobrir o mundo que gira à sua volta.

Excelente!



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

7º momento: preenchimento, pelos estudantes, de um instrumento, transcrito a seguir, para a realização de uma autoavaliação sobre a participação no trabalho.

### **Auto-avaliação do trabalho de Ciências sobre Sexualidade Humana**

A auto-avaliação permite que pensemos a respeito da nossa atitude diante de um trabalho realizado. Gostaria que cada um de vocês se auto-avaliasse respondendo com responsabilidade as questões abaixo.

1. Com relação à leitura e compreensão do texto solicitado, como foi a sua participação (foi lido o suficiente)? Justifique.
2. Como foi a sua participação nas discussões do grupo em relação a alguma ideia que você não concordava? Justifique.
3. Como foi a sua participação no grupo na elaboração do trabalho (apresentação do texto e na elaboração do resumo do grupo)? Justifique.
4. Pense em suas repostas a essas três perguntas e dê uma nota para a sua participação no grupo: ( )10 a 9; ( )9 a 8; ( )8 a 7; ( )7 a 6; ( )6 a 5; ( ) menor que 5. Qual? Por quê?
5. Comentário sobre o trabalho. (EBMBSB, 2009f).

A avaliação da participação, envolvimento e produção dos estudantes neste trabalho foi feita ao longo do processo, prevendo atribuição de uma nota específica para cada etapa: a apresentação (inclusas neste item a leitura do texto, a produção do esquema e a elaboração do cartaz), o resumo do grupo, a produção textual individual e a autoavaliação (nota dada pelo estudante). Essas notas foram somadas e divididas por quatro, e o resultado multiplicado por três, para compor a média do bimestre<sup>117</sup>.

Esse trabalho foi apresentado no conselho de classe do II bimestre, realizado no dia 26 de setembro de 2009, e no módulo dos anos finais do curso de formação, no dia 2 de outubro deste mesmo ano. Nele, é possível constatar que a leitura e a escrita se constituem objetos de ensino (de sistematização) para a disciplina de Ciências e como tal ganham relevância. As várias leituras e releituras (o estudo) dos textos propostas pela professora tem sentido e objetivos claros para os estudantes. E esse

---

<sup>117</sup> De acordo com a proposta de avaliação da Escola Beatriz, “O cálculo da Média Bimestral (MB) dar-se-á através da média ponderada. Cada instrumento avaliativo será multiplicado individualmente pelo seu peso [que, a critério do professor, poderá variar de 1 a 3], e a somatória final será dividida pelo total dos pesos” (EBMBSB, 2006g).

é um aspecto fundamental para a formação de leitores, pois, como argumenta Solé (1998, p. 22),

sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura. [...] O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar determinada atividade [...]; informar-se sobre um determinado fato [...]; confirmar ou refutar um conhecimento prévio; [...]. Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que nós leitores realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.

A escrita dos estudantes, por sua vez, é tratada como um processo que necessariamente implica em reescrita e que precisa ser alimentado, ou seja, o estudante precisa ter o que dizer. Portanto, o fato de todos os 54 estudantes das duas turmas do 8º ano/7ª série terem produzido textos com qualidade não é fruto do acaso ou de pura inspiração, é resultado de muito trabalho dos sujeitos envolvidos – estudantes e professora. Para a formadora, uma leitura mais geral dos textos indicou que todos estavam

formatados dentro das normas textuais, apresentavam domínio de uma linguagem mais formal e adequada ao gênero e a apropriação de um vocabulário específico da área, além disso, os textos não possuíam muitas marcas da oralidade e muitos alunos utilizavam certas convenções da escrita com intencionalidade, como, por exemplo, o uso das aspas para marcar os implícitos no texto. (EBMBSB, 2009b).

O fato deste trabalho ter sido bem planejado e desenvolvido totalmente em sala de aula, com a mediação da professora, abordando uma temática que normalmente interessa aos estudantes do 8º e 9º ano, certamente foram elementos importantes para a qualidade não só do

resultado final (texto individual), mas de todo o processo. No entanto, como destacou a formadora, consideramos que tal qualidade “não é apenas o resultado de um ano ou de um único professor” (EBMBSB, 2009b), mas fruto de um trabalho coletivo que vinha sendo desenvolvido há muitos anos na Escola Beatriz, o qual, necessariamente, envolve a discussão do currículo.

### 4.3 FORMAÇÃO E CURRÍCULO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Nos anos de 2004, 2005 e 2006, o Curso esteve focado, como discutimos no primeiro item deste capítulo, na construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, na qual a formação de leitores e escritores foi tomada como uma responsabilidade da escola e de todos os professores. Essa perspectiva implicava necessariamente a discussão e reelaboração do currículo, concebido como uma construção coletiva e expressão de um projeto de sociedade e de formação humana, a partir do qual se opera a seleção dos conhecimentos e das práticas sociais consideradas relevantes em um dado contexto histórico (SILVA, M., 2012). Sendo assim, a partir do ano de 2007, a Escola Beatriz impôs-se o desafio de construir um currículo que de fato expressasse e materializasse o seu compromisso com a formação de leitores e escritores em uma perspectiva interdisciplinar.

#### 4.3.1 Definindo eixos de articulação do currículo

No Curso de 2007 iniciou-se uma reflexão mais sistemática e aprofundada em torno dos conteúdos escolares, compreendidos neste processo de formação como o “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL et al., 1998, p. 12). Para tanto, a formadora propôs uma série de exercícios envolvendo a leitura de diferentes textos, com o objetivo de problematizar alguns procedimentos/práticas que tradicionalmente não são objeto de ensino na escola, dentre os quais se destacaram o registro por escrito do que é estudado ou discutido na oralidade e a elaboração do resumo, considerados nesta discussão como conteúdos procedimentais de todas as áreas.

De acordo com os PCNs (1998), é importante que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na escola envolva não apenas os de natureza conceitual (fatos, conceitos e princípios), mas também os

conteúdos de natureza atitudinal (valores, normas e atitudes) e os de natureza procedimental, que expressam um saber-fazer,

que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete, [ler ou escrever um texto], são proposições de ações presentes nas salas de aula. **No entanto, conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais; outras vezes, ensina-se procedimentos acreditando estar ensinando conceitos.** (BRASIL, 1998, p. 76, grifos nossos).

O ensino da leitura e da escrita nas diferentes áreas do conhecimento é, nesta abordagem, um conteúdo predominantemente de natureza procedimental, o que tornou a compreensão dos conteúdos nas três dimensões – conceitual, procedimental e atitudinal – um referencial teórico necessário para as discussões sobre o currículo da Escola Beatriz. Ou seja, este referencial permite pensar e tratar a leitura e a escrita como um conteúdo de ensino das diferentes disciplinas, pois, conforme Coll et al. (1998, p. 15):

A distinção entre os três tipos de conteúdos e a sua inclusão nas propostas curriculares encerra, assim, uma mensagem pedagógica importante. Entre outras coisas, supõe uma tentativa de romper com a prática habitual, justificadamente denunciada em inúmeras ocasiões, de um ensino centrado excessivamente na memorização mais ou menos repetitiva de fatos e na assimilação mais ou menos compreensível de conceitos e sistemas conceituais. Mas supõe também, o que poderia ser ainda mais importante, uma tentativa de acabar com uma certa tradição pedagógica que, de forma totalmente injustificada, exclui do ensino sistemático um certo tipo de formas e conhecimentos culturais, cuja

importância está fora de qualquer dúvida e cuja assimilação é deixada inteiramente a única e exclusiva responsabilidade dos alunos.

Essa distinção, embora os autores chamem a atenção para o fato de que ela não deve ser interpretada de maneira rígida, foi fundamental para que determinados procedimentos, especialmente aqueles em torno do ensino da leitura e da escrita, se constituíssem em objetos de ensino antes de serem objetos apenas de avaliação ou “queixa” por parte dos professores, como era o habitual até aquele momento. Os excertos a seguir, que constam da ata da primeira etapa do Curso de 2008, são bastante ilustrativos dessa situação:

Comentário de uma professora de História: considero importante que durante a aula expositiva o aluno anote o que é fundamental, mas isto não acontece. [Formadora]: **saber fazer anotações durante a audição de uma aula expositiva é um conteúdo procedimental importante, que precisa ser ensinado, exercitado.** O professor precisa primeiro fazer coletivamente, cada um anota o que considerar relevante, depois o grupo discute e junto com o professor elabora o texto para ser registrado por todos no caderno. [...] Por isso, Coll chama a atenção para uma falsa crença, a de que “ao contrário de fatos e conceitos, os alunos podem aprender os procedimentos e os valores, as atitudes e as normas por si mesmos, sem necessidade de uma ajuda pedagógica sistemática e planejada (COLL et. al., 1998, p. 15)”. (EBMBSB, 2008c, p. 8, grifos nossos).

[Comentário da Formadora]: [...] **muitas vezes, o professor afirma que seus alunos “não sabem raciocinar”, não sabem resolver um problema, não sabem por onde começar. Será que “por onde começar” não deve ser objeto de ensino,** por onde eu começo a resolução ou o enfrentamento de uma situação-problema? Por exemplo, tenho uma dívida para ser paga. Então, num primeiro momento, preciso saber o valor total da dívida e os recursos que possuo, seria um levantamento dos dados (compreensão imediata). A partir desses dados, do estabelecimento de relações, do contexto, posso fazer inferências e perceber as possibilidades de resolução do

problema: posso deixar de comer para pagar a dívida toda, posso comer e reservar uma parte para pagar a dívida de forma parcelada, posso fazer um novo empréstimo para pagar essa dívida. **Agora, isto precisa ser dito, precisa ser ensinado para a criança, ou seja, que enfrentar um problema requer o levantamento de dados, o estabelecimento de relações, a verificação das diferentes possibilidades e a seleção da melhor forma de solução. E desta maneira, o raciocínio, a possibilidade de resolução do problema deixa de ser uma condição natural de alguns privilegiados intelectualmente e passa a ser conteúdo de ensino.** Mesmo que alguns tenham mais facilidade que outros, **o que se deve garantir na escola é a condição de avanço para todos.** (EBMBSB, 2008c, p. 7, grifos nossos).

A análise do planejamento da disciplina de Geografia do I bimestre para o 7º ano/6ª série, realizada pela formadora e pelos participantes logo após essa discussão inicial, também contribuiu para mostrar que os conteúdos procedimentais, muitas vezes, eram desconsiderados ou tratados apenas como uma estratégia para a apropriação dos conteúdos conceituais. Essa análise foi desenvolvida tendo em vista o referencial teórico em torno dos gêneros do discurso, estudado nos primeiros anos de formação, e dos três tipos de conteúdo – conceitual, procedimental e atitudinal –, em discussão a partir de 2007.

O planejamento apresentado pelos professores, Fábio Segatto Marchiori e Marize Lúcia Clemente Fernandes, continha, conforme orientação dada pela coordenação pedagógica, os seguintes itens: conteúdo específico da disciplina, gênero enquanto conteúdo, gênero enquanto estratégia, metodologia, avaliação, suporte da informação, ambiente de trabalho e período, embora os três últimos não tenham sido incluídos no registro da ata da primeira etapa do Curso de 2008, como podemos constatar a seguir:



**Quadro 9** – Planejamento do I Bimestre de 2008 da disciplina de Geografia – 6ª série [7º ano]

Conteúdo específico da disciplina	Gênero	
	enquanto conteúdo	enquanto estratégia
<p><b>BRASIL</b></p> <p>Brasil: localização e orientação.</p> <p>Brasil: aspectos físicos.</p> <p>Organização territorial do espaço brasileiro.</p> <p>A construção e a formação do território brasileiro.</p> <p>As origens culturais do povo brasileiro.</p>	<p><b>Relatar</b> (crônica social)</p>	<p><b>Não verbal</b> (mapas)</p> <p><b>Expor</b> (texto expositivo e exposição oral)</p>
Metodologia		
<p>Aulas expositivas/dialogadas.</p> <p>Textos resumos passados no quadro pelo professor.</p> <p>Leitura de textos do livro didático;</p> <p>Leitura do mapa-múndi e da América do Sul para localização e orientação do nosso País.</p> <p>Leitura e confecção de legenda dos mapas da regionalização do território brasileiro ao longo da história até os dias atuais.</p> <p>Elaboração de mapas do Brasil relacionados aos principais aspectos físicos (clima, relevo, vegetação e a hidrografia). Para tanto, será elaborado um mapa base com os estados e através do uso do papel vegetal serão elaborados mapas temáticos, com a mesma escala do mapa base, para efeito de comparação e análise e posterior confecção de texto. A técnica é chamada de “mapa de sobreposição de informações”.</p> <p>Leitura da carta de Pero Vaz de Caminha a El Rei, seguindo-se explicação e um texto resumo no quadro do que é uma crônica e suas principais características. Após essa etapa, pesquisa de crônicas em jornais e revistas e produção individual de uma crônica.</p>		

(continua)

(conclusão)

<b>Avaliação</b>
<p>Teste relacionado ao conteúdo, com o uso dos mapas referentes às regionalizações do Brasil.</p> <p>Tarefas – relacionadas a questões dos textos resumos e dos textos do livro didático.</p> <p>Atividades em sala de aula – localização e orientação do Brasil com o uso dos mapas.</p> <p>Atividade com cartilha do Plano Diretor participativo de Florianópolis.</p> <p>Mapas de sobreposição e texto elaborados em duplas pelos alunos;</p> <p>Crônica elaborada pelo aluno.</p>

Fonte: EBMBSB (2008c, p. 9).

Na análise do planejamento, a formadora chama a atenção para o fato de que “a sobreposição de mapas aparece de forma significativa na metodologia e na própria avaliação, portanto, deveria constar também como um conteúdo procedimental” (EBMBSB, 2008c, p. 9), o que demandaria por parte do professor a elaboração de estratégias para seu ensino, pois, da forma como está descrito, este “saber-fazer” parece ser tratado como se fosse decorrente de uma aprendizagem espontânea, que se deu naturalmente durante o percurso formativo do estudante. O planejamento está focado nos conteúdos conceituais, o que é muito importante, mas não suficiente, principalmente em se tratando de uma escola de ensino fundamental, pois, como afirmam Coll et al. (1998), quanto menor o grau de ensino, maior a necessidade dos conteúdos de natureza procedimental e atitudinal.

A realização dessa reflexão também propiciou, como mostra o excerto a seguir, a problematização da proposta de gêneros do discurso a serem trabalhados nas turmas de 6º ao 9º ano durante o I bimestre de 2008, discutida e elaborada pelos professores da Escola Beatriz no início daquele ano letivo:

[Formadora]: qual era o foco do bimestre?

Professores de Geografia: conhecer e relacionar os aspectos físicos ou naturais do Brasil.

[Formadora]: analisando o planejamento e tendo em vista o foco do bimestre, os gêneros a serem estudados seriam o texto expositivo e o mapa. Sendo assim, a crônica, que é um texto de base narrativa, acabou contribuindo para tirar o foco do trabalho.

Comentário de um dos professores de Geografia: a utilização da crônica foi feita em função da proposta da Escola, organizada pelo grupo de professores em fevereiro de 2008, durante a realização do planejamento, pela qual cada disciplina elegeria um gênero para trabalhar no bimestre. (EBMBSB, 2008c, p. 9-10).

De acordo com a proposta da Escola, que pretendia garantir, a partir da combinação de duas formas de agrupamento<sup>118</sup> – a de Dolz e Schneuwly (2004) e a dos PCNs (1998) –, o ensino de diferentes gêneros em todos os anos/séries, os professores de Geografia seriam os responsáveis por trabalhar a crônica no 7º ano/ 6ª série. No entanto ficou evidenciado durante a discussão, conforme excerto anterior, que, em função dos objetivos dos professores para o I bimestre letivo e da especificidade da disciplina, a crônica poderia ser utilizada para ampliar o universo cultural dos estudantes, mas não alçada ao patamar de um conteúdo de ensino de Geografia.

Os gêneros “texto expositivo” e “mapa”, que aparecem como estratégia, são os que deveriam constar como conteúdo, pois, como reiterou a formadora, “o estudo do gênero deve ser uma ferramenta para facilitar a leitura dos textos fundamentais das diferentes áreas” (EBMBSB, 2008c, p. 10). Portanto, a definição de quais são os gêneros fundamentais de cada área do conhecimento é uma das questões que deve balizar as discussões com vistas à elaboração de uma proposta de gêneros a serem ensinados na escola, diferenciando ou identificando, inclusive, os que devem ser objeto apenas de leitura daqueles que precisam ser objeto de leitura e produção.

Neste sentido, Barbosa (2002), a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (1996), propõe os seguintes critérios para essa seleção:

diversificação de agrupamentos [...]; [...] gêneros da esfera pública, já que os gêneros de domínio

---

<sup>118</sup> Conforme Rojo (2000, p. 34-35), dois agrupamentos de gêneros do discurso têm sido sugeridos pela literatura da área: o de Dolz e Schneuwly (1996), no qual os autores propõe um agrupamento “essencialmente regido pelas capacidades de linguagem exigidas pelas práticas de uso da linguagem em pauta e que os distribui por cinco domínios que exigem capacidades de linguagem diferenciadas: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever”; e o dos PCNs de Língua Portuguesa (1998), que “agrupam os gêneros textuais em função de sua *circulação social*, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica”.

privado são, muitas vezes, aprendidos sem a necessidade de uma situação formal de ensino; o projeto de escola, tendo em vista o tipo de indivíduo que se pretende prioritariamente formar [...]; gêneros necessários para a vida escolar e acadêmica, pois ajudam a garantir um certo sucesso escolar; programações de outras áreas – que podem pressupor o domínio de algum gênero; gêneros necessários para o exercício da cidadania. (BARBOSA, 2002, p. 171-172).

Esse momento do Curso, para além da importante discussão em torno das diferentes dimensões dos conteúdos escolares e do ensino da leitura e da escrita na perspectiva dos gêneros do discurso, merece destaque em nossa pesquisa por explicitar o quanto este processo de formação articulava e, ao mesmo tempo, era articulado pelo projeto de escola ou, mais especialmente, de currículo, que estava sendo construído. Assim, por se tratar de um processo de formação continuada na/da escola, comprometido com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todas as crianças e adolescentes, a sala de aula, com todas as cores e dores, foi tomada como objeto permanente de análise e problematização. Principalmente a partir de 2006, quando os conselhos de classe se constituíram em mais um espaço de sistematização, socialização e reflexão coletiva sobre o trabalho docente.

O relato a seguir, sobre o trabalho realizado pelo professor da disciplina de Ciências, José Pedro Simas, para ensinar o gênero “relatório de experiência científica” aos estudantes do 7º ano/6ª série é um bom exemplo do que afirmamos no parágrafo anterior a respeito da centralidade que a prática pedagógica assumiu na formação, mas não qualquer prática, como destacou Candau (1997). Além disso, é importante informar que neste trabalho a escolha do relatório de experiência científica como conteúdo para o 7º ano/6ª série também estava de acordo com a proposta de gêneros para o I bimestre, elaborada pelos professores no início do ano letivo de 2008; porém, ao contrário do que ocorreu com a crônica na disciplina de Geografia, o relatório de experiência científica é um gênero fundamental para a disciplina de Ciências.

Outrossim, optamos pela exposição desse relato, porque ele também se mostra como um bom modelo de sequência didática – outro conteúdo abordado no processo de formação da Escola Beatriz. Na primeira etapa do Curso de 2008, o conceito de sequência didática, que já havia sido discutido em anos anteriores, foi (re)apresentado, como podemos observar a seguir, em duas perspectivas: uma mais geral,

envolvendo o ensino dos conteúdos, e outra mais específica, tratando do ensino dos gêneros do discurso:

Para Heloísa Amaral [2013]<sup>119</sup>, as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Na perspectiva dos gêneros textuais a sequência didática é considerada uma organização de atividades sequenciadas, cuja finalidade é discutir as características fundamentais do gênero do discurso priorizado para o trabalho, de maneira a possibilitar ao aluno um aprendizado e mestria na escrita do mesmo [BRÄKLING, 2000]<sup>120</sup>. EBMBSB (2008c, p. 7).

Assim, a sequência didática apresentada pelo professor da disciplina de Ciências, José Pedro Simas, para o ensino do gênero relatório de experiência científica<sup>121</sup> foi a seguinte:

#### **Sequência Didática**

- a) Apresentação de um roteiro de montagem e observação do terrário.
- b) Montagem do terrário e observação durante três semanas.

---

<sup>119</sup> Cf.: AMARAL, Heloísa. Sequência didática e ensino de gêneros textuais. **Comunidade escrevendo o futuro**. São Paulo, [2013]. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

<sup>120</sup> Cf.: BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigos de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2000. p. 221-227.

<sup>121</sup> Embora seja necessário informar que, conforme registro da apresentação do professor, esta sequência didática envolvia também os seguintes conteúdos conceituais: “o conceito de adaptação; a diversidade de ambientes: conceitos de biosfera, ecossistema, componentes abióticos e bióticos, biodiversidades; os componentes dos ecossistemas e suas relações com a diversidade da vida; e os ambientes da Terra” (EBMBSB, 2008c, p. 12).

- c) Discussão do conceito de relatório e apresentação dos itens que devem constar de um relatório de experiência científica.
  - d) Apresentação de um modelo de relatório de experiência científica.
  - e) Discussão em sala de aula dos resultados obtidos a partir da observação do terrário.
  - f) Elaboração do relatório (1ª e 2ª versão).
- (EBMBSB, 2008c, p. 13-17).

É importante registrar que na apresentação no Curso o professor teve o cuidado de incluir os diferentes textos trabalhados com os estudantes: o roteiro de montagem e observação do terrário, o conceito e os itens que devem constar de um relatório de experiência científica e um modelo de relatório elaborado por um estudante. Algumas imagens do trabalho realizado, como a que selecionamos a seguir, também foram mostradas:

**Figura 26** – Terrário construído por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2008).

Além das imagens, a segunda versão de três relatórios elaborados pelos estudantes em grupos também foi apresentada<sup>122</sup>, como forma de materializar o trabalho realizado. O registro de que se trata da segunda versão dos relatórios é importante, pois indica que a prática de reescrita de textos, discutida no início dos anos 2000, conforme relatamos no segundo capítulo, foi assumida pelos professores das diferentes disciplinas da Escola Beatriz. Outro aspecto a ser destacado com a apresentação desses relatórios diz respeito a importância que o acesso à produção dos estudantes tinha na socialização das práticas pedagógicas, sendo esta uma orientação dada aos professores, tanto para a realização das tarefas do Curso (conforme Quadro 7 do terceiro capítulo) quanto para as apresentações nos conselhos de classe do I e II bimestres (conforme item 4.2 deste capítulo)<sup>123</sup>. Os relatórios apresentados a seguir constam da ata da primeira etapa do Curso de 2008:

---

<sup>122</sup> Os demais relatórios também foram disponibilizados aos participantes do Curso.

<sup>123</sup> Lembramos que esses aspectos já foram enfatizados durante a discussão sobre as mudanças na metodologia dos conselhos de classe.

**Figura 27** – Relatório de experiência científica “Terrário”, elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (I)



Fonte: EBMBSB (2008c, p. 15).



**Figura 28** – Relatório de experiência científica “Terrário”, elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II)

**TERRÁRIO**


Objetivo  
Fizemos esse Terrário para observar o desenvolvimento de bichos e plantas e para saber como é a vida de minhocas e ~~outros animais~~ de baixo da terra.

Os materiais utilizados para fazer o Terrário foram os seguintes: ~~materiais~~

- Garrafa pet.
- 2 cm de Brito
- 2 cm de areia
- 2 cm de Barro
- 2 cm de Terra Brita
- Formigas
- Tatuinhos de jardim
- Coracel
- minhocas
- Plantas
- Semente de feijão.

No dia 24/03 montamos a experiência. Primeiro cortamos a garrafa pet após cortamos a garrafa e colocamos os materiais, Bichos e plantas exemplo, Garrafa pet, 2 cm Brito, 2 cm de areia, 2 cm de Barro, 2 cm de Terra Brita em seguida fomos colocar os insetos para por no nosso Terrário.

Depois de 7 dias após os insetos no Terrário achamos um buraco que no dia seguinte tinha fugido de dentro do terrário e estava no piso do sala de multissala e fomos ele do dentro de mão depois de uma semana o buraco estava mais e vimos pequenos

Never stop Running 

Buracos e pequenos ovos e também vimos que o nosso pé de feijão estava maior mas eu tenho um 35cm e na outra semana o buraco já tinha sumido e o nosso Terrário foi um dos melhores

A respeito desse relatório, a formadora fez o seguinte comentário:

do ponto de vista do registro está perfeito. Os alunos já sabem o que é um relatório, conseguem fazer o registro, utilizando sua própria linguagem. O que o grupo não conseguiu ainda foi transpor a linguagem própria para uma linguagem mais formal, característica de um relatório científico. Mas ficou claro no relato que o grupo teve um enorme prazer em realizar a atividade e isso também é muito importante. (EBMBSB, 2008c, p. 15).

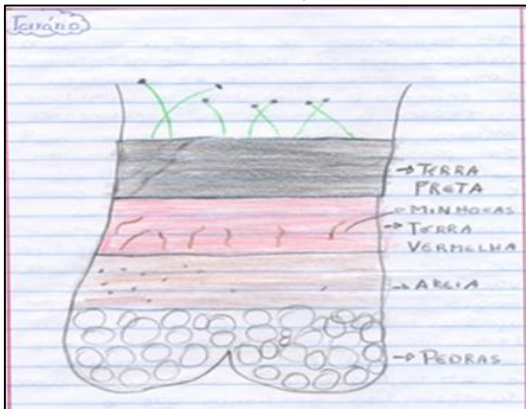
Na sequência, mais dois relatórios foram apresentados:

**Figura 29** – Relatório de experiência científica “Terrário” (I), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (I)



Fonte: EBMBSB (2008c, p. 16).

**Figura 30** - Relatório de experiência científica “Terrário” (I), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II)



**Objetivo:** O objetivo desse trabalho é relatar a construção e a observação do terrário durante as aulas de ciências.

**Materiais utilizados:** para a construção do terrário utilizamos: britas, barro vermelho, terra preta, areia e uma garrafa pet de 2 litros. Ficaram parte do terrário depois de pronto: algumas sementes de feijão, formiga, uma minhoca, uma lesma e tatu-zinho-de-jardim.

**Procedimento:** cortamos a garrafa pet ao meio e dentro dela colocamos 2,5 cm de britas, 2,0 cm de areia, 1,5 cm de barro vermelho e finalmente 4,0 cm de terra preta. Em seguida colocamos as sementes de feijão, formiga, tatu-zinho-de-jardim, uma minhoca e uma lesma. A construção do terrário foi realizada em uma segunda-feira (29/03). Nessa primeira observação ocorreu no dia seguinte, quarta-feira (20/03).

**Resultado:** no primeiro dia de observação já tinha brotado

**Figura 31** - Relatório de experiência científica “Terrário” (I), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (III)

As sementes de feijão, a minhoca parecia que já havia se acostumado com o novo habitat e começou a construir seus túneis, e misturar as terras, a lesma foi encontrada morta, o tatuzinho-de-jardim não foi possível observar e as formigas já tinham fugido. Passaram 4 dias e observamos o pé-de-feijão com uma folha, a minhoca tinha construído novos túneis e o tatuzinho-de-jardim não pode ser observado novamente. O terceiro dia de observação percebemos que tinha brotado mais 3 pés-de-feijão e o outro pé apareceu mais folhas, a minhoca fez novos túneis, o tatuzinho-de-jardim não pode ser observado e as formigas não foram observadas também. Nós sentimos que o terrário apresentava um mal cheiro.

Discussão: Aprendemos o trabalho é bom aprender coisas novas, foi muito ~~em~~ interessante olhar o terrário e ver o que mudou, e aprender o que devemos e não devemos ~~ser~~ fazer, foi uma ótima experiência.

Fonte: EBMBBSB (2008c, p. 16).

**Figura 32** - Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (I)

E.B.M. Beatriz de Souza Brito.		
Disciplina: Ciências.		
Professor: José Pedro Simas.		
Alunas: Clara Martins Nunes Pires	Nº 06	T-62
Gabriela Cardoso Vieira	Nº 10	T-62
Helena Bressan Carminati	Nº 13	T-62

*Relatório*

# Relatório de Ciências: Terrário

Florianópolis, 14 de maio de 2008

Fonte: EBMSB (2008c, p. 17).