

Marcia Bressan Carminati

**TOMANDO A PALAVRA... O PROCESSO DE FORMAÇÃO
DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL
BEATRIZ DE SOUZA BRITO
(2004/2013)**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr.^a Eliane Santana Dias Debus

Florianópolis (SC)
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Carminati, Marcia Bressan

Tomando a palavra : o processo de formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013) / Marcia Bressan Carminati ; orientadora, Eliane Santana Dias Debus - Florianópolis, SC, 2017.

473 p., 21 cm.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Formação em contexto. 4. Formação continuada na escola. 5. Ensino da leitura e da escrita. I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“TOMANDO A PALAVRA... O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA
BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO (2004-2013)”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/06/2017

Dra. Eliane Santana Dias Debus (MEN/CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Maria Isabel de Almeida (USP – Examinadora)

Dra. Julice Dias (UDESC – Examinadora)

Dra. Patricia Montanari Giraldi (MEN/CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz (MEN/CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Orlando Ednei Ferretti (MEN/CED/UFSC – Examinador)

Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (MEN/CED/UFSC – Suplente)

Dra. Leonete Luzia Schmidt (UNISUL – Suplente)

Márcia Bressan Carminati
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2017

Prof. Eliseo Antonio Patricelli
COORDENADOR DO PPGED/UFSC
Portaria nº 1934

Aos que acreditam na escola pública e tem a coragem necessária para permanecer na luta.

Aos meus pais, Domingos e Zilma (*in memoriam*), pelo exemplo de vida.

Ao meu companheiro, Celso, e à minha filha, Helena, com quem compartilho sonhos e palavras. Meus dois amores.

AGRADECIMENTOS

Ao interromper uma jornada tão intensa quanto esta que vivi nestes quatro anos de Doutorado, é preciso, sobretudo, agradecer. Agradecer às pessoas – orientadora, professores, familiares, amigos, colegas de trabalho, funcionários -, que tornaram esta jornada muito melhor e agradecer às instituições que, por meio de seu apoio, disponibilizaram as condições objetivas necessárias para a sua realização.

À Eliane, minha orientadora, pelo acolhimento e confiança. Uma amiga que tive o prazer de (re)encontrar e de conviver nestes últimos anos, com quem aprendi que o rigor acadêmico pode vir acompanhado de muita gentileza e respeito.

Aos professores do PPGE/UFSC, Maria Isabel, Diana, Jucirema, Eloisa, Luciane, Olinda, Juares, Eliane e Joana, pelo conhecimento partilhado durante a realização das disciplinas. E, em especial, à professora Diana, por sua compreensão e apoio à minha decisão por outro caminho de pesquisa.

Aos professores Maria Isabel de Almeida, Julice Dias, Juares da Silva Thiesen, Orlando Ednei Ferretti, Maria Izabel de Bortoli Hentz e Patrícia Montanari Giraldi, por sua leitura atenta e contribuições valiosas à feitura deste trabalho, nas bancas de qualificação e defesa.

Ao Celso, que mais uma vez insistiu e persistiu em seu apoio incondicional para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos. Sem o seu aconchego, suas sugestões ao texto, suas palavras de conforto e carinho na hora certa, tudo teria sido muito mais difícil.

À Helena, nossa filha, cujo encantamento pela palavra escrita e o compromisso com uma formação mais humana e solidária para todos nos emociona a cada dia e nos faz ter a certeza de que fizemos um bom trabalho.

À minha irmã do coração, Stela, com quem partilho sonhos, alegrias, tristezas, decepções, lutas e esperanças há mais de trinta anos.

Às formadoras e amigas, Terezinha e Regina, por seu profundo conhecimento, compromisso e respeito aos professores em processo de formação. Sempre com uma palavra de confiança e esperança de que podíamos fazer mais e melhor.

Às minhas colegas de turma do Doutorado, que fizeram parte desta bela jornada acadêmica, Claudete, Gisele, Joselma, Mariulce, Mônica e Samantha. Algumas delas (e seus familiares), para meu encanto, amizades que tive o prazer e a felicidade de conquistar.

Às minhas colegas do grupo de pesquisa *Literalise*, Maria Laura, Rosilene, Arlete, Chirley, Erika, Tatiana, Thamirys, Simoni, Fernanda e

Zâmbia, pelo acolhimento e compromisso com a luta por tornar a escola pública um espaço também de sonhos, histórias e magia.

Ao grupo de pesquisa *Gepiee*, pelos momentos de discussão e estudo nos primeiros anos do Doutorado.

Aos meus pais, Zilma (*in memoriam*) e Domingos, meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, Mário (*in memoriam*), Geusa, Talita e Lucas, Paulo, Kátia, Thaís e Isis, Luciano e Helena, pelos encontros em família, tão necessários nestes momentos. Em especial, à minha sobrinha Talita (Tata), Vadno e Bê, o tesouro da tia Márcia, por nos receberem com tanto carinho todas as vezes que nos encontramos em Tubarão.

Aos meus sogros, D. Maria e Seu Ângelo (*in memoriam*), pelo carinho e apoio.

À Nega, prima, comadre e amiga.

Às amigas Neguinha, Carol e Juci e, em especial, ao Léo, que, mesmo travando uma grande batalha pessoal, teve a generosidade de sempre torcer por mim.

Aos meus queridos amigos, Ângela e Vidal, Mari, Cida, Mirna, Maria Clara, Juliana e Léo, por estarem sempre ao meu lado neste momento tão difícil e solitário de escrita da tese. Um agradecimento muito especial à Ângela, professora de Língua Portuguesa da Escola Beatriz, não só pela correção de meu texto de qualificação mas, principalmente, porque a história contada nestas páginas começou a ser escrita também por suas mãos.

Aos amigos, Mila e Professor Leonel, pelo imenso carinho e incentivo aos estudos. Sempre desejando muitas inspirações à “doutora” Márcia.

À Adriana, alguém que em tão pouco tempo se tornou uma amiga tão especial. Sua delicadeza no trato com as pessoas e, ao mesmo tempo, sua força para lutar por uma sociedade mais justa, são contagiantes e um exemplo para todos nós.

Às amigas do “Boulevard”, Kátia, Iraci, Cida, Marlene, Thaise, Tânia, Cida, Soninha e Neiva, pelos cafés e vinhos, uma pausa necessária nos estudos.

À Nailze, pelo carinho e apoio no retorno ao trabalho à Escola Beatriz, quando a tarefa de escrever esta tese precisou ser concluída.

Ao Johnn, por seu trabalho impecável na correção e formatação do texto final.

Aos funcionários e estagiários do PPGE, pela gentileza no atendimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pela qualidade do trabalho desenvolvido.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pelos três anos de liberação para estudar.

À Fapesc, pela concessão da bolsa de estudos durante o período de doutoramento. Um apoio fundamental aos profissionais da educação básica.

E, muito especialmente, aos profissionais e pais da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, que acreditaram neste projeto de formação e se comprometeram com a construção de uma escola pública e de qualidade para todos. Partilhamos durante muitos anos o sonho de fazer do “Beatriz” a melhor escola da Rede. E essa luta, com certeza, precisa continuar...

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis..., ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos,

se não fora

A mágica presença das estrelas!

(Mário Quintana)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender o contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no município de Florianópolis-SC, durante o período de 2004 a 2013, analisando em que medida constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola. A partir do referencial teórico sobre desenvolvimento profissional docente (Garcia, 1999, 2009; Nóvoa, 2002, 2009; Imbernón, 2011; Pacheco e Flores, 1999) e formação em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002), realizou-se uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso, cuja principal estratégia de coleta de dados foi a análise documental. Dialogou-se principalmente com fontes primárias, dentre as quais os relatórios do Curso referentes aos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, compostos por: projeto, descrição dos conteúdos e metodologias utilizadas, frequência dos participantes, avaliação, bibliografia recomendada e atas elaboradas a partir da transcrição das filmagens; assim como as atas das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe. Os resultados desta pesquisa indicam que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente que, construído e articulado cotidianamente e coletivamente, possibilitou mudanças importantes na escola. Dentre elas, destacamos a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, na qual a formação de leitores e escritores deixou de ser tarefa exclusiva dos professores alfabetizadores ou da disciplina de Língua Portuguesa, tornando-se uma responsabilidade de todos os professores. Essa nova concepção implicou na discussão e reelaboração do currículo dos anos iniciais e anos finais da escola, iniciadas a partir da definição de seus eixos articuladores com foco na leitura e na escrita enquanto objetos de ensino de todas as disciplinas. Além disso, os registros documentais mostram que a partir de 2006 foi implementada uma nova metodologia para os conselhos de classe, que, articulada ao processo de formação, contribuiu para que este momento deixasse de ser exclusivo para “queixas” de estudantes e professores, tornando-se um espaço de socialização, discussão e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação em contexto. Formação continuada na escola. Ensino da leitura e da escrita. Eixos de articulação do currículo.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the historical-educational context, the political-pedagogical articulations and the theoretical-methodological foundations of the course *Read and write: school commitment, commitment of all areas*, carried out at the Beatriz de Souza Brito Municipal Basic School in Florianópolis-SC, during the period from 2004 to 2013, analyzing the extent to which it constituted a process of professional teacher development capable of promoting changes in the school. From the theoretical framework on professional teacher development (Garcia, 1999, 2009; Nóvoa, 2002, 2009; Imbernón, 2011; Pacheco and Flores, 1999) and shaping in context (Oliveira-Formosinho and Formosinho, 2002), a qualitative research was carried out, characterized by a case study, whose main data collection strategy was a documentary analysis. It was discussed mainly with primary sources, among which were the reports of the Course of the years 2004, 2005, 2006, 2007 and 2008, composed of: project, description of the contents and methodologies used, attendance of the participants, evaluation, recommended bibliography and minutes from the transcription of filming; as well as the minutes of the pedagogical meetings and the class councils. The results of this research indicate that the course *Read and write: commitment of the school, commitment of all areas* was a process of professional teacher development that, built and articulated daily and collectively, made important changes possible in the school. Among them, we highlighted the construction of a new conception of how to teach reading and writing, in which the training of readers and writers is no longer the sole task of literacy teachers or of the Portuguese Language subject, becoming a responsibility of all teachers. This new conception implied in the discussion and re-elaboration of the curriculum of the initial and final years of the school, starting from the definition of its articulating axes with focus on reading and writing as teaching objects of all subjects. In addition, the documentary records show that since 2006 a new methodology for class councils has been implemented, which, coupled with the training process, has contributed to making this moment no longer exclusive to "complaints" of students and teachers, becoming a space of socialization, discussion and collective reflection on pedagogical practices.

Key-words: Professional teacher development. Training in context. Continued training at school. Teaching of reading and writing. Curriculum articulation axes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito.....	62
Figura 2 – Planta baixa esquemática da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no ano de 1986.....	63
Figura 3 – Planta baixa esquemática da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, 2004.....	162
Figura 4 – Dia da Humanização – 07 de junho de 2008	163
Figura 5 – Poema <i>Mistério de Amor</i> , de José Paulo Paes	241
Figura 6 – Participantes lendo o texto <i>A fadiga da informação</i> , de Augusto Marzagão, durante a 1ª etapa do Curso de 2004.....	249
Figura 7 – Participantes lendo o texto <i>Se eu fosse pintor</i> , de Cecília Meireles, durante a 1ª etapa do Curso de 2005	249
Figura 8 – Poema <i>Raridade</i> , de José Paulo Paes.....	255
Figura 9 – Representação da constitutividade dos gêneros do discurso, elaborada por Borgatto, Bertin e Marchezi (2015).....	259
Figura 10 – Formadora acompanhando as discussões nos pequenos grupos durante a 1ª etapa do Curso de 2005.....	260
Figura 11 – Exercício de leitura do texto <i>Se eu fosse pintor</i> , de Cecília Meireles, realizado durante a 1ª etapa do Curso de 2005.....	261
Figura 12 – Produção de um dos grupos de participantes, a partir do exercício de leitura do texto <i>Se eu fosse pintor</i> , durante a 1ª etapa do Curso de 2005	262
Figura 13 – Análise da prancha nº 2, do livro <i>Abrindo caminho</i> , de Ana Maria Machado, feita por um grupo de participantes durante a 1ª etapa do Curso de 2006	268
Figura 14 – Diagrama elaborado por um grupo de participantes sobre o primeiro capítulo do livro <i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i> , durante a 2ª etapa do Curso de 2006	273
Figura 15 – Tirinha <i>Aventuras da Família Brasil</i>	275

Figura 16 – Estratégia de leitura da fotografia <i>Ossos</i> , de Sebastião Salgado, elaborada pelos professores da disciplina de Artes, durante a 2ª etapa do Curso de 2006.....	278
Figura 17 – Imagens sobre a temática Sexualidade Humana, apresentada e discutida com os estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências	287
Figura 18 – Cartaz “Masturbação”, elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série a partir da leitura do texto <i>O desejo sexual: permissões e proibições</i>	289
Figura 19 – Grupo de estudantes do 8º ano/7ª série apresentando o texto <i>Fazendo a corte: o ser humano e os afetos</i> , durante a aula de Ciências	289
Figura 20 – Lâmina elaborada por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, para apresentação do texto <i>Fazendo a corte: o ser humano e os afetos</i> , durante a aula de Ciências	290
Figura 21 – Resumo do texto <i>O desejo sexual: permissões e proibições</i> , elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências	291
Figura 22 – Resumo do texto <i>Fazendo a corte: o ser humano e os afetos</i> , elaborado por um grupo de estudantes do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências.....	292
Figura 23 – Poema elaborado por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências.....	293
Figura 24 – Notícia elaborada por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências.....	294
Figura 25 – Texto expositivo elaborado por uma estudante do 8º ano/7ª série, durante a aula de Ciências	295
Figura 26 – Terrário construído por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências	307
Figura 27 – Relatório de experiência científica “Terrário”, elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (I).....	309
Figura 28 – Relatório de experiência científica “Terrário”, elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II)	310

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)	311
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).....	312
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)	313
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)	314
Figura 33 - Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II).....	315
Figura 34 – Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (III).....	316
Figura 35 - Leitura compartilhada do livro Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, realizada durante a 2ª etapa do Curso de 2008	318

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Percentual de estudantes aprovados, reprovados e evadidos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, no período 1988 – 1992..... 70
- Tabela 2** – Percentual de estudantes reprovados e evadidos por série, Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, Santa Catarina, 1995 – 1996..... 86
- 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 183
- 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 202
- 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 203
- 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 208
- 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 212
- 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 215
- 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..... 218

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 . 221

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 . 224

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 . 226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento dos trabalhos apresentados na Anped no período de 2000 a 2013.....	39
Quadro 2 – Resultado do levantamento dos artigos publicados no portal <i>SciELO</i> até o ano de 2013	41
Quadro 3 – Resultado do levantamento no banco de teses e dissertações da Capes nos anos de 2011 e 2012	43
Quadro 4 – A temática da formação traduzida nos projetos de gestão dos diretores eleitos em 2004, 2006, 2008 e 2010	154
Quadro 5 - Eixos de atuação e ações envolvendo o trabalho de organização, coordenação e articulação do processo de formação.....	168
Quadro 6 – Datas de realização do Curso no período de 2004 a 2013	178
Quadro 7 – Transcrição das tarefas e orientações dadas aos participantes, por ano de formação, entre a primeira e a segunda etapa do Curso	186
Quadro 8 – Identificação dos apoiadores por ano e etapa de realização do curso <i>Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas</i> , Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, SC.....	233
Quadro 9 – Planejamento do I Bimestre de 2008 da disciplina de Geografia – 6ª série [7º ano].....	302
Quadro 10 – Eixos de articulação do currículo e conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas do conhecimento	320
Quadro 11 – Relação dos conteúdos, por ano de formação, no período de 2009 a 2013	322
Quadro 12 – Relação dos participantes do Curso de 2004.....	367
Quadro 13 – Relação dos participantes do Curso de 2005.....	373
Quadro 14 – Relação dos participantes do Curso de 2006.....	379
Quadro 15 – Relação dos participantes do Curso de 2007.....	384
Quadro 16 – Relação dos participantes do Curso de 2008.....	391

Quadro 17 – Relação dos participantes do Curso de 2009 – Anos Iniciais.....	397
Quadro 18 – Relação dos participantes do Curso de 2009 – Anos Finais	403
Quadro 19 – Relação dos participantes do Curso de 2010 – Anos Iniciais.....	406
Quadro 20 – Relação dos participantes do Curso de 2010 – Anos Finais	412
Quadro 21 – Relação dos participantes do Curso de 2011 – Anos Iniciais.....	417
Quadro 22 – Relação dos participantes do Curso de 2011 – Anos Finais	423
Quadro 23 – Relação dos participantes – 2012 – Anos Iniciais.....	426
Quadro 24 – Relação dos participantes do Curso de 2012 – Anos Finais	432
Quadro 25 – Relação dos participantes do Curso de 2013 – Anos Iniciais.....	440
Quadro 26 – Relação dos participantes do Curso de 2013 – Anos Finais	445

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APP – Associação de Pais e Professores

Art. – Artigo

BA – Bahia

CADA – Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem

CH – Carga Horária

CME – Conselho Municipal de Educação

DVD – Digital Versatile Disc

E.B.M – Escola Básica Municipal

E.D.M – Escola Desdobrada Municipal

EBMBSB – Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito

Eletrosul – Centrais Elétricas do Sul do Brasil

Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

Facamp – Faculdade de Campinas

FMU – Faculdades Metropolitanas de São Paulo

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

INPG – Instituto Nacional de Pós-Graduação

IPBA – Instituto Brasileiro Brasil Alemanha

IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG Minas Gerais

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MRD – Movimento de Reorganização Didática

MSR – Movimento Socialista Revolucionário

NEI – Núcleo de Educação da Infância

Niue – Núcleo de Integração Universidade e Escola
Nº – Número
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PES – Planejamento Estratégico Situacional
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PP – Partido Progressista
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPS – Partido Popular Socialista
PR – Paraná
Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício
PSB – Partido Socialista do Brasil
PSD – Partido Social Democrata
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PV – Partido Verde
RJ – Rio de Janeiro
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SC – Santa Catarina
Sintrasm – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal

SMESP – Secretaria do Município de São Paulo
SP – São Paulo
TJ/SC – Tribunal de Justiça de Santa Catarina
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina
Ufam – Universidade Federal do Amazonas
Ufeco – União Florianopolitana de Entidades Comunitárias
UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Und. – Unidade
Unesp – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo
VHS – Video Home System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
1 DO FRACASSO ESCOLAR ÀS PRIMEIRAS AÇÕES COLETIVAS	55
1.1 ESCOLA BEATRIZ: UM POUCO DE SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA	56
1.2 UM CONTEXTO MARCADO PELO FRACASSO ESCOLAR... ..	69
1.2.1 Uma realidade ainda mais cruel	76
1.3 DE UM CONTEXTO DE REPROVAÇÃO À AÇÃO COLETIVA PLANEJADA.....	79
1.4 ENFRENTANDO A REPROVAÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO.....	86
2 GÊNESE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	103
2.1 UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A ESCOLA.....	103
2.2 LEITURA E ESCRITA: UMA NECESSIDADE FORMATIVA DA ESCOLA BEATRIZ	119
2.2.1 A prática de reescrita de textos	119
2.2.2 Qualificando o ensino da pesquisa escolar	124
2.2.3 As oficinas sobre texto dissertativo	128
2.3 DOIS ENCONTROS: A POSSIBILIDADE DE UM CAMINHO	136
2.4 AS ARTICULAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PARA APROVAÇÃO DO PRIMEIRO PROJETO DE FORMAÇÃO	138
3 A FORMAÇÃO COMO COMPROMISSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	145
3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA	145
3.2 ALGUMAS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NA ESCOLA	149
3.2.1 Lutando por um espaço de qualidade.....	160
3.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O SEU PAPEL DE LIDERANÇA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	164
3.4 ANALISANDO ASPECTOS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO	178
3.4.1 Da carga horária.....	179
3.4.2 Da organização em duas etapas anuais	184

3.4.3 Dos participantes e da certificação	199
3.4.3.1 <i>Participantes da Escola Beatriz</i>	211
3.4.3.2 <i>Participantes externos</i>	223
3.4.4 Dos recursos financeiros	230
4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO <i>LER E ESCREVER: COMPROMISSO DA ESCOLA, COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS</i>	239
4.1 UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	239
4.1.1 Níveis de abordagem do texto: compreensão imediata, interpretação e extrapolação	240
4.1.2 Gêneros do discurso	253
4.1.3 O professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	270
4.2 O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	279
4.3 FORMAÇÃO E CURRÍCULO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.....	298
4.3.1 Definindo eixos de articulação do currículo	298
CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
REFERÊNCIAS	335
FONTES DOCUMENTAIS	349
APÊNDICE A – Relação dos participantes do curso <i>Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas</i> realizado no período de 2004 a 2013	367
ANEXO A – Texto <i>A fadiga da informação</i>, de Augusto Marzagão	451
ANEXO B – Texto <i>Se eu fosse pintor</i>, de Cecília Meireles	453
ANEXO C – Pranchas do livro <i>Abrindo caminho</i>, de Ana Maria Machado	455
ANEXO D – Textos sobre Sexualidade Humana, do livro <i>Construindo Consciências</i> (7ª série/8º ano)	469

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se constituído em um importante objeto de estudos para as pesquisas na área da educação, sobretudo, a partir da década de 1990. André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), ao apresentarem dados sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, informam que o número de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 1990 a 1996, passou de 28 para 60, o que correspondeu a um aumento de mais de 100%; embora, destacam as autoras, em termos proporcionais, as pesquisas em torno desta temática tenham se mantido entre 5% a 7% do total da produção discente.

Andrade (2007), com o objetivo de atualizar esse mapeamento, analisou os resumos das dissertações e teses sobre formação de professores defendidas também nos programas de pós-graduação em educação brasileiros, nos anos 1999 a 2003, constatando que a produção passou de 129 trabalhos em 1999 para 1.184 em 2003¹, o que afirmava a tendência de crescimento que vinha sendo apontada nos estudos anteriores.

Em um texto apresentado no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2005, com o título *Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento*, Penna e Knoblauch (2005), a partir da análise dos resumos de teses e dissertações que tratam sobre formação de professores no período de 1981 a 1998, confirmam o aumento das pesquisas em torno dessa temática nos anos 1990, acompanhando a tendência mundial, apontada por estudiosos da área. No Brasil, as autoras consideram que o aumento no número de trabalhos, especialmente a partir de 1995, também pode ser explicado pelo “crescimento do número de alunos atendidos por programa e surgimento de novos programas de pós-graduação nesse período” (PENNA; KNOBLAUCH, 2005, p. 5).

A pesquisa a que nos referimos anteriormente, organizada por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), também envolveu a análise de 115 artigos publicados em 10 periódicos da área da educação no período de 1990 a 1997, selecionados com base em critérios de

¹ Neste período, de acordo com Andrade (2007), o percentual de trabalhos sobre formação de professores em relação ao total da produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil também aumentou, passando de 11% em 1999 para 16% em 2003.

expressividade e acessibilidade, e 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, nos anos de 1992 a 1998. O material analisado foi organizado em cinco categorias: formação inicial², formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica e revisão de literatura. Nesse estudo, a discussão em torno da formação continuada ainda aparece com pouca expressividade, especialmente nas dissertações e teses, com um percentual de apenas 14,8% do total das pesquisas sobre formação de professores. Apesar disso, as autoras chamam a atenção para o fato de que,

Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, [...], os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação. (ANDRÉ et al., 1999, p. 302).

Já nos artigos de periódicos e nos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, o percentual de estudos sobre formação continuada aumenta para 26% e 22%, respectivamente. O conteúdo desses estudos pode ser resumido em três aspectos: concepção de formação continuada, propostas de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Nos artigos, o conceito predominante é o que considera a formação continuada como um processo crítico-reflexivo em torno do saber docente em suas múltiplas determinações, sendo o professor um sujeito atuante e participante da pesquisa sobre a sua própria prática. Esta centralidade do papel do professor e da necessidade de reflexão sobre a sua prática é confirmada nos trabalhos da Anped, que concebem a formação continuada como formação em serviço e apontam a instituição escolar como o espaço preferencial para que ela ocorra (ANDRÉ et al., 1999).

No início dos anos 2000, como apontam os estudos de Andrade (2007), o interesse pelo tema da formação continuada nas dissertações e teses dos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação obteve

² A formação inicial é compreendida nas pesquisas como a formação dada no ensino médio nos cursos de magistério e a oferecida nos cursos de licenciatura e de pedagogia, no ensino superior.

um ligeiro crescimento, saindo de um percentual de 14,8%, na primeira metade da década de 1990, para 21%, em 2003. Foram 254 trabalhos analisados e classificados em dois subgrupos: 143 no subgrupo *Projetos, Propostas e Programas*, e 111 no subgrupo *Saberes e Práticas Pedagógicas*.

Os trabalhos do subgrupo *Projetos, Propostas e Programas* focavam na análise de programas de formação continuada, avaliando como eles possibilitavam a alteração da prática dos professores, especialmente nas áreas de artes, matemática, capacitação para a educação de jovens e adultos e informática. Nesse universo, as propostas de formação mais estudadas foram as que versavam sobre as novas tecnologias e suas possibilidades como educação a distância. Aliás, o uso de novas tecnologias para a formação de professores, afirma a autora, parece ser um tema de investigação consolidado e em rápida ascensão no novo milênio.

Já o subgrupo *Saberes e Práticas Pedagógicas* buscava compreender, a partir dos programas de formação continuada, quais os saberes necessários para o exercício da docência. Os assuntos tratados eram informática, alfabetização, educação infantil, leitura, matemática, uso do vídeo, geografia, uso da voz, educação sexual e educação especial.

Ainda nesse estudo, ao realizar uma análise comparativa entre os temas e subtemas abordados nas dissertações e teses da década de 1990 e início dos anos 2000 em torno da formação de professores, Andrade (2007) afirma que houve uma grande mudança neste período: se nos últimos anos do século XX o foco das investigações eram os cursos de formação inicial³, no início do século XXI a maioria dos trabalhos trata de questões relativas à identidade e profissionalização docente.

Para Evangelista e Shiroma (2003), o debate em torno da profissionalização docente intensificou-se a partir do processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Por essa lei, passou-se a nominar professores e pedagogos como “profissionais da educação”. Nesse período, destacam as autoras, “o emprego da palavra ‘profissionalização’ como um conceito cujo conteúdo é dado pelo uso político que dela se fez na década de 1990” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 28) se proliferou na produção acadêmica da Anped, especialmente nos trabalhos

³ Em pesquisa complementar à realizada em 1999, André (2000) mostra que das 6.244 teses e dissertações defendidas nos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, no período de 1999 a 1998, 410 referem-se à formação de professores, e deste universo, 72% tratam sobre formação inicial.

apresentados no GT Formação de Professores e em documentos oficiais brasileiros como a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de novembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, ou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e em documentos internacionais, como o Relatório Delors (1998).

Buscando contribuir com as reflexões sobre essa temática, que ultrapassa as barreiras nacionais, as autoras realizaram um levantamento em torno do uso desse termo – profissionalização – em trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped⁴, entre os anos de 1995 e 2002, constatando que

o eixo estruturador dos textos examinados assente-se numa abordagem interna à escola na qual preponderam as proposições de mudanças na prática pedagógica. De forma mais ou menos explícita, a preocupação central direciona-se aos meios de produzir alterações nas práticas docentes de modo a alcançar a almejada qualidade de ensino, o sucesso escolar. Em decorrência, o enfoque incorre em prescrições, em indicações acerca do que fazer em sala de aula e, por conseguinte, grande parte dos trabalhos privilegia os meios pelos quais as conquistas serão conseguidas. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 31).

No entanto, advertem as pesquisadoras, apesar de essa abordagem em torno da formação profissional estar articulada à luta em defesa da escola pública de qualidade para todos e à luta em favor da profissionalização e valorização do magistério, não há exatamente uma análise que permita compreender as determinações históricas que engendraram o projeto oficial de profissionalização docente na década de 1990.

⁴ Esse levantamento foi feito também em documentos oficiais brasileiros e documentos internacionais, com objetivo de “ensaiar caminhos para a compreensão da profissionalização como ponta de lança de uma política não apenas relativa à formação docente, mas de uma política que toma o professor como questão de Estado”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 28).

Além desse tema, bastante importante para os estudos que vêm contribuindo para a constituição do campo de formação de professores⁵, Andrade (2007) também aponta como discussões emergentes nos anos 2000 a formação de professores de cursos superiores e o uso de educação a distância em cursos de formação de professores.

Em um estudo sobre formação de professores na Revista Brasileira de Educação (RBE)⁶, realizado no período de 1995 a 2005, Manzano (2008, p. 7) afirma que “a valorização da formação continuada ou permanente parece estar generalizada na revista, de modo que parece haver um consenso em relação a esta questão” entre os pesquisadores. A leitura do conjunto dos artigos também indica, de acordo com a autora, que há uma tendência predominante de temas vinculados à abordagem do professor reflexivo na primeira fase da revista⁷, fundamentada na ideia de reflexão sobre a prática e valorização dos saberes da experiência, defendida por pesquisadores como Zeichner, Perrenoud e Tardif.

A esse respeito, Prada, Vieira e Longarezi (2009), ao analisarem as concepções de formação de professores nos trabalhos apresentados no GT8 da Anped, no período de 2003 a 2007, chamam a atenção para o fato de que a abordagem do professor reflexivo tem sido objeto de revisão por parte de alguns autores. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 180), um dos autores que analisa o tratamento reducionista do conceito de reflexão nas práticas de formação, destaca:

não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de

⁵ No texto *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*, de 2010, Marli André, analisa o processo de constituição do campo de formação de professores, a partir de cinco critérios propostos por Garcia (1999): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte de administradores, políticos e pesquisadores (ANDRÉ, 2010).

⁶ A Revista Brasileira de Educação (RBE) é composta basicamente por textos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, resultados de pesquisa científica e apresentados nas reuniões da Anped.

⁷ Para Manzano (2008), a primeira fase da revista corresponde ao período de setembro/dezembro de 1995 (data de sua primeira publicação) a maio/agosto de 2000, quando inicia a segunda fase, que passa a ser coeditada e comercializada pela Editora Autores Associados, sofrendo uma reorganização de sua estrutura editorial e um aumento da tiragem, do número de páginas e de artigos publicados.

vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela. A crítica que se dirigiu precisamente à reflexão concebida em termos da racionalidade da prática apoia-se no fato de que essa perspectiva não reconhece os supostos que atuam implicitamente, em muitas ocasiões de modo inconsciente, em qualquer processo reflexivo. A reflexão crítica, pelo contrário, pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram os nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva.

Outro aspecto que se sobressai na pesquisa de Manzano (2008) diz respeito ao fato de que, nos trabalhos divulgados na RBE no período analisado, a formação continuada de professores, além de pretender superar a ideia de treinamento dado por meio de cursos intensivos, rápidos ou realizados a distância, constituindo-se, ao contrário, em um processo contínuo, deve ocorrer preferencialmente na instituição escolar, espaço privilegiado para aprendizagem e reflexão teórico-metodológica sobre a prática.

E é a especificidade do processo de formação de professores com *lócus* na escola, que buscamos compreender melhor com a realização desta pesquisa, que tem como objeto o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito durante o período de 2004 a 2013. Esse Curso, a partir de 2005⁸, passou a ser organizado em dois módulos: o de Língua Portuguesa, com uma carga horária de 50 horas, que teve como formadora a professora Terezinha Costa Hashimoto Bertin e envolvia todos os profissionais da escola, e o de Matemática, que também possuía uma carga horária de 50 horas, cuja formadora foi a professora Regina

⁸ No ano de 2004, o Curso era composto apenas pelo chamado módulo de Língua Portuguesa.

Célia Santiago⁹, destinado especificamente aos professores dos anos iniciais e da disciplina de Matemática. Neste estudo focaremos no módulo de Língua Portuguesa, pois nele foram discutidos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram a proposta da Escola Beatriz de ensino da leitura e da escrita como um compromisso de todos os professores.

A partir da definição da formação continuada na escola como tema de nossa pesquisa, tendo como objetivo situá-lo no contexto mais amplo da discussão acadêmica, procurando evitar o que Alves-Mazzotti (2003, p. 36) chamou de “narcisismo investigativo”, que acontece quando se tem a impressão de que “o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela pesquisa”, efetivamos, além da leitura dos artigos sobre o estado da arte e do conhecimento da formação de professores referenciados anteriormente, um levantamento mais específico dos artigos científicos, dissertações e teses que tratam sobre a formação continuada de professores na escola pública de ensino fundamental.

Esse levantamento considerou os textos publicados até o ano de 2013 no *site* da Anped, no portal SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), configurando-se como um estudo do tipo “estado do conhecimento”, nos termos defendidos por Romanowski e Ens (2006). Essa caracterização deve-se aos limites da abrangência do levantamento e da análise que realizamos,

⁹ A professora Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho é Mestra em História da Ciência e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências e Matemática de Santo André-São Paulo, Especialista em Álgebra Linear pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou por mais de vinte cinco anos como professora de Matemática das redes municipal, estadual e privada, ensinos fundamental e médio de São Paulo. Trabalhou junto à Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, principalmente na área de formação continuada de professores. Atuou no ensino superior em disciplinas ligadas à licenciatura de Matemática e à formação de professores: no Instituto Brasileiro Brasil Alemanha (IPBA), Instituto Nacional de Pós Graduação (INPG); Faculdades Metropolitanas de São Paulo (FMU); Faculdade de Campinas (Facamp). Elaborou documentos pedagógicos e propostas curriculares para a disciplina de Matemática na Secretaria de Educação de Aracajú - Sergipe, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – Cuiabá – e Secretaria do Município de São Paulo (SMESP). Elaborou as questões da Olimpíada de Matemática da Academia de Ciências da Universidade de São Paulo e das Olimpíadas Internacionais Rio Platense (Argentina), nas cidades de Mendonza e Puerto Iguazú.

que decorrem, sobretudo, das condições objetivas de um único pesquisador enfrentar a complexidade de tal tarefa e do tempo disponível para esta pesquisa.

No *site* da Anped, foram considerados os trabalhos apresentados no período de 2000¹⁰ a 2013, em cinco grupos: GT04 – Didática; GT08 – Formação de professores; GT10 – Alfabetização, leitura e escrita; GT12 – Currículo; e GT13 – Ensino fundamental. Em um primeiro momento, foram selecionados pelo título e/ou resumo um total de 29 trabalhos: 3 do GT04, 23 do GT08, 2 do GT10 e 1 do GT13. Após a leitura dos resumos, em alguns casos a íntegra dos artigos, tendo como foco os estudos sobre a formação continuada no espaço escolar público e de ensino fundamental, o número de trabalhos selecionados foi reduzido a 4 artigos e 1 pôster (Quadro 1). Um número bastante inexpressivo se considerarmos que, ao longo dos treze anos analisados, somente no GT de Formação de Professores foram apresentados 299 artigos e 112 pôsteres, o que corresponde a um percentual de 1,67% e 1,46%, respectivamente.

¹⁰ Ano a partir do qual os trabalhos foram disponibilizados na internet.

Quadro 1 – Resultado do levantamento dos trabalhos apresentados na Anped no período de 2000 a 2013

GT	Instituição	Ano	Autor(es)	Título
GT 04	FAE/ UFMG	2004	Suzana dos Santos Gomes	Professores do 3º ciclo do Ensino Fundamental: práticas docentes e processos de formação continuada no cotidiano do trabalho escolar.
GT 08	UFPA	2004	Sônia de Jesus Nunes Bertolo	Formação continuada de professores no projeto escola cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola.
GT 08	PUC-Rio	2004	Elisangela da Silva Bernado	Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclos.
GT 08	UCDB	2007	Josefa A. G. Grigoli	A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande.
GT 08 (pôster)	Unisinos IPA	2007	Mari Margarete dos Santos Forster Denise Grosso da Fonseca	Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Já no portal SciELO, o resultado do primeiro levantamento dos artigos publicados em periódicos da área até o ano de 2013, feito a partir de cinco descritores, aponta os seguintes dados: formação de professores (382 trabalhos); formação continuada (26 trabalhos); formação permanente (1 trabalho); formação em serviço (8 trabalhos) e formação continuada na escola (nenhum trabalho foi encontrado). Desses, após a leitura dos títulos e dos resumos, foram selecionados para leitura integral apenas dois trabalhos (Quadro 2):

Quadro 2 – Resultado do levantamento dos artigos publicados no portal *SciELO* até o ano de 2013

Descrição	Instituição	Periódico	Ano	Autores	Título
Formação de professores	UCDB Unesp UCDB UFMS	Cadernos de Pesquisa	2010	Josefa A. G. Grigoli Cláudia M. Lima Leny R. M. Teixeira Mônica Vasconcellos	A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida.
Formação em serviço	USP	Educação e Pesquisa	2001	Julio Groppa Aquino Mônica Cristina Mussi	As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Para o levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, foi possível utilizar descritores um pouco mais específicos. Nessa busca, com foco na “área de conhecimento e programa da educação”, chegamos aos seguintes resultados: formação continuada na escola (384 trabalhos, sendo 308 dissertações e 76 teses de doutorado), formação continuada na escola de ensino fundamental (132 trabalhos, sendo 109 dissertações e 23 teses de doutorado), formação em serviço (136 trabalhos, sendo 103 dissertações e 33 teses de doutorado) e formação permanente (100 trabalhos, sendo 68 dissertações e 32 teses de doutorado). Mesmo correndo o risco de encontrar muitos trabalhos repetidos, o que de fato ocorreu, consideramos importante ampliar o máximo possível a busca nesse banco de dados, principalmente por ele disponibilizar, até o momento de realização deste levantamento, o acesso apenas às defesas realizadas nos anos de 2011 e 2012. Nesse processo, após a leitura dos títulos e/ou resumos, selecionamos apenas três dissertações (Quadro 3):

Quadro 3 – Resultado do levantamento no banco de teses e dissertações da Capes nos anos de 2011 e 2012

Descritor	Instituição	Ano	Autor	Título
Formação continuada na escola de ensino fundamental	PUC – RGS	2012	Grasiela Zimmer Vogt	Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.
Formação continuada na escola	CUML	2011	Valeria Duarte Coelho Franca	HTPC [Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo] como espaço de formação continuada: um olhar crítico sobre a articulação teoria e prática.
	Ufam	2011	Cristina Carvalho de Araújo	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

A realização desse levantamento, articulada à leitura dos trabalhos selecionados e dos textos sobre estado da arte e do conhecimento já referenciados, permitiu-nos observar alguns aspectos em relação à formação continuada, especialmente aquela realizada no espaço escolar, que consideramos importante destacar.

Um primeiro olhar sobre as produções do levantamento que efetivamos nos possibilitou confirmar as observações feitas por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) ao realizarem o estado da arte da formação de professores no Brasil nos anos 1990, as quais constataram que, apesar de o número de dissertações e teses sobre formação continuada não ser muito expressivo no período analisado, um quadro que certamente se alterou nos últimos anos, “elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados” (ANDRÉ et al., 1999, p. 303).

São pesquisas que se referem a diferentes modalidades ou níveis de ensino, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação a distância, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, entre outras. Quanto à temática, chama a atenção, pelo número de trabalhos encontrados, o estudo da formação continuada de professores em torno do uso das novas tecnologias¹¹ e da educação inclusiva, aparecendo com menor incidência os estudos envolvendo temáticas multiculturais, educação ambiental, cultura afro-brasileira e literatura infanto-juvenil. Além disso, muitos trabalhos têm como foco a análise de políticas públicas, como a implantação do ensino fundamental de nove anos, e de programas de formação continuada de âmbito municipal, estadual ou federal, como o Pró-Letramento, e suas implicações no processo de formação de professores no cotidiano escolar. O papel do gestor e do coordenador pedagógico e a necessária articulação entre a formação inicial e a continuada, com destaque para o papel das universidades neste processo também são temas recorrentes, assim como a relação entre os programas de formação e as chamadas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Além disso, em nosso levantamento, com vistas a mapear a produção científica sobre o tema formação continuada na escola, constatamos mais dois aspectos que vão ao encontro das pesquisas

¹¹ Confirmando os estudos de Andrade (2007), que indicavam o uso das novas tecnologias como um tema de investigação consolidado e em rápida ascensão no século XXI.

realizadas sobre e na última década do século XX e no início dos anos 2000, os quais envolvem a discussão do referencial teórico e da opção metodológica de pesquisa.

De acordo com Andrade (2007, p. 12), os processos reflexivos, que nos anos 1990 eram tidos como uma possibilidade de formação docente, nas pesquisas do ano 2002 passam “a constituir uma diretriz para os programas de formação de professores”. Essa orientação é confirmada por Manzano (2008) ao buscar mapear o campo por meio da leitura dos artigos publicados na RBE no período de 1995 a 2005, embora a autora também chame a atenção em sua análise para o fato de que na segunda fase da Revista apareça a publicação de textos mais variados e que buscam questionar essa tendência predominante nas pesquisas sobre formação de professores.

De toda forma, o levantamento que realizamos indica que as ideias ligadas a essa perspectiva ainda se constituem em um referencial teórico importante, e mesmo que em alguns trabalhos não sejam feitas referências diretas, há o uso de conceitos e expressões que são característicos do discurso em torno dessa abordagem.

Quanto à opção metodológica, ao analisar as dissertações e teses sobre formação de professores segundo os tipos de estudo preponderantes nos anos 1990 e 2000, Andrade (2007, p. 14) afirma:

Nos anos 90, os tipos de estudo mais utilizados foram: o microestudo (106), análise de documento (53), relato de experiência (37), pesquisa teórica (31), análise de prática pedagógica (31), pesquisa histórica (29), pesquisa-ação (24), análise de políticas ou propostas (23), análise documental (15) e levantamento (13). Nos anos 2000, os tipos de estudos com maior incidência foram: análise de depoimento (197), microestudo (146), estudo de caso (144), pesquisa-ação (59), história de vida, história oral e autobiografia (49), estudo descritivo-exploratório (46), pesquisa histórica (44), levantamento (43), análise de prática pedagógica (41) e pesquisa etnográfica (40).

Para a autora, há uma coerência entre a temática de maior interesse de investigação e o tipo de pesquisa utilizado, pois nos anos 1990 o foco eram os cursos de formação inicial, o que justificaria a opção por microestudo; já nos anos 2000, como o interesse passou a ser a identidade e a profissionalização docente, com foco na busca pelo conhecimento das concepções, das crenças, dos saberes e das representações docentes, a

análise de depoimentos se mostrou um caminho investigativo bastante apropriado.

A leitura dos resumos das teses e dissertações que realizamos para fazer a seleção no banco de dados da Capes, relativas aos anos 2011 e 2012, também mostrou que a opção metodológica pelo estudo de caso se apresenta como predominante neste período.

Além dos aspectos já mencionados, outros dois se mostraram relevantes em nosso levantamento. O primeiro diz respeito ao fato de que as pesquisas sobre os programas de formação continuada desenvolvidos no espaço escolar abrangem, normalmente, um ano letivo, sendo raríssimos os casos encontrados que analisam o período de uma gestão municipal. Envolvem apenas um segmento dos professores, normalmente os que atuam nos anos iniciais¹², com ênfase para os alfabetizadores. E quando tratam dos professores dos anos finais, os processos de formação são sempre voltados para uma determinada área do conhecimento ou disciplina, priorizando as discussões em torno de práticas de ensino específicas. O segundo aspecto envolve a constatação de que, em um significativo número de trabalhos, o processo de formação continuada na escola é fruto de uma proposta feita pelo próprio pesquisador, configurando o que muitos chamam de uma pesquisa-formação. Ou ainda, como destaca Bertolo (2004) em sua pesquisa, cujo objetivo foi compreender os principais traços da política de formação continuada de professores do município de Belém (gestão 1997/2000), desenvolvida por dentro do Projeto Escola Cabana, mesmo que se tenha garantido que uma de suas etapas fosse desenvolvida na escola, as falas dos professores indicaram que este espaço estava voltado muito mais “para a concretização do processo de reorientação curricular, que vem sendo implantado na rede de ensino, do que para atender aos propósitos formativos das escolas e dos docentes” (BERTOLO, 2004, p. 13).

A partir desta discussão, em que buscamos situar nosso tema de pesquisa em um contexto mais amplo do debate acadêmico, consideramos que a compreensão e análise de um processo de formação pensado, organizado e realizado por uma escola da rede pública de ensino do Município de Florianópolis ao longo de uma década, envolvendo todos os professores do 1º ao 9º ano, que teve como pressuposto o compromisso de todas as áreas do conhecimento com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, configura-se em uma importante contribuição para os

¹² A preocupação com a formação dos professores que atuam nos anos iniciais já havia sido destacada nos estudos feitos por André et al. (1999), nos anos 1990.

estudos em torno da formação continuada de professores com *lócus* na escola.

Nesse sentido, consideramos importante registrar que essa experiência de formação foi realizada na escola em que esta pesquisadora atua como coordenadora pedagógica. Sou efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 20 de fevereiro de 1987, quando ingressei, por investidura em concurso público, no cargo de orientadora educacional. Após um ano trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), solicitei remoção para a Escola Básica Municipal Professor Anísio Teixeira, na qual permaneci até dezembro de 1992. Nos anos de 1990 e 1992, participei como candidata do processo de eleição direta para diretor, representando um grupo de professores, estudantes e pais que desejavam mudanças na escola e uma gestão de caráter mais democrático. Fui eleita e reeleita diretora nesses pleitos. Nesse mesmo período, respaldada pelo trabalho desenvolvido na Escola Anísio Teixeira, recebi um convite para assumir o cargo de chefe do Departamento de Administração Escolar da SMEF, durante a gestão da Frente Popular (1993-1996). Permaneci no cargo de 1993 a 1995, quando solicitei remoção para a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, onde atuo desde 1996, tendo sido responsável pela organização e coordenação do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* durante os dez anos de sua realização.

O intenso envolvimento com esse Curso na condição de organizadora e coordenadora e as inquietações advindas desta vivência foram os elementos que nos motivaram a elaborar o projeto de pesquisa intitulado *A formação de leitores e escritores no ensino fundamental: sentidos e significados no exercício docente* para seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2012, cujo ingresso se deu no primeiro semestre de 2013.

Nosso interesse, nesse momento de ingresso no doutorado, estava muito mais centrado na discussão sobre o ensino da leitura e da escrita enquanto uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento do que no debate envolvendo o processo de formação continuada na escola. Tínhamos o olhar focado nos anos finais do ensino fundamental, pois queríamos compreender melhor como os professores das diferentes áreas poderiam ensinar a ler e a escrever sem que isso implicasse a perda de sua especificidade.

No entanto, no movimento permanente de construção e reconstrução do processo de pesquisa, feito a partir dos aspectos

constatados na leitura dos artigos sobre o estado da arte e do conhecimento da formação de professores e no levantamento que efetivamos dos artigos científicos, dissertações e teses que tratam sobre a formação continuada de professores na escola pública de ensino fundamental, além das discussões realizadas no momento da qualificação do projeto de pesquisa, do processo de orientação, do contato com as fontes documentais (nossa empiria) e da aproximação com o referencial teórico em torno do desenvolvimento profissional docente, delineou-se uma nova direção para a pesquisa.

O caminho percorrido nos levou a definição do seguinte problema de pesquisa: *o curso de formação “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola?*

A escolha de um objeto de pesquisa a partir de um problema ou uma questão vivenciada no cotidiano profissional parece ser uma constante para os pesquisadores, especialmente para os que provêm da educação básica. E é deste lugar que falamos. Essa condição nos coloca, de forma ainda mais intensa, diante do grande desafio apontado por Alves-Mazzotti em seu texto *Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares*, de não permanecermos “colados” em nossa própria prática. O que não significa, destaca a autora, que não se deva realizar uma pesquisa a partir de um problema extraído da prática:

Ao contrário, [...], uma das principais razões apontadas para explicar o pouco impacto da pesquisa sobre as práticas é exatamente o seu distanciamento dos problemas com que se defrontam os professores no cotidiano das salas de aula. O que é importante ressaltar é que, se o pesquisador permanece restrito à sua própria prática, sem uma tentativa de teorização que permita estender suas reflexões a outros contextos, pouco ou nada contribui para a construção de conhecimentos relevantes. (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 34).

A necessidade e, ao mesmo tempo, a dificuldade de assumir uma atitude de estranhamento quando se está tão próximo e aparentemente tão familiarizado com o objeto de pesquisa não é uma novidade em nossa breve trajetória como pesquisadora. Em 1999, quando ingressamos no Mestrado em Educação, no PPGE da UFSC, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de compreender o processo de

institucionalização e implantação dos conselhos de escola na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

Na ocasião, fazia apenas quatro anos que tínhamos participado de um grupo de trabalho na SMEF¹³, assessorado pelo professor Paulo Meksenas¹⁴, cujo principal objetivo foi aprofundar o debate sobre o processo de democratização da gestão nas escolas municipais, com a implementação de duas ações fundamentais: a organização, qualificação e ampliação do processo de eleição direta para diretor e a promoção de discussões em torno da implantação dos conselhos de escola na RMEF. E na Escola Beatriz, durante os anos de 1998 e 1999, coordenamos o processo de discussão visando à implantação do Conselho de Escola, que permanece atuante ainda hoje.

Se por um lado a familiaridade com o objeto de pesquisa pode se configurar em um obstáculo, exigindo uma postura de vigilância teórico-metodológica permanente, por outro tem a vantagem de possibilitar a localização e o acesso aos documentos existentes na escola. E este é um aspecto central em função de nossa opção teórico-metodológica de realizar uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso, que teve como principal estratégia de coleta de dados a análise documental. Falamos em estratégia principal, porque, ao longo desta pesquisa, recorreremos a nossa memória, pois a condição atual de pesquisadora se alicerça também nas lembranças, emoções, percepções, crenças, inquietações e informações que temos como sujeito desse processo de formação.

A singularidade do Curso que pretendemos analisar e, como destacam Lüdke e André (2013), o grande potencial do estudo de caso para o conhecimento e a compreensão de questões e/ou problemas envolvendo a escola, nos fez optar por esta metodologia de pesquisa. De acordo com as autoras,

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente

¹³ Neste período, como já mencionamos anteriormente, ocupávamos o cargo de Chefe do Departamento de Administração Escolar, na gestão da Frente Popular.

¹⁴ Paulo Meksenas era professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 24).

No texto *Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores*, André (2008, p. 150), ao discutir o potencial dos estudos de caso em abordagens qualitativas de pesquisa a partir da análise do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), reafirma que “são instrumentos preciosos tanto para desvelar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo”. Portanto, se o que pretendemos nesta investigação é analisar o impacto do processo de formação na Escola Beatriz, este parece ser um bom caminho metodológico.

Assim, definimos como objetivo geral para esta pesquisa *compreender o contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no município de Florianópolis-SC, durante o período de 2004 a 2013, analisando em que medida constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola.*

Para tanto, utilizamos o referencial teórico em torno do desenvolvimento profissional docente, apresentado por autores como Garcia (1999, 2009), Nóvoa (2002, 2009), Pacheco e Flores (1999) e Imbernón (2011), e da formação em contexto, proposto por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002). Principalmente em função da perspectiva compartilhada por esses autores sobre a importância dos contextos de trabalho para o processo de desenvolvimento profissional docente e, a partir dela, da defesa da escola como *locus* privilegiado da formação continuada de professores.

Traçado o objetivo geral, buscando uma forma de explicitar ainda mais os múltiplos aspectos que permearam esta pesquisa, elencamos a seguir os objetivos específicos que nos orientaram, à medida que teoria e empiria foram sendo confrontadas e adensadas. Esses objetivos serviram de balizas durante o caminho, pois, conforme afirmam Lüdke e André (2013, p. 21), “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará

sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”. São eles:

1. Identificar o contexto histórico-educacional e as articulações político-pedagógicas que possibilitaram a proposição, organização e implementação do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*;
2. Compreender como e por que o ensino da leitura e da escrita se tornou uma necessidade formativa da Escola Beatriz;
3. Analisar a estrutura do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* tendo em vista os seguintes aspectos: carga horária, organização em duas etapas anuais, participantes, certificação e recursos financeiros;
4. Discutir os fundamentos teórico-metodológicos e as principais contribuições do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* para a Escola Beatriz.

A definição desses objetivos nos ajudaram na seleção dos documentos. Nesse processo, pela grande quantidade de documentos existentes na Escola em torno de nosso objeto de pesquisa, optamos por trabalhar principalmente com fontes primárias, ou seja, “com dados originais, a partir dos quais [o pesquisador] tem uma relação direta com os fatos a serem analisados” (SA-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). Além disso, utilizamos a concepção de documento expressa por Evangelista, no texto *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. Para a autora,

Documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa. [...] Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre o outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente. (EVANGELISTA, 2012, p. 1).

A partir desses critérios, procedemos a seleção dos documentos produzidos na e pela Escola: relatório do planejamento estratégico situacional; atas das reuniões pedagógicas; relatórios dos processos de eleição direta para diretor; relatórios dos cursos realizado nos anos de 2004 a 2008, que contêm: projeto, descrição dos conteúdos e

metodologias utilizadas, frequência dos participantes, avaliação, bibliografia recomendada e as atas (elaboradas a partir da transcrição das gravações); gravações em DVD de todo o processo de formação; atas dos conselhos de classe; produções dos estudantes apresentadas ao longo do Curso e dos conselhos de classe; projeto político-pedagógico, registros pessoais da pesquisadora, entre outros.

Sendo assim, o trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No **primeiro capítulo**, apresentamos alguns aspectos que compõem a história de constituição da Escola Beatriz, com especial atenção para o contexto educacional dos anos 1970 e 1980, no qual a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, com atendimento de 1^a à 8^a série, foi criada. Principalmente porque foi buscando formas de superação deste contexto, marcado pelo fracasso escolar, que se iniciou o processo de construção de uma proposta de avaliação, cuja explicitação, ainda neste capítulo, fez-se necessária para que pudéssemos identificar e compreender a gênese, na Escola Beatriz, das discussões envolvendo o ensino da leitura e da escrita como um compromisso de todas as áreas do conhecimento. Além disso, apresentamos o percurso histórico que possibilitou a consolidação das reuniões pedagógicas como espaços coletivos privilegiados de discussão e aprofundamento das questões pedagógicas e o fortalecimento da luta pela ampliação da autonomia da escola, no qual os profissionais tomam para si a responsabilidade pela superação de seus problemas.

O **segundo capítulo** inicia com uma reflexão sobre a importância de a escola definir o projeto de formação com base em suas necessidades e potencialidades, mostrando que esta foi uma das características relevantes do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Num segundo momento, apresentamos as três ações pedagógicas realizadas na Escola Beatriz que contribuíram para que o ensino da leitura e da escrita deixasse de ser uma temática exclusiva dos professores alfabetizadores ou da disciplina de Língua Portuguesa e se transformasse em uma necessidade formativa de todos os professores, levada a efeito em um projeto de formação da escola. Finalizamos este capítulo com a apresentação das principais articulações político-pedagógicas em torno da aprovação do primeiro projeto de formação, elaborado em 2003, pela Escola Beatriz.

No **terceiro capítulo**, considerando-se a importância dos contextos de trabalho para o processo de desenvolvimento profissional docente, apresentamos e discutimos as condições que possibilitaram a realização do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso*

de todas as áreas, no período de 2004 a 2013, com destaque para o fato de ele ter sido assumido pelos profissionais como um compromisso político-pedagógico de mudança da própria escola, assim como para a existência de lideranças neste espaço. Além disso, neste capítulo, analisamos a estrutura do Curso tendo em vista os seguintes aspectos: carga horária, organização em duas etapas anuais, participantes, certificação e recursos financeiros envolvidos.

No **quarto capítulo**, discutimos os fundamentos teórico-metodológicos do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* e as suas principais contribuições para a Escola Beatriz. Essa discussão, que esteve focada nos primeiros cinco anos desse processo de formação, retomou aspectos importantes tratados no capítulo anterior, especialmente em relação à estrutura do Curso. O recorte temporal foi possível após a análise dos documentos existentes e a constatação de que nesse período inicial (2004 a 2008) foram discutidos os principais referenciais teóricos e metodológicos e puderam ser observadas as principais contribuições desse processo de formação para a Escola Beatriz.

A trajetória da pesquisa nos possibilita defender a tese de que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, na condição de um projeto de formação da escola, que foi assumido e articulado cotidianamente e coletivamente como um projeto de escola em construção, constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente que resultou em mudanças fundamentais para a escola, principalmente em relação à consolidação de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita.

1 DO FRACASSO ESCOLAR ÀS PRIMEIRAS AÇÕES COLETIVAS

*O que mata um jardim não é o abandono.
O que mata um jardim é esse olhar
de quem por ele passa indiferente.*

(Mario Quintana)

Nos anos 1980 e 1990, a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, assim como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), encontrava-se num contexto marcado pelo fracasso escolar, cujos índices de reprovação, em determinados momentos, chegaram a superar os 50% nas 1^{as} e 5^{as} séries. Esse fenômeno, que atravessava a escola pública brasileira neste período, encontrava sua principal explicação nas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes, especialmente aquelas provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população, que a partir do processo de universalização das oportunidades educacionais passaram a frequentar a escola de forma mais intensa.

Somente a partir da segunda metade da década de 1990 essa situação tornou-se um problema para os profissionais da Escola Beatriz, os quais, nos valendo das palavras do poeta Mário Quintana, deixaram de ter um olhar indiferente para com este jardim feito de meninos e meninas, muitas vezes esquecidos, outras tantas reduzidos a números frios e impessoais nas estatísticas.

Sendo assim, iniciaremos este capítulo com a discussão de elementos que compõem a história de constituição da Escola Beatriz, com especial atenção para o contexto político-educacional dos anos 1970, 1980 e 1990, pois ele nos possibilita compreender o fenômeno do fracasso escolar como um processo psicossocial complexo e de exclusão. Na sequência, apresentaremos o caminho percorrido por essa escola para o enfrentamento deste problema, no qual suas primeiras ações coletivas foram traduzidas na elaboração do Planejamento Estratégico Situacional (PES) e no processo de reflexão, discussão e construção de uma nova proposta de avaliação para a escola.

1.1 ESCOLA BEATRIZ: UM POUCO DE SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

O Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito, localizado no bairro Pantanal¹⁵, em Florianópolis, foi criado em 1963, pelo então prefeito Osvaldo Machado. Porém, de acordo com Cabral Filho (1998)¹⁶, na segunda década do século XX, já existia a Escola Masculina do Pantanal e, em 1935, no relatório do Prefeito Mauro Ramos, a Escola Municipal do Sertão é citada como pertencente ao município de Florianópolis. O autor destaca em seu texto, baseado na leitura dos documentos pesquisados, não ser possível afirmar que a Escola Masculina do Pantanal tenha sido a antecessora da Escola Municipal do Sertão ou Escola do Sertão do Pantanal, como também era chamada. Para ele, isso se deveu também ao fato de que, até os anos de 1930, “a diferença jurídica em termos educacionais entre Estado e Município era bastante tênue ou inexistente. Essa distinção se apresentou de modo mais definido a partir da 2ª metade da década de 40, com as mudanças da Constituição de 1946” (CABRAL FILHO, 1998, p. 16).

No entanto, como chama à atenção Vera Silva (1993, p. 17-18), até meados dos anos 1980 a separação entre as redes municipal e estadual era ainda apenas administrativa e aparente, pois “um generoso compadrio garantia uma estreita relação entre as redes escolares também nas questões de gerenciamento. As indicações dos professores municipais, por exemplo, podiam, tranquilamente, ser feitas por personalidades da esfera estadual do poder público”.

A Escola do Sertão do Pantanal, que fazia parte da categoria isolada – em que um só professor ensinava, no mesmo horário e na mesma sala de aula, a estudantes de diferentes níveis de escolarização –, estava localizada na parte alta do bairro, em uma região de difícil acesso, e ali permaneceu até o início dos anos 1950, quando o número de crianças aumentou consideravelmente na parte baixa do bairro Pantanal, levando

¹⁵ O bairro Pantanal, formado no final do século XIX, era composto majoritariamente por famílias pobres, muitos descendentes de açorianos e alguns negros. Distante do núcleo urbano de Florianópolis, que naquela época estava circunscrito ao entorno da praça XV de novembro, era caracterizado como um lugarejo rural, onde predominavam pequenas propriedades agrícolas, nas quais se cultivavam milho, mandioca, café, laranja e outros produtos para a subsistência de seus moradores (CABRAL FILHO, 1998).

¹⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre a história da constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, verificar: Cabral Filho (1998).

à criação da primeira casa-escola naquela localidade. Essa casa-escola funcionava em três períodos (das 8h às 11h, das 11h às 14h e das 14 às 17h), em um chalé de madeira, velho e de propriedade particular. A indistinção entre o público e o privado era bastante comum nesse período, pois

o que se denominava escola era normalmente uma das peças cedidas ou alugadas da própria casa do professor ou de algum morador da localidade, que residia com sua família no espaço restante do imóvel, coabitando com alunos e professores. Em situações em que a escola funcionava na casa do professor, não era raro este ocupar parte do tempo das aulas para encaminhar afazeres domésticos. Outra atitude comum era colocar um dos filhos para substituí-lo, caso necessitasse se ausentar. (BEIRITH, 2009, p. 68).

Posteriormente, para atender à crescente demanda, outras três casas-escola surgiram e, de acordo com documentos da Diretoria de Educação da Prefeitura de Florianópolis, funcionaram como uma única escola isolada¹⁷ no período de 1957 a 1963.

Com o processo de urbanização da capital catarinense (RIZZO, 1993; SUGAI, 1994; VEIGA, 1993) e o consequente aumento da especulação imobiliária, principalmente pela instalação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e das Centrais Elétricas do Sul do Brasil (Eletrosul), nos anos 1960 e 1970, parte do Pantanal transformou-se de um povoado bucólico e pacato em um bairro urbano, com predomínio de funções administrativas e acadêmicas.

A nova configuração da cidade de Florianópolis e, em particular, do bairro Pantanal¹⁸, exigiu a adequação das quatro casas-escola existentes e a sua transformação, por meio do Decreto Municipal nº 198, de 13 de dezembro de 1963 (FLORIANÓPOLIS, 1963), em Grupo

¹⁷ Para conhecer um pouco mais sobre a organização das escolas isoladas em Florianópolis, a formação pedagógica e as condições de trabalho de seus professores, assim como o peso da influência político-partidária na educação e na vida profissional dos professores, ver: Beirith (2009).

¹⁸ A partir de 1955, com o processo de urbanização do bairro e da cidade, o perímetro urbano de Florianópolis foi ampliado, e o Pantanal foi incluído no distrito sede (CABRAL FILHO, 1998).

Escolar Beatriz de Souza Brito¹⁹. O nome dado ao grupo escolar, como explicita o próprio Decreto, foi uma homenagem póstuma à professora Beatriz de Souza Brito, feita pelo então prefeito Osvaldo Machado, seu sobrinho.

Considerando que a professora Beatriz de Souza Brito exerceu o magistério nesta Capital durante mais de trinta e cinco anos, e nele se houve uma das mais prestigiosas figuras do ensino no Estado;
 Considerando o relevante papel que desempenhou na educação da mocidade florianopolitana;
 Considerando que o ensino no município de Florianópolis deve à saudosa e ilustre educadora os mais assinalados serviços;
 Decreta: fica denominado Professora Beatriz de Souza Brito, o Grupo Escolar Municipal, na localidade do Pantanal. (FLORIANÓPOLIS, 1963, apud CABRAL FILHO, 1998, p. 29-30).

O Grupo iniciou seu funcionamento com quatro salas de aula, cozinha, sala de direção, banheiros e um pátio coberto. Teve como primeiro diretor o professor Pedro Paulo Santos, que já era responsável por uma das casas-escola. Além dele, também foram diretores os professores Nadir Martins, Sílvia dos Passos Pinheiro, Selço de Mattos e Catarina Maria Silveira dos Santos, tendo esta permanecido no cargo de 1970 a 1988. Em 1986, ano em que o Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito foi transformado em Escola Básica, a professora Catarina Maria Silveira dos Santos participou como candidata e foi a primeira diretora eleita da Escola Beatriz no processo de democratização iniciado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Até 1986, a indicação e nomeação para o cargo de diretor de escola cabia ao Prefeito. De acordo com Cabral Filho (1998, p. 32), neste processo alguns prefeitos utilizavam os seguintes critérios: “o professor mais antigo na Rede Municipal, mais dedicado e com tempo disponível”;

¹⁹ Nesse período, o atendimento ao ensino de 1º grau na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mais especificamente o de 1ª a 4ª série, era oferecido em grupos escolares, que possuíam um diretor, e cada série, um professor específico; em escolas reunidas, nas quais cada turma também possuía um professor específico, mas um deles era responsável pela direção; em escolas desdobradas, com dois professores, cada um lecionando a duas turmas conjugadas, e um deles responsável pela direção e em escolas isoladas, com um único professor atendendo às quatro séries e responsável pela direção (FLORIANÓPOLIS, 1980).

ou ainda, “os títulos de graduação escolar e o interesse que as pessoas podiam mostrar pelo cargo”. Porém esses critérios, muitas vezes, eram sobrepujados pelos desmandos político-partidários que, como afirma Beirith (2009, p. 72), impregnavam a educação municipal e a vida profissional dos professores naquele período:

No município de Florianópolis, papel importante dessa influência política era exercido pelos Intendentes, auxiliares da administração municipal de imediata confiança do prefeito, por ele nomeados, ou seja, representantes do poder político local. No caso das Escolas Isoladas [ou dos Grupos Escolares], a indicação para ocupação das vagas era oficialmente uma atribuição dos Inspectores de Ensino, mas eram eles, os Intendentes, quem decidiam se esta ou aquela pessoa seria convidada para lecionar na escola da vila, transferiam para outras localidades as professoras que não eram do partido da situação [...]. A influência dos partidos políticos no ensino público se fazia sentir, entre outras ocorrências, na contratação de professores, na escolha de vagas, na remoção.

Na década de 1970, em plena Ditadura Militar²⁰, em meio à “mística desenvolvimentista” (PATTO, 1996) e às ideias em torno da

²⁰ Para Germano (1993, p. 159), a década de 1970, é a “fase áurea da repressão, num contexto em que começa a despontar uma oposição armada ao Regime. Apesar de o Estado se transformar em ‘Estado do terror’, é o momento em que obtém o maior grau de consenso e de legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a bancos, sequestros e atentados empreendidos pela esquerda, mas também pelos êxitos da política econômica posta em prática pelo Governo. As eleições parlamentares de 1970 atestam a popularidade do Regime na ocasião: o MDB ganhou apenas no então Estado da Guanabara, enquanto o partido situacionista – a Arena – vencia no restante do país, elegendo 41 senadores (89,1%) e 223 deputados federais (71,9%) [...]. No nível econômico, ocorre uma expansão do ciclo. A economia cresce a taxas superiores a 10% ao ano, impulsionando a ideia de ‘Brasil-potência’”.

teoria do capital humano²¹, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de janeiro de 1971 (BRASIL, 1971), considerada uma das mais impactantes reformas do ensino primário e secundário, especialmente no que diz respeito a dois aspectos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos²², compreendendo, a partir de então, todo o denominado ensino de 1º grau, e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (FREITAS; BICCAS, 2009; GERMANO, 1993).

Na RMEF²³, o atendimento à nova demanda legal de implantação da escolarização obrigatória de 8 anos iniciou em 1971, com a criação da primeira turma de 5ª série no Grupo Escolar Osmar Cunha, no bairro de Canasvieiras; sua continuidade se deu com a transformação, a partir de 1975, da maioria dos grupos escolares existentes em escolas básicas. A

²¹ A teoria do capital humano, que tem no economista americano Theodore William Schultz um dos seus principais fundadores, foi amplamente divulgada no Brasil a partir do final dos anos 1960. “A aplicação dos princípios da Teoria do Capital Humano na educação ancorava-se na relação entre escolaridade e renda, projetando para cada indivíduo a responsabilidade de administrar um certo patrimônio de escolarização. [...] O princípio do capital humano faz do conhecimento um bem agregado ao sujeito trabalhador.” Fazendo com que no plano individual “a pobreza e os chamados fracassos pessoais e familiares recaem como culpa sobre os próprios indivíduos”, e no “plano macroeconômico, as sociedades e as nações desprovidas daquilo que se convencionou chamar de desenvolvimento econômico são consideradas responsáveis pela própria situação como resultado histórico da ausência de investimento correto e adequado, ou seja, na perspectiva de produzir sujeitos com capacidades de valor econômico.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 275-276). Frigotto (1993, p. 67) destaca que, na teoria do capital humano, a função social da educação passa a subordinar-se às demandas do capital, apresentando-se com um papel estratégico no contexto neoliberal de formação do trabalhador para o processo de produção. A educação passa a ser concebida “pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do ‘capital humano’, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua ‘utilidade’, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado”.

²² A ampliação da escolaridade obrigatória já havia sido determinada pela Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), mas só foi incluída nas metas educacionais pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que também transferiu para os municípios os encargos com o ensino de 1º grau.

²³ Sobre a constituição da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conferir: CABRAL FILHO (2004).

partir desse ano houve um aumento considerável de matrículas na Rede, que passou de 3.274 estudantes, em 1972, para 4.569 em 1975 e 6.198 estudantes em 1979²⁴. Dessa forma, os processos de transformação dos grupos escolares em escolas básicas também estavam vinculados aos estudos realizados pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF) em torno da proposta de atendimento da demanda nas próprias localidades em crescente desenvolvimento, que criou um plano de expansão do ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) no município de Florianópolis.

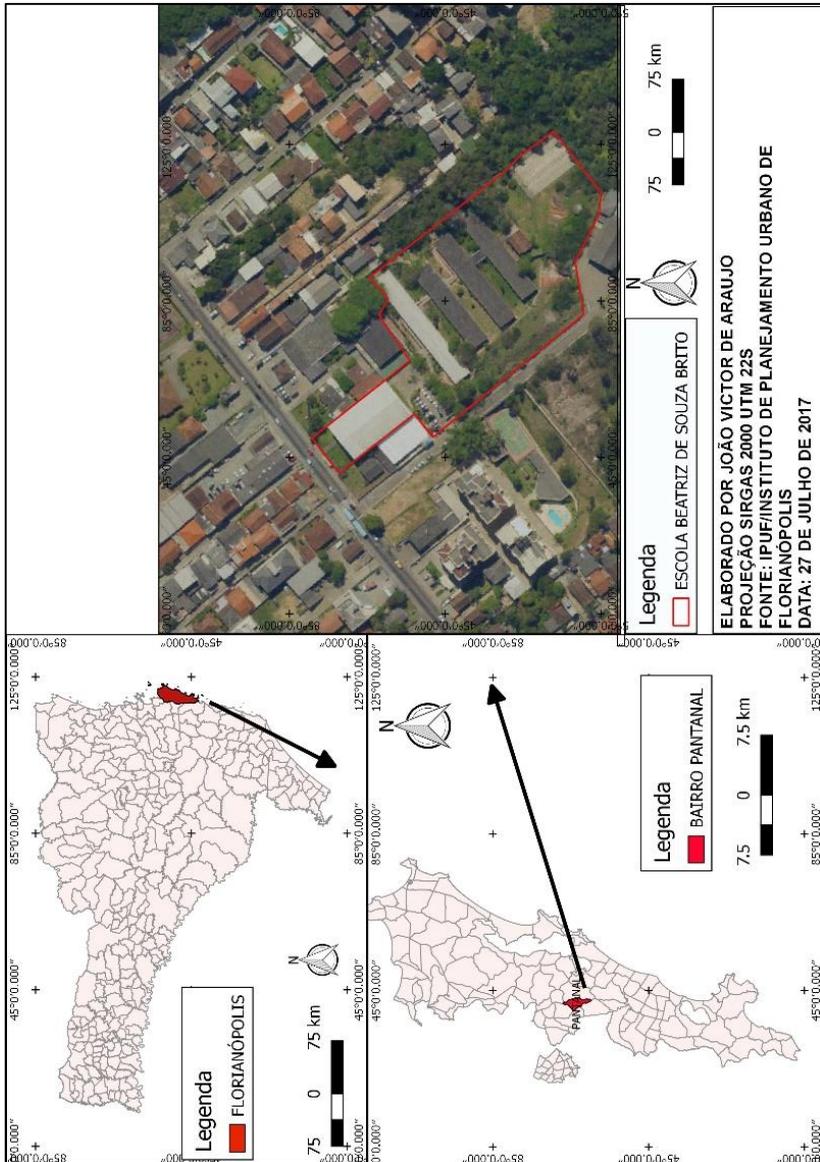
Conforme Cabral Filho (1998), foi com base no resultado desses estudos que, em 2 de maio de 1986, o recém-eleito prefeito de Florianópolis, Edison Andrino, assinou o Decreto nº 84 (FLORIANÓPOLIS, 1986b), oficializando a transformação do Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito em Escola Básica e autorizando o seu funcionamento gradativo a partir daquele ano em suas novas instalações.

O acesso à Escola Básica ainda hoje é feito pela Servidão Crescêncio Mariano, embora o endereço oficial seja a Rua Deputado Antônio Edu Vieira, nº 600, bairro Pantanal, Florianópolis. A Escola, localizada na encosta do Morro do Pantanal, foi construída em quatro níveis, seguindo a inclinação do terreno, conforme podemos observar na Figura 1.

Já a Figura 2, apresentada logo em seguida, mostra uma representação da planta baixa da Escola Beatriz no seu primeiro ano de funcionamento nas novas instalações.

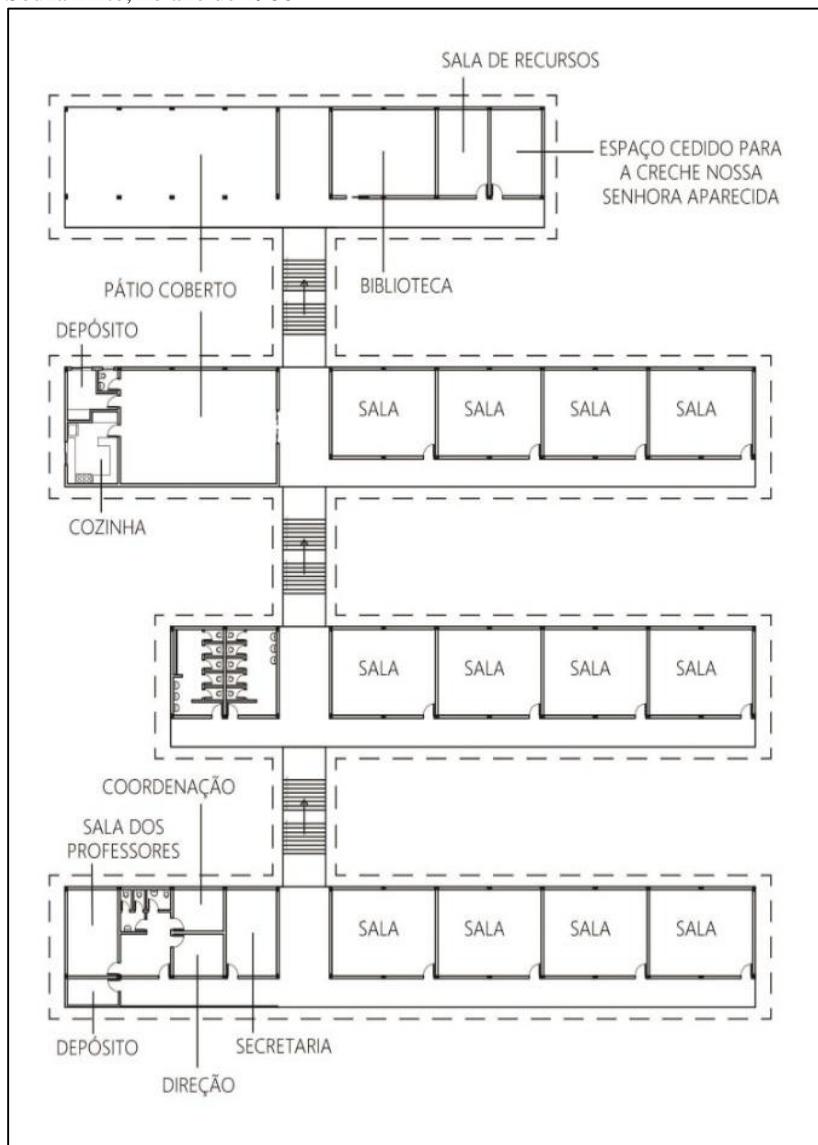
²⁴ Ainda assim, no ano de 1979, a RMEF atendia apenas 16,64% do total de estudantes matriculados no ensino de 1º grau em Florianópolis: 23.906 (64,19%) eram atendidos pela Rede Estadual de Ensino; 6.883 (18,48%), pela Rede Particular; e 258 (0,69%), pela Rede Federal (FLORIANÓPOLIS, 1980, p. 40).

Figura 1 – Mapa de localização da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito



Fonte: Elaborado por João Victor de Araújo com dados do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (2017).

Figura 2 – Planta baixa esquemática da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no ano de 1986



Fonte: Desenho realizado pelo estudante de arquitetura da UFSC, Thiago Aguiar Demaria, com a colaboração da pesquisadora (2017), a partir dos dados coletados no documento: Florianópolis (1982).

Ainda de acordo com Cabral Filho (1998, p. 46), o processo de transformação do Grupo Escolar Beatriz de Souza Brito em Escola Básica tinha como principal objetivo “atender à clientela do bairro Pantanal, dando-lhe oportunidade de continuar os estudos após a 4ª série do 1º grau”, buscando evitar “que os alunos interrompessem sua trajetória escolar, já que outras escolas ficavam em bairros distantes”. Conforme esse pesquisador, o aumento significativo da matrícula, de 189 estudantes no ano de 1985 para 292, em 1986, só confirmou a necessidade de escolarização básica naquele bairro. Os 292 estudantes estavam assim distribuídos: 54 em duas turmas de 1ª série, 73 em duas turmas de 2ª série, 48 em duas 3ªs séries, 43 em duas 4ªs séries, 56 em três 5ªs séries e 18 estudantes em uma turma de 6ª série. O corpo docente da Escola Básica, em seu primeiro ano de funcionamento, era composto por professoras de 1ª a 4ª série, em sua maioria efetivas e provenientes do Grupo Escolar, e por professores de 5ª a 8ª série, quase todos com formação superior e substitutos (CABRAL FILHO, 1998).

Cabe destacar que a eleição de Edison Andrino, candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 15 de novembro de 1985, foi a primeira eleição direta da cidade de Florianópolis após quase 20 anos de ditadura militar no Brasil²⁵. De acordo com Viola (1986), o resultado das urnas na capital catarinense, que deu a Andrino 46,84% dos votos válidos, confirmava uma tendência nacional de vitórias das forças identificadas com a oposição aos governos militares e com a consolidação de um Estado democrático. Para o autor,

1. A vitória de Andrino deu-se em todos os bairros da cidade, independentemente do nível de renda de seus moradores [...]; 2. O PMDB aumentou em 8% sua votação comparada com os 39% obtidos em 1982, conseguindo morder num setor significativo que em 1982 tinha votado no PDS; 3. Dado o perfil da campanha de Andrino o voto peemedebista significou uma vontade de mudanças profundas na administração municipal, tanto na alocação dos recursos como no modo da gestão. (VIOLA, 1986, p. 16).

²⁵ Já no início do período de exceção, através do Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966 (BRASIL, 1966), foram extintas as eleições diretas para governadores, prefeitos das capitais e cidades consideradas área de segurança nacional.

É no contexto da abertura democrática no país que foi instituída, através da Lei nº 2.350, de 30 de dezembro de 1985 (FLORIANÓPOLIS, 1985), ainda na gestão do Prefeito Alofzio Piazza, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF)²⁶, que passou a vigorar a partir de 2 de janeiro de 1986, já na gestão do Prefeito eleito Edison Andrino. Para a professora Telma Anita Piacentini²⁷, primeira secretária municipal de educação nessa gestão, é em um contexto político-educacional “de transição de um regime autoritário e ditatorial militar para a construção de uma sociedade democrática, que se insere a proposta educacional que reflete a criação da Secretaria Municipal de Educação” (PIACENTINI, apud SILVA, V., 1993, p. 13).

A proposta de trabalho pretendida por essa administração exigiu uma nova estrutura organizacional da educação municipal que, embora já viesse sendo praticada desde o início da gestão de Edson Andrino, só foi aprovada em 1988, pela Lei nº 2.825 (FLORIANÓPOLIS, 1988a), publicada em Diário Oficial em 3 de fevereiro de 1988 (SILVA, V., 1993).

Essa estrutura administrativa foi gestada a partir da preocupação de

interligar, numa mesma dimensão, dois processos que, embora se apresentassem separadamente, precisavam atuar em conjunto, como dois polos de uma mesma ação: o administrativo e o pedagógico, compondo a totalidade da educação da rede escolar

²⁶ É importante destacar que até 1985 a gestão da educação municipal estava restrita a um departamento da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, que além deste possuía outros dois departamentos: o de Saúde Pública e o de Desenvolvimento Social. O Departamento de Educação, formado pelas Divisões de Ensino e de Educação Física, tinha sob sua responsabilidade “a gerência do ensino de 1º grau, o atendimento ao pré-escolar, a coordenação das atividades do MOBREAL [Movimento Brasileiro de Alfabetização] no município e também a coordenação da Recreação e Lazer no município” (FLORIANÓPOLIS, 1980, p. 18). Sobre o processo de criação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, conferir: Vera Silva (1993).

²⁷ Telma Anita Piacentini tinha uma importante trajetória junto aos movimentos populares e na luta em defesa da escola pública de qualidade. Era professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, o que possibilitou uma parceria mais efetiva da SMEF com esta Instituição. Atuou como Secretária Municipal de Educação de Florianópolis no período de 2 de janeiro de 1986 a 8 de setembro de 1987, quando a Secretaria foi assumida por Anita Pires.

de Florianópolis. [...] o Departamento de Administração Escolar foi gerado como uma decorrência da política educacional proposta, centrada numa dimensão pedagógica explícita: a melhoria da qualidade do ensino, o resgate da escola pública como uma escola oficial, destinada à maioria da população florianopolitana que apresentava determinadas características e a adequação da escola pública à década de 80, consciente da chegada de um novo século. (PIACENTINI, apud SILVA, V., 1993, p. 20).

De acordo com Vera Silva (1993), as precárias condições em que se encontrava a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nesse período, especialmente em relação aos alarmantes dados de reprovação e evasão escolar²⁸, levaram a Secretária de Educação a decretar estado de calamidade e, em caráter emergencial, a implementar uma série de ações visando à qualificação pedagógica dos serviços oferecidos à população. Dentre elas, destacam-se: a realização, no período de 13 a 19 de fevereiro de 1986, do I Encontro Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que teve a participação de 584 professores da educação infantil ao ensino fundamental, e do I Encontro de Alfabetizadores, que contou com a participação de 38 professores; o encaminhamento de pedido à Secretaria Municipal de Administração de abertura de concurso público; a organização de reuniões com todos os diretores, buscando integrá-los à nova proposta educacional e, ao mesmo tempo, conhecer os problemas existentes nas escolas; a elaboração de critérios específicos (de caráter pedagógico) para contratação de professores em regime temporário; a redução do número de alunos por classe; a implantação nas escolas básicas (1ª a 8ª série) do serviço de orientação educacional e supervisão escolar²⁹; o redirecionamento da proposta de educação infantil da Rede Municipal; o encaminhamento ao Prefeito da proposta de Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

²⁸ No final de 1985, de 6.406 alunos que estudavam nas escolas da RMEF, 1.960 (30,59%) reprovaram, sendo 416 (21,22%) só nas 1ªs séries, e 373 (19,03%) nas 5ªs séries (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 86). Informamos que nos documentos a que tivemos acesso durante a realização desta pesquisa não localizamos os dados de evasão referentes ao ano de 1985, nem os de reprovação e evasão relativos aos anos anteriores.

²⁹ Sobre o processo de implantação do serviço de supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ver: Barcelos (2014).

E no primeiro trimestre de gestão, enquanto se desenvolviam as ações emergenciais, a equipe da SMEF elaborou um Plano de Trabalho, organizado na forma de cinco propostas: 1 – “Nenhuma Criança Sem Escola”; 2 – “Recuperando a Qualidade da Escola Pública”; 3 – “Lutando Contra o Analfabetismo”; 4 – “Atendimento ao Pré-escolar”; 5 – “Atendimento ao Menor Desassistido” (SILVA, V., 1993).

Até o final da década de 1970, o Brasil apresentava uma taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos em torno de 67,4%, o que correspondia, em números absolutos, a cerca de 7,1 milhões de crianças em idade escolar primária fora da escola (PATTO, 1996). Assim, a luta pela democratização do acesso e pela qualificação da escola pública constituíram-se marcas dos planos dos governos populares que assumiram estados e municípios nas décadas de 1980 e 1990 e tiveram diante de si a tarefa de enfrentar, entre outras, a dura realidade do fracasso escolar.

Conforme assevera Vera Silva (1993, p. 34), a nova equipe da SMEF partia do entendimento de que, para a implantação do referido Plano de Trabalho, era preciso dispor de um “corpo docente minimamente qualificado e afinado com os ideais deste projeto de escola que se estava delineando para a Rede Municipal, além de alterar as condições de trabalho e carreira dos membros efetivos”, pois os dados coletados para a organização da proposta flagravam a existência de uma categoria ainda mais precária que a dos professores contratados por tempo limitado. Essa categoria era composta pelos estudantes universitários que, na condição de bolsistas, desempenhavam as funções de docentes, mas não tinham qualquer vínculo profissional com a Prefeitura ou direitos trabalhistas.

Assim, buscando minimizar a precariedade de tal situação e, ao mesmo tempo, atender a uma antiga reivindicação dos professores, em janeiro de 1987 a SMEF realizou o primeiro concurso público de ingresso para provimento de cargos do magistério municipal de Florianópolis, organizado pela UFSC e a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Nesse concurso foram aprovados quase 600 candidatos, o que correspondeu à efetivação de aproximadamente 65% dos profissionais da Rede, que ingressaram na carreira em 20 de fevereiro de 1987.

No entanto, apesar da realização desta importante ação por parte da SMEF, Vera Silva (1993, p. 36) chama a atenção para o fato de que

o número de professores substitutos manteve-se num índice muito acima do desejado, haja vista o grande número de reprovações e a tendência existente no quadro efetivo de busca de mecanismos que possibilitem o deslocamento do

professor da sala de aula. Esta busca é empreendida pelo próprio professor, impulsionada pelas dificuldades do trabalho docente, permeado pela falta de condições adequadas³⁰.

Em decorrência desse concurso, a recém-criada Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito recebeu doze professores efetivos de 5ª a 8ª série no ano de 1987, todos com formação superior. De acordo com Cabral Filho (1998, p. 49), a efetivação desses profissionais “quebrou a rotina da Escola Básica e imprimiu nova dinâmica, inclusive na forma de dirigir a escola. A diretora, Catarina Maria Silveira dos Santos, era professora primária, moradora do bairro, e ocupava o cargo há dezessete anos”, mas acabou deixando-o em 1987, antes de encerrar o seu mandato como diretora eleita, tendo sido substituída pelo professor de Matemática Edilton Luis Piacentini, recém-concursado, que permaneceu no cargo até a realização de novas eleições, em julho de 1988, quando foi eleito.

Neste sentido, pode-se afirmar que na gestão do então prefeito Edison Andrino, em meio ao processo de rearticulação dos movimentos sociais e de luta pela redemocratização do Brasil e da escola pública, foi possível a concretização de importantes conquistas, as quais, certamente, contribuíram para a consolidação e a qualificação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Dentre essas conquistas, destacamos: a aprovação e implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.517, de 19 de dezembro de 1986 (FLORIANÓPOLIS, 1986d); a aprovação e implantação do Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei nº 2.915, de 19 de julho de 1988 (FLORIANÓPOLIS, 1988b); a fundação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (Sintrase) em 14 de outubro de 1988³¹; a aprovação da Lei Municipal nº 2.415, de 8 de julho de 1986 (FLORIANÓPOLIS, 1986c), que estabelecia eleições diretas para

³⁰ Veremos com mais detalhes, no terceiro capítulo desta pesquisa, que a questão do professor substituto, ou dos professores efetivos em desvio de função, ainda é um problema grave na RME de Florianópolis, tendo implicações para o processo de formação de professores desenvolvido na Escola Beatriz.

³¹ Em Assembleia Geral, no dia 14 de outubro de 1988, a Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis e a Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis foram transformadas no Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM, 1988).

diretores de Escolas Básicas³² e da Lei nº 2.622, de 7 de julho de 1987 (FLORIANÓPOLIS, 1987), que instituiu os Conselhos Deliberativos (também chamados de conselhos escolares ou conselhos de escola) na RMEF³³.

A Escola Beatriz participou de todos os processos de eleição para diretores ocorridos na Rede, elegendo os seguintes profissionais: Catarina Maria Silveira dos Santos (1986), Edilton Luis Piacentini (1988, 2010 e 2013), Pedro Cabral Filho (1990, 1992, 1994, 2004, 2006 e 2008), Janete Jane Goulart (1996 e 1998), Alciléa Medeiros Cardoso (2000 e 2002) e Nailze Pereira de Azevedo Pazin (2016). Já o conselho deliberativo, ou conselho de escola, foi implantado apenas em 1999, embora a escola possuísse uma Associação de Pais e Professores (APP) desde 1980, a qual, como demonstra a pesquisa de Cabral Filho (1998), tinha um envolvimento bastante forte nas discussões administrativas e pedagógicas, especialmente a partir de 1991, com a entrada de muitos pais, funcionários da Eletrosul e professores da UFSC. Para este autor a participação dos pais em questões pedagógicas não foi um processo tranquilo, encontrando resistências por parte de muitos profissionais, porém, como veremos no decorrer deste capítulo, esta situação acabou se alterando significativamente da segunda metade da década de 1990 em diante.

1.2 UM CONTEXTO MARCADO PELO FRACASSO ESCOLAR

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, a realidade da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, embora tenha apresentado uma expressiva diminuição de seus índices de reprovação e evasão, como mostra a Tabela 1, ainda carregava as terríveis marcas do fracasso escolar.

³² Essa importante conquista foi ampliada no pleito de julho de 1994, durante o governo da Frente Popular em Florianópolis, com a realização de eleição direta para diretor nas escolas desdobradas (que atendiam estudantes de 1ª a 4ª série), nas creches e nos Núcleos de Educação Infantil (NEI). Até este ano, “das 71 unidades escolares, 19 escolas básicas tinham o seu diretor eleito diretamente, enquanto 52 (73%) escolas desdobradas, creches e NEIs estavam submetidas ao clientelismo político, característico do processo de indicação do diretor por livre escolha do prefeito, do vereador ou mesmo do intendente da região” (CARMINATI, 2002, p. 102-103). Sobre esse processo, ver também: Hasckel (2005).

³³ Sobre o processo de instituição dos Conselhos de Escola na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ver: Carminati (2002).

Tabela 1 – Percentual de estudantes aprovados, reprovados e evadidos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, no período 1988 – 1992

Ano	Estudantes			
	Total	Aprovados (%)	Reprovados (%)	Evadidos (%)
1988	8.941	63,61	36,39	7,49
1989	10.441	66,20	33,80	8,11
1990	10.677	72,42	27,58	7,11
1991	10.954	74,11	25,89	7,50
1992	12.733	74,84	25,16	6,20

Fonte: elaborada pela autora (2017) a partir dos dados coletados em Florianópolis (1992, p. 26; 1993, p. 14; 1996, p. 11).

Esse fenômeno não era um problema exclusivo da capital catarinense, mas uma situação que atravessava a escola pública brasileira, cuja antiguidade e gravidade foi denunciada por Patto (1996, p. 1) já nas primeiras páginas de seu detalhado estudo sobre o processo de exclusão sofrido pelas crianças das camadas populares na escola pública de 1º grau, hoje ensino fundamental:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro [...]. Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo.

Em Florianópolis, o alto índice de reprovação e evasão das escolas municipais na primeira metade da década de 1980 constituiu-se em um dos principais motivos que levaram a Secretária de Educação, no início

da gestão do Prefeito Edison Andrino (PMDB – 1986/1989), a decretar estado de calamidade pública na educação. De acordo com depoimento da própria Secretária (PIACENTINI, apud SILVA, V., 1993), as propostas especificamente pedagógicas para o enfrentamento dessa realidade, que constavam do Plano de Trabalho da Gestão 1986-1989, elaborado durante o primeiro trimestre de 1986, concomitantemente à implementação de uma série de ações de caráter emergencial, já elencadas anteriormente, pautaram-se em oito pontos fundamentais, sendo o “atendimento às dificuldades de aprendizagem” o primeiro deles³⁴.

Certamente podemos considerar que a importância atribuída ao atendimento às dificuldades de aprendizagem no combate ao fracasso escolar na RMEF se deve, em grande medida, à forma como esta questão foi sendo discutida e compreendida ao longo das décadas de 1960 e 1970 no Brasil³⁵. De acordo com Carneiro (1996, p. 53), “a década de 60 é um momento de medicalização generalizada do fracasso escolar, com a visão psiconeurológica do desenvolvimento humano, que tenta explicar os desvios ou dificuldades por quadros tais como a disfunção cerebral

³⁴ Os demais pontos eram: “[...] 2 - ampliação do tempo de permanência da criança na escola; 3 - implantação da alfabetização em 2 (dois) anos – Ciclo Básico – na Costa da Lagoa (caráter experimental); 4 - criação do professor alfabetizador-infantil em todas as escolas da rede, eliminando as classes compostas por alunos em processo de alfabetização estudando no mesmo espaço e com o mesmo professor, com alunos de séries mais avançadas – de Escolas Isoladas à Escolas Desdobradas; 5 - alfabetização de adultos na rede de ensino público; 6 - implantação das séries de ensino e inter-relação entre artes, educação física e conteúdos de disciplinas de ensino; 7 - os serviços de especialistas de educação articulados com a proposta pedagógica; 8 - a pré-escola e o ensino fundamental interligado numa dimensão científica comprometida com a cultura local, buscando o caráter de universalidade do saber.” (FLORIANÓPOLIS. Plano de Trabalho da Gestão 1986-1989, apud SILVA, V., 1993, anexo 1, p. 6-7)

³⁵ Conforme Patto (1996, p. 40), essa explicação tem sua origem no século XIX, nos países capitalistas mais desenvolvidos da Europa, e foi articulada a partir da confluência de duas vertentes: “das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambiguidade imposta por esta dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX”.

mínima, a dislexia e a dislalia”, fazendo com que, nos anos 1970, uma nova categoria de profissionais entre em cena no debate sobre os altos índices de repetência da escola pública de 1º grau, os psicopedagogos. Esses, até então, dedicavam-se quase que exclusivamente ao atendimento, em clínicas particulares, de crianças pertencentes a classes econômicas mais abastadas.

Sendo assim, destaca a autora, fatores neurológicos, psicológicos, sensoriais e outros, de caráter individual, passaram a ser os responsáveis pelas chamadas dificuldades de aprendizagem, o que consolidava a ideia de que a criança não aprendia em função de uma incapacidade sua, de uma limitação individual. Tal concepção dificultava, ou mesmo impedia, a percepção das condições estruturais de uma sociedade de classes presentes na constituição da própria escola.

Neste período, a teoria da carência cultural, formulada nos Estados Unidos desde os anos 1960, também influenciava a produção teórica brasileira em torno da explicação do fracasso escolar. Basicamente, essa teoria defendia que a desigualdade educacional entre as classes sociais podia ser explicada pelas diferenças entre os ambientes culturais em que as crianças se desenvolviam. Nessa direção, Patto (1996) chama a atenção para o seguinte fato: se por um lado houve um avanço ao se explicar o fracasso escolar dessas crianças pelo viés cultural, e não mais racial (no sentido biológico do termo), por outro é preciso ter cuidado, pois esta passagem não eliminou os preconceitos e estereótipos sociais das classes dominantes em relação ao modo de viver e de pensar das classes dominadas, cujos valores, crenças, normas, hábitos e práticas eram tomados como indicativos de atraso cultural:

Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes [...] de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziram crianças desajustadas e problemáticas. (PATTO, 1996, p. 45).

Foi em nome dessa suposta carência ou deficiência cultural que se implementaram no Brasil, a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, inúmeros programas de educação compensatória, que, assim como lá, não apresentaram resultados satisfatórios, contribuindo, pelo contrário, para marcar ainda mais a discriminação e a consequente seletividade social. Encharcados de uma visão preconceituosa em relação às crianças pobres e suas famílias e alheios ao tipo de escola e sociedade em que elas estavam

inseridas, tais programas buscavam possibilitar uma igualdade de oportunidades que estava condenada ao fracasso, já que partiam da premissa de que seus destinatários eram menos aptos à aprendizagem escolar. Apesar disso, a ideia de que o papel democratizante da escola compensatória poderia reverter ou mesmo curar as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas constitutivas das classes economicamente menos favorecidas fez renascer a esperança na justiça social (PATTO, 1996).

A autora elenca vários motivos pelos quais essa explicação para o fracasso escolar das crianças pertencentes às classes economicamente menos favorecidas foi tão bem aceita na década de 1970 no Brasil:

continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha [ao] encontro das crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentalizados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico. (PATTO, 1996, p. 94, grifo da autora).

É nesse contexto que podemos compreender a criação da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA), em 1986, e a implantação, neste mesmo ano, do projeto de salas de recursos na RMEF, com início em duas escolas – a Escola Básica Castelo Branco, na Armação do Pântano do Sul, e a Escola Beatriz, no Pantanal, “onde o número de crianças [de 1ª a 4ª série] a serem atingidas era mais significativo” (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 74).

O Projeto tinha como objetivo geral “ampliar as oportunidades de atendimento adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema regular de ensino, a fim de possibilitar sua integração social”. Como objetivos específicos, pretendia “detectar, diagnosticar, orientar e

desenvolver atividades com crianças que apresentem distúrbios de aprendizagem nas áreas: motora, psicológica e pedagógica na rede municipal de ensino” e “observar e prescrever condutas a serem adotadas pelo professor diante da criança com dificuldade de aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 76). A sala, equipada com recursos específicos, era coordenada por um professor especializado, denominado reeducador, que era lotado na própria unidade e prestava atendimento paralelo ao ensino regular e em horário oposto às aulas. Essa forma de atendimento buscava evitar “as discriminações ocorridas nas classes especiais” (FLORIANÓPOLIS, 1986, p. 78).

Os resultados dessa experiência, considerados positivos pela SMEF, articulados à grande demanda por esse tipo de atendimento, levaram à ampliação do Projeto para mais nove escolas básicas no ano de 1987. Apesar do sucesso inicial, a partir desse mesmo ano o trabalho desenvolvido na sala de recursos começou a ser questionado e redimensionado pelos próprios profissionais, muitos com formação em psicopedagogia, que passaram a discutir se esse não seria “mais um espaço de estigmatização dentro da escola” (CARNEIRO, 1996, p. 65).

Para Idavania Maria de Souza Basso, reeducadora responsável pela sala de recursos da Escola Beatriz, a mudança no nome da sala³⁶, que na gestão da Frente Popular (1993-1996) passou a ser chamada de sala-polo,

correspondeu à mudança no trabalho que passou a ser desenvolvido. Após algumas reuniões de avaliação, os profissionais envolvidos com esse trabalho entenderam que o objetivo de conter a evasão e a repetência não estava sendo atingido e, **mais, estavam depositando no aluno a culpa por seu fracasso escolar**. Além disso, a sala de recursos deveria ser um lugar para os portadores de distúrbios sensoriais, cegueira e surdez, mas o que ocorria, na verdade, é que os encaminhamentos eram de alunos com problemas pedagógicos de aprendizagem. Do total dos casos levantados, 95% eram de crianças bastante pobres. Os deficientes

³⁶ Sobre o processo de discussão envolvendo os profissionais que atuavam na Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA) e nas salas de recursos, os professores dos anos iniciais, orientadores educacionais e supervisores escolares da Rede e a Udesc, processo este que levou à extinção das salas de recursos e à criação das salas-polo, com o redimensionamento da proposta de trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais, conferir: Rosal (2000).

sensoriais eram encaminhados para os institutos afins. (BASSO, apud CABRAL FILHO, 1998, p. 48, grifos nossos).

É importante considerar que o Brasil dos anos 1980 e 1990 já estava sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas³⁷ (ALTHUSSER, 1980; BORDIEU; PASSERON, 1992), que possibilitaram pensar o papel da escola por meio de uma concepção crítica de sociedade, fornecendo as ferramentas conceituais para a compreensão das instituições sociais enquanto lugares em que se exercem a dominação cultural e a reprodução das relações de produção, e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984, 1991; CURY, 1986; MELLO, 1984; LIBÂNEO, 1986), que ao afirmar o caráter contraditório da educação e, mais especificamente, da escola, destacava as suas possibilidades de superação e transformação.

No entanto, apesar da influência desses autores, a explicação do fracasso escolar das crianças pobres ainda oscilava entre a teoria da carência (ou déficit) cultural e a teoria da diferença cultural, com predomínio da primeira, pois, como defende Patto (1996, p. 98), “a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência”.

Assim, a crença na incompetência das crianças e adolescentes pobres, que a partir dos anos quarenta, com o processo de universalização

³⁷ Embora as teorias crítico-reprodutivistas tenham sido consideradas, por muitos, negativas em função do clima de pessimismo e desânimo que sua interpretação acabou instaurando entre os educadores, Patto (1996) defende que elas desempenharam um importante papel na mudança do pensamento educacional brasileiro. Para a autora, essa perspectiva, “Em primeiro lugar, colocou em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação. Em terceiro lugar, tornou mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias ideias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.” (PATTO, 1996, p. 117-118)

e massificação do ensino em nosso país³⁸, passaram a frequentar cada vez mais os bancos escolares, ainda se fazia presente no pensamento educacional brasileiro desse período. Patto (1996) salienta que nem os pesquisadores que se apoiavam em um referencial teórico-crítico estavam imunes a essa crença, pois, mesmo quando voltavam a sua atenção para a análise da escola e do ensino em uma sociedade de classes, identificando os mecanismos intraescolares de seletividade social, ainda assim continuavam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado era “um discurso incoerente e que, em última instância, reafirmava as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar” (PATTO, 1996, p. 51).

1.2.1 Uma realidade ainda mais cruel

Na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, os indicadores educacionais do final da década de 1980 revelavam uma realidade ainda mais cruel que a apresentada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Em 1989, quarto ano de funcionamento da Escola Beatriz como Escola Básica com atendimento de 1ª a 8ª série, dos 339 estudantes que conseguiram completar o período letivo, 84 (19,8%) evadiram-se ao longo do ano e 148 foram reprovados (43,7%). Essa realidade se repetiu em 1990, quando, dos 76 estudantes que frequentavam as quatro turmas de 1ª série, 39 (51,31%) foram reprovados e 9 (11,8%) evadiram-se; e dos 45 estudantes matriculados nas três turmas de 5ª série, 23 (51,1%) foram reprovados e 11 (24,4%) evadiram-se (EBMBSB, 1989, 1990).

De acordo com Cabral Filho (1998), em 1990 a Escola Beatriz apresentou a maior taxa de reprovação da Rede, com um percentual total de 40,42%. Apesar disso, para o autor, os alarmantes dados de evasão e repetência da Escola até esse período pareciam não fazer parte das preocupações dos professores ou da equipe pedagógica, que, como podemos observar no excerto do relatório de avaliação do ano de 1989, estavam mais focados, a exemplo do que ocorria em todo o país, no processo de democratização das relações no interior da escola e da própria sociedade:

No início do ano letivo de 1989 foram reunidos todos os segmentos da escola, no sentido de organizarmos as metas da Unidade Escolar. Foi elaborado um plano de trabalho pedagógico-

³⁸ Para uma melhor compreensão desse processo de universalização e massificação do ensino no Brasil, conferir: Paiva et al. (1998, p. 44-99).

administrativo para melhorar o andamento da Unidade Escolar. Nossa meta principal foi a de fortalecer as relações democráticas na escola, no que diz respeito à questão administrativa e, pedagogicamente, lutamos em conjunto com os professores e direção para instrumentalizarmos os alunos, na objetivação de uma sociedade diferente da qual vivenciamos hoje. Ainda no aspecto pedagógico, os planejamentos foram semanais, bimestrais, anuais, sendo revistos por cada professor, na medida em que se tornava necessário. Podemos dizer que dentro dos recursos disponíveis os professores realizaram atividades criativas e críticas, consolidando nossa postura política. (EBMBSB, 1989 apud CABRAL FILHO, 1998, p. 54-55).

O aparente descaso dos profissionais da Escola Beatriz com os altos índices de reprovação e evasão pode ter inúmeras explicações. Uma delas pode referir-se, como afirma Quinteiro (2000, p 85), à “crença de que a repetência possa ser um instrumento eficaz de recuperação da aprendizagem, fortemente arraigada entre os professores”. Outra pode estar relacionada à falta de uma formação teórica que permitisse compreender o fenômeno da reprovação, sobretudo no primeiro ano de escolaridade, e sua consequência mais imediata, que é a exclusão de milhares de crianças da escola pública, como uma das formas mais perversas de autoritarismo, incompatível com a construção de um projeto democrático de escola e de sociedade.

Mais tarde, porém, identificamos nos registros das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe ocorridos entre os anos de 1991 e 1995³⁹ que essa situação começou a se alterar com a proposição de algumas ações com o objetivo de combater o fracasso escolar. Embora ainda de forma incipiente, fragmentada e contraditória, pois muitas dessas ações, como mostram os excertos a seguir, fundamentavam-se em uma

³⁹ Durante a realização desta pesquisa encontramos na Escola Beatriz apenas um livro de ata contendo o registro de reuniões realizadas no período de 1991 a 1995. São elas: **reuniões pedagógicas** – 4 de março, 1º de abril e 12 de julho de 1991; 21 de agosto de 1992; 18 de maio, 24 de agosto, 14 de setembro e 23 de novembro de 1994; 30 de maio, 26 de setembro, 9 e 16 de novembro, 19 de dezembro de 1995; **reuniões de pais** – 17 de março e 17 de agosto de 1994; **conselhos de classe** – 2 de abril de 1991; 13 de maio, 8 de agosto, 9 e 19 de dezembro de 1994; 8 e 14 de dezembro de 1995.

concepção de educação impregnada por crenças e/ou explicações que oscilavam entre a teoria da carência ou déficit cultural e a teoria da diferença cultural:

Reunião pedagógica de 04 de março de 1991

Quanto as metas de 91, o objetivo primordial é garantir a permanência dos antigos alunos na escola, considerada como primeira meta.

[...]

Procurar fazer campanha, resgatando para a escola, os antigos alunos que não retornaram. [...]. A questão da evasão da escola – uma questão a ser discutida. (EBMBSB, 1991, p. 1).

Reunião pedagógica de 21 de agosto de 1992

Pauta: implantação de um projeto para os alunos da escola que apresentam carência alimentar e dificuldades de acompanhamento dos conteúdos.

[...]

Acerca das deliberações tomadas na reunião do dia 21 de agosto, sexta-feira, sobre a implantação de um projeto para os alunos da Escola Básica Beatriz de Souza Brito que apresentam carência alimentar e dificuldades de acompanhamento dos conteúdos.

- Professores de 1ª a 4ª série farão o levantamento em suas turmas, dos alunos que participarão do projeto.

- Os alunos virão em período oposto às aulas em dias alternados, reunidos por séries próximas: 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries.

- Será oferecido merenda na hora do almoço apenas para os alunos que apresentem carência alimentar. Merenda diferente da oferecida no recreio.

- Será oferecido aos alunos, além de reforço dos conteúdos, outras atividades como: recreação, trabalhos manuais com fins lucrativos e outras oficinas possíveis.

- Um professor contratado pela Prefeitura terá a responsabilidade do projeto.

- Cogitou-se a participação dos pais, e de projetos das Universidades que possam auxiliar nos trabalhos.

- Para os alunos de 5ª a 8ª série, propôs-se a volta do reforço noturno dado pelos pais.⁴⁰ (EBMBSB, 1992, p. 5).

As fragilidades, crenças e contradições que podemos observar nesse processo só ressaltam a complexidade desta questão, cujo enfrentamento, como afirmam Carvalho e Souza (2009, p. 95), não deve “sucumbir à ideia pragmática e muito sedutora nos meios escolares de que os problemas se resolvem por um passe de mágica ou por um comprimido e que por isso dispensam maiores mudanças na organização escolar”.

A partir de tal entendimento, consideramos importante apresentar o percurso de estudos e as discussões com os quais a Escola Beatriz buscou superar esse problema. E, neste processo, explicitar a forma como a Escola foi ampliando as suas “margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes” (NÓVOA, 2002, p. 57), pois, conforme esse autor, o processo de formação continuada, especialmente aquele centrado nas escolas, precisa estar articulado às organizações escolares e seus projetos se pretende ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, a compreensão do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, tendo em vista a perspectiva teórica que adotamos nesta pesquisa, passa também pela compreensão dessa história.

1.3 DE UM CONTEXTO DE REPROVAÇÃO À AÇÃO COLETIVA PLANEJADA

Em 1996, as reuniões para organização do início do ano letivo, realizadas nos dias 12, 13 e 22 de fevereiro, e a reunião pedagógica do dia 22 de março tiveram como principal objetivo a discussão e a elaboração do Planejamento Estratégico Situacional (PES) da Escola Beatriz. Esse modelo de planejamento foi apresentado às escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 1995, durante a gestão da Frente Popular.

⁴⁰ Nesta pesquisa, optamos por manter a redação dos excertos retirados das fontes documentais da Escola Beatriz conforme o original, corrigindo apenas os erros de ortografia. Sendo assim, é importante esclarecer que alguns desses excertos, por se configurarem em transcrições feitas a partir de situações de oralidade, apresentam marcas dessa modalidade de uso da língua que foram mantidas.

O governo da articulação política denominada Frente Popular⁴¹, eleito em 3 de outubro de 1992 para uma gestão de quatro anos (1993/1996), teve como Prefeito o então professor e deputado estadual Sérgio José Grando (PPS); e como Vice-Prefeito, Afrânio Boppré (PT). O programa de ação do governo, intitulado *Agora a vez do povo*, centrava-se em quatro pontos fundamentais: a) a questão cidade-região metropolitana; b) transparência administrativa - gestão democrática; c) participação popular-cidadania; d) inversão de prioridades (FRENTE POPULAR, 1992a).

Após o resultado do pleito eleitoral, um grupo de educadores identificados com o projeto político da Frente Popular, formado basicamente por profissionais da Rede, por professores da UFSC e por representantes da equipe de transição do governo, reuniu-se em grupos temáticos a partir dos eixos – nenhuma criança fora da escola, construção de uma nova qualidade de ensino, democratização da educação e financiamento da educação⁴² – discutindo durante aproximadamente dois meses, ao final dos quais foi elaborada a proposta educacional para a gestão. O trabalho desse grupo resultou no documento *Subsídios para Elaboração do Plano Municipal de Educação da SME/Florianópolis* (FRENTE POPULAR 1992b), que, com base em propostas de outras administrações de caráter democrático e popular do país, continha as grandes diretrizes que deveriam nortear as ações da SMEF: democratização da gestão, democratização do acesso, uma política de educação de jovens e adultos e uma nova qualidade de ensino.

⁴¹ Essa articulação política era composta pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista do Brasil (PSB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Verde (PV), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e pelo Movimento Socialista Revolucionário (MSR).

⁴² Esses eixos constavam do documento: Frente Popular. *Programa de Ação de Governo*. Agora a vez do Povo. Florianópolis, 1992.

Como podemos perceber, assim como na administração de Edison Andrino (1986/1988), a gestão da SMEF no governo da Frente Popular⁴³ também priorizava a luta pela garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino público municipal, considerando a questão da repetência e da evasão “uma dívida que precisa ser paga” aos trabalhadores (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 40). Nesse sentido, no documento *Diretrizes e Metas para a Educação* (FLORIANÓPOLIS, 1993), apresentado às escolas da Rede Municipal no dia 15 de julho de 1993, encontramos a seguinte assertiva:

Afirmamos anteriormente nosso compromisso-diretriz com a democratização do acesso, mas dissemos também que não bastam ações no sentido de garantir vagas, é preciso desenvolver todos os esforços no sentido de buscar as condições para a permanência e a superação da evasão, e buscar também condições de trabalho que garantam uma nova qualidade da prática educativa que efetivamente democratize o saber e supere os altos índices de repetência. (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 41).

Sendo assim, em um contexto educacional ainda marcado pelo desafio de superação do fracasso escolar, a introdução do Planejamento Estratégico Situacional nas unidades escolares da Rede trouxe consequências importantes para a organização e o encaminhamento do trabalho pedagógico e administrativo, que, nos limites desta pesquisa, não temos condições e nem é nosso propósito avaliar, pois o que nos interessa, neste momento, é perceber o impacto dessa nova metodologia de planejamento na Escola Beatriz e, em especial, na forma como esta passou a enfrentar a questão dos seus altos índices de reprovação e evasão.

⁴³ Nesta gestão, o professor Osvaldo Maciel, do Departamento de Bioquímica do Centro de Ciências Biológicas da UFSC, foi empossado como Secretário Municipal de Educação de Florianópolis e permaneceu no cargo até o dia 15 de abril de 1993, quando solicitou afastamento por motivos de saúde. Em seu lugar assumiu a professora Doroti Martins, do Departamento de Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da mesma universidade, que foi convidada para o cargo em razão do seu intenso envolvimento com os movimentos de defesa da escola pública no Estado de Santa Catarina, especialmente pela sua atuação na condição de assessora e/ou formadora da rede de ensino pública estadual e de redes de ensino municipais.

A elaboração do PES de cada unidade escolar da Rede contou com a assessoria de duas professoras do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC, Ana Maria Borges de Souza e Lucena Dall'Alba (1995), e foi viabilizada através do projeto de extensão *Planejamento Estratégico na Escola*, de autoria das referidas professoras. Uma das características centrais desse tipo de planejamento refere-se ao fato de ser planejado por quem o executa, o que marca a sua diferença com os planejamentos tradicionais, elaborados muitas vezes por um grupo de técnicos/burocratas, nos quais, de acordo com Motta (1986, p. 87),

não há lugar para a voz da sociedade. Em nome do conhecimento técnico, a burocracia se arvora em sua representante, em guardiã de seu bem-estar. Evidentemente, a lógica da burocracia não muda. Ela sempre foi e continua sendo uma corporação. Como tal ela defende os seus interesses e não os da coletividade que teoricamente representa.

Nessa perspectiva, “o principal produto de um Planejamento Estratégico desenvolvido com a utilização de uma metodologia participativa não é o plano estratégico, mas a mudança organizacional proporcionada pelo processo” (SILVEIRA JR.; VIVACQUA, 1999, p. 87), o que torna o engajamento dos sujeitos envolvidos uma condição fundamental. Nas orientações dadas por Souza e Dall'Alba (1995) para a elaboração do PES, por princípio e metodologia todos os profissionais que atuavam nas escolas deveriam participar de todo o processo, ou seja, do levantamento e seleção dos problemas à definição das ações para a sua superação, pois

o ato de planejar implica uma leitura da realidade que se quer modificar, considerando as variações da posição de cada sujeito dentre e frente a esta realidade. [...] O planejamento escolar, de caráter estratégico, é portador de intenções explícitas para possibilitar a conquista dos objetivos traçados coletivamente pelos sujeitos envolvidos, articulando-as com as lutas gerais da sociedade. (SOUZA; DALL'ALBA, 1995, p. 4).

O PES envolve quatro momentos fundamentais: o explicativo, no qual o ator que planifica está constantemente indagando sobre as oportunidades e os problemas que enfrenta, tentando explicar as causas que os geram; o normativo, que implica o esboço de como deve ser a realidade ou a situação; o estratégico, que significa perguntar como o

esboço normativo pode ser viabilizado, quais os obstáculos que devem ser superados e de que forma isto pode ser feito; e o tático-operacional, no qual são definidas as ações de curto, médio e longo prazo e avaliados os efeitos reais em comparação com os efeitos esperados no plano de ação (SOUZA; DALL'ALBA, 1995).

Outra questão importante dessa metodologia diz respeito à avaliação do grau de governabilidade do sistema de governo. Para Matus (1989, p. 35), a governabilidade do sistema “é uma relação entre as variáveis que um ator controla e não controla no processo de governo”; portanto, a maior ou menor governabilidade decorre da capacidade de gerência, administração e controle de governo e do projeto de governo (conteúdos programáticos). Não obstante o autor faça referência ao grau de governabilidade de sistemas de governo mais amplos, como os nacionais, estaduais e municipais, ao se adaptar essa metodologia para as escolas, a proposta de pensar e avaliar o grau de governabilidade de cada ação buscava tornar esse tipo de planejamento muito mais próximo das condições objetivas de enfrentamento de cada realidade singular pelos sujeitos nela envolvidos.

Com base nesse referencial teórico-metodológico, a Escola Beatriz realizou em fevereiro de 1996 sua primeira experiência de elaboração do Planejamento Estratégico Situacional, coordenada pela equipe pedagógica⁴⁴, cujo desafio inicial foi a efetivação do diagnóstico da realidade escolar. Essa etapa do trabalho foi implementada a partir da avaliação do ano letivo de 1995, feita no dia 19 de dezembro, na qual os profissionais que dela participaram destacaram aspectos como a necessidade de “trazer os pais para a escola”, “replanejar as reuniões pedagógicas” e, ao mesmo tempo, “abrir mais espaço para as reuniões” e “pensar mais a respeito da recuperação dos alunos que não funcionou” (EBMBSB, 1995, p. 41-43).

A leitura do livro de atas da Escola, em cujo interior estão os registros das reuniões realizadas no período de 1991 a 1995, possibilita-nos inferir que o destaque dado nessa avaliação à necessidade de replanejamento e intensificação das reuniões pedagógicas tem relação

⁴⁴ Na RMEF, a expressão equipe pedagógica, para designar o grupo de orientadores educacionais, supervisores escolares e administradores escolares que atuam nas escolas, foi utilizada pela primeira vez durante a gestão da Frente Popular (1993/1996). E foi neste período, em meio a um intenso debate sobre suas funções, que a coordenação do processo de elaboração do PES de cada unidade escolar constituiu-se em “uma atribuição importante deste grupo” (BARCELOS, 2014, p. 158).

com o fato de, durante este período, as reuniões não terem sido realizadas regularmente e, quando ocorriam, versarem muito mais sobre os problemas administrativos ou as idiossincrasias de professores e funcionários do que sobre questões pedagógicas relevantes.

No ano de 1992, por exemplo, encontramos o registro de apenas uma reunião pedagógica e em 1993 não há registro algum. Em 1994, em uma clara demonstração do quanto este espaço era pouco valorizado, “os professores e funcionários [...] resolveram passar as quatro reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar para o período noturno⁴⁵” (EBMBSB, 1994, p. 9). Essa decisão resultou em uma redução significativa do tempo das reuniões naquele ano letivo, que, aliada às dificuldades com a sua efetivação em um terceiro turno de trabalho, certamente comprometeu a qualidade das discussões realizadas. Já os temas das reuniões pedagógicas, quando vinculados ao pedagógico, a exemplo da discussão sobre a necessidade de “integração entre a creche e a 1ª série” ocorrida no dia 4 de março de 1991, eram tratados isoladamente e, por isso, quase sempre de maneira bastante superficial.

Além da avaliação do ano letivo feita pelos profissionais, a equipe pedagógica sistematizou as respostas dadas por pais/responsáveis e por alunos de 5ª a 8ª série a um questionário de avaliação da Escola, feito também no final do ano letivo de 1995. De posse do resultado de todas essas avaliações e dos dados de evasão e reprovação da Escola no período de 1990 a 1995, os profissionais, organizados em cinco grupos, no dia 13 de fevereiro de 1996, discutiram e apontaram os três problemas considerados por eles como centrais:

1º grupo: falta de tempo para planejar e preparar as aulas; que cada membro se responsabilize por suas funções; comunicação deficitária entre os funcionários.

2º grupo: como formar o aluno cidadão através dos conteúdos ministrados; medo de inovação; avaliação X reprovação.

3º grupo: descompromisso dos alunos, pais e profissionais; um funcionário para fazer o serviço pesado; termos mais direitos como funcionários e sermos mais ouvidos.

4º grupo: resgatar a participação da comunidade escolar no processo ensino-aprendizagem

⁴⁵ As reuniões foram transferidas para o período noturno para compensar os dias em que a Escola Beatriz não teve aula nos meses de outubro e novembro, por servir de alojamento aos atletas que participaram dos jogos abertos estaduais.

(reuniões); técnicas que levem o aluno a “aprender a aprender” (problema de diferentes faixas etárias); tempo e espaço para planejamento dos conteúdos e interdisciplinaridade.

5º grupo: falta de compromisso coletivo (profissionais, alunos, pais) para execução de uma proposta pedagógica que dê conta de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; os bolsões de reprovação. (EBMBSB, 1996a).

Em seguida, no grande grupo e por meio de votação, foram definidos os três problemas prioritários da Escola para o ano letivo de 1996 e as ações que deveriam ser efetivadas para a sua superação, buscando sempre refletir sobre o grau de governabilidade de cada uma delas ou, como ponderava uma das professoras, “ver quais as nossas pernas para fazer isso” (EBMBSB, 1996b, p. 32):

Problema 1: falta de compromisso coletivo (profissionais, alunos, pais) para a execução de uma proposta pedagógica que dê conta de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Ações: implantar o conselho de escola; realizar o planejamento interdisciplinar; rever a metodologia do conselho de classe e das reuniões de pais; redefinir as funções individuais e coletivas.

Problema 2: avaliação X reprovação

Ações: realizar recuperação bimestral e reforço pedagógico; construir uma proposta de avaliação com critérios comuns; realizar reuniões constantes abordando o tema.

Problema 3: comunicação deficitária entre os funcionários

Ação: abrir canais eficientes de participação e comunicação. (EBMBSB, 1996a).

Apesar do propósito de avaliar o grau de governabilidade de cada uma das ações e, talvez, por ter sido esta uma prática bastante nova para os profissionais da Escola Beatriz, que até então estavam habituados a fazer planejamentos para cumprir determinações burocráticas ou sobre os quais supunham haver condições ideais de execução, nos parece que, por um lado, foi subestimada a complexidade dos problemas e ações elencadas e, por outro, superestimada suas condições e capacidade de trabalho. Isso porque, de todas as ações indicadas, as relacionadas ao

problema da “avaliação x reprovação” tornaram-se efetivamente a grande prioridade. E certamente o contexto de fracasso escolar, que ainda era vivido pela Escola Beatriz nesse período, conforme podemos verificar na Tabela 2, contribuiu para a definição desse problema como central.

Tabela 2 – Percentual de estudantes reprovados e evadidos por série, Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Florianópolis, Santa Catarina, 1995 – 1996

Série	Estudantes reprovados (%)		Estudantes evadidos (%)	
	1995	1996	1995	1996
1ª série	24,7	30,5	1,2	9,7
2ª série	22,2	10,0	1,3	–
3ª série	32,6	33,3	1,1	2,3
4ª série	39,1	11,5	1,3	8,0
5ª série	34,0	36,4	6,8	16,7
6ª série	18,8	17,4	3,5	1,4
7ª série	3,7	26,1	3,3	10,9
8ª série	8,5	6,0	–	–
Total	25,2	21,5	2,5	5,6

Fonte: elaborado pela autora (2017) a partir dos dados coletados no documento: EBMSB (1997g)

Nota - Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Sendo assim, veremos, no próximo item, que a discussão em torno da construção de uma nova proposta de avaliação para a Escola Beatriz acabou tomando todo o espaço das reuniões pedagógicas realizadas em 1997 e 1998.

1.4 ENFRENTANDO A REPROVAÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Na reunião pedagógica de 28 de abril de 1997, a discussão sobre avaliação teve início com uma reflexão sobre essa temática, que pode ser assim sintetizada: “a avaliação não deve medir apenas se atingimos nossos objetivos. Deve, em primeiro lugar, ajudar a julgar se nossos

objetivos são adequados” (EBMBSB, 1997a, p. 87). Essa síntese representa o esforço de mudança de foco das reflexões e discussões que a Escola Beatriz buscava imprimir nesse período: das dificuldades de aprendizagem dos estudantes para as dificuldades ou questões envolvendo os processos de ensino.

A partir dessa reflexão inicial, foram organizados seis grupos, garantindo-se a participação de representantes dos profissionais das diferentes áreas de atuação e dos professores das diferentes séries e/ou disciplinas em cada um deles. Os grupos deveriam preencher um questionário sobre avaliação, elaborado pela equipe pedagógica e entregue na reunião com o documento *Orientações gerais para os trabalhos em grupos*, cuja epígrafe – “só aqueles que arriscam ir mais longe descobrirão até onde podem chegar” – indicava, ao mesmo tempo, o caráter desafiador e otimista do trabalho que se iniciava. Nesse documento constavam as seguintes orientações:

eleger um coordenador e um relator; num primeiro momento, ler todas as questões do documento; as questões levantadas tem como objetivo, organizar a discussão dos grupos, fazendo com que os profissionais reflitam sobre suas práticas e elaborem propostas viáveis para nossa escola; retomar as questões sobre avaliação, levantadas na escola em 1995 (ver documento específico); cada grupo deverá discutir e responder as questões tendo em vista as suas séries ou disciplinas, podendo indicar questões gerais se o desejarem; entregar o documento devidamente preenchido para a coordenação geral, no final da reunião. (EBMBSB, 1997b, grifos no original).

O instrumento respondido pelos grupos apresentava 73 questões, que estavam agrupadas em oito tópicos: aspectos gerais da avaliação, atividades diárias, trabalho de pesquisa, tarefas, instrumentos de avaliação, fórmula utilizada pela escola para cálculo da média bimestral, aspectos qualitativos (participação em sala de aula, responsabilidade, realização das tarefas, assiduidade, pontualidade, interesse, disciplina, entre outros), recuperação e levantamento de questões que devemos estudar, dúvidas, preocupações em relação ao processo de avaliação. Algumas dessas questões podem ser conferidas a seguir:

Para que o aluno deve estudar? Para que o professor ensina? A escola precisa ter uma linha de procedimentos em relação à avaliação? Por quê?

Quem deve defini-la? Qual a preocupação central de pais, alunos, profissionais da educação e instituições de ensino – nota ou a aprendizagem? Quais as posturas tomadas em sala de aula e na escola que reforçam a preocupação com a nota ou com a aprendizagem? O que o processo de avaliação possibilita ao professor e ao aluno? O professor tem condições de saber no início do ano letivo, quais os alunos que serão aprovados e os que serão reprovados? Em caso positivo quais os critérios de avaliação utilizados? Para que serve o trabalho de pesquisa? É importante como estratégia de aprendizagem? Para que servem as tarefas? Como o professor deve controlar/acompanhar a realização das tarefas por parte do aluno? Em média, quantas questões uma prova ou um teste devem ter? Estas questões devem ter peso e níveis de complexidade diferentes? Por quê? Qual o procedimento do professor em relação aos testes e provas já aplicados? (corrigir e guardar no armário, corrigir e devolver para os alunos, exigir a assinatura dos pais, corrigir, devolver para os alunos e trabalhar com eles os resultados/os erros, retomar o conteúdo sob que circunstâncias...? Devemos manter o cronograma mensal das provas de 5ª à 8ª série? Por quê? Qual o “ritual” necessário para a realização de testes e provas? Os aspectos qualitativos (participação em sala de aula, responsabilidade, realização das tarefas, assiduidade, pontualidade, interesse, disciplina...) devem ser avaliados? Por quê? Como? Para que serve a recuperação paralela? É possível ser realizada em nossa escola? Caso seja possível, de que forma? Em que momento? Quem seria o responsável pela sua efetivação? (EBMBSB, 1997c).

O registro da avaliação dessa reunião, transcrito a seguir, sugere que a sua metodologia foi considerada bastante proveitosa pelo grupo, atendendo a um de seus objetivos centrais, que era possibilitar e estimular o envolvimento de todos nas discussões. Seja pela opção do trabalho em pequenos grupos, evitando que, em um primeiro momento, fossem realizadas grandes plenárias, em que normalmente apenas alguns se pronunciavam, seja pela utilização de um instrumento que buscasse abranger, da forma mais ampla e detalhada possível, as questões e dúvidas

que a prática cotidiana suscitava ao grupo naquele momento, procurando evitar os habituais e desmotivadores debates destituídos de qualquer vínculo com a realidade da sala de aula:

Avaliação da reunião de hoje – Janete – a participação foi boa pois contemplou situações do cotidiano escolar e resgate da prática. Tânia – achou difícil dar conta do roteiro, porém este possibilitou a colocação das angústias e dúvidas. Cássia – achou que o roteiro levantou questões práticas. Roque – interessante pois participou o dia todo, foi proveitoso nas discussões para resolver os problemas cotidianos e que possa levantar mudanças nos profissionais. Zuleide – ênfase no diagnóstico, colocando como cada um faz – leitura da realidade da nossa escola – perfil da avaliação que praticamos⁴⁶. (EBMBSB, 1997a, p. 89).

Embora um dos elementos mais valorizados nessa avaliação tenha sido o fato de a discussão ter partido de “questões práticas”, de “situações do cotidiano escolar”, buscando, ao mesmo tempo, mobilizar os professores para esse debate e diagnosticar a forma como estes avaliavam o processo de ensino e aprendizagem, consideramos que esse importante momento acabou sendo prejudicado em função do próprio instrumento utilizado, cuja quantidade e teor das questões conduziram o grupo a fazer muito mais conjecturas sobre como deveria ser a avaliação do que uma reflexão aprofundada e uma descrição detalhada sobre como ela realmente acontecia na Escola Beatriz. Além disso, sabemos que nem sempre ou dificilmente o prescrito ou o dito corresponde ao efetivamente realizado; e, para esse diagnóstico, talvez fosse necessária e importante a utilização de outros aportes, como observação em sala de aula, análise de instrumentos de avaliação utilizados e entrevistas e/ou questionários com estudantes e pais.

Apesar desse fato, podemos compreender ou mesmo justificar o imediatismo do encaminhamento metodológico adotado – partindo já na primeira reunião sobre o tema para a elaboração de “propostas viáveis para nossa escola”, como indicado no texto das *Orientações gerais para o trabalho em grupos* (EBMBSB, 1997c), citado anteriormente – em decorrência da urgência dos profissionais em encontrar uma solução para o grave problema da reprovação e, ao mesmo tempo, da crença em uma

⁴⁶ Neste estudo, optamos por manter os nomes originais conforme constam das fontes documentais.

ideia bastante ingênua de que a definição de procedimentos comuns de avaliação por si só possibilitaria isso. Em várias reuniões pedagógicas encontramos afirmações que indicam a importância dada pelo grupo à elaboração desses procedimentos comuns de avaliação:

[...] o que for decidido pelo coletivo sobre avaliação deverá ser praticado por todos. (EBMBSB, 1997d, p. 96).

[...] considera difícil chegar a um consenso. No entanto, o que for acatado pelo grupo deverá ser praticado por todos. (EBMBSB, 1997d, p. 98).

[...] as decisões tiradas, será cobrado e cumprido por todos a partir de 1998. (EBMBSB, 1997e, p. 5).

[...] não vai estar escrito aqui o que poderá ser e sim [a proposta de avaliação] que será aplicada por professores e alunos e no final do ano se fará uma avaliação e então a proposta poderá ser mudada ou não. Acompanharemos o texto [da proposta] no retro, discutiremos e então normatizaremos. (EBMBSB, 1998a, p. 35).

[...] tudo que é decidido entra em vigor imediatamente, lembramos que nenhuma regra é definitiva, mas as que forem decididas aqui, só no final do ano é que serão avaliadas e/ou mudadas. (EBMBSB, 1998a, p. 35-36).

O fato de chamarmos a atenção para a ingenuidade dessa ideia não significa desconsiderar a importância e a necessidade da definição de critérios partilhados durante o processo de construção coletiva de um projeto político-pedagógico (PPP). Além disso, o debate em torno de procedimentos comuns de avaliação, mesmo que em um primeiro momento circunscrito a questões práticas e aparentemente mais simples, é extremamente complexo e envolve sempre o confronto e a disputa de diferentes concepções. O excerto a seguir retrata essa afirmativa, com todos os sabores e dissabores que esse tema envolve:

Carlos questiona se avaliação tem que passar pelas normas, se o professor não tem autonomia, se o professor não tem liberdade de encaminhar a avaliação. Márcia diz que esse trabalho é resultado do ano passado. [...] Rosana – o tema foi exaustivamente discutido, se chegou ao consenso do que seria o ideal para todos, estamos aqui para normatizar. Zu – discutimos bastante em 97. Pedro Balduino – se isto foi discutido e está pronto

estamos constatando falhas [lembramos que a proposta ainda não havia sido implementada neste período], valeu a discussão mas devemos rever, pois isso são regras para escola particular. Angela – [...] tenho que ter critérios sim, não podemos deixar tudo solto. Albertina – temos que ter parâmetros para trabalhar. Neli – cada um tem um entendimento, a escola tem que ter um comum, traçamos parâmetros para a escola caminhar. Temos que cuidar com a fala da autonomia. Pedro C. – A escola de qualidade passa pelo mínimo de organização. Carlos – quando alguém trabalha 15 anos ou mais tem experiência para avaliar. Essa questão do grupo me preocupa, a democracia passa por crises, me assusta como foi colocada a questão da avaliação, democracia não é um pequeno grupo apresentar e todos aprovarem da forma como é colocado. Léa – o aluno tem dificuldade quando não há uma linha comum, quando não há parâmetros. Não foi um pequeno grupo que elaborou [a proposta], foi a maioria dos professores, uma vez que apenas 20% do corpo docente da escola não é efetivo. (EBMBSB, 1998a, p. 36-37).

A sistematização das respostas dadas ao questionário pelos seis grupos foi feita pela equipe pedagógica e apresentada na reunião pedagógica do dia 27 de junho de 1997. As respostas foram organizadas por proximidade temática, em quatro blocos: fundamentação teórica; linhas de procedimento; atividades diárias, tarefas e trabalho de pesquisa; instrumentos de avaliação e recuperação. O registro das discussões ocorridas nesse dia, envolvendo inúmeros pontos polêmicos que acabaram resultando em proposições de votação, reafirmam a complexidade e as disputas presentes neste processo:

Se o aluno tirar nota baixa, como retomar o conteúdo? Quantos alunos precisam tirar nota baixa para fazer a retomada do conteúdo? Que nota baixa é essa? A avaliação deve ser refeita?

Propostas e votações:

1) abaixo da nota 5,0 – 24 votos; abaixo da nota 7,0 – 5 votos

2) o conteúdo deve ser retomado e a avaliação deve ser refeita quando: 50% mais 1 tirar nota abaixo de

5,0 – 26 votos; discorda – 1 voto; abstenção – 2 votos

Os questionamentos deste item foram no sentido de como recuperar no horário de aula onde alguns já superaram o conteúdo e vão achar repetitivo?

3) após refazer a avaliação será considerado a maior nota – 23 votos; soma e divide por dois – 6 votos.

Os questionamentos deste item foram em relação ao aluno não ter responsabilidade de fazer bem a primeira prova porque existirá uma segunda.

Zuleide fala que como pedagogos, não podemos nos preocupar com as possíveis artimanhas dos alunos. Estas devem ser resolvidas em outro âmbito e não no procedimento proposto. (EBMBSB, 1997d, p. 98).

Tratava-se de um processo em que, conforme afirmação identificada no início desta mesma reunião – “estudaremos avaliação, tendo a clareza que não esgotaremos o assunto hoje” (EBMBSB, 1997d, p. 96) –, demandaria mais tempo e um maior aprofundamento do debate. Essa necessidade, em contraposição aos poucos espaços destinados às reuniões pedagógicas no calendário escolar⁴⁷, levaram a Escola a optar pela formação de grupos de trabalho.

Dessa forma, a equipe pedagógica coordenou, no período de julho a setembro de 1997, quatro grupos formados por profissionais de

⁴⁷ Lembramos que no ano letivo de 1997 iniciou-se o processo de adequação das redes públicas de educação básica às exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu art. 24, inciso I, estabelecia que “A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).” A partir da edição dessa Lei, o Conselho Municipal de Educação (CME), através da Resolução nº 4, de 16 de dezembro de 1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997a), que definia o calendário escolar para a RMEF para o ano de 1998, em seu artigo 4º estabeleceu “um dia a cada bimestre, para a reunião pedagógica”. Para dar conta de cumprir os 200 dias letivos e, ao mesmo tempo, garantir as férias de 65 dias dos trabalhadores no magistério público municipal, estabelecidas no Estatuto (FLORIANÓPOLIS, 1986d), o número de dias destinados à organização do início do ano letivo em fevereiro também foi diminuindo ao longo dos anos, passando de cinco para os dois dias atuais.

diferentes áreas de atuação da Escola. Estes grupos ficaram responsáveis por estudar e elaborar propostas em torno de diferentes aspectos da avaliação, conforme indicado na ata da reunião do dia 27 de junho de 1997 (EBMBSB, 1997d): grupo 1 – atividades diárias, tarefas, trabalho de pesquisa e recuperação paralela; grupo 2 – proposta de avaliação descritiva para 1ª e 2ª séries⁴⁸ e de avaliação para 3ª e 4ª séries (diferenciada de 5ª a 8ª série); grupo 3 – avaliação em educação física, artes e ensino religioso; grupo 4 – aspectos qualitativos (participação em sala de aula, responsabilidade, realização das tarefas, assiduidade, pontualidade, interesse, disciplina).

Alguns estudantes de 5ª a 8ª série e alguns pais participaram dessa etapa do trabalho, especialmente nos grupos 1 e 4, com destaque para a atuação das mães Ana Maria Borges de Souza, Beatriz Bittencourt Collere Hanf e Nadir Esperança Azibeiro, que, na condição de professoras do Centro de Ciências da Educação da UFSC e do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Udesc, puderam contribuir de forma mais qualificada e intensa para o processo. Os pais foram convidados em função de sua participação na Escola, principalmente nas discussões e atividades implementadas pela APP. Já os estudantes, eram os representantes das turmas de 5ª a 8ª série, eleitos no início do ano letivo por seus pares.

Como resultado dos trabalhos, as propostas elaboradas pelos grupos foram apresentadas nas reuniões pedagógicas dos dias 8 de setembro e 5 de novembro de 1997. Nelas, o registro das discussões em torno dos procedimentos a serem adotados em relação à entrega de trabalhos de pesquisa fora do prazo, “considerado como uma importante estratégia de aprendizagem, não devendo ser utilizado somente como instrumento de avaliação para valer nota” (EBMBSB, 1998a, p. 37), indica que neste momento reaparece a ideia de que os problemas na aprendizagem poderiam estar relacionados muito mais a questões envolvendo o ensino do que, como se acreditava até então, a uma dificuldade ou incapacidade da criança/adolescente em aprender. A transcrição do excerto a seguir nos mostra que essa ideia é retomada, mesmo que de forma ainda bastante incipiente e vinculada a esse aspecto específico:

⁴⁸ A proposta de avaliação descritiva para as primeiras séries do ensino fundamental foi instituída na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na gestão da Frente Popular – 1993/1996.

Quanto ao trabalho de pesquisa, aparece com um peso muito grande quanto à aprendizagem nas falas dos professores e o que acontece é uma avalanche de cópia de livro. Roberta [auxiliar da biblioteca] – explicou como ela tem observado o trabalho de pesquisa que acontece na biblioteca. O que existe é uma cópia do livro, sem objetivo e sistematização. [...]. Os professores já foram orientados quanto aos procedimentos dos trabalhos de pesquisa e que os alunos, apesar disso, vem despreparados, requerendo um trabalho maior da bibliotecária. Tânia [professora dos anos iniciais] sugere que o trabalho feito em sala não está sendo suficiente e que a biblioteca deve apoiar, metodologicamente, orientando os professores para que esta pesquisa tenha objetivos mais definidos e melhor operacionalização. Sugere que seja feito um trabalho com os professores [...]. O grupo encaminhou que a biblioteca deve aprimorar as orientações para os professores quanto aos trabalhos de pesquisa. [...] Nadir – lembra os temas básicos de estudo para os professores de 1ª a 4ª série – trabalho de pesquisa, produção de texto, matemática nas séries iniciais. Pedro – sugere a inclusão do tema LDB nos temas de estudo. (EBMBSB, 1997e, p. 4-5).

A necessidade de ampliação das discussões, até então focadas na definição de uma nova proposta de avaliação, ficou ainda mais evidente na última reunião pedagógica, realizada no dia 24 de novembro de 1997, que contou com a participação da professora/mãe Nadir Esperança Azibeiro, na qual se considerou que, embora “o tema de estudo [em 1997] tenha sido a avaliação não houve uma discussão aprofundada do objetivo da escola [...], da função social da escola, dos objetivos que temos enquanto instituição pública, do projeto político-pedagógico e sua construção” (EBMBSB, 1997f, p. 25).

Sendo assim, nos dias 9, 10 e 11 de fevereiro e 19 de março de 1998, a pauta das reuniões, coordenadas pelas professoras/mães Nadir Esperança Azibeiro (Udesc) e Beatriz Bittencourt Collere Hanf (UFSC), foi sobre o papel da escola em uma sociedade marcada pela desigualdade social e por relações autoritárias; a concepção de criança e adolescente, com a caracterização dos estudantes no plano ideal e real; a construção dos princípios da escola (e o que fere estes princípios) e a definição das metas para o ano em curso. O debate sobre os princípios e o que os fere

também foi realizado com os pais, em reunião no dia 12 de março, e com todas as turmas de 1ª a 8ª série, durante o horário das aulas. Esse trabalho com os pais e os estudantes foi a forma encontrada pela Escola de tentar superar/qualificar a repetitiva e, de certa forma, improdutiva discussão, ou melhor, apresentação das normas disciplinares, feita todo início de ano letivo.

Apesar desse esforço inicial para ampliar a temática das discussões, elas acabaram retornando à questão da avaliação, mas agora com foco na recuperação paralela que, para a Escola Beatriz, implicava necessariamente a recuperação de conteúdo (e não apenas de nota). Esse entendimento acabou possibilitando, como veremos adiante, a ampliação do debate pedagógico na Escola.

É importante destacar que a recuperação paralela configurava-se uma exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu capítulo II, seção I, art. 24, inciso V, alínea “e” instituía a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996). Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Resolução nº 5, de 16 de dezembro de 1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b), do Conselho Municipal de Educação (CME)⁴⁹, reiterou a necessidade e obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela, embora ainda tenha

⁴⁹ O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado pela Lei nº 3.651, de 11 de novembro de 1991 (FLORIANÓPOLIS, 1991), e até a aprovação da LDB, em 1996, funcionava por delegação do Conselho Estadual de Educação, uma vez que não era reconhecido na legislação de forma autônoma. Atualmente, é composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Estadual de Educação, das APPs, dos Conselhos de Escola, das escolas particulares do Sistema Municipal de Ensino, dos profissionais da educação das escolas particulares, dos profissionais da educação da RME, dos diretores, dos portadores de necessidades educativas especiais, das entidades comunitárias da Ilha e Continente – União Florianopolitana de Entidades Comunitárias (Ufeco) – e das universidades públicas – UFSC e Udesc.

mantido a realização da avaliação final de recuperação (ou exame final) em até quatro disciplinas⁵⁰.

Em reunião pedagógica ocorrida no dia 8 de junho de 1998, com o objetivo de avaliar o processo de recuperação paralela do primeiro bimestre desse ano letivo, foi apresentada uma síntese, feita pela equipe pedagógica, a partir de um questionário, entregue aos 28 professores e respondido por 19 deles (o que correspondeu a um percentual de 68%), sobre as formas de recuperação paralela utilizadas na Escola, os aspectos positivos e as dificuldades encontradas para sua realização:

[Formas] de recuperação paralela dos conteúdos: revisão dos conteúdos com novas

⁵⁰ A avaliação final de recuperação ou exame final só foi extinta nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a partir do ano de 2003, com a publicação da Resolução nº 3, de 26 de novembro de 2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002d). Neste sentido, é importante considerar que a revisão da Resolução nº 2, de 2 de maio de 2000 (FLORIANÓPOLIS, 2000), que resultou na elaboração da Resolução nº 3/2002, constituiu-se em um longo processo de estudo e discussão junto às escolas da Rede no ano de 2002, que foi coordenado pelo Conselho Municipal de Educação e envolveu o seguinte cronograma de atividades: **13 de junho** – reunião com os especialistas em assuntos educacionais (orientadores, supervisores e administradores) das escolas básicas (1ª a 8ª série) e desdobradas (1ª a 4ª série) para “tratar sobre as dificuldades encontradas na resolução atual e no processo de avaliação escolar” e “discutir a dinâmica para a reelaboração da Resolução, conforme proposta em anexo”, conforme o Ofício-Circular nº 08/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002c); **29 de julho a 26 de agosto** – discussão e estudo nas escolas da legislação em torno da temática; **27 de agosto** – Seminário Municipal sobre Avaliação Escolar, direcionado a representantes dos diretores, especialistas, professores, APP e/ou Conselho Deliberativo e alunos e que contou com a presença do professor Celso Vasconcellos na palestra *Avaliação da aprendizagem* e do professor Carlos Roberto Jamil Cury na palestra *A avaliação e a LDB*; **02 a 13 de setembro** – revisão da Resolução 02/2000 pelas escolas; **17 a 20 de setembro** – reuniões regionais para elaboração das propostas a serem encaminhadas ao Conselho até o dia 27 de setembro; **30 de setembro a 11 de outubro** – sistematização das propostas pelos representantes das regionais e CME; **25 de outubro** – prazo para encaminhamento da sistematização das propostas para os delegados; **07 de novembro** – Congresso Municipal para discussão e aprovação da Resolução, que também foi aprovada em sessão plenária do CME, em 26 de novembro de 2002. (FLORIANÓPOLIS, 2002a)

explicações; **refacção das produções de textos**⁵¹; atividades em grupo; correção individual ou coletiva das atividades realizadas; durante as aulas práticas, chamando atenção para teoria; em forma de trabalhos, relatórios; nova explicação através da correção de exercícios, testes e provas; a 1ª série é uma revisão constante dos conteúdos.

Aspectos positivos: os conteúdos são retomados assim que as dificuldades surgem, não acumulando para o final do ano; alguns alunos recuperaram, entenderam o conteúdo, tiveram interesse; alguns alunos perderam o medo de se expor; oportunidade dos alunos em refazer os textos com maior comprometimento e interesse.

Dificuldades: conversa de alguns alunos, não realização das atividades; trabalhar conjuntamente – alunos com dificuldade e os demais; atraso no conteúdo em função das novas explicações e da quantidade de avaliações; alunos não gostam de aula em sala – EF; acúmulo de trabalho para o professor; excesso de avaliação reduziu o tempo para planejamento das aulas; pouco tempo para realização da recuperação; alunos com média foram prejudicados, pois o conteúdo não avançou; aluno ficou mais malandro, estão estudando só para tirar 5,0⁵² (EBMBSB, 1998c, p. 48, grifos nossos).

⁵¹ Nesta pesquisa utilizaremos os termos refacção e reescrita de textos como sinônimos, ou seja, como sendo as mudanças realizadas na escrita de um mesmo texto.

⁵² A Resolução nº 5/1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b), em seu artigo 2º, letra b), estabelecia: “Será aprovado o aluno que alcançar média aritmética em cada uma das disciplinas, igual ou superior a 5 (cinco) ao final dos 4 (quatro) bimestres”. No ano de 1999, através da Resolução nº 009, aprovada em 21 de dezembro de 1998, a média para aprovação passou a ser novamente 7,0 (sete).

O questionário avaliava também o cumprimento da Resolução nº 5/1997⁵³ (FLORIANÓPOLIS, 1997b) no que diz respeito à exigência de que a recuperação paralela fosse realizada ao final de cada bimestre. Neste sentido, como podemos observar no excerto a seguir, os professores apontaram apenas dificuldades na implementação dessa proposta:

Dificuldades: pouco tempo para elaboração, aplicação e correção das provas; acúmulo de trabalho para o professor; alunos não estudaram e fizeram a prova de recuperação por fazer; substituição da média do bimestre por uma única avaliação; beneficiar o aluno que não estuda; atraso no conteúdo; o que fazer com quem tira nota boa?; aumento do grau de dificuldade da prova de recuperação em função dos alunos com média acima de 7,0 que fariam a mesma. (EBMBSB, 1998c, p. 48).

Além disso, esta exigência, para a Escola Beatriz, constituía-se em uma contradição da própria legislação, pois, ao mesmo tempo em que estabelecia a obrigatoriedade de estudos de recuperação paralela, determinava que eles deveriam ser efetuados ao final de cada bimestre, após realização do conselho de classe. Para a Escola, o fundamento pedagógico da recuperação paralela e, por isso, a sua complexidade e dificuldade de implementação, estava na possibilidade de recuperação do conteúdo sempre que houvesse necessidade. Portanto, a determinação de que sua realização devesse ocorrer somente no final do bimestre (ou final do ano) configurava-se muito mais em um subterfúgio para melhorar as notas e, conseqüentemente, diminuir os índices de reprovação da Rede, ainda que não se negue a importância desses dois aspectos, do que uma

⁵³ A Resolução nº 5/1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b), em seu artigo 3º estabelece: **“A recuperação será oferecida de forma paralela, ao final de cada bimestre, após realização do Conselho de Classe**, cuja prática envolverá os alunos, os respectivos professores, a Direção Escolar e a Equipe Pedagógica”; parágrafo 1º “Caberá à escola estabelecer o período adequado de duração da recuperação”; parágrafo 2º “No período de recuperação serão ministradas aulas nas respectivas disciplinas curriculares, no intuito de recuperar os conteúdos não apropriados pelos alunos, com base nos objetivos programáticos”; parágrafo 3º “O aluno que não obtiver média bimestral 5 (cinco) se submeterá, após o período de recuperação de conteúdos, a um instrumento avaliativo objetivando a recuperação da média obtida no respectivo bimestre, em cada disciplina, especificamente”; parágrafo 4º “para fins de registro escolar, prevalecerá a maior nota obtida.” (grifos nossos)

importante estratégia de retomada do conteúdo tendo em vista a sua aprendizagem. A este respeito, na reunião pedagógica realizada no dia 19 de março de 1998, os profissionais assim se posicionaram:

Marcia – lembra que a única coisa que não fecha com a Resolução [5/1997] é a nossa proposta de recuperação de conteúdos durante o bimestre, e não no final do bimestre como está na resolução, ressalta que na recuperação a metodologia não pode ser a mesma. Janete – o importante não é a quantidade de conteúdo, mas a qualidade do trabalho. Edilton – levanta a possibilidade de recuperar extraclasse. Marcia – diz que a recuperação será paralela, durante o processo. Rosana – índice de aprovação vai determinar as verbas que virão para a escola. Nadir – para o Banco Mundial temos que diminuir a repetência, mas o que queremos é a qualidade efetiva do aprendizado, do conteúdo. Daí a necessidade de criar parâmetros sim. Rosana – recuperação é recuperar conteúdo, qualificar o conteúdo. (EBMBSB, 1998a, p. 38).

A discordância da Escola Beatriz em relação ao encaminhamento dado para a recuperação paralela na Resolução nº 5/1997 (FLORIANÓPOLIS, 1997b) resultou em um processo de discussão junto ao Conselho Municipal de Educação, que envolveu as seguintes ações⁵⁴:

- entrega de um documento ao CME, no dia 22 de junho de 1997, explicitando a proposta de recuperação paralela da Escola, a avaliação de sua implementação no I bimestre e, a partir disso, a solicitação de dispensa da prova de recuperação ao final de cada bimestre, uma exigência que consta do artigo 3º da referida Resolução;
- realização de uma reunião no dia 6 de agosto com a Comissão de Pré-Escolar e Ensino Fundamental do CME, responsável por analisar o processo, na qual o diretor Pedro Cabral Filho e a orientadora educacional Márcia Bressan Carminati prestaram esclarecimentos sobre a proposta de recuperação paralela da Escola;

⁵⁴ Conforme ata da reunião pedagógica realizada no dia 4 de setembro de 1998 (EBMBSB, 1998d, p. 57).

- encaminhamento de um novo ofício ao CME no dia 21 de agosto cobrando uma resposta, pois já “estamos no meio do 3º bimestre e até a presente data este Conselho ainda não se manifestou sobre a referida matéria” (EBMBSB, 1998f).

Apesar de todo este esforço, somente no final de outubro, após a sessão plenária do dia 20, na qual foi aprovado por 5 (cinco) votos a favor e 1(um) contra, o Parecer nº 43, de 20 de outubro de 1998, o Conselho encaminhou uma resposta à Escola, liberando-a de tal obrigação. De acordo com o Parecer,

a Comissão de Ensino Pré-Escolar e Fundamental entende que a Escola Básica Beatriz de Souza Brito está garantindo ao aluno além do determinado pela Resolução 005/97, no que se refere a recuperação paralela ao conteúdo trabalhado, e após o fechamento do bimestre, os alunos que permanecerem com média bimestral inferior a 5,0, serão atendidos extra-classe, e por entender que a escola está garantindo recuperação de conteúdos e notas já no decorrer do bimestre, e que além disso, trabalho com o aluno extra-classe, somos de parecer que a escola não precise estar realizando a recuperação do bimestre, haja visto que ela já garante ao aluno no decorrer do bimestre, e com isso já cumpre o disposto no artigo 3º da Resolução 005/97. (FLORIANÓPOLIS, 1988a).

Esse processo acabou contribuindo para a aprovação de uma nova Resolução para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Resolução nº 9, de 21 de dezembro de 1998, que sobre este aspecto passou a ter a seguinte redação:

Da recuperação

Art. 4º - Entende-se por recuperação de estudos o processo pedagógico que visa a oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno, para superar deficiências verificadas no seu desempenho escolar ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Art. 5º - A recuperação será oferecida de forma paralela ao período letivo, sendo que esta se processará a cada unidade de conteúdo quando o aluno obtiver rendimento inferior a 7 (sete).

§ 1º - Caberá a cada unidade escolar elaborar formas e critérios para a sua aplicação.

§ 2º - A avaliação ou nota obtida após estudos de recuperação, em que o aluno demonstre ter superado as dificuldades, substituirá a avaliação ou nota anterior, referentes aos mesmos objetivos.

§ 3º - O aluno com rendimento superior a 7 (sete), poderá participar do processo de recuperação. Caso o mesmo não participe do processo, a unidade escolar deverá organizar atividades diversificadas, pois não será permitido a dispensa do aluno. (FLORIANÓPOLIS, 1998b).

Essa nova Resolução, longe de ter sido consensual, foi objeto de polêmica em muitas escolas da Rede, incluindo a Escola Beatriz, pois, embora tenha retirado a obrigatoriedade da recuperação no final do bimestre, acabou transferindo a responsabilidade pela recuperação dos estudantes exclusivamente para as unidades escolares, eximindo a SMEF de garantir as condições necessárias para a realização desse processo. A situação só se alterou, pelo menos do ponto de vista formal, a partir do ano de 2003, com a aprovação da Resolução nº 3, de 26 de novembro de 2002⁵⁵ (FLORIANÓPOLIS, 2002d), na qual acrescentou-se o seguinte parágrafo: “§ 4º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com as unidades escolares, viabilizar, quando necessário, as condições físicas, humanas e materiais para realização da recuperação no decorrer do ano letivo”.

A complexidade e a riqueza das discussões na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e, particularmente, na Escola Beatriz, marcadas por um contexto de implantação da nova LDB e por mudanças na legislação municipal sobre avaliação, que de forma bastante sintética tentamos explicitar, apontam para a necessidade de um estudo específico e mais aprofundado dessa temática.

Desse contexto histórico e educacional, destacamos os seguintes aspectos:

⁵⁵ Lembramos que a Resolução nº 3/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002d) resultou de um intenso processo de discussão na RMEF e, neste contexto, a inclusão deste parágrafo foi uma proposta da região Centro/Continente, da qual a Escola Beatriz fazia parte, além das Escolas Básicas Municipais (E.B.M): Almirante Carvalhal, João Alfredo Rohr, Anísio Teixeira, Vitor Miguel de Souza e as Escolas Desdobradas Municipais (E.D.M) Adotiva Liberato Valentim, Osvaldo Galupo e José Jacinto Cardoso. (FLORIANÓPOLIS, 2002B).

- a decisão dos profissionais em tomar para si a responsabilidade pela superação de seus problemas, tendo clareza dos limites e possibilidades dessa luta político-pedagógica;
- a consolidação das reuniões pedagógicas como espaços coletivos privilegiados de discussão e aprofundamento das questões pedagógicas;
- o fortalecimento do papel de coordenação, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico da escola desenvolvido pela equipe pedagógica;
- a ampliação da participação dos pais nas discussões pedagógicas da escola, através de seus representantes no conselho de escola/APP;
- a luta pela ampliação da autonomia da escola na construção de seu projeto político-pedagógico, que foi traduzida, neste momento, na elaboração e defesa de uma proposta de avaliação;
- a indicação da reescrita de textos como uma forma de recuperação paralela de conteúdo para todas as disciplinas.

A ênfase nesses aspectos tem relação com o nosso propósito de compreender e analisar criticamente o curso de formação continuada *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, desenvolvido na Escola Beatriz no período de 2004 a 2013. Os quatro aspectos iniciais, porque foram constituindo um contexto favorável à elaboração, proposição e realização desse projeto de formação. Já o último aspecto – a indicação da reescrita de textos como uma forma de recuperação paralela de conteúdo para todas as disciplinas –, porque se configurou, como veremos com mais detalhes no próximo capítulo, na gênese das discussões que tornaram o ensino da leitura e da escrita uma necessidade formativa da Escola Beatriz.

2 GÊNESE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

A grandeza de um homem se define por sua imaginação.

E sem educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo.

(Florestan Fernandes)

Como sugere o título, neste capítulo discutiremos a gênese do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. A partir de uma perspectiva teórica que valoriza a escola como espaço de formação e mudança, destacaremos a importância de projetos formativos elaborados em função das demandas dos professores, nos quais a construção de relações de alteridade e de uma cultura de colaboração são aspectos que precisam ser considerados, assim como o grau de autonomia que as escolas e os professores precisam ter para decidir sobre os conteúdos e a forma de organização de seus projetos formativos.

Nesse debate, defendemos o ensino e o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma perspectiva interdisciplinar, pois consideramos essa aprendizagem uma das condições fundamentais para termos o que Florestan Fernandes caracterizou como sendo uma educação de primeira qualidade e transformadora.

A partir dessa discussão, apresentaremos as três ações pedagógicas – a introdução da prática de reescrita de textos, a qualificação do ensino da pesquisa escolar e a realização de duas oficinas sobre texto dissertativo –, que, desenvolvidas de forma relativamente articulada, contribuíram para que o ensino da leitura e da escrita deixasse de ser uma questão apenas dos professores alfabetizadores e/ou de Língua Portuguesa e se transformasse em uma necessidade formativa da Escola Beatriz.

2.1 UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A ESCOLA

O movimento em defesa de projetos de formação de professores com *locus* na escola, que ganhou força nacional e internacional, sobretudo a partir da década de 1990, tem na necessidade de atendimento às demandas dos professores uma de suas razões principais. Nele, a escola passou a ser compreendida como uma unidade de mudança e de desenvolvimento profissional dos professores, “como um lugar onde

surtem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (GARCIA, 1999, p. 171).

E é neste sentido que consideramos relevante a afirmação feita pelo autor, de que esta etapa ou este primeiro momento envolvendo o diagnóstico dos problemas da escola não pode ser

[...] reduzido a uma técnica, pois tão importantes são os processos como os procedimentos que se utilizam. Assim, o diagnóstico de necessidades nos projetos de desenvolvimento [profissional docente] baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem. (GARCIA, 1999, p. 199).

A definição de um problema requer a compreensão do contexto no qual ele ocorre, dos aspectos singulares, particulares e universais de suas múltiplas determinações, e o (re)conhecimento de que diferentes concepções, valores, interesses e avaliações estão, implícita ou explicitamente, em disputa neste processo, que necessariamente implica em uma tomada de decisão. Um processo eminentemente colaborativo, que deve envolver o maior número possível de professores, no qual devem ser priorizadas as necessidades identificadas e acordadas coletivamente. Necessidades que devem ser fruto de um consenso construído pelo próprio coletivo, entendido não como ponto de partida para a interação dos sujeitos, já que isto “apenas obscurece a diversidade; [mas] [...] buscado numa trajetória que comporte a discussão [e] o conflito” (SPOSITO, 1990, p. 54).

Algo nada fácil de ser realizado, especialmente se considerarmos o fato de que nossas escolas estão inseridas em um contexto de uma sociedade capitalista, em que cada vez mais o público é subsumido pelos interesses privados, os conflitos e as contradições são consideradas um perigo, as desigualdades econômicas e sociais são naturalizadas, os direitos são transformados em privilégios ou concessões, e a cultura do individualismo se sobrepõe à construção de projetos coletivos.

De acordo com Pacheco e Flores (1999), inúmeros estudos reiteram a existência de uma cultura escolar individualizada, na qual cada professor, enclausurado entre as quatro paredes de sua sala de aula, cumpre ou busca cumprir suas tarefas diárias sem partilhar as dúvidas e as dificuldades que surgem no seu cotidiano. E certamente o modo como as escolas estão organizadas, especialmente em relação à falta ou

impossibilidade de um trabalho mais sistemático de apoio pedagógico aos professores⁵⁶ e a existência de poucos e muitas vezes mal aproveitados momentos de discussão coletiva, contribui para o acirramento desta forma isolada de conceber e desenvolver o trabalho docente.

Para estes autores, então, “uma outra concepção de formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 135). Isso significa que uma cultura de colaboração que possibilite aos professores e aos demais profissionais da escola identificar e buscar soluções coletivas para os problemas implica a construção de relações de alteridade entre os professores; entre eles, a equipe pedagógica e a direção; entre estes e os funcionários; entre os profissionais que atuam nas escolas, os estudantes e seus pais; enfim, entre todos os sujeitos que fazem parte de um determinado contexto educativo. Assim, “a relação de cada um com o outro precisa fazer-se de modo que ele mantenha sua condição de sujeito (que é autor, que faz do mundo objeto de sua ação e de sua vontade), sem negar no outro (seu semelhante) sua mesma condição de sujeito” (PARO, 2001, p. 118).

Isso exige a criação de espaços e ações de encorajamento para que os professores possam sair desta situação de isolamento e vivenciar momentos de aprendizagem uns com os outros, pois os processos de formação e mudança dependem também da capacidade da escola de criar uma cultura de colaboração e solidariedade entre os seus profissionais. Conforme asseveram Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6),

O desenvolvimento profissional [docente] influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre. Assim, estudo após

⁵⁶ Inúmeras podem ser as razões para que isso ocorra. Desde a redução, cada vez maior, ou mesmo a extinção dos profissionais que poderiam e deveriam dar esse apoio aos professores, como os especialistas em assuntos educacionais (orientadores educacionais, supervisores escolares e administradores escolares), os coordenadores pedagógicos, os bibliotecários, os auxiliares de ensino, até a existência de uma concepção que compreenda essas funções como portadoras de um fim em si mesmas. Neste sentido, Paro (2001, p. 117) esclarece que, cada vez mais, “ouve-se falar menos [nas escolas] em direção ou administração como mediações para a realização de fins educativos e mais em diretores e em administradores, que mandam e determinam ordens a serem obedecidas; menos em coordenação pedagógica como função coletiva visando à melhor utilização de recursos e procedimentos didáticos e mais em coordenadores ou supervisores pedagógicos prescrevendo práticas e prevenindo rotinas a serem cumpridas”.

estudo, confirma-se a importância dos suportes organizacionais necessários para o desenvolvimento profissional – sem uma tradução organizacional do envolvimento e empenho dos professores, dificilmente se promoverão processos de desenvolvimento profissional, de inovação e de melhoria. [E] o processo começa pela identificação de um problema ou de uma necessidade.

Desta forma, podemos considerar que a identificação de um problema ou de uma necessidade formativa por parte de um professor ou um grupo de professores da mesma série/ano ou disciplina, de uma mesma escola ou de escolas diferentes já comporta uma série de dificuldades, porém tal situação se torna ainda mais complexa e desafiadora quando o grupo decide pela elaboração de um projeto de formação que abrange toda a escola, como o caso em estudo.

Esse esforço individual e coletivo de pensar-se e pensar a escola criticamente não é algo mágico ou instantâneo. É trabalho árduo, que envolve situações ambíguas e conflituosas e, por isso, exige tempo-espaco para estudo e aprofundamento teórico e para a construção de relações de confiança que possibilitem pôr em evidência e avaliação o próprio fazer pedagógico. Essas são condições que seguramente não existem *a priori* nas escolas, mas que podem e devem ser produzidas durante o próprio processo de formação.

Na Escola Beatriz, a definição do ensino da leitura e da escrita como uma necessidade formativa da escola, e não de um grupo de professores (os alfabetizadores e/ou os professores de Língua Portuguesa), decorreu de um longo processo de discussão e reflexão, cujo início, como mostramos no primeiro capítulo, deu-se no ano de 1996, com a elaboração do Planejamento Estratégico Situacional e a identificação dos altos índices de reprovação e evasão como um grave problema da escola. Consideramos necessário destacar esse aspecto, porque o enfrentamento desse problema, materializado na elaboração de uma nova proposta de avaliação, com todos os seus limites e possibilidades, desencadeou uma mudança importante do foco de análise e intervenção: das dificuldades de aprendizagem às dificuldades de ensino.

A necessidade e importância dessa mudança do foco de análise e intervenção, para a Escola Beatriz e, mais especialmente, para a proposição e realização do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, pode ser interpretada pela metáfora da “teoria da curvatura da vara”, enunciada por Lênin e introduzida no

debate educacional brasileiro por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e democracia*. Nele, Saviani (1984, p. 63) afirma que

assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

Portanto, naquele momento histórico era preciso sair da zona de conforto e abalar as certezas de que a explicação do fracasso escolar estaria restrita às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, curvando a vara para a outra extremidade, na qual a responsabilidade estaria centrada nos professores, em que e como eles ensinavam. O objetivo era desestabilizar e provocar o debate em torno da concepção, ainda presente entre muitos profissionais, de que o ato de ensinar configura-se tão somente na apresentação ou explicação de um determinado conteúdo, cabendo ao professor encontrar a melhor maneira, as melhores técnicas para a sua exposição.

Claro que esses aspectos sempre são importantes, porém insuficientes se entendermos o trabalho docente como a mediação necessária entre os estudantes e o conhecimento, no qual o ato de ensinar

supõe querer fazer alguém acender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles. (FORQUIN, 1993, p. 167-168).

Isto implica a inextricável relação entre o processo de ensino e aprendizagem, pois como afirma Anastasiou (2015 , p. 2),

Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: *uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno desse não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (grifos da autora).

Sendo assim, a inflexão no foco de análise e intervenção na/da Escola Beatriz foi crucial, do nosso ponto de vista, para que os professores fossem pouco a pouco abandonando uma atitude queixosa, tão comum nos espaços coletivos escolares, sejam eles mais formais como as reuniões pedagógicas ou mais informais como o horário do recreio. Ou ainda para que os professores, como enfatiza Nóvoa (2002, p. 48), fossem abandonando uma “atitude defensiva [para] ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão”.

A expressão “tomar a palavra”, por sua força, acabou ganhando destaque e compondo o título de nossa tese, pois, entre outros aspectos, buscamos mostrar como o curso de formação, objeto de nossa pesquisa, foi fundamental para a construção da autonomia da escola e dos professores. Isto porque, assim como Nóvoa (2002), Pacheco e Flores (1999), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Candau (1997) e Marin (2000), também consideramos que as mudanças da escola podem ter muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores, que precisam ter capacidade para refletir sobre a sua própria profissão.

A este respeito, Candau (1997, p. 51) deixa claro que,

para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. **Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem**

no/a professor/a em exercício seu principal agente. (grifos nossos).

No projeto de gestão⁵⁷ de 1996, da professora Janete Jane Goulart, eleita em 1994 e reeleita em 1996 para o cargo de diretora da Escola Beatriz, a importância do envolvimento dos professores nos processos de mudança da realidade social e educacional já era ressaltada:

Nós que lutamos para mudar esta realidade, sabemos que as transformações necessárias só serão possíveis através de uma política coerente que permita a todos o acesso a condições básicas que possibilitem uma vida digna. É indiscutível que a educação é ponto fundamental para que isso se concretize. Outro ponto fundamental é que cada um assuma plenamente a sua condição de cidadão, engajando-se decididamente nas transformações necessárias, e esta é a base da verdadeira democracia. Na área do ensino isto não se faz sem instalações, material didático adequado, etc., **mas de nada vale tudo isso se não conseguirmos valorizar e engajar os professores** e motivar os alunos e pais nesta tarefa. (GOULART, 1996, grifos nossos).

⁵⁷ A partir da eleição de 1994, a elaboração e discussão junto a comunidade escolar do(s) projeto(s) de gestão do(s) candidato(s) passou a ser uma exigência do processo de eleição direta para diretor nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para Carminati (2002, p. 114-115), esta exigência “pode ser considerada como uma importante estratégia de construção de uma esfera pública democrática, pois oportunizaria a criação de espaços para o debate público das diferentes propostas. Nesse espaço, que se constitui um verdadeiro exercício democrático, todos os interessados (pais, alunos, profissionais, comunidade em geral) teriam o direito de conhecer o(s) candidato(s) e sua(s) proposta(s), concordando, discordando, formando sua opinião com base em critérios objetivos que permitiriam escolher a melhor candidatura, ou seja, a melhor proposta para a escola. Critérios subjetivos e casuísticos que fundamentam a prática clientelista, na qual a indicação do diretor é feita com base em relações de parentesco, compadrio ou na influência política local do pretendente, passariam a ser questionados e desarticulados. Portanto, a exigência do projeto de gestão e do debate procurou desestabilizar as bases históricas clientelistas, na qual o voto é vinculado ao pagamento de um favor ou à ‘promessa’ de obtê-lo, neste caso, do futuro diretor (e/ou seus aliados)”.

Neste sentido, fica evidente a relevância da participação dos professores no diagnóstico e definição das próprias demandas formativas, pois, de acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 131),

Quando a formação contínua é imposta pela administração, através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira, quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes perfilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar, na medida em que estar na formação é preferível ao participar.

E este é sem dúvida um dos fortes argumentos na defesa da formação continuada na escola, ou seja, considerar o professor como sujeito da sua formação e como tal priorizar a sua participação em todo o processo, desde o levantamento de necessidades ao seu planeamento, execução e avaliação. Nas palavras de Pacheco e Flores (1999), priorizar a participação do professor, e não a sua mera presença. E um dos caminhos para isso pode ser a problematização, ou até mesmo a recusa, de propostas de formação massificadas e oferecidas muito mais em função de demandas externas (da secretaria de educação, da universidade, de pesquisadores individualmente) do que da própria escola.

No entanto, como nos alertam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), devemos evitar o equívoco de tornar a identificação das necessidades dos e pelos professores um processo de percepção, promoção e defesa de interesses corporativos, que os autores caracterizaram como uma “formação encerrada nos professores” (2002, p. 11). Tal equívoco poderia fragilizar ou mesmo impedir a estreita e necessária vinculação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento dos estudantes. Para esses pesquisadores,

Se a fonte inspiradora dos conteúdos e estratégias da formação são os interesses laborais ou pessoais, ou a mera asserção profissional, pode ocorrer mais um desenvolvimento corporativo do que um desenvolvimento profissional, pois não resultam em uma formação relevante para o desenvolvimento das crianças e das suas comunidades. Isto significa que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um

desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, [os adolescentes], as famílias, as comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 11).

Esse alerta é fundamental, pois o que está em jogo é a formação das novas gerações, é a superação de um contexto de exclusão, no qual milhares de crianças e adolescentes ainda são condenados e responsabilizados pelo próprio fracasso escolar. Uma situação que, como vimos no capítulo anterior, tem assolado a escola pública brasileira e mais especialmente a Escola Beatriz há muitas décadas, e, como afirma Magda Soares (2013, p. 14), estudiosa da área da alfabetização, permanece até os dias atuais:

Pode-se dizer que, neste século XXI, o problema permanece; a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam ao ciclo seguinte ainda não alfabetizados.

O dispositivo legal utilizado por muitos sistemas de ensino⁵⁸, sejam eles estaduais ou municipais, para eliminar ou restringir a possibilidade de reprovação a algumas séries/anos, o que levou à melhoria de indicadores educacionais como as taxas de distorção idade-série ou as taxas de aprovação, reprovação e evasão, não resultou necessariamente

⁵⁸ Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não foi diferente. A Resolução nº 2, de 14 de setembro de 2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011), do Conselho Municipal de Educação, no seu art. 6º, § 2º, instituiu que: “Os estudantes que concluírem o ano em curso e no final do ano letivo, apresentarem um desempenho médio inferior a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem das áreas do conhecimento, **irão para o ano subsequente**, com acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória de forma: I – a reelaborar os conceitos não assimilados nos anos anteriores; II – a consolidar o aprendizado para acompanhamento dos conceitos do ano subsequente; III – a estimulá-lo ao avanço nos anos escolares” (grifos nossos). Essa Resolução instituiu o termo “promovido com restrição” na RMEF e, com algumas alterações feitas pela Resolução nº 1, de 11 de dezembro de 2013 (FLORIANÓPOLIS, 2013) nos art.º 2º, 14º (§ 3º) e 23º, ainda está em vigor.

em melhora na qualidade do ensino. A esse respeito, Bahia (2009, p. 320) faz uma análise bastante interessante. Para a autora, atualmente,

não estamos mais discutindo exclusão escolar como um fenômeno perverso, observado por muitos anos, quando se referia à desistência dos alunos do sistema escolar após sucessivas reprovações, e que gerava os altíssimos índices de evasão. Da mesma forma, não discutimos mais exclusão escolar pela questão do não acesso à escola, porque não há mais falta de vagas. A discussão, agora, acerca da exclusão, refere-se muito mais à situação de exclusão na escola.[...]. A situação dos que permanecem na escola, mas não aprendem – a exclusão na escola –, parece-nos igual à situação dos alunos que a abandonavam – a exclusão da escola – do ponto de vista da negação de direitos, porque permanecer e continuar excluído dos saberes e dos conhecimentos demonstra inadequação e incompetência de um sistema de ensino.

E foi buscando a superação de um contexto mais imediato de exclusão da e na escola que o curso de formação continuada *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* foi proposto e realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no período de 2004 a 2013. Na justificativa do primeiro projeto do Curso, elaborado para o ano de 2004, tal objetivo encontra respaldo na afirmação de que “esta não é apenas uma opção técnica, em busca da competência contra o fracasso na escola, mas é sobretudo uma opção política, que expressa um compromisso com a luta pela inclusão de todos” (EBMBSB, 2004a).

A Escola Beatriz, portanto, compactuava com a ideia de que, não obstante vivermos em uma época de profundas transformações científicas e tecnológicas, em uma sociedade da informação, em um tempo de comunicação rápida, de uma multiplicidade de linguagens e códigos, o domínio da leitura e da escrita, como defende Lerner (2002, p. 17), “marcaram e continuam marcando uma função essencial – talvez a única função – da escolaridade obrigatória”. Para a autora, apesar de todas as dificuldades enfrentadas cotidianamente, a escola tem a grande responsabilidade de

incorporar todos os alunos à cultura do escrito. [...] Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de

uma tradição de leitura e escrita; supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos, entre eles e seus autores, entre os próprios autores, entre os autores, os textos e seu contexto [...]. (LERNER, 2002, p. 17).

A este respeito, Soares (2004, p. 21) enfatiza que houve uma “mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita”. É preciso que, em uma sociedade letrada como a nossa, em permanente mudança e cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura e da escrita, invista-se na formação de uma geração de leitores e escritores capazes de fazer uso dessa tecnologia nas diferentes práticas sociais. Uma sociedade organizada em torno de um sistema de escrita que assume importância central na vida política, econômica, cultural e social.

Trata-se, assim, de um tipo de sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas ou ágrafas (a-letradas ou pré-letradas), que utilizam apenas a língua oral e não possuem sistema de escrita nem sofrem influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. (MORTATTI, 2004, p. 98-99).

É através das linguagens, especialmente a linguagem escrita, que o conhecimento produzido socialmente e ao longo da história se encontra registrado. E mesmo que nos dias atuais esse conhecimento esteja disponível em uma diversidade cada vez maior de formas e lugares, “o momento do ensino [e nele podemos destacar o momento da leitura e da escrita] é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica” (NÓVOA, 2002, p. 21).

Cabe à escola, portanto, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, selecionar, relacionar e organizar a avalanche de informações que caracteriza o mundo contemporâneo. É preciso, especialmente no ensino fundamental, não apenas introduzir o

estudante no mundo da escrita, tornando-o um sujeito alfabetizado; mas torná-lo um “sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1987, p. 7). É vital inserir todos os grupos sociais nas práticas de uso da leitura e da escrita, a fim de que eles se tornem usuários e críticos dessas práticas, pois, como afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 91), “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade”.

Além dessa discussão, relativamente nova no Brasil, sobre a importância de se alfabetizar letrando⁵⁹, como defendem Magda Soares (2013) e outros autores, estudos mais recentes em torno do processo de alfabetização, envolvendo diferentes áreas do conhecimento como a linguística, a sociolinguística, a psicologia, a psicolinguística, também têm evidenciado a necessidade de uma diferenciação entre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua oral e o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita. Para Soares (2013, p. 7), a língua escrita não é um registro fiel dos fonemas da língua oral, pois há “uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais”. Os problemas de compreensão e produção do texto oral são diferentes dos problemas de compreensão e produção do texto escrito.

A percepção de que o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente nos remete à ideia de que o compromisso da escola com a formação de um sujeito letrado pressupõe também o ensino e a aprendizagem de práticas orais, principalmente aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado, como a participação em um debate, uma entrevista ou a realização de uma exposição oral na sala de

⁵⁹ De acordo com Soares (2004, p. 7), “a alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização – a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. (...) Usando um verbo que ainda não está dicionarizado, eu diria que devemos alfabetizar letrando: ensinar a ler e a escrever por meio de práticas sociais reais de leitura e de escrita”. Para esta autora, essa distinção é especialmente necessária, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil.

aula ou em uma conferência. Mesmo que tenhamos recursos tecnológicos que nos permitem usar o telefone em vez de mandar uma carta ou de gravar uma palestra em vez de tomar notas, é a condição de sujeito letrado que nos possibilita optar por uma ou outra modalidade, e é justamente esta possibilidade de opção que Kleiman e Moraes (1999, p. 92) consideram como “um primeiro passo necessário para a formação do cidadão crítico”.

Podemos considerar, então, que o domínio das duas formas de comunicação – a oral e a escrita – constitui-se em condição para o exercício da cidadania, entendida, na perspectiva de Benevides (1994, p. 7), como “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criadora de direitos para abrir novos espaços de participação política”. Nessa perspectiva,

Compreendida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e a agudização do poder de crítica por parte do público leitor. (ZILBERMAN; SILVA, E., 2002, p. 112-113).

Para Soares (2013, p. 22), a alfabetização representa, especialmente para as classes populares, mais do que a aquisição de um instrumento para obtenção de conhecimentos, “é uma forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político”. É, na concepção de Paulo Freire (1975), um processo de conscientização e uma forma de ação política. O caráter meramente instrumental que, muitas vezes, a escola atribui à alfabetização serve apenas

às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, já que, por suas condições de classe, já dominam a forma

de pensamento subjacente à língua escrita, já têm o monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber. (SOARES, 2013, p. 23).

Essa perspectiva política do processo de alfabetização nos coloca diante do grande desafio de repensar a escola em toda a sua complexidade, assumindo um compromisso com uma educação emancipadora, mesmo ou apesar dos limites impostos pela sociedade capitalista, pois, como afirma Cardoso (2004, p. 109), é um “equivoco a pretensão de tratar a educação em geral. A educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”.

Para Nóvoa (2002, p. 15), a escola no decorrer do século XX foi sofrendo um processo de “transbordamento” no qual “concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram-se misturando com ‘ideologias de salvação’, alimentando a ilusão da escola como lugar de ‘redenção pessoal’ e de ‘regeneração social’”. Concomitantemente a esse processo, as famílias e as comunidades acabaram afastando-se de suas funções educativas e culturais, transferindo-as para as escolas, que passaram a ser responsabilizadas por um conjunto interminável de programas e campanhas assistenciais como educação para o trânsito, saúde do escolar, gravidez na adolescência, combate à droga e à violência infantil, prevenção à obesidade infantil, entre outros. Evidentemente, esclarece o autor, que, isoladamente, cada um desses programas tem a sua importância, mas, vistos no seu conjunto, representam bem a amálgama em que se transformou a nossa ideia de escola.

É necessário, então, como defende Nóvoa (2009, p. 62-63), que haja um “retraimento” da escola na contemporaneidade, no sentido de sua valorização como uma organização focada na aprendizagem:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo

que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

No entanto, adverte o próprio autor, uma coisa é afirmar que a escola deve centrar-se na aprendizagem, tendo clareza de que isto só é possível se forem atendidas uma série de circunstâncias envolvendo a vida pessoal e social das crianças; outra, bem diferente, é afirmar que estas inúmeras tarefas, que foram sendo atribuídas à escola ao longo do tempo, são de fato de sua responsabilidade. O que significa dizer que a defesa do retraimento da escola

só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma consolidação do espaço público da educação. Este é, a meu ver, o desafio central das sociedades contemporâneas. Que compromissos estamos dispostos a assumir, a título individual e coletivo, na educação das crianças e dos jovens? [...] Percebemos a importância de libertar a Escola, na medida do possível, de tarefas assistenciais, de práticas de tempos livres e de outras atividades, que podem e devem ser realizadas noutros lugares da sociedade? Queremos uma escola que faça tudo, arriscando-se a nada fazer bem, ou estamos dispostos a chamar toda a sociedade ao trabalho de educação e formação? (NÓVOA, 2009, p. 63-64).

Dessa forma, assumir o ensino da leitura e da escrita, o processo de formação de leitores e escritores como uma tarefa essencial da escola, levando em consideração a complexidade e o caráter de continuidade deste processo, além dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que o condicionam, coloca-nos diante de um grande desafio e questionamento: a quem compete esta responsabilidade? Sendo o ensino e a prática da leitura e da escrita atividades constitutivas da aprendizagem, foco da escola, é possível e desejável delegar esta tarefa exclusivamente aos professores alfabetizadores ou aos professores de uma única disciplina, a Língua Portuguesa?

É preciso então estabelecer prioridades formativas em função do projeto de escola que se deseja construir e, com base nele, ter a coragem de dizer não às infundáveis demandas que cotidianamente batem à porta

das escolas. Isto nos remete a outro aspecto importante, quando nos referimos à identificação de necessidades, que Garcia (1999) definiu como o grau de autonomia que as escolas e o grupo de professores têm para decidir sobre o conteúdo e a forma de organização de sua formação. Autonomia que deve se traduzir também nas condições materiais, financeiras e humanas de que a escola dispõe, ou luta para dispor, a fim de desenvolver o seu projeto de formação. Tomando sempre o cuidado para não identificar autonomia com abandono e privatização, pois, como esclarece Paro (2001, p. 58):

Durante o período da ditadura militar, no Brasil, os educadores investiram fortemente na luta pela autonomia da escola, em oposição ao controle político-burocrático que se impunha às unidades escolares. Hoje, quando os donos do poder se apropriaram também do discurso da autonomia e procuram negar a escola, não pela repressão, mas pelo boicote das condições materiais de funcionamento, não basta a defesa da autonomia. É preciso principalmente se contrapor a esse movimento que, com o discurso da autonomia – e da necessidade de participação da comunidade e passagem do controle das escolas às mãos da sociedade civil –, o que está fazendo é justificar medidas tendentes a eximir o Estado de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixaram-nas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino.

Assim, pensar a formação continuada no contexto escolar, concebendo o ensino da leitura e da escrita como uma prática interdisciplinar, implica, necessariamente, a articulação de um projeto político-pedagógico que proponha essa pauta como compromisso a todos os professores e à escola, pois, como afirma Veiga (1995, p. 13),

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no

sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A necessidade de que todos os professores, das mais diferentes áreas e com as mais diferentes concepções e crenças quanto ao ensino da leitura e da escrita, se envolvam neste processo suscita uma questão que, para Garcia (1995, p. 56), parece ter sido esquecida pela investigação didática, embora o autor a considere de “grande importância para a análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, isto é, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino”. Essa questão será retomada no quarto capítulo, ao tratarmos dos conteúdos formativos do Curso e o seu impacto na escola.

Por ora, gostaríamos de reiterar que a construção e ampliação das “margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes” da Escola Beatriz, para retomar as palavras de Nóvoa (2002, p. 57), pode ser identificada, neste momento, com a sua capacidade de superação do individualismo, do corporativismo e da submissão burocrática ou intelectual (CONTRERAS, 2012), ao desenvolver um processo de discussão, reflexão e ação em que as necessidades de formação individuais ou de grupos específicos, que também são importantes e precisam ser atendidas, foram colocadas em um plano inferior às necessidades de um projeto de escola em construção e, ao mesmo tempo, ao propor, defender e efetivamente realizar um processo de formação que buscasse responder prioritariamente a essas necessidades.

Neste sentido, consideramos importante apresentar a seguir as três ações pedagógicas – a introdução da prática de reescrita de textos, a qualificação do ensino da pesquisa escolar e a realização de duas oficinas sobre texto dissertativo –, desenvolvidas de forma relativamente articuladas no período de 1998 a 2004, que tornaram o ensino da leitura e da escrita uma necessidade formativa da Escola Beatriz.

2.2 LEITURA E ESCRITA: UMA NECESSIDADE FORMATIVA DA ESCOLA BEATRIZ

2.2.1 A prática de reescrita de textos

No final dos anos 1990, a reescrita de textos, apontada pelos professores de Língua Portuguesa como uma forma de recuperação

paralela de conteúdo para todas as disciplinas⁶⁰, configurou-se em um ponto de partida para a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, que implicava, antes de tudo, romper com o pressuposto de que a tarefa de ensinar a ler e a escrever é uma responsabilidade exclusiva dos professores alfabetizadores e/ou dos professores de Língua Portuguesa. Nessa ocasião foi criado um grupo de trabalho que tinha por objetivo “coletar subsídios, junto aos professores, para elaboração da proposta de Português para a escola” (CARMINATI, 1998a).

Esse grupo, formado pelas professoras de Língua Portuguesa Albertina Seemann e Ângela Beirith, pelas professoras dos anos iniciais Nadir de Souza Fernandes, Roberta Fantin Schnell e Tânia Regina Bilek Ito, pelas professoras de Educação Física Lígia Maria de Oliveira Pinto e Gisela Maria Silveira Colombi, pelas coordenadoras pedagógicas Maria Luiza Nicoleti Schutiz e Marcia Bressan Carminati, em reunião no dia 10 de julho de 1998, definiu como primeiro encaminhamento⁶¹ “introduzir a prática da refacção entre todos os professores, trabalhando com os alunos primeiro a elaboração do rascunho para depois o texto definitivo” (CARMINATI, 1998b).

Assim, a importância do envolvimento das diferentes áreas do conhecimento com a discussão e construção de uma nova proposta de ensino da leitura e da escrita, e nela, de introdução da prática de refacção textual, foi aos poucos ganhando contornos mais definidos na Escola Beatriz. Na reunião pedagógica, realizada em setembro de 1998, a

[coordenadora pedagógica] explicou ao grupo os desdobramentos que propiciaram a vinda do prof. Gilvan com a finalidade de ajudar nas reflexões

⁶⁰ Lembremos que essa indicação dos professores de Língua Portuguesa, como mostramos no primeiro capítulo, aconteceu na reunião do dia 8 de junho de 1998, durante o processo de discussão de uma nova proposta de avaliação para a Escola Beatriz.

⁶¹ Além desse encaminhamento, o grupo também propôs: organizar mural para expor as produções dos estudantes com cronograma de responsabilidades; organizar um cronograma, quinzenal, para as turmas irem à biblioteca pegar livros e ter aula de leitura; construir uma proposta de Língua Portuguesa – 1ª a 8ª série – em relação com as outras disciplinas através de momentos coletivos – as reuniões pedagógicas – e momentos em pequenos grupos; instrumentalizar os professores nas reuniões pedagógicas; verificar como os professores trabalham o português (subsídios para elaboração da proposta); realizar pequenas oficinas em 1999 para formação dos professores (CARMINATI, 1998b).

junto com a escola, **elegendo a língua portuguesa em todas as disciplinas, uma vez que ela perpassa por todas. A proposta é discutir o que a escola quer com relação à Língua Portuguesa.** (EBMBSB, 1998e, p. 59, grifos nossos).

O professor Gilvan Müller Oliveira, do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC, convidado para contribuir com as reflexões que a Escola vinha realizando em torno das metodologias de ensino, desenvolveu um trabalho de assessoria durante o período de setembro de 1998 a junho de 1999. Para tanto, propunha uma nova organização do trabalho pedagógico, considerando, a exemplo de outros autores, a pesquisa como princípio educativo, pois, neste processo,

o professor e seus alunos são os produtores do conhecimento e que o ato pedagógico básico está em se fazer uma pergunta e depois em se partir em busca de resposta ou respostas para ela. A pergunta tem que ser formulada pelos agentes e principais interessados: os alunos – que, assim, expressam sua vontade de saber e sua vontade de agir frente ao mundo, revelando ao mesmo tempo sua atual inserção na sociedade e suas estratégias para a superação dos aspectos que julgarem importantes, produzindo assim uma nova inserção ou novas inserções, cada vez mais de acordo com seus interesses enquanto indivíduos e enquanto coletividade. (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Durante o desenvolvimento desse trabalho, Gilvan, defendendo a ideia de que “o produto está a serviço do processo e não o contrário, pois estamos numa escola, não numa fábrica” (EBMBSB, 1999c, p. 20), reiterou a necessidade da prática de refacção textual, entendida por ele como

uma forma de privilegiar a produção do aluno [...]. O refazer está associado a uma questão de público, de mostrar o que se fez, buscando sempre a melhor forma de se dizer o que se quer dizer para se fazer compreender. Isso é estimular o interesse dos alunos. [...]. Fazer trabalhos de pesquisa só para o professor ler, corrigir e devolver para o aluno é muito pouco estimulador. (EBMBSB, 1998e, p. 61).

Tratava-se de uma proposta bastante inovadora para o período, uma vez que na “escola a grande maioria dos professores não dá oportunidade para o aluno refazer o que ele faz” (EBMBSB, 1998e, p. 62). Esta é uma situação que para Raquel Fiad (2009), estudiosa desta temática, abrange as escolas de uma maneira geral.

De acordo com a pesquisadora, no Brasil, a proposta de uma prática escolar envolvendo a reescrita de textos está presente em documentos oficiais sobre o ensino da língua materna desde os anos 1980, principalmente após a publicação e ampla divulgação da coletânea *O texto na sala de aula*, organizada pelo professor João Wanderley Geraldi (1984), que introduziu o conceito de “prática de análise linguística”. No final dos anos 1990, a reescrita de textos aparece nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa*, no terceiro e quarto ciclos. Neles, o texto sobre “Prática de produção de textos orais e escritos” inclui o item “A refacção na produção de textos”, no qual se afirma que

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:

- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;

- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto.

Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva, uma série de atividades foi realizada.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, através da mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo

estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguísticos-discursivos, como também aprendem técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Através dessas práticas mediadas, progressivamente, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 77-78).

No entanto, apesar de constar nos documentos oficiais há quase três décadas, a autora constata, ao fazer um levantamento inicial da produção acadêmica sobre esta temática no contexto escolar, que “a reescrita ainda é um procedimento pouco frequente, [e disso] decorre que o interesse pela pesquisa sobre a reescrita em textos de aprendizes é relativamente recente no Brasil” (FIAD, 2009, p. 1). Portanto, se neste novo milênio o ensino envolvendo a reescrita de textos ainda é um desafio para os professores de Língua Portuguesa, ter proposto a introdução desta prática para os professores de todas as áreas, em 1998, mesmo que inicialmente como uma forma de recuperação paralela, nos dá a dimensão da ousadia e das dificuldades encontradas para a implementação desta proposta na Escola Beatriz.

A exemplo do que ocorreu na França na década de 1990⁶², a apropriação dessa prática exigiria uma mudança de perspectiva em relação à concepção de escrita, que deveria passar a ser reconhecida como um trabalho, um processo do qual a reescrita seria parte constitutiva, o que se oporia à ideia, muito difundida em nosso contexto escolar, da escrita como um dom de alguns privilegiados. A avaliação, nessa nova concepção, também mudaria de foco, ou seja, o processo de escrita/reescrita de um texto passaria a ser considerado tão ou mais importante (especialmente no caso de estudantes) do que o produto final. Desse modo, enfatiza Fiad (2009, p. 5), a reescrita passaria “a ser entendida como um objetivo (aprender a escrever é aprender a reescrever) e instrumento de ensino, de intervenção”.

Evidentemente que todas essas mudanças de concepção envolvendo a introdução da prática de reescrita de textos causaram muita

⁶² Para melhor compreender as tendências na produção acadêmica brasileira em torno dos estudos sobre reescrita em textos de crianças e jovens na escola a partir dos anos 1980, Fiad (2009) apresenta uma breve história da constituição da reescrita de textos como objeto de pesquisa na França, a partir do final dos anos de 1960, justificando esta incursão pela proximidade que vê no percurso deste campo de estudos nos dois contextos – o brasileiro e o francês.

insegurança, dúvidas e, por vezes, resistências entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, pois demandavam não só uma vontade pessoal para isso, mas conhecimentos linguísticos/discursivos⁶³ que possibilitassem aos docentes intervir de forma qualificada nos textos dos estudantes.

Certamente esses dois aspectos concorreram para que essa prática só fosse efetivamente introduzida no último bimestre de 2001⁶⁴, após a realização de duas oficinas sobre texto dissertativo, que, por sua importância para a construção da ideia de que a formação de leitores e escritores é uma responsabilidade de todos os professores e, a partir desta, para a definição da leitura e da escrita como uma necessidade formativa da Escola Beatriz, também será tratada neste capítulo. Porém, antes apresentaremos, de forma relativamente breve, a proposta de qualificação do ensino da pesquisa escolar, uma vez que a organização das oficinas configurava-se em uma de suas ações.

2.2.2 Qualificando o ensino da pesquisa escolar

⁶³ A maioria dos professores, especialmente os de outras áreas, costuma ter sua atenção voltada para os aspectos mais “visíveis” no texto do estudante: ortografia, pontuação essencial ou convenções básicas como uso de maiúsculas ou as concordâncias mais evidentes. Entretanto, aspectos como formas de estabelecer a coesão entre as frases e/ou partes de um texto, bem como manter a coerência por meio da unidade temática ou ausência de contradições comprometem sobremaneira os textos dos estudantes e, por isso, também precisam ser objeto de revisão ou reescrita sistemáticas.

⁶⁴ Apesar da relevância e centralidade desses aspectos, consideramos que o intenso envolvimento da Escola Beatriz, durante todo o ano de 2000 e início de 2001, no movimento em torno da luta pela garantia da eleição direta para diretores na RME de Florianópolis, também contribuiu para a não implementação imediata dessa prática. Esse foi um movimento coordenado pelo Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública, que contou com a participação de representantes do Sintrasm, dos Conselhos de Escola, das APPs, das entidades comunitárias do Continente e da Ilha e das escolas municipais. Esta prática democrática, que há 14 anos contribuía para o processo de democratização da gestão das escolas municipais, foi interrompida em decorrência de uma ação direta de inconstitucionalidade da Lei nº 2.415/86 (FLORIANÓPOLIS, 1986c), movida pela então prefeita, Ângela Amin, do Partido Progressista (PP), e julgada procedente pelo Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina no dia 1º de setembro de 1999. Para saber mais sobre este processo, ver: Carminati (2002).

Como vimos no primeiro capítulo, o ensino da pesquisa escolar era problematizado nas reuniões pedagógicas da Escola Beatriz desde 1997, mas foi somente no segundo semestre de 1999, em decorrência das dificuldades encontradas pelos professores durante o desenvolvimento da proposta de trabalho do professor Gilvan Müller Oliveira⁶⁵, que os docentes, em reunião no dia 8 de setembro, decidiram que “era preciso estudar conteúdos e/ou metodologias referentes ao tema [pesquisa escolar], para melhor subsidiar o ensino. O professor que não sabe fazer, não consegue ensinar o aluno a fazer” (EBMBSB, 1999d, p. 31). Essa decisão foi reiterada na reunião pedagógica de 27 de setembro de 1999, pois, conforme avaliação da bibliotecária da Escola, reiterada por todos os presentes, “faltou trabalho de discussão sobre o que significa ‘pesquisar’, como fizemos com a avaliação durante 2 anos, e estudo sobre o que é pesquisa” (EBMBSB, 1999e, p. 26).

Diante disso, definiu-se que uma das metas para o ano 2000 seria “professores instrumentalizados para o ensino da pesquisa escolar no ensino fundamental” (EBMBSB, 2000a, p. 4). A partir da definição de tal meta, tendo como objetivo qualificar uma prática que já era muito utilizada, mas quase que exclusivamente como um recurso para melhorar a nota, principalmente dos estudantes de 5ª a 8ª série, a Escola Beatriz, durante os anos de 2001 a 2004, centrou o desenvolvimento do seu projeto político-pedagógico no estudo dessa temática. Para tanto, foram realizadas “oficinas de vivência, onde os próprios educadores da casa serão mestres e aprendizes” (EBMBSB, 2000d, p. 14), e implementado, de forma progressiva nas turmas de 4ª, 5ª e 6ª série⁶⁶, o projeto *Pesquisa bibliográfica escolar orientada*. Esse Projeto também foi proposto na perspectiva de se tornar mais um espaço de formação e discussão das práticas pedagógicas dos professores envolvidos, porque, mesmo após a realização das oficinas sobre texto dissertativo, em agosto e setembro de 2001, das quais trataremos a seguir, os professores de 5ª a 8ª série, em conselho de classe do I bimestre de 2002,

novamente colocaram o problema de que os alunos não sabem fazer pesquisa, mas sem vinculação com o fato de que isto não é ensinado, [...], seria

⁶⁵ Desde o início do seu trabalho de assessoria na Escola, iniciado em setembro de 1998, Gilvan propôs aos professores a realização de projetos de pesquisa junto às turmas, o que de fato ocorreu no IV bimestre de 1998 e no I bimestre de 1999.

⁶⁶ No ano de 2002, o projeto foi realizado apenas com as turmas de 4ª série; em 2003 com as turmas de 4ª e 5ª séries, e em 2004 com as de 4ª, 5ª e 6ª séries.

necessário relembrar aos professores qual o objetivo das oficinas, retomando a conclusão a que o grupo chegou no início desse trabalho, ou seja, “os alunos não sabem fazer pesquisa porque os professores não ensinam”, [...] [pois] normalmente o trabalho de pesquisa ainda não é visto como um instrumento pedagógico de aprendizagem, mas sim como uma forma de ajudar na nota. (EBMBSB, 2002b, p. 35).

O Projeto *Pesquisa bibliográfica escolar orientada*, coordenado pela bibliotecária Zuleide Figueiredo Patrício e pela coordenadora pedagógica Márcia Bressan Carminati, que envolveu todos os professores das 4^{as} séries (exceto os de Educação Física) e os professores de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Artes das 5^{as} e 6^{as} séries, tinha como objetivo

qualificar a prática da pesquisa bibliográfica, utilizando estratégias que possibilitem aos alunos: familiarizar-se com a biblioteca; reconhecer diferentes fontes bibliográficas; adquirir noções de organização, de coleta, análise e síntese de informações; habituar-se à refação, ao uso do dicionário, a referenciar as informações e ao trabalho coletivo; utilizar o texto escrito como suporte da oralidade; adquirir noções de planejamento pessoal; elaborar a introdução e as considerações finais de um trabalho de pesquisa (isto somente nas 5^{as} e 6^{as} séries). (EBMBSB, 2002c, p. 65).

Como o Projeto buscava muito mais a qualificação do processo do que o produto final, previa uma série de etapas, que deveriam ser mediadas pelos profissionais envolvidos (bibliotecária, coordenadora pedagógica e professores), uma vez que todas elas eram consideradas momentos de ensino e aprendizagem tanto para os estudantes quanto para os próprios professores. As atividades propostas foram desenvolvidas na escola, mais especificamente na biblioteca, e não em casa ou fora do horário de aula e sem a mediação do professor, como era o habitual.

A seguir destacamos as etapas previstas para o projeto elaborado para a 4^a série, que praticamente eram as mesmas dos projetos da 5^a e 6^a séries, cuja ênfase estava no processo de ensino da pesquisa:

Quarta série – serão sorteados dois alunos de cada turma para composição da equipe de pesquisa, os

mesmos sortearão o assunto na caixa-surpresa; – cada quarta série pesquisará sobre um tema: biografias, cidades catarinenses e pequenos animais; – o professor orientará o aluno a ler sobre o assunto, no mínimo, em quatro fontes de pesquisa sempre incluindo: obras de referência, periódicos, livros e fontes informatizadas, fornecendo à equipe um roteiro de pesquisa (sumário provisório); – os alunos terão datas marcadas para ida à biblioteca; – o produto final será um texto contendo: uma folha de rosto com cabeçalho de identificação padrão, o título, ilustração de acordo com o tema (opcional), página com sumário, página com desenvolvimento contendo os subtítulos, página com glossário com significados de palavras que apareçam no texto, cuja compreensão não seja óbvia para o nível da turma e outra página para as referências bibliográficas; – antes do texto final o trabalho será apresentado ao professor em forma de primeira versão para refacção; – uma cópia do texto será colada no caderno do aluno; – o professor deverá marcar com antecedência, no cartaz temático, a data para entrega da primeira versão, da versão final e da apresentação à turma; – o professor e o profissional da biblioteca deverão preencher suas partes no formulário de avaliação. (EBMBSB, 2002c, p. 70).

Esse processo, marcado por muitas dúvidas sobre o que é uma pesquisa ou sobre os limites e as possibilidades de um trabalho pedagógico que tenha a pesquisa como princípio educativo na escola pública de ensino fundamental, tanto pela sua riqueza quanto pela sua complexidade, certamente merece um estudo específico e mais aprofundado. No entanto, neste momento, o que nos interessa ressaltar é o fato de as oficinas sobre texto dissertativo terem sido organizadas nesse contexto de formação e práticas pedagógicas em torno da qualificação do ensino da pesquisa escolar. Um contexto em que cada vez mais se explicitavam as dificuldades dos professores das diferentes áreas com o domínio da escrita, especialmente da escrita dos textos que eram exigidos nos chamados trabalhos de pesquisa, pois, como afirmou a bibliotecária da Escola: “o professor geralmente não ensina o aluno a pesquisar, dá o título e a data de entrega, cobrando depois introdução, desenvolvimento, conclusão, etc.” (EBMBSB, 1999f, p. 29).

2.2.3 As oficinas sobre texto dissertativo

As duas oficinas com o tema “texto dissertativo”⁶⁷, realizadas nos dias 13 de agosto e 19 de setembro de 2001, foram organizadas e ministradas pelas professoras de Língua Portuguesa Albertina Kurten Seemann e Ângela Beirith, pela coordenadora pedagógica Maria Aparecida de Aguiar Demaria e pela bibliotecária Zuleide Figueiredo Patrício, e tinham como objetivos:

perceber a importância da língua como principal instrumento de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, e da implicação desta relação para a comunicação pedagógica; reconhecer e analisar textos dissertativos bem elaborados nos aspectos da estrutura metodológica do todo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e do parágrafo (ideia central e secundária); conhecer os elementos de coerência e coesão do texto escrito; diferenciar opinião de argumento; perceber a importância da refacção enquanto processo de produção do texto escrito; introduzir a prática da refacção de textos escritos nas diferentes disciplinas, registrando o desenvolvimento da experiência em todas as turmas da escola. (EBMBSB, 2001b, p. 44).

Da primeira oficina, destacamos um dos momentos iniciais, no qual, a partir de um exemplo utilizado por João Wanderley Geraldi em seu livro *Portos de Passagem*, transcrito a seguir, buscou-se realizar uma reflexão em torno do processo de produção textual no ambiente da sala de aula, discutindo o papel do professor (de todos os professores) no processo de escrita/reescrita do texto. O exemplo apresenta o texto de um estudante de 4ª série, com o título *Meu dia*, seguido de questões que o próprio autor faz em torno do texto da criança:

[Texto da criança] Eu acordei e fui escovar os dentes e depois fui toma café. Aí eu fui arrumar a minha cama. E depois fui jogar bolinha e depois fui joga bola. E depois eu fui anda de bicicleta e depois eu fui au moça ai eu fui asisdi televisão. E depois

⁶⁷ É importante registrar que neste período os profissionais da Escola Beatriz desconheciam a discussão em torno dos gêneros do discurso o que explica em parte o uso da terminologia “texto dissertativo”.

eu tomei banho e fui fazer a tarefa e depois vim pra escola.

[Questões apresentadas pelo autor] A pobreza aparente do cotidiano contado numa estrutura do tipo ‘um fato puxa outro’ abre-se em possibilidades que permitiriam reflexões múltiplas sobre esse fazer cotidiano. Apontemos algumas: a) eu acordei: Por que dormimos? Que sonhos ou pesadelos a noite nos trouxe? b) fui escovar os dentes: Que pasta você usou? Qual o gosto? Desde quando escovamos e para que escovamos os dentes? c) depois fui tomar café: O que havia no meu café? d) aí eu fui arrumar a minha cama: Sempre sou eu mesmo que arrumo a minha cama? E os outros também fazem isso? Todo mundo tem cama para, usando-a, poder arrumar depois? e) e depois fui jogar bolinha e depois fui jogar bola. E depois fui andar de bicicleta: uma manhã que se fez brincadeiras: Com quem? O que é jogar bolinha e o que é jogar bola? Quais as regras desses jogos? Ganhei? Perdi? f) e depois eu fui almoçar: Quem fez o almoço? A mãe? A empregada? O pai? Eu estava com fome? Comi o quê? Como ficam então os que não comem tantas vezes por dia? g) e fui assistir televisão: Vi o quê? Por que as pessoas assistem televisão? Tinha alguma propaganda da pasta de dentes que eu usei quando acordei? Como era essa propaganda? Eu me encontrei nela? Por que sim? Por que não? h) e depois eu tomei banho: Por que se toma banho antes de vir para a escola? i) e fui fazer a tarefa: Por que a escola dá tarefa para fazer? Pode-se aprender sem fazer tarefa? Se eu não tivesse feito a tarefa, o que aconteceria? j) e depois vim para a escola: Fazer o quê? Para que é que a gente vem para a escola? Onde aprendemos mais o que nos interessa: brincando de manhã ou aqui na escola? As pessoas que eu encontro aqui são também aquelas com quem brinco de manhã? (GERALDI, 1997, p. 175-177).

Para o autor, a leitura deve ser “consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção, [...] revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece” (GERALDI, 1997, p. 178). O professor, nessa perspectiva, deve ser um leitor dos textos de seus estudantes, curioso e com desejo de escutá-lo, e

por isso as questões por ele formuladas não estão previamente fixadas, mas são elaboradas a partir do próprio texto, de um querer saber mais sobre ele.

O relato das discussões realizadas pelos participantes da oficina após a leitura do exemplo proposto por Geraldí (1997), como podemos observar a seguir, vai ao encontro da perspectiva apontada pelo autor, ressaltando a importância e necessidade do professor mediar o processo de reescrita dos textos produzidos pelos estudantes, bem como que este deve ser um compromisso assumido por todos os docentes:

Ângela [uma das professoras responsáveis pela oficina] pergunta o que poderíamos fazer com este texto? “A professora jogou o tema, não soube explorar depois”, “o texto não é pobre, tem todas as informações do que o garoto fez no dia”, “foi escrevendo do jeito que ele fala”, “o professor pode estar colocando questões para que o aluno reflita, amplie o seu texto, enriqueça”, “primeiro eu acho que poderia se ensinar o aluno a limpar o texto, torná-lo correto, tirar as repetições, e depois ampliá-lo”, “mas a nossa queixa é que o aluno escreve pouco e para mudar isto eu, como professor, preciso contribuir, mediar, dialogar com o texto do aluno. Para tanto precisamos ter objetivos claros. Normalmente avaliamos a ortografia que é a que mais aparece e deixamos de lado a coesão e a coerência do texto que é fundamental”, “é importante sempre colocar para o aluno o que será avaliado naquele texto”, “o trabalho com a linguagem deve ser realizado por todos os professores, em todas as áreas. Algumas questões são para todos, como por exemplo, verificar a coerência entre a pergunta e a resposta: se eu pergunto ‘como’ o aluno não pode responder ‘onde’, quando eu pergunto ‘por que’ a resposta implica na construção de um argumento”, “poderíamos nos dividir, a 1ª e 2ª série poderia trabalhar bem o texto narrativo, a 3ª série outro tipo de texto, para podermos dar conta”, “o ato de refazer também tem que ter significado para o

aluno e ele necessariamente requer interferência do professor”⁶⁸. (EBMBSB, 2001c, p. 38-39).

Posteriormente a essa reflexão inicial, foram desenvolvidas as seguintes atividades: apresentação de transparências com explicações sobre os tipos de redação: narração, descrição e dissertação e a diferença entre opinião e argumento; realização de um exercício no qual cada um dos participantes deveria escolher um texto e depois classificá-lo conforme a predominância de características do texto narrativo, descritivo ou dissertativo; leitura da crônica *O melhor amigo*, de Fernando Sabino, e a partir dela a elaboração de uma questão dissertativa; apresentação de como abordar um texto dissertativo e da organização de uma dissertação; leitura do texto *A elite e os meios de comunicação*, de José Marques de Melo, e realização de exercício para identificação da quantidade de parágrafos, da ideia central e secundária de cada parágrafo, dos conectivos que aparecem no texto e sua função; apresentação de um pequeno texto sobre coesão e coerência textual e realização de vários exercícios envolvendo a identificação e utilização dos conectivos.

O registro da avaliação da primeira oficina demonstra o quanto a metodologia e, principalmente, o conteúdo abordado foram ao encontro das expectativas e necessidades dos profissionais que dela participaram, com destaque para o fato de ter sido realizada por profissionais da própria escola, cuja qualidade do trabalho já era bastante reconhecida. A proposta de reescrita de texto apresentada pelas professoras de Língua Portuguesa, por exemplo, para além do referencial teórico que a embasava, carregava a legitimidade da prática em sala de aula, um atributo, que sabemos, muito valorizado pelos profissionais que atuam no “chão” da escola. Além disso, a importância da continuidade desses estudos foi outro aspecto bastante evidenciado na avaliação.

“É importante entendermos que o que fizemos não é uma atividade específica da disciplina de português, envolve todas as disciplinas. Parabéns pela capacidade do grupo em elaborar com esta competência esta oficina”, “fiquei fascinada, a dinâmica foi muito boa, envolvente”, “riqueza de material, muito bom o trabalho”, “foram questões práticas, um pouco de tudo, teoria e prática. A parte

⁶⁸ Nas atas das duas oficinas sobre texto dissertativo, o registro das falas dos diferentes participantes aparece entre aspas, por isso, as mantivemos nos excertos transcritos neste item, mesmo que não houvesse a identificação de quem as tenha feito.

sobre dissertação foi muito boa para mim. Um alerta para trabalhar a dissertação em sala de aula. Muito bom serem pessoas da escola que fizeram a oficina, pessoas que conhecem a escola, seus problemas e seus projetos”, “beleza das pessoas da escola que fizeram a oficina, exigiu muita dedicação do grupo”, “é importante resgatar na próxima oficina o que será feito em sala de aula, em quais turmas e quem será o responsável. A ideia é terminar esta oficina num próximo encontro, no qual definiremos estes pontos”, “esta oficina não foi só prática, foi muita teoria e nós precisamos teorizar sobre a nossa prática”, “tarde muito dinâmica, de muita aprendizagem. Poderíamos expor algumas coisas para os alunos”, “interessante a maneira de ir aos poucos entrando neste conteúdo que é tão difícil”, “é um desejo que está se concretizando na escola, dos professores de 5ª a 8ª série assessorando os de 1ª a 4ª série. Estamos consolidando uma proposta”, “é ótimo, conheço o trabalho das professoras que fizeram a oficina e sei da qualidade. Dinâmica boa, fiquei com muitas dúvidas, o conteúdo é difícil, faltou tempo para tudo”, “fico feliz com o trabalho feito na escola, o envolvimento de todos com a linguagem”, “muito bom, com coerência e coesão”, “as pessoas participaram muito o que facilitou o trabalho”, “estamos avançando e não podemos mais nos permitir algumas falas e ações”. (EBMBSB, 2001c, p. 43).

A segunda oficina, realizada no dia 19 de setembro, foi uma continuidade da primeira e teve como foco a retomada da proposta de introdução da prática de reescrita de textos na Escola Beatriz, que havia sido discutida em 1998. O registro dos debates realizados durante a oficina indica que havia uma preocupação por parte das coordenadoras com a discussão sobre qual o papel dos professores das outras áreas no ensino da leitura e da escrita e, a partir daí, qual o conteúdo formativo necessário e possível⁶⁹. Talvez por isso o trabalho tenha sido iniciado com a apresentação (e discussão) de algumas sugestões de procedimentos, transcritos a seguir, para a correção coletiva dos textos, considerando

⁶⁹ Veremos, nos próximos capítulos, que esta era uma preocupação que permeou todo o processo de formação realizado na Escola Beatriz a partir de 2004.

sempre dois aspetos: o conteúdo e a forma. Isto porque, neste momento, o mais importante era fazer com que os professores das outras áreas, além da Língua Portuguesa, se sentissem em condições de contribuir com a reescrita dos textos dos estudantes.

4.1 Ter claro o objetivo principal a alcançar: na atividade em questão, nosso objetivo é verificar o domínio do conteúdo (a pertinência dos argumentos); refazer o texto para torná-lo claro e coerente, dando-lhe consistência e clareza.

4.2 Ler inicialmente todos os textos a fim de verificar as dificuldades mais evidentes quanto: [...] ao conteúdo e à forma.

Neste sentido, é **IMPORTANTE** corrigir sempre a mesma questão discursiva (de provas, trabalhos, atividades) de todos os alunos, para estabelecer um parâmetro mais justo.

4.3 Selecionar os textos com base em critérios previamente definidos. Exemplo: respostas mais desenvolvidas; respostas menos desenvolvidas (espírito).

Neste caso, vamos corrigir como exemplo as respostas mais desenvolvidas, possibilitando aos demais a ampliação do conhecimento.

4.4 Selecionar um ou dois textos que representam as dificuldades mais comuns da turma. Neste caso, em que o objetivo é dar consistência e clareza ao texto analisado coletivamente, é importante que o mesmo seja escrito em cartaz/lousa com os erros de ortografia já corrigidos. Quanto a estes, o professor pode comentá-los oralmente, listá-los no quadro, sugerindo o uso do dicionário.

4.5 Reescrever o(s) texto(s) selecionados(s) com os alunos, verificando: conteúdo – nível de clareza, exposição de conteúdo, desenvolvimento temático. As informações são corretas? São suficientes? Há mais e outras informações importantes? Quais?; forma – a coerência e a coesão. Uma pessoa de fora, que não participou da discussão, poderia entendê-lo? O texto tem sentido, as ideias estão completas?

4.6 Devolver os textos para que os alunos refaçam suas próprias produções, incorporando nelas os conhecimentos aprendidos.

4.7 Garantir formas de socialização do que foi escrito. (EBMBSB, 2001b, p. 27).

Com base nesses procedimentos, foram analisadas algumas questões discursivas e as respostas dadas por alguns estudantes, buscando identificar aspectos relativos à forma e ao conteúdo que poderiam contribuir com a reescrita das respostas e, em algumas situações, das próprias perguntas. É importante destacar que o material analisado foi fornecido pelos professores e era resultado do trabalho que eles realizaram em sala de aula, o que demonstra um grau bastante elevado de confiança no grupo.

Ao final da oficina, a disponibilidade dos professores em se envolver com esta nova proposta em torno do ensino da leitura e da escrita materializou-se com a aprovação de três procedimentos: “incluir em todas as provas no mínimo uma questão dissertativa; exigir respostas completas e coerentes no cotidiano da sala de aula e iniciar a prática do refazer os textos escritos” (EBMBSB, 2001b, p. 30). E, buscando evitar que a proposta de introdução da prática de reescrita de textos se tornasse letra morta ou se perdesse, mais uma vez, entre as inúmeras tarefas do cotidiano, sobretudo por se tratar do final de um ano letivo, definiu-se também que, ainda no IV bimestre de 2001, todos os professores fariam um exercício de reescrita de texto junto às suas turmas.

Na reunião pedagógica do dia 22 de abril de 2002, cujo objetivo era avaliar, com base nos registros dos professores⁷⁰, o exercício de reescrita de texto desenvolvido no IV bimestre do ano anterior, fica evidente, pelo número reduzido de professores que de fato efetivaram a proposta, o quanto esta ideia ainda encontrava resistências na Escola, seja por discordância de concepção, seja por dúvidas e/ou dificuldades do professor em colocar em prática esta nova concepção. Muitas foram as questões que surgiram durante esse percurso: como mediar o processo de reescrita sem torná-lo um ato mecânico de passar a limpo ou reduzi-lo à

⁷⁰ O roteiro a ser utilizado pelos professores para o registro dessa experiência era o seguinte: “1. Descrição do trabalho desenvolvido com os alunos: *critério utilizado para a escolha do texto/questão a ser reescrita; *questão selecionada; *etapas do trabalho (detalhamento do processo); *intervenção do professor quanto ao enriquecimento da resposta e aprofundamento do conteúdo; *tempo envolvido no desenvolvimento da atividade (número de aulas). 2. Receptividade inicial dos alunos (registro das falas dos alunos e da discussão ocorrida). 3. Participação efetiva dos alunos na atividade (análise qualitativa e quantitativa). 4. Ganhos pedagógicos. 5. Dificuldades encontradas. 6. Sugestões para 2002.” (EBMBSB, 2001d, p. 49).

correção dos erros ortográficos? Como superar a resistência dos estudantes para a reescrita de seus textos? Quais as condições dos professores das outras áreas para mediar esse processo? Quais os conhecimentos necessários para isso?

No entanto, apesar de todas as resistências e dúvidas para a implementação da proposta, a avaliação dessa reunião, transcrita a seguir, a qual contou também com a participação de pais do Conselho de Escola/APP⁷¹, indicou que este era o caminho que precisava ser trilhado, se o objetivo “era a qualificação do trabalho pedagógico e a diminuição dos índices de repetência e evasão⁷²” (EBMBSB, 2002d, p. 67).

Para que se faça a refacção é necessário que se (re)trabalhe o conteúdo (mediação do professor) e isto é o próprio processo de recuperação paralela, pois envolve toda a turma, verificando forma e conteúdo (no refazer não pode valer qualquer coisa, não é passar a limpo), envolve o replanejamento das aulas, das avaliações”; “o professor ao (re)trabalhar o conteúdo durante o processo de refacção, deverá sistematizá-lo com o aluno”; “a presença da Albertina [professora de Língua Portuguesa] no nosso grupo foi muito boa, pois é alguém de fora da alfabetização ajudando a analisar o trabalho de sala. Ter profissionais de outras áreas é bastante positivo, pois acrescenta”; “só o fato de se colocar e se expor à avaliação do companheiro já é um grande avanço, pois não é qualquer escola ou professores que aceitam expor seus trabalhos, seus erros, foi sensacional”; “quantas certezas a gente acha que tem e nesse momento, como hoje, desestruturou. É bom ouvir de 1ª a 4ª série. Eu devia ter lido mais, procurado mais, revendo meu trabalho”; “a escola ter sacado a importância do

⁷¹ A partir da criação do Conselho de Escola do Beatriz, em 1999, a APP foi mantida apenas por razões legais, pois era necessária para gerir os recursos financeiros da escola. Porém, na prática, todos os pais e profissionais que faziam parte da diretoria da APP participavam das reuniões do Conselho, com direito a voz e voto. E é em função disso que, assim como a Escola, também adotamos neste estudo a denominação Conselho de Escola/APP.

⁷² No ano de 2002, os índices de reprovação, embora tenham apresentado uma queda significativa em relação aos anos 1990, ainda eram considerados altos pela Escola: 15,6% nas 1^{as} séries; 8,3% nas 5^{as} séries e 8,2% no total (EBMBSB, 2003a).

Português em todas as disciplinas é ótimo. Como as pessoas conseguem ir no centro das questões. A gente tem todas as condições de avançar. Se expor já foi ótimo. Até para mim que sou da área [Língua Portuguesa] é difícil avaliar uma questão”; “nas outras escolas, expor seu trabalho não é natural, é complicado”; “e ainda chamar os pais para participar, é demais [mãe do Conselho de Escola/APP]”; “caminhar junto, quando todos têm objetivos é maravilhoso. E como isso se reflete nos alunos, não é a coisa solta [mãe do Conselho de Escola/APP]. (EBMBSB, 2002d, p. 67).

Um caminho reafirmado em 2003, por dois encontros: o primeiro com o livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, e o segundo com a professora Terezinha Bertin, que se tornou a formadora da Escola Beatriz ao longo dos dez anos de duração do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*.

2.3 DOIS ENCONTROS: A POSSIBILIDADE DE UM CAMINHO

O primeiro encontro foi com o livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, primeiro projeto editorial do Núcleo de Integração Universidade e Escola, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Nieu/UFRGS), escrito em 1998, neste período em sua quarta edição. Esse encontro ocorreu durante a participação da coordenadora pedagógica Márcia Bressan Carminati e da professora de Língua Portuguesa Ângela Beirith em uma oficina de mesmo nome, oferecida no III Fórum Social Mundial, que ocorreu em Porto Alegre, no período de 23 a 28 de janeiro de 2003.

Na apresentação do livro, os organizadores deixam claro que “assumir que ensinar a ler e escrever é tarefa de todas as áreas, um compromisso da escola e não exclusivamente do professor de português, foi o desafio enfrentado pelos professores que integram a equipe do Núcleo” (NEVES et al., 2001, p. 11), e, desse modo, questões como A quem compete a responsabilidade pela má qualidade da leitura e da escrita dos estudantes em geral? O que significa ler e escrever nas diferentes áreas do currículo escolar? permearam as reflexões desenvolvidas nos onze capítulos, escritos por profissionais de diferentes áreas: Artes Visuais, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Música e Biblioteca Escolar.

O título do livro serviu de inspiração para a escolha do nome do curso desenvolvido na Escola Beatriz – *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* –, pois, como afirmou a professora Ângela ao apresentá-lo na reunião pedagógica do dia 11 de fevereiro de 2003, “a proposta é muito parecida com o que estamos desenvolvendo aqui. É bom sabermos que estamos no caminho e que não estamos sozinhos” (EBMBSB, 2003b, p. 86).

O segundo encontro foi com a professora Terezinha Costa Hashimoto Bertin⁷³, durante a discussão sobre a escolha do livro didático, coordenada pela SMEF, da qual participaram, como representantes da Escola Beatriz, a bibliotecária Zuleide Figueiredo Patrício, a coordenadora pedagógica Maria Aparecida de Aguiar Demaria e a professora dos anos iniciais Marilene Casagrande.

Nessa discussão, que envolveu bibliotecários, coordenadores pedagógicos, professores das escolas municipais e assessores de diferentes editoras, a apresentação da professora Terezinha Bertin sobre a importância da leitura nas diferentes áreas do conhecimento e a necessidade de todos se comprometerem com o seu ensino chamou a atenção da bibliotecária Zuleide. E foi em função dessa apresentação que a professora foi convidada a participar, no dia 12 de maio de 2003, como palestrante, de uma reunião pedagógica. Sobre esse primeiro momento na Escola Beatriz, a professora Terezinha, em 2005, fez a seguinte referência:

[...] em 2003, realizamos um primeiro exercício sobre o olhar do leitor, sobre o que é ler antes mesmo da apropriação da palavra escrita, sobre o fato de que não é possível mais estar neste mundo sem um olhar de leitor, o que justifica uma proposta pedagógica que toma a leitura como um

⁷³ A professora Terezinha Bertin é Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), licenciada em Letras pela USP, Especialista em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coautora das coleções de Língua Portuguesa: ÁPIS – para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano e TELÁRIS – para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Atuou por mais de vinte anos como professora de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual, ensinos fundamental e médio de São Paulo. Trabalhou junto à Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, principalmente na área de formação continuada de professores. Atuou no Ensino Superior em disciplinas ligadas à formação de professores. Assessora e consultora pedagógica para escolas das redes pública e privada e secretarias de educação.

compromisso de todas as áreas do conhecimento. (EBMBSB, 2005a).

A avaliação desta reunião foi bastante positiva e deu início a um processo de discussão junto à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis com o objetivo de garantir os recursos necessários para a realização do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, no ano de 2004.

2.4 AS ARTICULAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PARA APROVAÇÃO DO PRIMEIRO PROJETO DE FORMAÇÃO

Logo após a reunião pedagógica de 12 de maio de 2003, mediante a decisão da escola de que a discussão com a professora Terezinha deveria ter continuidade, a direção e a equipe pedagógica efetivaram os primeiros contatos tendo em vista a busca de apoio financeiro para a viabilização do primeiro projeto de formação do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*. Esse projeto, elaborado pela equipe pedagógica em conjunto com as professoras de Língua Portuguesa e a bibliotecária, tinha uma estrutura bastante comum, contendo título, justificativa, metodologia, carga horária, data de realização, público-alvo, número de participantes, conteúdo, palestrante e recursos financeiros, e atendia as exigências da SMEF para a elaboração de projetos educativos.

No documento *A Divisão de Educação Fundamental e o seu compromisso com a democratização do conhecimento e da gestão*, de 30 de outubro de 2003, a Secretaria assim definiu o que seria um projeto educativo:

um plano de ação imediato (1 mês a 10 meses) que apresenta necessariamente, e não de forma excludente, os seguintes aspectos: a) uma série de propostas de cunho pedagógico/social, fundamentadas na análise diagnóstica da realidade envolvida; b) a definição de metodologia, objetivos e metas, bem como, recursos humanos, materiais e financeiros meticulosamente estabelecidos, a partir da discussão e envolvimento da comunidade escolar para a implantação do trabalho; c) ser amplamente discutido com toda a comunidade escolar (pais, professores, especialistas, bibliotecários, secretários, auxiliares de ensino, estagiários, alunos e demais profissionais); d) articulação com o Projeto Político Pedagógico; e)

previsão no Planejamento Estratégico Situacional; f) pautado nos princípios e diretrizes propostos no MRD – Movimento de Reorganização Didática; g) prever a melhoria da qualidade social do ensino (na perspectiva da formação do cidadão florianopolitano) detalhando de forma qualitativa e quantitativa. (FLORIANÓPOLIS, 2003).

O projeto elaborado foi então apresentado e discutido na reunião pedagógica do dia 16 de dezembro de 2003, quando “todos aprovaram a proposta, sugerindo que se fizesse certificado da formação ocorrida na escola desde o ano 2001, com a realização das oficinas [sobre texto dissertativo]” (EBMBSB, 2003, p. 112). E no dia 13 de fevereiro de 2004, o projeto foi novamente apresentado ao grupo, pois alguns profissionais não estavam presentes no ano anterior. Nele, fica explicitado que se tratava de uma proposta de formação que vinha ao encontro de um processo de discussão e reflexão que já estava ocorrendo na Escola Beatriz:

A Escola Beatriz vem desenvolvendo uma série de ações, desde 1999, buscando o envolvimento dos professores de todas as áreas no processo de formação de leitores e escritores competentes. Destas, gostaríamos de destacar a implementação dos projetos de “Pesquisa Bibliográfica Escolar Orientada” nas 4^{as} e 5^{as} séries (em 2004 pretendemos ampliar o projeto para as 6^{as} séries) e de formação continuada dos profissionais da Escola, com a realização de duas oficinas, ministradas pelos professores da própria Unidade Escolar e [uma palestra], ministrada pela professora Terezinha Bertin. (EBMBSB, 2004a).

A reescrita de textos enquanto prática que deve ser desenvolvida em todas as disciplinas foi outro aspecto ressaltado na justificativa do projeto:

O trabalho, na escola, na maioria das áreas do conhecimento, tem como suporte o texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Intervir sobre a produção do aluno e orientá-lo a refazer para qualificar sua produção é, portanto, uma proposta para todas as atividades escolares em que a língua é o instrumento básico de comunicação – e estas constituem a quase

totalidade das atividades da escola. (EBMBSB, 2004a).

Além desses, nessa justificativa sobressai outro aspecto importante e que também foi pontuado pela SMEF em sua definição de projeto educativo. Trata-se do seu vínculo com o plano estratégico da Escola Beatriz de combate ao fracasso escolar e, principalmente, o compromisso político-pedagógico com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos. Um compromisso que, como vimos no primeiro capítulo, foi assumido pelos profissionais e pelos pais, através sobretudo de sua representação no Conselho de Escola/APP, desde 1996, com a elaboração do primeiro Planejamento Estratégico Situacional e o posterior debate em torno de uma nova proposta de avaliação para a Escola.

O projeto de formação, entregue à Secretária de Educação Municipal Telma Guilhermina Rezende Hoeschl e ao Diretor do Departamento de Educação Fundamental Vânio Cesar Seemann em audiência no dia 19 de março de 2004 estava inserido no programa Educa o Educador⁷⁴, pois, como mostra o excerto a seguir, a SMEF pretendia descentralizar os recursos financeiros para viabilizar as propostas de formação continuada das escolas a partir desse ano letivo⁷⁵:

Com alegria, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, através da Divisão de Educação Fundamental, dá mais um passo decisivo na história do Ensino Fundamental, ou seja, **para o ano letivo de 2004, estaremos descentralizando os recursos financeiros para as unidades escolares conceberem e desenvolverem seus projetos educativos, conforme suas necessidades e demandas, mais especificamente, para a**

⁷⁴ A Divisão de Educação Fundamental da SMEF organizou o trabalho no ano letivo de 2004 em torno de treze programas, sendo o Educa o Educador um deles. Os demais programas eram os seguintes: Gente Fazendo Arte; Nossa Gente em Canto; Dança Floripa; Nossa Gente Cidadã; Nossa Gente Faz História; Eco Floripa; Entre a Gente; Vida na Escola; Cultura do Movimento; Escola Solidária; Escola Fora da Escola e (Re)significando a Didática (FLORIANÓPOLIS, 2004).

⁷⁵ É importante esclarecer que durante o período de 2001 a 2004, os projetos de formação elaborados pelas escolas eram encaminhados ao Departamento de Educação Fundamental da SMEF para análise e aprovação. E era o Departamento, que neste período possuía recursos orçamentários próprios, quem efetuava o pagamento dos formadores dos projetos aprovados.

compra de materiais de consumo, equipamentos e realização de formação continuada na própria Unidade Escolar. (FLORIANÓPOLIS, 2003, grifos nossos).

Apesar da “alegria” anunciada com a promessa de descentralização de recursos financeiros, o que certamente poderia ser entendido como um momento particularmente favorável ao encaminhamento de um projeto de formação que necessitasse de aporte financeiro considerável, a equipe pedagógica e a direção da Escola Beatriz tinham clareza de que a conjuntura política municipal era bastante delicada e poderia trazer algumas dificuldades para a sua aprovação. Tal conjuntura configurava-se no último ano de gestão da Prefeita Ângela Regina Heinzen Amin Helou, eleita em 1996 e reeleita em 2000 pelo PP.

Além disso, para o ano de 2004 a Escola encaminhou outros cinco projetos educativos que demandavam recursos financeiros significativos. Eram eles: canto coral, envolvendo os estudantes de 1^a a 5^a série; teatro, para os estudantes de 4^a a 8^a série; olimpíadas escolares, de 5^a a 8^a série; o 6^o Escreve Beatriz⁷⁶ e o projeto de saídas de estudo para todas as turmas, como destacado no excerto a seguir:

Saídas previstas para 2004: Serra do Tabuleiro (**turmas de 1^{as} séries**); Estação de tratamento de água da Grande Florianópolis (**2^{as} séries**); Pontos históricos da cidade de Florianópolis (**3^{as} séries**), Laguna: Marco do Tratado de Tordesilhas, Casa e Museu de Anita Garibaldi, Fonte da Carioca construída por escravos em 1863, Casa dos azulejos – réplica de uma quinta portuguesa (**4^{as} séries**); Parque Unipraias em Camboriú: inserido em um dos mais ameaçados ecossistemas do planeta, a Mata Atlântica, desenvolve o projeto “Parque Escola – a diversão que educa” – com

⁷⁶ O concurso literário “Escreve Beatriz” é um projeto que vem sendo desenvolvido desde 1997, sob a coordenação da biblioteca e da sala informatizada da Escola Beatriz, com apoio especial dos professores de Língua Portuguesa e dos anos iniciais. Esse concurso envolve toda a escola em torno da produção e preferências de histórias escritas por estudantes, professores e demais funcionários. “O objetivo é utilizar mais uma estratégia para fomentar: o ato da criação literária, o senso estético crítico, o exercício do relato, a prática da refacção, a vivência de instrumentos da democracia, o trabalho coletivo solidário e o resgate histórico de fragmentos do cotidiano da Escola.” (EBMBSB, 2006a).

ênfoque na educação ambiental (5^{as} séries); Zoológico de Sapucaia do Sul e Museu de Ciência e Tecnologia da PUC – Porto Alegre (6^{as} séries); Município de Urubici, localizado na região serrana: Morro da Igreja, o ponto mais alto do sul do País, cascata Véu de Noiva, sítios arqueológicos, Morro do Avencal – painéis de arte rupestre cravados na rocha, Gruta Nossa Senhora de Lourdes e cavernas (7^{as} séries); Bienal Internacional de Artes Plásticas em São Paulo (7^{as} e 8^{as} séries). (EBMBSB, 2004b, grifos originais).

Em função de todos estes elementos, estabeleceram-se algumas estratégias para garantir a aprovação do primeiro projeto de formação. Uma das estratégias, e sem dúvida a principal naquele momento, foi a busca de apoio financeiro fora da estrutura administrativa municipal⁷⁷, a fim de viabilizar a proposta de divisão dos custos entre diferentes apoiadores, cabendo à SMEF apenas o pagamento das passagens aéreas. Os demais custos seriam divididos entre a Editora Ática, que apoiou o projeto de formação com o pagamento de pró-labore para a formadora, o Hotel Valerim, que a título de cortesia garantiu a hospedagem, e a APP da Escola Beatriz, que ficou responsável pelo pagamento das refeições.

Essa estratégia se manteve ao longo dos dez anos de formação. Porém, como veremos no terceiro capítulo, no item que trata especificamente dos recursos financeiros, a cada ano foi preciso travar uma nova batalha para garantir a realização do Curso, uma vez que a promessa de descentralização de recursos financeiros para a realização de

⁷⁷ Essa estratégia já era utilizada pela Escola Beatriz desde 1998, quando pela primeira vez os estudantes da 7^a e 8^a série tiveram a oportunidade de conhecer a Bienal Internacional de Artes Plásticas em São Paulo em função do apoio da Eletrosul Centrais Elétricas S.A., que aprovou o projeto encaminhado pela escola e garantiu o pagamento do transporte. Com o apoio da Eletrosul, outros projetos foram viabilizados, como por exemplo, o de *Literatura na escola*, no valor de R\$ 3.633,53 (três mil, seiscentos e trinta e três reais e cinquenta e três centavos), que em 2006 possibilitou a aquisição dos seguintes livros de literatura para a biblioteca: *A Divina Comédia* (31 exemplares), *Dom Quixote* (30 exemplares), *Odisseia* (37 exemplares), *Robinson Crusoe* (30 exemplares) e *Vidas Secas* (30 exemplares).

projetos de formação continuada na própria unidade escolar, com a mudança de gestão em 2005, não saiu do papel⁷⁸.

Além disso, outra estratégia importante para a aprovação do primeiro projeto de formação da Escola Beatriz, que acabou permanecendo nos posteriores, foi o convite a outras unidades da Rede para participação no Curso, que previa o envolvimento de aproximadamente 70 profissionais, a saber:

professores e especialistas que atuam de 1ª a 8ª série na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito e nas demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, especialmente as que optaram pela coleção de Alfabetização e/ou de Língua Portuguesa da Editora Ática, quais sejam: E.B.M. Brigadeiro Eduardo Gomes, E.B.M. Donícia Maria Costa, E.B.M. Ponta do Morro, E.D. Costa de Dentro, E.D. João Francisco Garcez e E.D. Retiro da Lagoa. (EBMBSB, 2004a, grifos nossos).

Na ocasião, o convite a outras unidades da Rede propiciou maior visibilidade ao Projeto e, certamente, contribuiu para a continuidade dos apoios necessários à realização do Curso, especialmente por parte da Editora Ática, que, por ter livros didáticos adotados em escolas da RMEF, se comprometeu, a exemplo de outras editoras, a prestar assessoria a essas unidades.

Consideramos importante pontuar este aspecto, porque veremos no terceiro capítulo que a participação de outras escolas foi se intensificando ao longo dos dez anos de formação. E se no início esse convite foi entendido como uma estratégia para a aprovação do Projeto, com o tempo e a participação efetiva de profissionais de outras escolas, ele tornou-se um compromisso da Escola Beatriz com a ampliação dessa discussão para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se, portanto, de reconhecer a importância e a necessidade da escola como espaço privilegiado de formação e mudança sem que isso signifique a sua sujeição a um processo de isolamento e fechamento entre seus muros. E é a partir desta perspectiva que, no próximo capítulo, analisaremos a estrutura organizacional do curso *Ler e escrever: compromisso da escola*,

⁷⁸ O Programa de Descentralização Financeira e Escola Aberta, da SMEF, que envolve a transferência de recursos financeiros, a título de subvenção social às APPs, acabou sendo destinado exclusivamente a despesas com compra de material de consumo e serviços de manutenção e pequenos reparos.

compromisso de todas as áreas, assim como as principais condições que possibilitaram a sua realização na Escola Beatriz.

3 A FORMAÇÃO COMO COMPROMISSO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA

*Somos o que fazemos,
mas somos principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos.*
(Eduardo Galeano)

Iniciamos este capítulo com reflexões sobre a importância dos contextos de trabalho para o processo de desenvolvimento profissional docente. A partir de autores como Nóvoa (2002), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Garcia (1999, 2009), Imbernón (2011), analisaremos o contexto em que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* foi desenvolvido, especialmente algumas das condições que foram sendo construídas ao longo da própria trajetória da Escola Beatriz. Apresentaremos e discutiremos também a estrutura do Curso, com destaque para a carga horária, a organização em duas etapas anuais, os participantes, a certificação e os recursos financeiros envolvidos na sua realização, pois se configuram em aspectos importantes que serão retomados no quarto capítulo, ao tratarmos dos fundamentos teórico-metodológicos e das contribuições desse processo de formação para a Escola Beatriz.

3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA

A defesa da escola como espaço de formação e mudança não significa isolá-la em seu mundo físico e, com isso, desconsiderar a importante e necessária contribuição de outras instituições formativas, como as universidades, e nem tão pouco responsabilizá-la exclusivamente pelos processos de mudança. A defesa da escola como espaço de formação e mudança implica, com bem explícita Nóvoa (2002, p. 60 e 61), em uma perspectiva que considera que

O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos. A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se neste esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta

perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às *práticas de formação contínua centradas nas escolas*. (grifos nossos).

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 13), ao discutirem os processos de formação em contexto, categoria teórica que também utilizamos nesta pesquisa, afirmam que

A ecologia do desenvolvimento profissional dos professores envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos, como entre estes e os contextos mais vastos em que os professores interagem.

A mudança, então, é concebida como um processo, e não um acontecimento fruto do acaso. Um processo/movimento produzido historicamente, carregado de tensões, contradições, resistências, avanços e recuos e que, por isso, exige esforço, comprometimento e coragem por parte dos professores e demais profissionais da escola para, como afirma Cardoso (2004, p. 124), “resistir, abrir o espírito, instruir-se, recusando os simplismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo”. O que não é fácil, mas é necessário.

Assim, é preciso fazer de outro modo a formação continuada de professores, enfrentando o desafio de conceber a escola

como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 2002, p. 61).

É preciso criar uma cultura de formação entre os professores, transformando o espaço de trabalho em um espaço permanente de estudo, discussão e reflexão coletiva, principalmente se considerarmos que o que importa neste processo não é apenas a qualificação ou a progressão na carreira docente (aspectos sempre fundamentais), mas a possibilidade concreta de uma mudança coerente e inovadora da escola. Evidentemente que esta perspectiva coloca-nos diante de desafios ainda maiores quando

a situamos no contexto das atuais condições de precarização da escola pública brasileira. E necessariamente nos perguntamos se é possível ou quais condições ou mudanças precisam ser construídas para tornar esta escola um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para todos, estudantes e profissionais.

Neste sentido, Imbernón (2011) chama a atenção para o fato de a formação constituir-se um elemento essencial, mas não único do desenvolvimento profissional do professor. Aspectos como carreira, salário, jornada de trabalho, clima e condições de trabalho nas escolas, mercado de trabalho, legislação trabalhista, estruturas hierárquicas, níveis de decisão e participação são fatores relevantes que podem facilitar, dificultar ou mesmo impedir o desenvolvimento da profissão docente. Para o pesquisador, a consideração desses aspectos implica em uma redefinição importante, uma vez que a formação deixa de ser analisada apenas como o domínio das disciplinas e passa a ser entendida também como um instrumento de luta por melhorias sociais e trabalhistas:

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Isso significa, por um lado, que o desenvolvimento profissional dos professores precisa ser pensado e exercido não apenas pedagogicamente, mas politicamente, pois, assim como o próprio trabalho docente, ele também está articulado a um determinado projeto de sociedade. E, por outro, que a centralidade do papel do professor na melhoria da qualidade da educação, (re)afirmada nesta pesquisa, não corresponde à ideia do professor “eficaz”, capaz de resolver tudo independentemente das condições materiais e sociais em que desenvolve o seu trabalho, defendida por organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para Ferreira (2012, p. 8), “a OCDE visa construir a ‘docência de sucesso’ por meio de uma padronização do que venham a ser ‘professores eficazes’, inclusive responsabilizando estes próprios pelo seu desenvolvimento profissional (formação continuada)”.

A ênfase na escola como *locus* de formação, ao contrário, explicita a importância dos contextos de trabalho para o desenvolvimento profissional docente. Uma possibilidade concreta, como afirma Candau (1997), de construção de uma nova perspectiva envolvendo a área de formação continuada de professores, mas cujo objetivo não pode ser alcançado de forma espontânea, aspecto que também é ressaltado por Garcia (2009), pois

não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p. 57).

A construção de uma cultura profissional colaborativa como um elemento essencial para a implementação de processos de formação e mudança na escola é um aspecto enfatizado por vários autores; dentre eles, podemos destacar: Canário (1998), Pacheco e Flores (1999), Garcia (1999), Perez Gomes (2001), Nóvoa (2002, 2009) e Imbernón (2011). Nesse sentido, para Imbernón (2011), a formação centrada na escola busca o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre os professores. Nele, a reconstrução da cultura escolar é vista não apenas como objetivo final, mas também como processo, no qual a escola deve aprender a transformar sua própria realidade cultural. Para tanto, defende o autor, novos valores precisam ser cultivados:

Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

A colaboração, então, não é mera estratégia de gestão, constitui-se em um princípio, um processo de participação, apropriação e implicação coletiva, no qual a ação de cada professor é considerada interdependente com a de outros professores ou profissionais da escola. Um jogo coletivo, para usar a expressão de Canário (2010), que é constituído e constitui a realidade singular de cada escola: sua história, sua cultura, seus espaços e tempos, seus projetos, suas lutas, sua identidade, o qual se configura em um elemento fundamental para o desenvolvimento de processos formativos contextualizados.

3.2 ALGUMAS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO NA ESCOLA

A perspectiva de desenvolvimento profissional docente que vimos discutindo nesta pesquisa deixa clara a relação de interdependência entre o processo de formação dos professores e o contexto mais imediato em que ele ocorre. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), com base nos estudos de Bronfenbrenner (1979), afirmam que essa ecologia do desenvolvimento do professor pode ser analisada em dois níveis: o nível do ambiente direto de trabalho ou contexto de trabalho, que envolve fatores como a disponibilidade de tempo e de recursos, assim como a existência de uma liderança; e o nível do contexto de ensino, em que sobressaem as culturas docentes.

Neste sentido, Garcia (1999, p. 172) também sustenta que o desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola necessita de algumas condições para obter êxito:

Em primeiro lugar, referimo-nos à necessidade de **liderança** por parte de pessoas (diretor, professores, [equipe pedagógica]) como elementos motores do sistema escola. A liderança na escola pode ser influenciada pelo **clima organizacional**, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio. Em terceiro lugar, [...] salienta a **importância dos próprios professores** como elementos determinantes do êxito da formação orientada para a escola. Por último, a **natureza do desenvolvimento profissional**, ou seja, o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade [e] participação (grifos nossos).

A importância de todas essas condições para o processo de desenvolvimento profissional docente é inquestionável, por isso as retomaremos em vários momentos de nossa análise. Porém, de imediato, gostaríamos de explicitar aquelas que, do nosso ponto de vista, foram as principais condições para a proposição e realização ao longo de uma década do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, os quais assumimos como os elementos estruturantes de nossa pesquisa. Referimo-nos especificamente ao fato, como apresentamos no primeiro e segundo capítulos, de este ter sido um projeto de formação da Escola Beatriz que foi pensado e elaborado para responder às suas necessidades, e não apenas um projeto que ocupou o seu espaço físico. E mais que isso, como mostraremos neste e também no quarto capítulo, esse projeto de formação da escola constituiu-se em um projeto de escola, assumido, construído e articulado cotidianamente e coletivamente.

A importância da primeira condição pode ser percebida no próprio levantamento dos artigos científicos, dissertações e teses que efetuamos para a elaboração do estado do conhecimento, no qual verificamos que um grande número dos projetos de formação que passaram a ser realizados nas escolas a partir dos anos 1990 ainda atendia e era organizado muito mais em função de demandas externas do que da própria unidade. Neste sentido, a reflexão de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 10) nos parece bastante apropriada. Para os autores, uma formação realizada no contexto físico da escola

não é necessariamente, por si só, uma formação mais ativa e envolvente. Pode ser mesmo, na expressão de José Alberto Correia, uma formação sentada na escola, isto é, uma formação em que os professores se mantêm ouvintes passivos. Não é por se deslocar as conferências da universidade para a escola que se consegue automaticamente uma maior participação dos professores.

Isto significa que um projeto de formação continuada com *locus* na escola, apesar de todas as dificuldades que a realidade escolar suscita, precisa ser assumido como um compromisso político-pedagógico de mudança da própria escola. Esse foi o elemento fulcral que, na nossa avaliação, possibilitou a Escola Beatriz construir, durante o próprio percurso formativo, as condições necessárias para garantir a sua realização por dez anos. Tal avaliação, que reitera a perspectiva da formação como um instrumento de luta (IMBERNÓM, 2011) e como

uma das componentes da mudança (NÓVOA, 2002), também nos possibilita afirmar que a Escola Beatriz, em 2004, constituía-se em um terreno fértil para o desenvolvimento deste projeto de formação.

Isto implica a necessidade de compreender o caráter histórico de todo este processo, cujo início se deu com a identificação dos altos índices de repetência e evasão como um problema central para a Escola e, na esteira dessa discussão, com a definição do ensino da leitura e da escrita como uma necessidade formativa desse coletivo. E como tal considerar que a construção de um contexto favorável à formação e à mudança da escola “não é algo dado, nem se conquista de uma vez para sempre, trata-se, ao invés, de um processo contínuo de luta e vigilância” (MUNARIM, 2000, p. 24-25).

E neste contexto, é importante destacar que a maioria dos profissionais, em 2004, era efetivo e havia ingressado na Escola Beatriz até o ano de 2000. Portanto, o processo de discussão a que nos referimos no parágrafo anterior foi realizado praticamente pelo mesmo grupo, cuja situação de estabilidade e permanência na Escola atendia à primeira condição, de acordo com Giovanni (2003, p. 219), “para o envolvimento desses profissionais na construção da história e da memória da instituição”. Condição que também consideramos fundamental para o desenvolvimento de um projeto de formação que se pretenda coletivo, contextualizado, contínuo e com possibilidades concretas de provocar mudanças significativas na escola e no trabalho do professor.

No ano de 2004, a Escola atendia a 538 estudantes, distribuídos em 24 turmas, três turmas de cada série, e possuía 50 trabalhadores: 9 professores das séries iniciais (dos quais 5 eram efetivos; desses, 3 de 40 horas e 2 de 20 horas; e 4 eram professores substitutos de 20 horas), 19 professores das séries finais⁷⁹ (17 deles efetivos: 9 de 40 horas e 8 de 20 horas; e 2 professores substitutos de 20 horas)⁸⁰, 1 diretora (administradora da escola, reeleita em dezembro de 2002), 1 secretária, 1 auxiliar de secretaria (função ocupada por uma auxiliar de ensino readaptada), 2 orientadoras educacionais e 1 supervisora escolar (todas efetivas e com 40 horas), 1 bibliotecária (efetiva, com 30 horas), 1 auxiliar de biblioteca (função ocupada por um auxiliar de ensino readaptado), 1 professora da sala de recursos (efetiva, com 40 horas), 1 professora

⁷⁹ Incluímos aqui os professores de Educação Física, mesmo sendo eles também professores das séries iniciais.

⁸⁰ Importante destacar que, com exceção da 3ª série, todas as demais séries e disciplinas possuíam pelo menos 1 professor de 40 horas efetivo. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, eram 2 professoras efetivas e com 40 horas.

coordenadora da sala informatizada (professora efetiva dos anos iniciais designada por 40 horas para a função), 2 auxiliares de ensino (substitutos e com 40 horas), 3 merendeiras, 5 auxiliares de serviços gerais e 2 vigias (todos efetivos) (EBMBSB, 2004c).

Assim, o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* constituiu-se em uma prioridade para esse grupo, que, junto há muitos anos, teve a possibilidade de partilhar a mesma história de discussão, reflexão e construção de um projeto de escola, para o qual o compromisso coletivo com esse processo formativo estava explicitado nas metas aprovadas para os anos de 2004 a 2013. A este respeito gostaríamos de lembrar que, como mostramos no primeiro capítulo, após a introdução da metodologia do Planejamento Estratégico Situacional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 1995, os profissionais da Escola Beatriz, a cada início de ano letivo, passaram a discutir e aprovar as metas a serem atingidas naquele período. Essas metas, assim como a proposta de calendário escolar em que os dias do Curso estavam assegurados, também eram apresentadas e submetidas à aprovação do Conselho de Escola/APP e da Assembleia Geral⁸¹. As reuniões eram realizadas sempre no período noturno, para oportunizar a participação dos pais, embora esse horário dificultasse a presença de muitos professores e dos estudantes (crianças e adolescentes).

No dia 13 de fevereiro de 2004, primeiro ano em que o Curso foi realizado, foram aprovadas três metas, duas delas vinculadas diretamente à temática da formação, como podemos constatar a seguir:

Professores instrumentalizados para o ensino da pesquisa escolar no ensino fundamental.

Professores de todas as disciplinas envolvidos com a tarefa de formar leitores autônomos e usuários competentes da escrita.

Planejamento qualificado em torno do eixo – Ler e escrever: compromisso da escola,

⁸¹ Este procedimento, por princípio, se manteve na Escola Beatriz mesmo depois da Portaria nº 11, de 3 de fevereiro de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010A), da Secretaria Municipal de Educação, na qual a obrigatoriedade da aprovação do calendário pela comunidade escolar foi retirada. A Portaria nº 11, em seu art. 3º, dispõe que: “O calendário escolar, respeitadas as normas legais, deve ser anualmente elaborado pela unidade educativa, respeitando as determinações estabelecidas no PPP, que será amplamente divulgado, cabendo à SMEF supervisionar o cumprimento das atividades nele previstas.”

compromisso de todas as áreas. (EBMBSB, 2004d, p. 122, grifos nossos).

As duas metas que diziam respeito à formação permaneceram até o ano de 2013. Porém, a partir de 2008, com o aprofundamento das discussões em torno do ensino da leitura e da escrita como uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, outras quatro metas foram aprovadas: “Proposta de gêneros textuais definida”, “Definição dos conteúdos a serem trabalhados do 1º ao 9º ano, com ênfase para os conteúdos procedimentais que envolvem a leitura”, “Currículo da Escola Beatriz definido em torno do eixo: Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” e “Espaço escolar reestruturado em função do currículo” (EBMBSB, 2010b).

Além desse aspecto, outros dois dados de realidade corroboram com a assertiva de que o projeto de formação era uma prioridade para a Escola Beatriz. O primeiro diz respeito ao fato de, durante os dez anos de realização do Curso, o (re)agendamento de suas datas, às vezes em decorrência de greve dos trabalhadores municipais, nunca ter implicado em sua transferência para o período noturno ou para os sábados. Mesmo em 2009, ano em que se efetivou uma greve de 27 dias – a maior do período de 2004 a 2013 –, a Escola buscou formas de reposição dos dias não trabalhados que não causassem prejuízos à qualidade do processo de formação.

O segundo dado de realidade trata da incorporação e crescente importância que essa temática foi assumindo nos projetos de gestão dos diretores eleitos no período de realização do Curso, a qual foi traduzida, como veremos no quadro a seguir, em slogan de campanha, título de projeto, justificativa, objetivos e ações a serem realizadas durante o mandato:

Quadro 4 – A temática da formação traduzida nos projetos de gestão dos diretores eleitos em 2004, 2006, 2008 e 2010

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
2004	<p>Diretor: Pedro Cabral Filho</p> <p>Eleição realizada em 27 de novembro de 2004: Nº de votantes: 516 Votos válidos: 496 Votos nulos: 5 Votos brancos: 15</p> <p>Percentual de preferência de 96,12%</p>	<p>Excerto retirado da justificativa do projeto de 2004: “O Projeto de Gestão que ora apresentamos para início de debate com a comunidade escolar da Escola Beatriz, caracteriza-se fundamentalmente como uma possibilidade de continuidade e um esforço no sentido de qualificar o Projeto Político Pedagógico que já há muito vem sendo implementado na Escola. Um Projeto que necessariamente precisa ser construído coletivamente, sob pena de permanecer letra morta”. “Algumas ações... [...] Desenvolver e estimular a formação continuada dos profissionais da Escola, seja pela participação em cursos oferecidos pela própria unidade a partir das demandas do PPP, seja em cursos oferecidos pela SME ou outras instituições.”</p>
2006 e 2008	<p>Diretor: Pedro Cabral Filho</p> <p>(RE)eleição realizada em 25 de novembro de 2006: Colégio eleitoral: 778 eleitores</p>	<p>Slogan da campanha de 2006: “Vamos fazer do Beatriz uma escola de leitores.” Slogan da campanha de 2008: “Beatriz, uma escola de leitores.” Título do projeto de gestão de 2006 e 2008: “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas. Uma proposta pedagógica interdisciplinar.”</p>

(continua)

(continuação)

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
<p>2006 e 2008</p>	<p>Nº de votantes: 485 Votos válidos: 463 Votos nulos: 3 Votos brancos: 19 Percentual de preferência de 95,46%.</p>	<p>Excerto retirado da justificativa do projeto de 2006 e 2008: “[...] o projeto de gestão para o período 2007/2008 [e 2009/2010] articula-se ao projeto político-pedagógico da Escola Beatriz cujo eixo é ‘ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas’ e, para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de ações de formação permanente [...]”.</p>
<p>2006 e 2008</p>	<p>(Re)eleição realizada em 22 de novembro de 2008: Colégio eleitoral: 687 eleitores Nº de votantes: 389 Votos válidos: 372 Votos nulos: 3 Votos brancos: 14 Percentual de preferência de 95,63%.</p>	<p>Ações que aparecem no projeto de 2006 e de 2008: “Formação permanente: continuidade do Curso de Formação Permanente oferecido pela Escola [...]. Planejamento e conselho de classe: qualificação do planejamento tendo como eixo norteador o compromisso de todas as áreas com a formação de leitores autônomos e usuários competentes da escrita; definição de uma proposta de progressão de gêneros textuais a serem trabalhados sistematicamente em cada série e sob a responsabilidade de qual(is) disciplina(s); [...]; qualificação do conselho de classe visando torná-lo um espaço de socialização e discussão do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do bimestre, sempre articulado à proposta pedagógica da escola; [...]”.</p>

(continua)

(continuação)

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
2010	<p>Diretor: Edilton Luis Piacentini</p> <p>Eleição realizada em 26 de novembro de 2010 Colégio eleitoral: 730 eleitores Nº de votantes: 581 Votos válidos: 580 Votos nulos: 1 Votos em branco: zero</p> <p>Percentual de preferência de 99,83%.</p>	<p>Slogan da campanha: “Beatriz: uma escola de leitores.”</p> <p>Título do projeto de gestão: “Beatriz: uma escola de leitores”</p> <p>Excerto retirado da justificativa do projeto: “[...] o projeto de gestão 2011/2013⁸² tem como principal objetivo a construção/definição de um currículo para a Escola Beatriz, no qual os conteúdos, os tempos e os espaços sejam pensados em função da formação de leitores e escritores – condição para o exercício da cidadania. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que criem as condições objetivas para a materialização desta proposta.”</p> <p>Ações: “Formação permanente: ampliação do Curso de Formação Permanente oferecido pela Escola [...].”</p> <p>Currículo: consolidação do ensino fundamental de 9 anos na Escola; construção do currículo da Escola, com ênfase para a definição dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais fundamentais a serem trabalhados do 1º ao 9º ano; [...].”</p>

(continua)

⁸² A partir da eleição de 2010, o mandato do diretor passou a ser de três anos.

(conclusão)

Ano da eleição	Diretor eleito e resultado do pleito	Projeto de gestão
2010	<p>Diretor: Edilton Luis Piacentini</p>	<p>Planejamento e conselho de classe: qualificação do planejamento tendo como eixo articulador o compromisso de todas as áreas com a formação de leitores autônomos e usuários competentes da escrita; organização de momentos coletivos, ao longo do ano, visando o replanejamento; acompanhamento da execução do planejamento, especialmente nas séries iniciais; qualificação do conselho de classe visando torná-lo um espaço de socialização e discussão do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do bimestre; [...].”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos seguintes documentos: EBMBSB (2004e; 2006b; 2008a; 2010a).

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 preferência⁸³. 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 escolar⁸⁴ 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

⁸³ 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).

⁸⁴ 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 Escola⁸⁵: 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

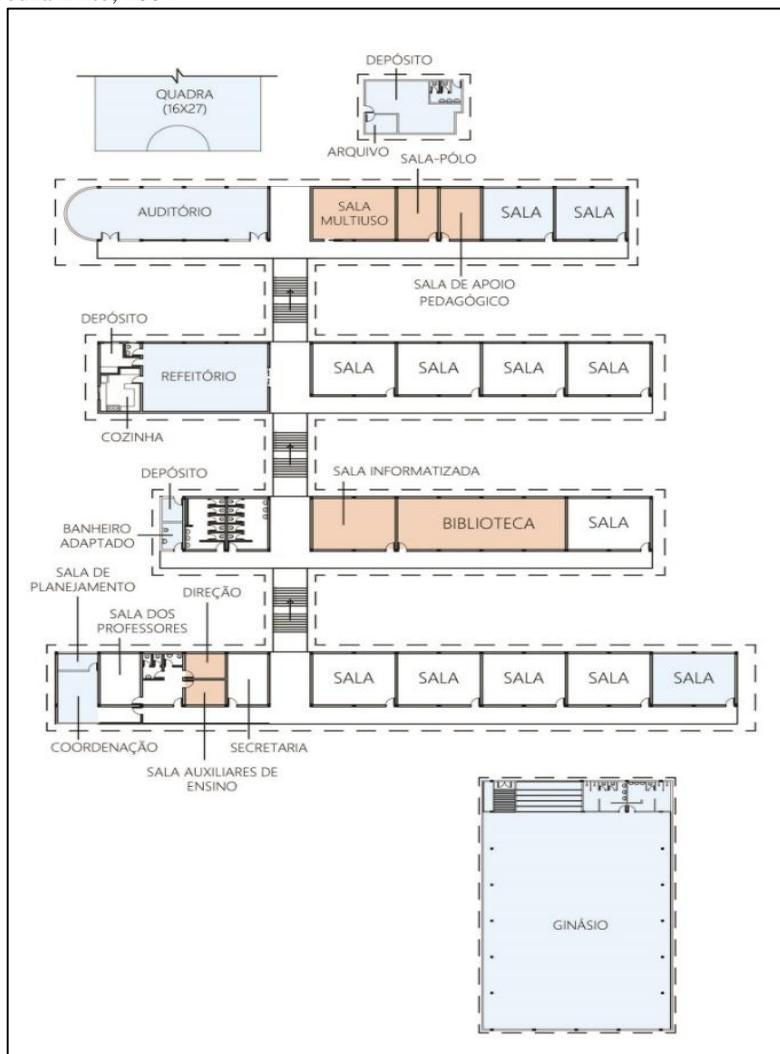
⁸⁵ É interessante perceber que a preocupação com a criação de instâncias deliberativas na Escola Beatriz não é algo novo. Na ata da reunião pedagógica de 19 de março de 1998, encontramos o seguinte excerto: “Vamos pontuar as instâncias deliberativas: reunião pedagógica; reunião semanal da equipe pedagógica 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 Escola⁸⁶, 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 32.585m² (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):

⁸⁶ 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 1.343,32m² (FLORIANÓPOLIS, 1982), chegando em 2004 a 3.684m² (FLORIANÓPOLIS, 2016). Porém, é importante destacar que esse aumento substancial da área construída (2.340,68m²), 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 96,5m² para 145,14m².

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 pedagógica⁸⁷, 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*

⁸⁷ 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*⁸⁸ (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 pedagógica⁸⁹ 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 coordenação⁹⁰, pois as demandas administrativas e burocráticas, assim como as intercorrências e

⁸⁸ 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.

⁸⁹ 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.

⁹⁰ 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)”⁹¹).

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

⁹¹ 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

Eixo 1: elaboração de um projeto de formação que atenda às necessidades da escola e do próprio processo formativo
<p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaboração do projeto de formação a ser desenvolvido em cada ano letivo; • 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; • discussão da proposta de conteúdos e metodologias com a equipe pedagógica, direção, bibliotecária e alguns professores; • discussão, definição e redefinição, sempre que necessário, do conteúdo e da metodologia do Curso com a formadora; • definição e redefinição, sempre que necessário, das datas do Curso compatibilizando a agenda da formadora e o calendário da Escola.
Eixo 2: desenvolvimento de estratégias para aprovação do projeto de formação e garantia dos recursos financeiros necessários
<p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação, discussão e aprovação do projeto de formação junto ao Conselho de Escola/APP; • busca de apoio fora da estrutura administrativa da PMF para viabilizar a proposta de divisão dos custos financeiros entre diferentes apoiadores; • aprovação da prestação de contas do Curso junto ao Conselho de Escola/APP e publicização da prestação para a comunidade escolar;

(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 ⁽¹⁾	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 ⁹²	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)

⁹² 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 ⁽¹⁾	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: ⁽¹⁾ 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 aperfeiçoamento⁹³ (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 Graduação⁹⁴.

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

⁹³ 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.

⁹⁴ *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 tempo⁹⁵.

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:

⁹⁵ 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
Total	Und	358	232	118	3	-	5
	%	-	48,7	33	0,8	-	1,4

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 efetivos⁹⁶, 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:

⁹⁶ 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"> ➤ leitura da ata da 1ª etapa do Curso; ➤ 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); ➤ 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"> • buscar desenvolver este trabalho com outro gênero de texto (notícia, artigo de opinião, anúncio, folhetos, texto de enciclopédia, etc.), que não o utilizado cotidianamente; • 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; • entregar cópia do relato com o material utilizado e as produções dos alunos anexadas; • recolher o material dos alunos para apresentar, se possível, no Curso.
2005	<ul style="list-style-type: none"> ➤ leitura das atas; ➤ leitura e estudo dos textos: <ul style="list-style-type: none"> • KLEIMAN, Ângela. <i>Oficina de leitura: teoria e prática</i>. Campinas, SP: Pontes, 2004. • 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; ➤ 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;

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2005	<ul style="list-style-type: none"> ➤ exercício: criar uma estratégia de leitura para o estudo de um texto com uma turma durante o III bimestre; ➤ 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); ➤ 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); ➤ entregar cópia do relato com o material utilizado e a produção dos alunos; ➤ preparação da apresentação da atividade para o grupo da Escola: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª à 4ª série – dia 26 de setembro, segunda-feira, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30. • 5ª à 8ª série – dia 23 de setembro, sexta-feira, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30. <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"> ➤ 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.
2006	<ul style="list-style-type: none"> ➤ leitura das atas; ➤ 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”);

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2006	<ul style="list-style-type: none"> ➤ exercício: criar uma estratégia de leitura para o estudo de um texto com uma turma durante o II bimestre; ➤ 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); ➤ 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.
2007	<ul style="list-style-type: none"> ➤ leitura das atas; ➤ leitura do livro: LEITE, Marli Quadros. <i>Resumo</i>. São Paulo: Paulistana, 2006. (Coleção aprenda a fazer); ➤ 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; ➤ como forma de materializar o trabalho desenvolvido, cada professor apresentará amostras das produções dos alunos.
2008	<ul style="list-style-type: none"> ➤ leitura das atas; ➤ 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.
2009	<p style="text-align: center;">Anos Iniciais</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (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 INTRODUZIR, TRABALHAR SISTEMATICAMENTE, RETOMAR E CONSOLIDAR os conteúdos ministrados;

(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"> • compreensão e valorização da cultura escrita; • apropriação do sistema de escrita; • leitura; • produção de textos escritos; • desenvolvimento da oralidade. <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"> • Previsão de data da 2ª etapa do curso de formação: 05 e 06 de outubro de 2009. <p style="text-align: center;">Anos Finais</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;">Anos Iniciais</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;">Anos Finais</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)

Ano	Tarefas e Orientações
2010	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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; ➤ como forma de materializar o trabalho desenvolvido, cada professor apresentará amostras das produções dos alunos; ➤ definição de dez conteúdos procedimentais específicos da disciplina.
2011	<p style="text-align: center;">Anos Iniciais</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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); ➤ 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"> • identificação da turma; • objetivo(s) (capacidades e habilidades esperadas); • conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados; • cronograma (período/número de aulas utilizadas); • sequência didática desenvolvida para a produção do texto narrativo (passo a passo metodológico); • avaliação do trabalho realizado (aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas);

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2011	<ul style="list-style-type: none"> • 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; • avaliação do trabalho realizado (aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas). <p style="text-align: center;">Anos Finais</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ leitura do texto “Construindo a Compreensão... Durante a leitura”. In: SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de leitura</i>. Porto Alegre: Artmed, 1998; ➤ planejamento e implementação de uma sequência didática desenvolvida em uma determinada turma/série, a critério do professor; ➤ 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"> • identificação da turma; • objetivo(s) (capacidades e habilidades esperadas); • conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados; • cronograma (período/número de aulas utilizadas); • delimitação da unidade do livro didático a ser trabalhada no II bimestre; • identificação dos textos dessa unidade que serão lidos e o objetivo da leitura de cada um deles; • 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”; • identificação/classificação dos textos dessa unidade de acordo com o objetivo da leitura; • definição do(s) texto(s) da unidade que seja(m) específico(s) para estudo do aluno (ler para aprender);

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2011	<ul style="list-style-type: none"> ● sistematização de estratégias de leitura e compreensão do(s) texto(s) (as estratégias de leitura deverão ser detalhadas na apresentação); ● produção de mapa conceitual e/ou resumo, pelos alunos, como forma de estudo do(s) texto(s); ● instrumentos e critérios de avaliação utilizados durante o processo; ● apresentação de amostras representativas da produção dos alunos (preferencialmente na forma de slides para análise do grupo); ● avaliação do trabalho realizado (aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas).
2012	<p style="text-align: center;">Anos Iniciais</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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; ➤ 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; ➤ 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"> ● identificação da turma; ● cronograma; ● objetivo(s);

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2012	<ul style="list-style-type: none"> • conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados; • metodologia/estratégia de ensino (passos ou etapas do trabalho desenvolvido); • identificação dos momentos presentes na sequência didática desenvolvida; • avaliação: apresentação dos critérios utilizados para avaliar os conteúdos trabalhados e de amostras representativas da produção escrita dos alunos; • considerações em torno do planejamento e do desenvolvimento da sequência didática: aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas. <p style="text-align: center;">Anos Finais</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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"> • “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; • “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. ➤ 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"> • 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);

(continua)

(continuação)

Ano	Tarefas e Orientações
2012	<ul style="list-style-type: none"> • 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. ➤ 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"> • identificação da turma; • cronograma; • objetivo(s); • conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados; • 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; • identificação dos momentos presentes na sequência didática desenvolvida; • avaliação: apresentação dos critérios utilizados para avaliar os conteúdos trabalhados e de amostras representativas da produção escrita dos alunos; • considerações em torno do planejamento e do desenvolvimento da sequência didática: aspectos positivos e facilitadores, ganhos pedagógicos, dificuldades encontradas.
2013	<p style="text-align: center;">Anos Iniciais e Anos Finais</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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;

(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"> • identificação da turma; • objetivo(s); • conteúdos conceituais e procedimentais trabalhados na sequência apresentada (se o professor considerar importante poderá especificar também os conteúdos atitudinais); • metodologia/estratégia de ensino (passos ou etapas do trabalho); • cronograma (período/número de aulas utilizadas); • 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).

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 leitura⁹⁷ 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 –

⁹⁷ 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, planeamento, 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 planeamento, 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 classe⁹⁸, 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

⁹⁸ Esse aspecto será melhor tratado no quarto capítulo.

pedagógico/administrativo da Escola Beatriz⁹⁹ (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 Pibid¹⁰⁰ 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

⁹⁹ 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.

¹⁰⁰ 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).

pesquisa¹⁰¹, 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.

¹⁰¹ 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 ⁽¹⁾	
Und.	188	191	9	61	25	463
%	40,6	40,4	1,9	12,9	5,3	*

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: ⁽¹⁾ 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 ⁽¹⁾
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%)
Total 2009	*	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%)
Total 2010	*	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 ⁽¹⁾	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%)	--- (67,2%)	41
	AF	37	22 (59,5%)	10 (27%)	---	5 (13,5%)	---	15
Total 2011	*	98	42 (42,9%)	38 (38,8%)	1 (1%)	17 (17,3%)	---	56
2012	AI	64	19 (29,7%)	29 (45,3%)	1 (1,6%)	13 (20,3%)	2 (3,1%)	45
	AF	91	23 (25,3%)	60 (65,9%)	---	7 (7,7%)	1 (1,1%)	68
Total 2012	*	155	42 (27,1%)	89 (57,4%)	1 (0,7%)	20 (12,9%)	3 (1,9%)	113

(continua)

(conclusão)

Ano	Módulo AI e AF	Participantes (unidade e %)					Total
		Escola Beatriz	Escolas EF da Rede	Externos			
				Assessores pedagógicos da SMEF	Estagiários e bolsistas (UFSC e Udesc)	Outros ⁽¹⁾	
	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%)
Total 2013	*	52 (49,5%)	41 (39,1%)	3 (2,9%)	8 (7,6%)	1 (0,9%)	53 (50,5%)

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: ⁽¹⁾ 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
Total	*	309	59	19,1	62	20,1	188	60,8
2009	AI	68	30	44,1	8	11,8	30	44,1
	AF	36	9	25	5	13,9	22	61,1
Total 2009	*	104	39	37,5	13	12,5	52	50

(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
Total 2010	*	123	49	39,8	12	9,8	62	50,4
2011	AI	61	32	52,4	2	3,3	27	44,3
	AF	37	23	62,2	---	---	14	37,8
Total 2011	*	98	55	56,1	2	2,1	41	41,8
2012	AI	64	41	64,1	5	7,8	18	28,1
	AF	91	69	75,8	1	1,1	21	23,1
Total 2012	*	155	110	70,9	6	3,9	39	25,2

(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
Total 2013	*	105	58	55,2	3	2,9	44	41,9
Total	*	585	311	53,2	36	6,1	238	40,7
Total Geral	*	894	370	41,4	98	11	426	47,6

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	
Alcilea Medeiros Cardoso	Coordenação Pedagógica	40	50 ⁽¹⁾	25	*	*	50	*	*	*	16	(4)	141	
Mácia Bressan Carminati	Coordenação Pedagógica	40	50 ⁽¹⁾	50	50	50	100	100	100	100	100	100	750	
Maria Aparecida Aguiar Demaria	Coordenação Pedagógica	40	38 ⁽¹⁾	50	32	50	50	100	100	100	100	100	686	
Maria Stela Bardini Eller	Coordenação Pedagógica	40	50 ⁽¹⁾	50	50	50	50	92	100	100	100	100	742	
Fernanda Claudia Luckmann	Bibliotecária	40	*	*	*	*	*	*	*	*	*	50 ⁽²⁾	50	
Zuleide Figueiredo Patrício	Bibliotecária	30	50 ⁽¹⁾	50	50	46	50	50	50	50	(3)	*	396	
Regiane Aparecida do Amaral	Coord. Sala Informatizada	40	*	*	*	*	*	*	*	66 ⁽²⁾	32	50	148	

(continua)

(conclusão)

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

Fonte: elaborado pela autora (2017).

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

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

⁽³⁾ Ano de saída da Escola por motivo de aposentadoria.

⁽⁴⁾ 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 ⁽²⁾	200	
Elizabeth C. de Almeida Jorge	20	50 ⁽¹⁾	50	25	*	42	12	46	*	16	(4)	241	
Iara Maria Stein Benitez	20	*	*	*	*	*	*	*	*	20 ⁽²⁾	16	36	
Maria Nilda Martins	40	*	*	*	50	*	*	50	*	50	50 ⁽³⁾	200	
Maria Odinaçir S. Machado	40	*	*	50 ⁽²⁾	(5)	*	*	*	*	*	*	50	
Marilyne Casagrande	40	50 ⁽¹⁾	50	50	42	*	34	50	50	(4)	*	326	
Nadir Souza Fernandes	20	50 ⁽¹⁾	50 ⁽⁵⁾	*	*	*	*	*	*	*	*	100	
Roberta Fantin Schnell	40	(5)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Rose Sebastiana Eller	40	46 ⁽¹⁾	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 ⁽²⁾	46
Silvana Botelho Machado	20	34 ⁽¹⁾	29	42	38	46	46	(5)	*	*	*	*	189
Silvia Correia Freitas	20	34 ⁽¹⁾	(4)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Terezinha de Jesus Bernardino	20	*	*	*	*	*	*	*	50	42	50 ⁽²⁾	*	142

Fonte: elaborado pela autora (2017).

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

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

⁽³⁾ 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 ⁽⁵⁾	Artes	40	34 ⁽⁰⁾	50	50	50	50	50	50	*	16	50	50	400
Gládis Helena Machado	Ciências	20	46 ⁽⁰⁾	50	*	42	42	34	50	5 ⁽⁴⁾	50	50	50	414
José Pedro Simas	Ciências	40	50 ⁽⁰⁾	50	50	50	50	50	50	16	50	50	50	466
Ana Maria Nascimento Destri	Ed. Física	20	*	*	*	50 ⁽²⁾	50	50	50	16	50	50	50	166
Carlos Luiz Nunes Maciel	Ed. Física	20	34 ⁽⁰⁾	4 ⁽⁴⁾	*	*	*	*	*	*	*	*	*	34
Carlos Roberto de Quadros	Ed. Física	20	30 ⁽⁰⁾	4 ⁽⁴⁾	*	*	*	*	*	*	*	*	*	30
Elson Cardoso Pamplona	Ed. Física	40	30 ⁽⁰⁾	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	330
Gisela Maria Silveira Colombi	Ed. Física	20	34 ⁽⁰⁾	25	42	12	*	*	*	*	*	*	*	129
Isabella Oliveira Neves	Ed. Física	20	34 ⁽⁰⁾	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 ⁽¹⁾	50	50	50	50	34	50	50	46	46	46	476
Marize Lúcia Clemente Fernandes	Geografia	20	34 ⁽¹⁾	25	25	38	46	34	34	42	8	50	356	
Janete Jane Goulart	História	40	50 ⁽¹⁾	50	50	46	50	50	50	50	50	50	396	
Veroni Tonetti	História	20	⁽⁴⁾ *	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
Dóris Regina Maes	L. Inglesa	40	50 ⁽¹⁾	46	50	50	16	*	25	50	50	50	337	
Albertina Kurten Seemann	L. Portuguesa	40	50 ⁽¹⁾	25	50	50	50	⁽³⁾ *	*	*	*	225		
Angela Beirith	L. Portuguesa	40	50 ⁽¹⁾	46	50	50	42	50	50	50	50	16 ⁽³⁾	454	
Edilton Luis Piacentini ⁽⁶⁾	Matemática	20	50 ⁽¹⁾	42	38	8	25	38	46	50	50	50	397	
Fabiana Amorim da Silva	Matemática	20	42 ⁽¹⁾	*	8	8	*	*	*	*	8	16	82	
Rosana Porath	Matemática	40	42 ⁽¹⁾	50	50	16	*	16	16	42	16	42	248	

Fonte: elaborado pela autora (2017).

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

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

⁽³⁾ Ano de saída da sala de aula por motivo de aposentadoria.

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

⁽⁵⁾ Diretor da Escola Beatriz no período de 2005 a 2010.

⁽⁶⁾ 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	-	-
Total	105	89 (84,8%)	14 (13,3%)	2 (1,9%)

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 permanente¹⁰² 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.

¹⁰² 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
	1. E.D.M. Adotiva Liberato Valentim (Costeira do Pirajubaé)	---	1 AI	---	---	---	1 EP 2 AI	---	---	---	---
2. E.D.M. Costa da Lagoa (Costa da Lagoa)	---	---	1 AI	1 AI	---	3 AI	2 AI	2 AI	1 AI	1 AI	11
3. E.D.M. Costa de Dentro (Costa de Dentro)	2 AI	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2
4. E.D.M. João Francisco Garcez (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	---	19
5. E.D.M. José Jacinto Cardoso (Serrinha)	---	4 AI 2 0	---	---	1 0	2 AI 4 0	1 EP 4 AI 2 0	3 AI	1 AI	---	26
6. E.D.M. Osvaldo Galupo (Morro do Horácio)	---	---	1 AI	---	---	1 AI	---	---	---	---	2
7. E.D.M. Praia do Forte (Jurerê Internacional)	---	---	---	---	---	---	1 AI	---	---	---	1
8. E.D.M. Retiro da Lagoa (Retiro da Lagoa)	---	---	---	---	---	---	---	---	2 AI	---	2
Total por ano	3	8	3	4	2	15	13	10	8	1	67

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
	1. E.B.M. Acácio Garibaldi São Thiago (Barra da Lagoa)	---	---	---	---	---	1 AI	---	---	---	---
2. E.B.M. Almirante Carvalhal (Coqueiros)	---	---	---	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 EP	3 EP 4 AI	1 EP 1 AI	1 EP 1 AF ⁽²⁾	1 AI	15
3. E.B.M. Anísio Teixeira (Costeira do Pirajubae)	---	---	---	---	---	1 AI 1 AF ⁽⁵⁾	---	---	---	1 AF ⁽²⁾	3
4. E.B.M. Antônio Paschoal Apóstolo (Rio Vermelho)	---	---	---	---	1 EP	1 EP	---	---	---	---	2
5. E.B.M. Aricomedes da Silva (Cachoeira do Bom Jesus)	---	---	1 AF ⁽⁶⁾	---	1 EP	---	---	---	---	---	2
6. E.B.M. Batista Pereira (Alto Ribeirão)	---	---	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	2 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	8
7. E.B.M. Brigadeiro Eduardo Gomes (Campeche)	---	1 AF ⁽³⁾ 1 O	---	1 AI	---	---	---	---	---	---	3

(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
8. E.B.M. Dílma Lúcia dos Santos (Armação do Pântano do Sul)	---	---	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AI 1 AF ⁽²⁾	---	---	---	---	5
9. E.B.M. Donícia Maria da Costa (Saco Grande)	1 AI 1 AF ⁽¹⁾	---	---	---	---	1 AI	---	---	---	---	3
10. E.B.M. Gentil Mathias da Silva (Ingleses)	---	---	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	---	---	---	---	1 AI	---	3
11. E.B.M. João Alfredo Rohr (Córrego Grande)	---	---	---	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	---	---	---	4
12. E.B.M. José Amaro Cordeiro (Morro das Pedras)	---	---	---	---	---	1 AF ⁽²⁾	---	---	1 AF ⁽⁴⁾	---	2
13. E.B.M. José do Valle Pereira (João Paulo)	---	---	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	1 AF ⁽²⁾	---	---	---	---	4
14. E.B.M. Luiz Cândido da Luz (Vargem do Bom Jesus)	---	---	---	---	---	---	---	---	2 EP 3 AI	---	8
									3 AF ^{(2) (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
15. E.B.M. Mâncio Costa (Ratões)	---	---	---	---	---	1 EP 1 AI	1 EP 2 AI	---	---	---	5
16. E.B.M. Maria Conceição Nunes (Rio Vermelho)	---	---	---	---	---	---	2 EP 1 AF ⁽²⁾	4 EP 4 AI 7 AF ⁽⁷⁾	6 EP 3 AI 24 AF ⁽⁷⁾	3 EP 1 AI 18 AF ⁽⁷⁾	88
17. E.B.M. Maria Tomázia Coelho (Santinho)	---	---	---	1 EP	---	---	---	---	---	---	1
18. E.B.M. Paulo Fontes (Sto. Antônio de Lisboa)	---	---	---	1 AF ⁽²⁾	2 EP 1 AF ⁽²⁾	2 EP 6 AI 2 AF ⁽²⁾	2 EP 7 AI 17 AF ⁽⁷⁾ 5 O	2 EP 6 AI 1 O	2 EP 5 AI 13 AF ⁽⁷⁾ 5 O	2 EP 6 AI 1 AF ⁽²⁾	88
19. E.B.M. Vitor Miguel de Souza (Itacorubi)	---	---	---	---	---	1 AI	---	---	1 EP 1 AI 1 AF ⁽²⁾	---	4
Total por ano	---	---	1	5	7	21	42	11	31	11	129

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 Portuguesa¹⁰³. 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

¹⁰³ 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 desejada¹⁰⁴, 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

¹⁰⁴ 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 Luz¹⁰⁵.

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

¹⁰⁵ 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).

Legenda		
Secretaria Municipal de Educação		Formadora * 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 ações¹⁰⁶ 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

¹⁰⁶ 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)¹⁰⁷, 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 hospedagem¹⁰⁸ 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

¹⁰⁷ 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).

¹⁰⁸ 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 Zanella (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,

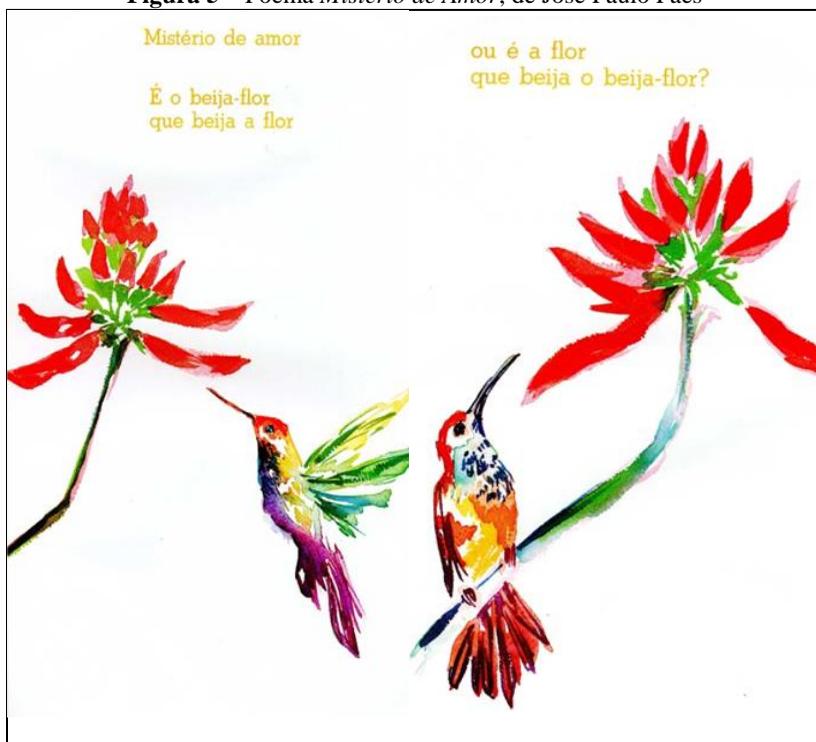
o afastamento dos professores dessa proposta, especialmente aqueles das diferentes áreas dos anos finais do Ensino Fundamental, cuja formação inicial e a prática escolar tradicionalmente contradiziam essa perspectiva, atribuindo a eles exclusivamente a responsabilidade pelo ensino dos conhecimentos/conteúdos 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 discurso¹⁰⁹

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

¹⁰⁹ 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,

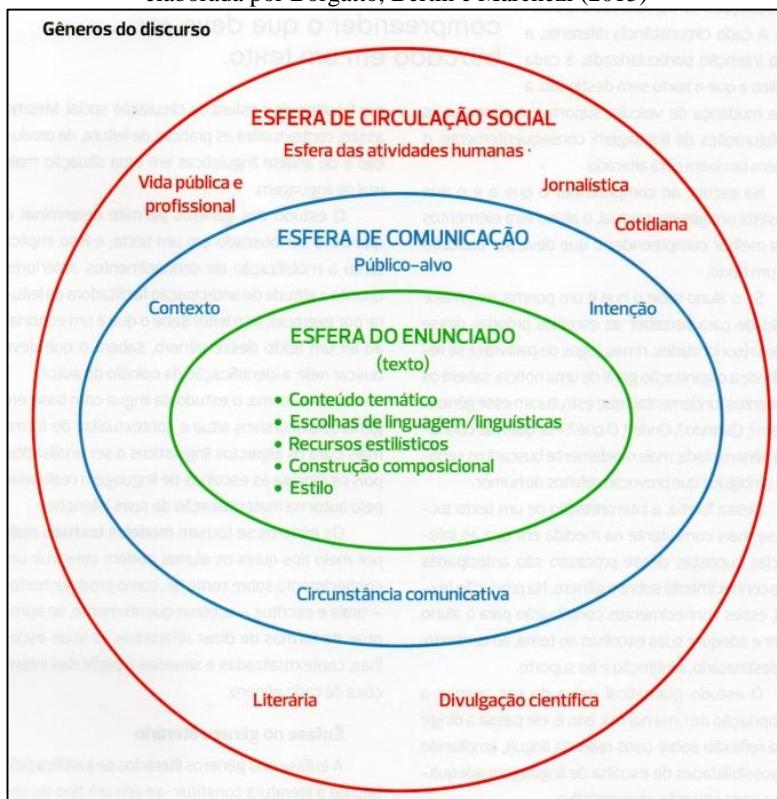
Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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:

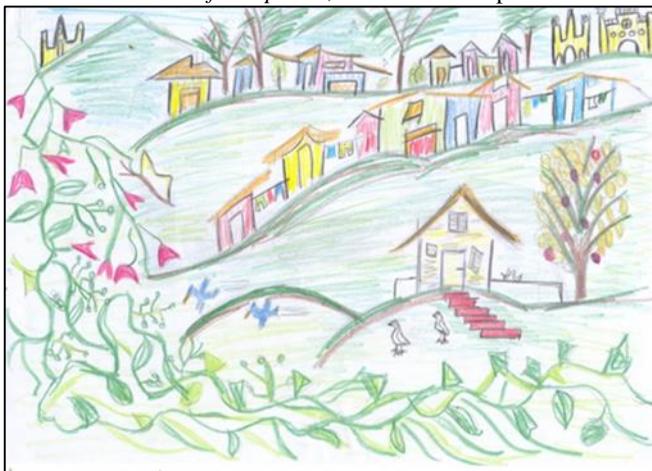
Figura 11 – Exercício de leitura do texto *Se eu fosse pintor*, de Cecília Meireles, realizado durante a 1ª etapa do Curso de 2005



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.

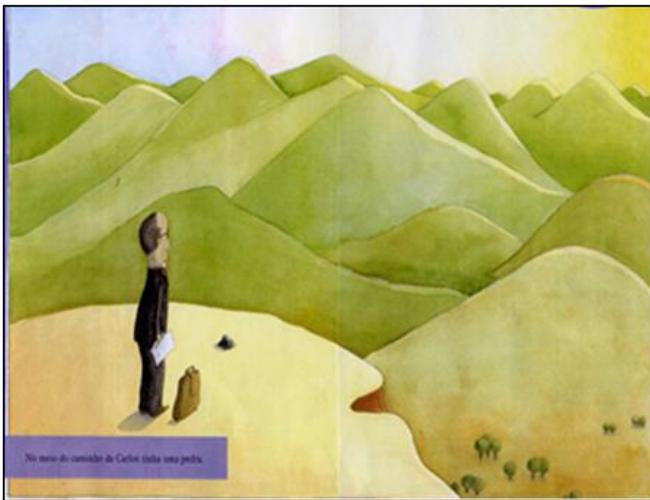
O ler como, o ler por quê? O professor deve ter como meta levar o aluno a fazer inferências justificadas. (EBMBSB, 2006d, p. 1).

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”¹¹⁰, 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:

¹¹⁰ 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)¹¹¹. 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

¹¹¹ 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)¹¹², 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.

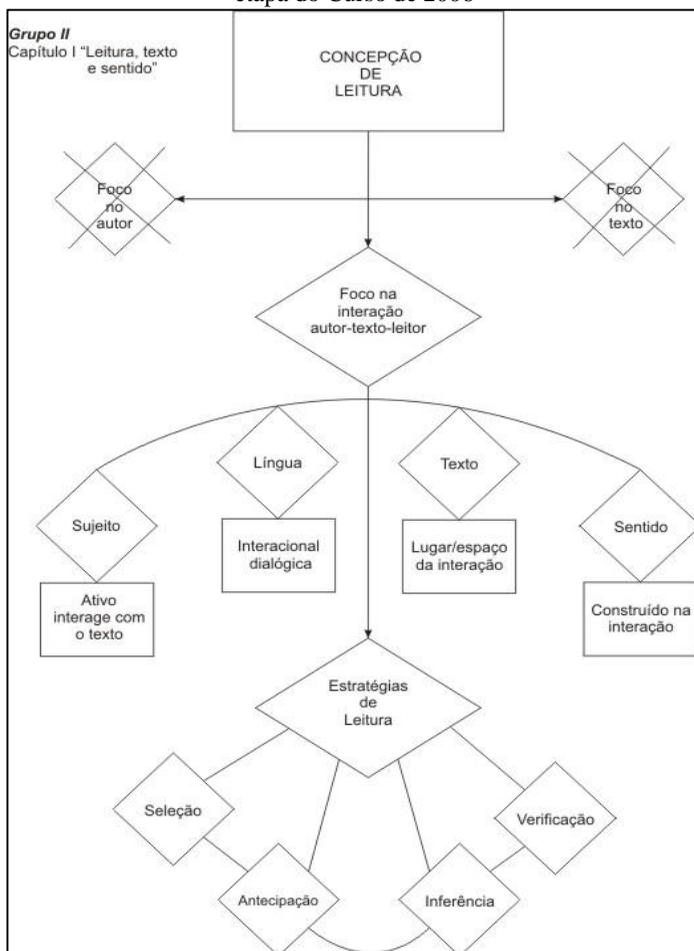
Novamente, o desafio que se coloca para os professores (e demais profissionais) da Escola Beatriz é o combate à ideia imobilizadora, pautada em diagnósticos generalizados, nos quais tudo se reduz a dificuldades de aprendizagem dos estudantes, porém sem desconsiderar o fato de que, evidentemente, em algumas 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.

¹¹² 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 EBMBSB (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>[Estratégia de leitura proposta pelo grupo]:</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>1º passo: 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>2º passo: 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>3º passo: proceder à leitura de elementos mais de superfície: contraste, simetria, luz e sombra.</p> <p>4º passo: 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 finais¹¹³.

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 2006¹¹⁴, 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;

¹¹³ 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.

¹¹⁴ 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 Beirith¹¹⁵.

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.

¹¹⁵ 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).

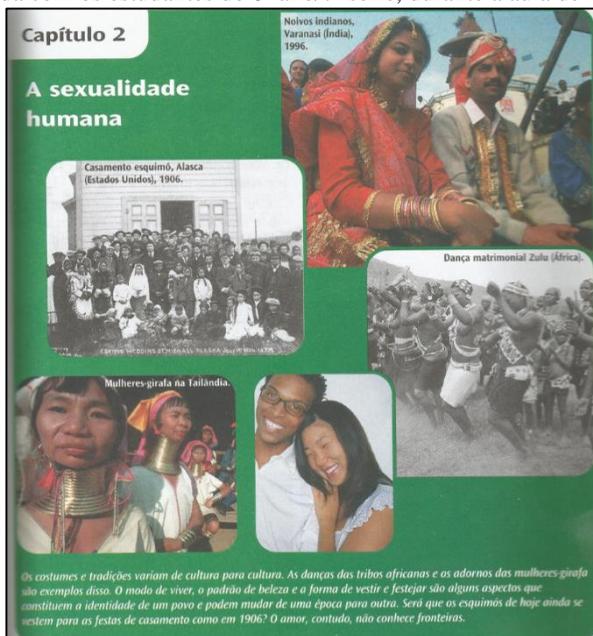
Esse relato foi elaborado a partir das atas do conselho de classe e das filmagens do Curso. E com o objetivo de torná-lo um pouco mais didático e significativo, a descrição de seus diferentes momentos foi complementada com imagens do trabalho em sala de aula e amostras da produção dos estudantes¹¹⁶.

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.

¹¹⁶ 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).

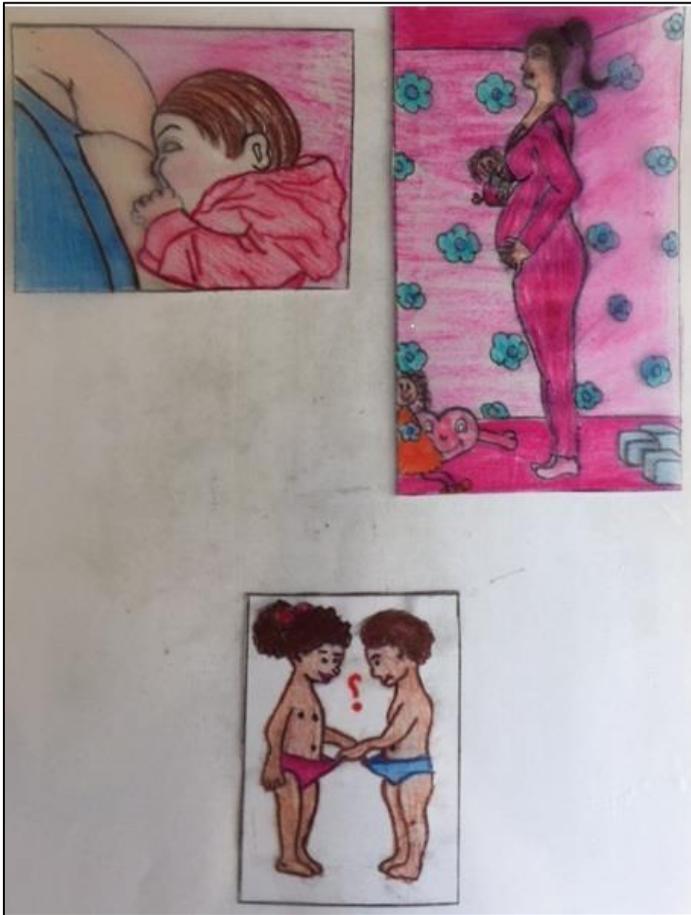
4º momento: apresentação oral com apoio do cartaz elaborado anteriormente. A imagem a seguir mostra um dos grupos fazendo a sua apresentação, utilizando para isso o cartaz e o retroprojetor, para mostrar uma imagem confeccionada pelas estudantes sobre o tema do texto estudado:

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
 Giselle 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.

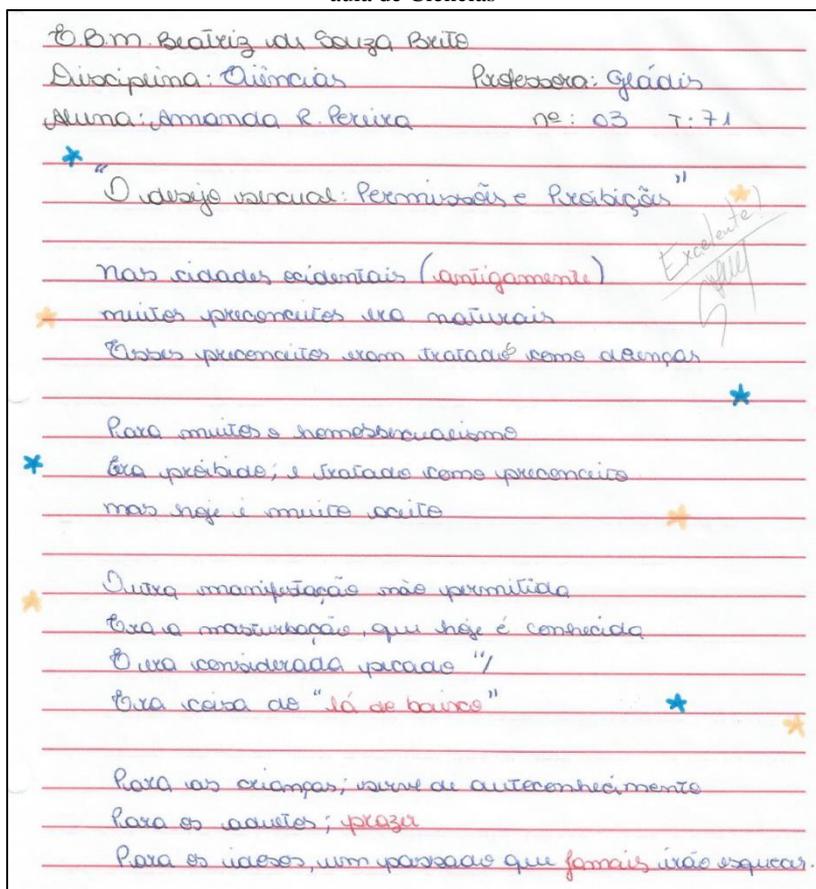
Os hormônios tem um papel muito importante na preparação da vida sexual. Um separar de mãos, um abraço muda tudo, quando somos estamos apaixonados. Nosso texto também fala de uma entrevistada com um menino de 13 anos que estava tirando suas dúvidas, sobre sexualidade com o doutor Jairo Baquer, ele esclareceu 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



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!
2009



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 o dote, as múscas, 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 Amazônias, que cortavam os seios para melhor manejar o arco e quando engravidavam 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 tigras 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 o leite da família pelo carinho que fazem no barrigo da mãe. Quando nascem, os bebês desenvolvem os sentidos, como por exemplo, ele introduz objetos no boca, 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!
AMM



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 bimestre¹¹⁷.

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

¹¹⁷ 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>BRASIL</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>Relatar (crônica social)</p>	<p>Não verbal (mapas)</p> <p>Expor (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)

Avaliação
<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 agrupamento¹¹⁸ – 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

¹¹⁸ 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]¹¹⁹, 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]¹²⁰. EBMBBSB (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 científica¹²¹ 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.

¹¹⁹ 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.

¹²⁰ 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.

¹²¹ 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” (EBMBBSB, 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



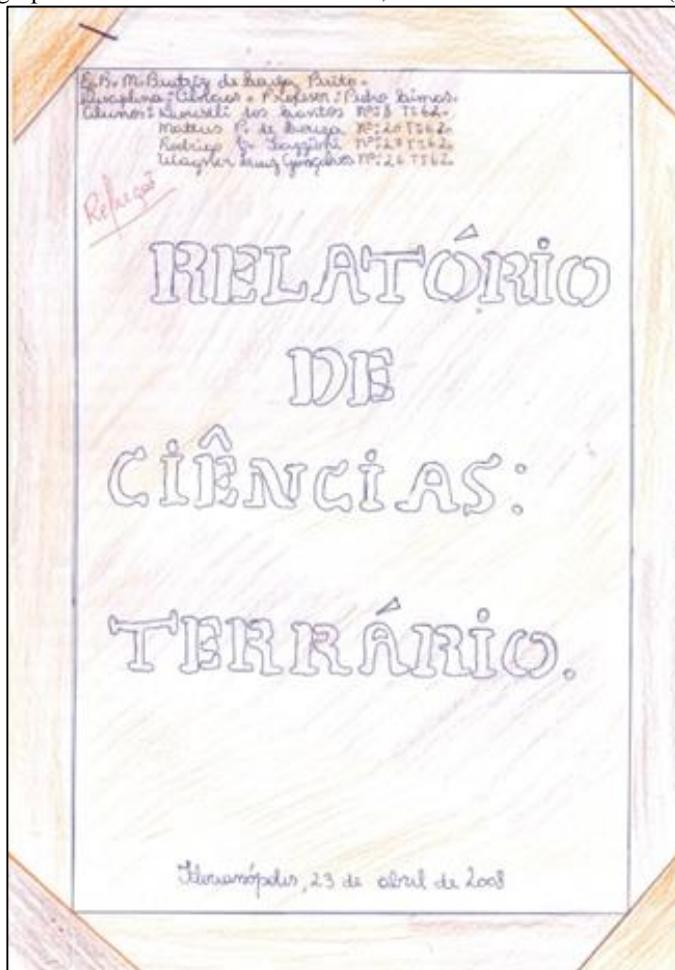
Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2008).

Além das imagens, a segunda versão de três relatórios elaborados pelos estudantes em grupos também foi apresentada¹²², 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)¹²³. Os relatórios apresentados a seguir constam da ata da primeira etapa do Curso de 2008:

¹²² Os demais relatórios também foram disponibilizados aos participantes do Curso.

¹²³ 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 ~~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 ~~estamos~~ ele do dentro de novo depois de um tempo o buraco estava morto e vimos pequenos

Never stop Running 

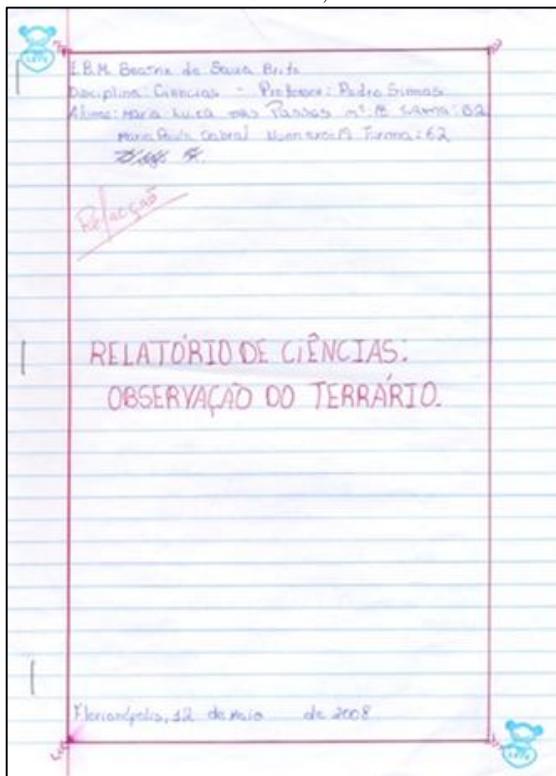
Buracos e pequenos ovos e também vimos que o nosso pé de feijão estava maior mas eu tenho um 35cm e na outra semana o buraco já tinha sumido e o nosso Terrário foi um dos melhores

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).

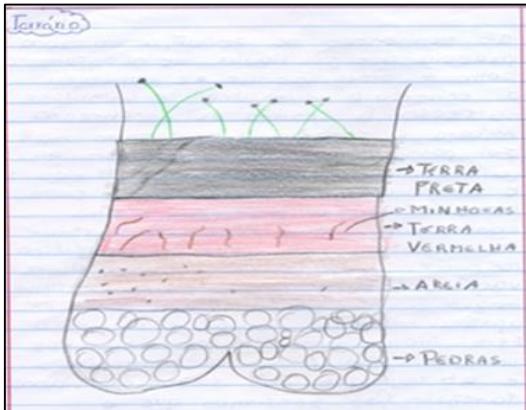
Na sequência, mais dois relatórios foram apresentados:

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 tatuzinho-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, tatuzinho-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).

Figura 33 - Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (II)

Terrário (Microecossistema)

Objetivo:
Conhecer melhor sobre o que acontece em relação a animais e plantas que vivem nos ecossistemas.

Materiais utilizados:
Tesouras, papel, garrafa pet (dois litros transparente), terra (húmus, barro vermelho e areia), pedrinhas, água, tatuzinhos-de-jardim, minhocas, formigas, plantinhas, uma Radici, um chazinho, e uma plantinha desconhecida. Depois tiramos aquelas plantas e colocamos outra no lugar delas chamada Onze-horas.

Procedimento:
O professor José Pedro Simas cortou a garrafa pet ao meio e utilizamos uma parte dela para montar o terrário.
Iniciamos essa experiência no dia 24 de março de 2008. Nesse mesmo dia colocamos no terrário:

- 2 cm de areia
- 2 cm de barro
- 2 cm de areia
- 6 cm de terra preta

Plantamos uma muda de planta desconhecida, um chá e um Radici. Botamos formigas, tatuzinhos-de-jardim, fizemos uma plaquinha e molhamos as plantinhas.

No dia 26 de março, alguns tatuzinhos roeram nossa plaquinha e um estava em cima dela, encontramos um caracol, botamos duas minhocas que logo se esconderam na terra, tiramos as plantas, pois estavam murchas e plantamos uma flor no lugar delas e retiramos a plaquinha.

No dia 3 de abril, vimos que:
a raiz cresceu, uma flor murchou e nasceram 4 brotos, nasceu um filhote de caracol e não vimos nenhuma minhoca.

No dia 7 de abril percebemos que:
a areia se misturou com a terra, nenhum animal apareceu, um broto nasceu.

Observamos que a maior planta tinha 9 cm, a outra 7 cm e as menores tinham 4 cm.

No dia 9 de abril percebemos que:
foi quebrada uma flor, apareceu alguns tatuzinhos-de-jardim, um broto sumiu, apareceu um pé de feijão e nós o arrancamos.

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

Figura 34 – Relatório de experiência científica “Terrário” (II), elaborado por um grupo de estudantes do 7º ano/6ª série, durante a aula de Ciências (III)

No dia 16 de abril não notamos nenhuma diferença em relação ao dia 9. Este foi último dia da experiência.

Resultados das observações:
A minhoca misturou a terra, nasceram brotos, nasceu um pé de feijão, as raízes cresceram, flores murcharam e algumas quebraram e um broto sumiu.

Discussão:
Sabemos que as minhocas espalharam a terra porque elas precisavam se alimentar, os brotos nasceram pois as plantas precisam se reproduzir, nasceu um pé de feijão pois a semente caiu ali brotou, as raízes nasceram pois as plantas precisavam de água, flores murcharam pois não se adaptaram naquele ambiente, flores quebraram e brotos murcharam pois de algum modo algumas pessoas passaram por perto distraidamente as quebraram.

Conclusão:
Concluimos que nossas plantas e animais não se desenvolveram adequadamente, devido ao ambiente, variação do clima, quantidade de luz e água, devido a isso vários tatuzinhos-de-jardim e minhocas desapareceram ou morreram ao longo do trabalho.

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

E sobre os relatórios anteriores a formadora teceu o seguinte comentário:

nos dois últimos relatórios fica evidente que os alunos já perceberam a necessidade de utilização de uma linguagem mais formal para este gênero. Além disso, o texto demonstra que houve a apropriação de um vocabulário específico da disciplina. Neste caso, o relatório constitui-se em um conteúdo conceitual (saber o que é um relatório, quais as etapas que o compõem, etc.) e também procedimental (saber fazer um relatório). No trabalho desenvolvido pelo professor gostaria de destacar a apresentação de um bom modelo de relatório para compor o repertório letrado do aluno, que a partir da observação, dos registros da

experiência e desse modelo, tiveram melhores condições para produção do próprio relatório. (EBMBSB, 2008c, p. 18).

Em seus comentários, a formadora buscou evidenciar o que os estudantes já sabiam antes de pontuar o que eles ainda precisavam aprender, uma vez que esta era uma prática que a Escola pretendia valorizar e incentivar entre os professores, normalmente acostumados a centrar-se somente naquilo que os estudantes não sabem e a considerar isso, muitas vezes, como uma dificuldade de aprendizagem. A defesa dessa postura do professor frente à produção dos estudantes foi reiterada em muitos e diferentes momentos desse processo de formação, pois, conforme discussão feita no Curso de 2006, com base nas reflexões de Telma Weisz (1988), ter clareza do que os estudantes já sabem é uma das condições para que o professor possa fazer uma intervenção planejada e qualificada.

Neste sentido, o planejamento como uma ferramenta imprescindível ao trabalho docente e nele a plena compreensão do(s) objetivo(s) por parte do professor são aspectos que merecem destaque, pois foi nesta perspectiva que os dois conceitos de sequência didática foram discutidos no Curso, ou seja, como uma forma de mostrar e vivenciar com o professor a importância e a necessidade de um planejamento bem elaborado e em torno de um foco. Aspecto que, embora pareça óbvio, mostrou-se extremamente fecundo, tendo sido constantemente retomado, inclusive nos conselhos de classe. A discussão em torno dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais também prosseguiu durante todo o processo de formação, tendo se efetivado, na segunda etapa do Curso de 2008, como podemos observar na imagem a seguir, através da leitura compartilhada¹²⁴ do livro *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes* (COLL et al., 1998), cujo estudo havia sido indicado como tarefa aos participantes na primeira etapa:

¹²⁴ Solé (1998, p. 118) destaca a importância da leitura compartilhada na escola, na qual o “aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê”, assumindo junto com o professor a responsabilidade pela organização da tarefa de leitura e envolvimento do grupo.

Figura 35 - Leitura compartilhada do livro Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, realizada durante a 2ª etapa do Curso de 2008



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2008).

Durante a leitura, os participantes deveriam destacar trechos do livro considerados mais significativos, buscando problematizá-los e/ou traduzi-los com suas próprias palavras – aspecto que, de acordo com Coll et al. (1998), indica uma maior ou menor apropriação do texto. A leitura da ata, feita a partir da transcrição das filmagens do Curso, mostrou o quanto este momento foi significativo em termos de participação do grupo e de reflexão/problematização em torno de aspectos fundamentais envolvendo a discussão e a construção do currículo. Foram discutidos o papel dos conteúdos escolares, a importância dos conteúdos procedimentais e atitudinais (assim como dos conceituais) no ensino fundamental, a seleção dos conteúdos como um desafio a ser enfrentado coletivamente, as diferenças entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem memorística, a relação entre o contexto de avaliação e o contexto de aprendizagem e, especialmente, a necessidade de pressupostos comuns para a construção do currículo e de um projeto coletivo de escola.

A ênfase na necessidade de pressupostos teóricos e princípios metodológicos comuns, de uma linguagem comum e de critérios de avaliação comuns para o fortalecimento da ação pedagógica em uma

perspectiva interdisciplinar não era uma novidade que surgiu no Curso de 2008. Desde os primeiros anos desse processo de formação, como podemos observar nos excertos a seguir, essas ideias, concepções e práticas vinham sendo discutidas e construídas junto com os participantes:

A leitura deve se tornar um dos eixos comuns do projeto político-pedagógico da escola. Deve se constituir num projeto interdisciplinar, ou seja, deve ser uma mediação comum para atingir objetivos comuns. A interdisciplinaridade não significa um tema comum, implica/requer princípios e posturas comuns. (EBMBSB, 2004e, p. 3).

Esta é uma Escola que se diferencia das demais em função do caminho que vem percorrendo, buscando a articulação de um projeto pedagógico com princípios comuns. Existe um pressuposto comum que orienta as suas ações: a criança deve se apropriar do conhecimento por meio da leitura. Existe um pressuposto teórico: as linguagens, as formas de interagir na sociedade tanto oralmente como pela escrita estão organizadas pelo gênero. Ao acatar esse pressuposto teórico, as ações pedagógicas desenvolvidas pela Escola deverão ser coerentes com essa perspectiva, ou seja, deverão pautar-se no reconhecimento do gênero, na definição do tratamento a ser dado a cada gênero conforme suas especificidades, nas formas de avaliação a partir do gênero. (EBMBSB, 2005d, p. 1).

E certamente foi esse processo de construção coletiva de um projeto de formação que foi se constituindo em um projeto de escola, que possibilitou à Escola Beatriz, durante a primeira etapa do Curso de 2009, a sistematização e definição de eixos de articulação do currículo e de conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas do conhecimento, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 10 – Eixos de articulação do currículo e conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas do conhecimento

Eixos de articulação do currículo
<p>a) Interdisciplinaridade.</p> <p>b) Leitura e escrita como compromisso de todas as áreas.</p> <p>c) Compromisso com o letramento.</p> <p>d) Contextualização dos conteúdos das diversas áreas de ensino.</p> <p>e) Leitura de textos em linguagem verbal e não verbal: domínio de formas, códigos e convenções dos diversos sistemas de representação.</p> <p>f) Leitura como conteúdo de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sistematização de processos e estratégias de leitura; • sistematização de níveis de proficiência em leitura (compreensão imediata, interpretação e extrapolação). <p>g) Formulação de estratégias de leitura para a compreensão de textos específicos das áreas de estudo, envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dedução de significados a partir do contexto; • seleção de informações relevantes. <p>h) Acesso a informações relativas à área do conhecimento de cada disciplina.</p> <p>i) Ordenação e sistematização de conhecimentos e informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • transpor da oralidade para a escrita; • registrar o que foi estudado ou observado; • anotar termos-chave a partir de algo ouvido, lido ou assistido.
Conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas do conhecimento
<p>a) Ler e interpretar textos verbais e não verbais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informações e levantar dados do texto; • fazer inferências a partir dos dados do texto; • contextualizar as informações do texto; • estabelecer relações entre as informações do texto; • intertextualidade: estabelecer relações entre o texto e outros textos; • extrapolar sentidos em relação ao texto lido; • deduzir sentidos de termos ou palavras do texto; • identificar, reconhecer ou perceber os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas de linguagem.

(continua)

(conclusão)

Conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas do conhecimento

- b) Produzir textos verbais e não verbais em todas as áreas.
 - c) Reelaborar ou reescrever textos para aperfeiçoá-los e/ou adequá-los aos seus propósitos.
 - d) Perceber-se, situar-se em relação a um espaço e tempo.
 - e) Desenvolver mecanismos de organização e apropriação de conhecimento: selecionar relevâncias; identificar fatos, dados, conceitos; sintetizar; resumir; construir esquemas, mapas conceituais, formas de representar o conteúdo estudado.
 - f) Utilizar instrumentos de observação e medida.
 - g) Estabelecer relações entre teoria e prática.
 - h) Apresentar oralmente textos formais.
 - i) Produzir inferências e conclusões a partir de regularidades observadas.
 - j) Saber buscar, selecionar e registrar informações para uma pesquisa.
 - k) Ordenar fatos, dados, observações.
 - l) Representar em linguagem verbal e não verbal fatos e dados.
 - m) Estabelecer relações contextuais entre o objeto estudado e outros dados.
 - n) Comparar para estabelecer semelhanças e diferenças.
 - o) Propor e aplicar estratégias para a resolução de problemas.
- Posicionar-se frente a fatos, dados, ideias e construir argumentação para sustentar a posição assumida.

Fonte: elaborado pela autora (2017), a partir de EBMBBSB (2009b).

A partir da aprovação desses eixos de articulação e desses conteúdos procedimentais comuns, a Escola se colocou como desafio o aprofundamento das discussões em torno do currículo, focando nas especificidades dos anos iniciais e finais. Tal aprofundamento, que implicou a separação do Curso em dois módulos – um destinado aos professores dos anos iniciais e outro aos professores dos anos finais –, pode ser constatado no quadro a seguir, no qual elencamos os conteúdos trabalhados nos últimos cinco anos desse processo de formação (2009/2013):

Quadro 11 – Relação dos conteúdos, por ano de formação, no período de 2009 a 2013

Ano	Conteúdos Formativos	
	Anos Iniciais	Anos Finais
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção de língua e ensino da língua. • Alfabetização e letramento. • Apropriação do sistema de escrita alfabético. • Eixos necessários à aquisição da língua escrita: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos conceituais: fatos e conceitos. • A aprendizagem, o ensino e a avaliação de fatos e conceitos. • Aprendizagem memorística e aprendizagem significativa. • A importância da mobilização dos conhecimentos prévios para a aprendizagem significativa. • A necessidade de sequências didáticas para o ensino dos conteúdos. • Eixos articuladores do currículo.
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais: retomando o debate. • As habilidades de leitura exigidas na Prova Brasil de Língua Portuguesa de 4ª série/5º ano: conhecendo os descritores. • Alfabetizar letrando: um desafio para os anos iniciais. • Domínio da base alfabética. • Ortografia: dedução de regras a partir da compreensão das regularidades da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos conceituais e procedimentais: uma articulação necessária. • Os conteúdos procedimentais específicos às diferentes áreas do conhecimento. • Conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas. • Procedimentos comuns de leitura e produção escrita: resumo e mapa conceitual.

(continua)

(continuação)

Conteúdos Formativos		
Ano	Anos Iniciais	Anos Finais
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos da narrativa: situação inicial, conflito ou complicação, clímax do conflito, desfecho. • Elementos da narrativa: personagens, tempo, espaço, ação ou enredo. • Condições de produção de um texto: o quê, por quê, para quê, para quem, com que intenção, em qual circunstância, onde circulará o texto, que escolhas de linguagem. • Análise de textos produzidos por alunos dos anos iniciais. • Aspectos linguísticos do texto: convenções da escrita, uso da letra maiúscula, uso do parágrafo, pontuação, uso do tempo verbal, elementos de coesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ler e ler para aprender. • A leitura como conteúdo de ensino em todas as áreas do conhecimento. • A importância dos objetivos da leitura; • Os textos do livro didático e os objetivos da leitura: uma articulação necessária. • Estratégias durante a leitura: tarefas de leitura compartilhada.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito e uso da gramática. • A produção textual e a apropriação do sistema de escrita: usos da letra maiúscula, uso do parágrafo, pontuação final e intermediária, uso do tempo verbal, transposição da oralidade para a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e produção de texto em todas as áreas. • Texto expositivo: um gênero recorrente em todas as disciplinas; • Relato e relatório de caráter científico: estrutura e diferenças. • Procedimentos de estudo: resumo, mapa conceitual e anotações a partir de uma exposição oral.

(continua)

(conclusão)

Conteúdos Formativos	
Ano	Anos Finais
<p>2013</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Letramento e alfabetização; ● Níveis de abordagem do texto: antecipação de leitura e mobilização de conhecimentos prévios, compreensão imediata, interpretação, extrapolação e crítica. ● Gêneros textuais na escola. ● As condições de produção de texto. ● Sequência didática: a necessidade de recorte do conteúdo. ● Momentos da sequência didática: antecipação/mobilização de conhecimentos prévios, problematização, construção, sistematização, consolidação, avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A escrita e a construção do saber. ● A escrita e a ativação de conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacionais. ● As condições de produção do texto; ● Sequência didática: a necessidade de recorte do conteúdo. ● Momentos da sequência didática: antecipação/mobilização de conhecimentos prévios, problematização, construção, sistematização, consolidação, avaliação. ● Avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de EBMBBS (2009c, 2010c, 2011a, 2012d, 2013a).

Neste sentido, gostaríamos de chamar a atenção para dois elementos do contexto educacional em que essa discussão em torno do currículo dos anos iniciais e finais foi (e está sendo) realizada na Escola Beatriz. O primeiro diz respeito à implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil (BRASIL, 2006), mais especialmente na RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2010b), a partir do ano de 2007; o segundo elemento refere-se à instituição do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e, sobretudo, a fixação na composição da jornada de trabalho, do limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

Na RMEF, a implantação da hora-atividade para os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como já informamos no terceiro capítulo, ocorreu de forma gradativa a partir de 2013. E de acordo com o art. 7º da Portaria nº 11/2017:

O atendimento aos educandos, durante as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função [hora-atividade] dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, será realizado por:

I – Na Educação Infantil: professores auxiliar e professor de Educação Física.

II – Nos Anos Iniciais e Apoio Pedagógico: Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e professores auxiliares (prioritariamente com o professor auxiliar do ensino fundamental).

Parágrafo único: os professores, auxiliar de tecnologia educacional e de atividades de Ciências, deverão desenvolver seus projetos com as turmas, prioritariamente, nas salas específicas para esse fim. (FLORIANÓPOLIS, 2017).

Portanto, como podemos perceber, a obrigatoriedade da entrada da criança de seis anos na escola, o aumento de mais um ano no ensino fundamental, a inclusão da disciplina de Inglês nos anos iniciais e a entrada de professores especialistas de diferentes áreas cuja formação inicial é voltada para uma atuação a partir dos anos finais e a consequente diminuição do tempo do chamado professor regente com os estudantes são aspectos que precisam ser melhor compreendidos, pois certamente tornam a difícil discussão sobre currículo ainda mais complexa e necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido utilizado por diferentes pesquisadores da área da formação de professores. Para Garcia (1999), isto se justifica porque, por um lado, esse conceito explicita mais claramente a concepção de professor como profissional do ensino e, por outro, o termo “desenvolvimento” possui uma conotação de evolução e continuidade que busca romper com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Pacheco e Flores (1999), por sua vez, destacam que é no contexto de aprendizagem permanente que os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores têm se intensificado na atualidade, pois não se trata de um ato mecânico, mas de um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução.

No Brasil, Brzezinski e Garrido (2001) afirmam que os pesquisadores brasileiros também estão cada vez mais se identificando com essa concepção de formação de professores em que se enfatiza a unidade do processo de desenvolvimento contínuo do professor na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada.

A formação inicial, nesta perspectiva, é entendida como uma das fases de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, o que significa dizer que mesmo sendo ela de excelente qualidade, ainda assim não poderia ser condição suficiente para dar respostas a uma realidade social e escolar que é dinâmica e, especialmente no século XXI, transforma-se a uma velocidade muito maior do que estávamos habituados.

Nesta discussão envolvendo o conceito de desenvolvimento profissional docente, Marli André (2010) chama a atenção para um importante aspecto. No texto em que analisa, a partir de cinco indicadores propostos por Garcia (1999) e com base no cenário da educação brasileira, se a formação de professores se configura ou não como um campo de estudos, a pesquisadora destaca que, se de um modo as ponderações feitas pelo autor espanhol são pertinentes e justificam que se considere o desenvolvimento profissional como objeto da formação docente, de outro a abrangência do conceito pode levar a uma diluição do objeto e, com isso, favorecer a dispersão dos estudos ao invés de sua delimitação. Sendo assim, pondera, é necessário que tenhamos maior clareza sobre esse conceito.

Tal esclarecimento é dado pelo próprio autor, que, ao fazer uma revisão sobre os estudos em torno dessa temática, constatou que este

conceito tem se modificado em função dos avanços nas pesquisas em torno da compreensão dos processos de aprender a ensinar. A partir desse trabalho, Garcia (2009) identificou algumas das características que permeiam esta nova perspectiva, quais sejam:

- a) entende o professor como um sujeito que aprende de forma ativa ao estar envolvido em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- b) concebe o desenvolvimento profissional docente como um processo que tem lugar em contextos concretos e que necessita de tempo e de continuidade para produzir mudanças;
- c) é um processo que está diretamente relacionado com o desenvolvimento da escola, na medida em que busca reconstruir a cultura escolar, da qual os professores enquanto profissionais fazem parte;
- d) o professor é visto como alguém detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão, que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência;
- e) o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, e são as escolas que devem decidir qual a melhor maneira de fazê-lo, a partir de uma avaliação de suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais.

Dessa forma, sintetiza o autor, o desenvolvimento profissional docente pode ser definido como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento do docente” (GARCIA, 2009, p. 7). Nessa atualização do conceito, ficam mais evidentes o caráter intencional dos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento como uma forma de garantir que as ações de formação sejam mais sistemáticas, evitando assim a realização de atividades fragmentadas, pontuais e, muitas vezes, fruto do improviso.

Neste sentido, é fundamental que as ações de formação desenvolvidas na escola respondam principalmente as necessidades e demandas dos próprios professores, que devem ter autonomia para decidir sobre os conteúdos e a forma de organização de seus projetos de formação. Aspectos que, como apresentado e discutido no primeiro e segundo capítulos desta pesquisa, caracterizaram o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito durante o período de 2004 a 2013. Esse Curso, que teve como pressuposto o compromisso de

todas as áreas do conhecimento com o ensino da leitura e da escrita, configurou-se em um projeto de formação da Escola que buscou atender prioritariamente à sua necessidade de enfrentar um contexto mais imediato de exclusão escolar. Ou seja, não se tratou - e esse é um aspecto importante para a discussão envolvendo a defesa da escola como *lôcus* da formação - de um projeto que tenha apenas ocupado o seu espaço físico.

A definição do ensino da leitura e da escrita como uma necessidade formativa da Escola Beatriz, e não apenas de um grupo de professores (os alfabetizadores e/ou os professores da disciplina de Língua Portuguesa), decorreu de um longo processo de discussão e reflexão, iniciado em 1996 com a elaboração do Planejamento Estratégico Situacional. Nessa discussão, pela primeira vez, os altos índices de reprovação e evasão, que assombravam a Escola desde os anos 1980, foram considerados um problema que precisava ser enfrentado, mas não de forma individual, e sim por meio de uma ação coletiva.

O enfrentamento desse problema, que nesse período traduziu-se na elaboração de uma nova proposta de avaliação, contribuiu para uma postura mais crítica dos profissionais em relação à explicação do fracasso escolar, que suplantasse o viés das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, sobretudo daqueles que pertenciam aos segmentos mais empobrecidos da população. Isso desencadeou uma mudança importante do foco de análise e ação, que passou das dificuldades de aprendizagem para as dificuldades ou questões relacionadas ao ensino. Ao mesmo tempo, esse processo possibilitou o fortalecimento da decisão dos profissionais em tomar para si a responsabilidade pela superação de seus problemas, tendo clareza de seus limites, mas, principalmente, enfatizando as suas possibilidades.

Foi neste contexto de luta, de muitos desafios e coragem para assumir um projeto de formação que respondesse a um projeto coletivo de escola em construção, que o Curso foi proposto e realizado ao longo de uma década. Tendo pesquisado e avaliado a sua realização, nos foi possível verificar, então, que apesar de todas as dificuldades inerentes a essa realidade singular, o projeto de formação foi assumido como um compromisso político-pedagógico de mudança da própria escola. Este aspecto, como discutimos no terceiro capítulo, foi determinante para que a Escola Beatriz construísse, durante o próprio percurso formativo, as condições necessárias para a sua realização.

Além disso, a existência de lideranças demonstrou ter sido outra condição importante para a realização do Curso. Durante o processo de pesquisa, identificamos que esse papel foi desempenhado por lideranças com especificidades importantes e complementares: os diretores eleitos

durante o período de realização do Curso, três professores efetivos (dois da disciplina de Ciências e uma da disciplina de Língua Portuguesa) e uma das componentes da equipe pedagógica, que assumiu o trabalho de organização, coordenação e articulação desse processo de formação.

A este respeito, destacamos o fato de que esse processo formativo foi uma prioridade para a equipe pedagógica, pois esta situação, ao mesmo tempo em que reitera a afirmação de Domingues (2014), de que cada vez mais a coordenação pedagógica nas escolas públicas está assumindo a formação como algo inerente ao seu trabalho, nos possibilita enfatizar outro aspecto que também é apontado pela autora, referente à necessidade de a escola ter um profissional específico para promovê-la.

Na RMEF, mais especificamente nas escolas de ensino fundamental, embora esta discussão ainda não tenha tido a importância que merece, talvez em função de uma política de centralização dos processos de formação que se fortaleceu a partir de 2005, este papel, sem dúvida, pode e deve ser desempenhado pela equipe pedagógica. O que exigirá, por parte deste grupo de profissionais (supervisor escolar, orientador educacional e administrador escolar), um debate mais aprofundado em torno desta temática, pois ela certamente tem implicações importantes para a definição e consolidação de seu papel enquanto articuladores e mediadores do trabalho pedagógico na/da escola.

A forma com que o Curso foi estruturado é um aspecto que também gostaríamos de enfatizar neste momento, pois mostra o quanto o processo de formação, por um lado, era uma prioridade para a Escola Beatriz e, por outro, estava comprometido com mudanças no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Neste sentido, ressaltamos a decisão coletiva da Escola de ocupar os quatro dias destinados às reuniões pedagógicas no calendário escolar para a realização do Curso, organizando-o em duas etapas anuais, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, a fim de possibilitar a realização de leituras e estudo de textos referência, bem como de atividades práticas em sala de aula. Essas atividades, que sempre estiveram articuladas ao conteúdo discutido no Curso, buscavam incentivar e fortalecer o compromisso do professor com a mudança do seu fazer pedagógico, tornando este esforço parte do próprio processo de formação.

É importante frisar, no entanto, que a realização de um processo de formação comprometido com mudanças no trabalho do professor requer a existência de um grupo de profissionais efetivo e permanente na escola. A grande rotatividade de professores, seja em decorrência da existência

de vagas que deveriam ser preenchidas por concurso público ou de vagas abertas pela ausência dos professores efetivos, por motivo de doença ou em desvio de função, é um problema crônico da educação brasileira, apontado já em 1945 durante o I Congresso de Saúde Escolar, realizado em São Paulo (PATTO, 1996). Na RMEF, longe de ter sido resolvido, parece que, ao contrário, esse problema tem se agravado a cada ano, o que torna a luta travada pela Escola Beatriz no ano de 2011 para ter um quadro de professores dos anos iniciais efetivo e permanente uma ação que merece ser lembrada.

Evidentemente que a complexidade deste problema não se resolve apenas com ações pontuais como a que foi realizada pela Escola, mas certamente torna esta ação um bom exemplo de inconformidade e de luta diante de uma situação que, como temos visto nos dias atuais, poderá se tornar ainda mais grave. Principalmente a partir da aprovação da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (Lei da Terceirização), que no § 3º do art. 9º prevê que “o contrato de trabalho temporário pode versar sobre o desenvolvimento de atividades-meio e atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços”, incluindo, portanto, a contratação de professores. Em abril deste ano, o prefeito do Município de Angelina – SC, Gilberto Orlando Dorigon, do PMDB, valendo-se dessa prerrogativa legal, abriu um pregão presencial (nº 18/2017), tipo de licitação pelo “menor preço global”, para contratação de “instrutor de atividades físicas” para atuação em duas escolas municipais, com carga horária semanal de 20 horas e salário no valor máximo mensal de R\$ 1.200,00. Ou seja, foi contratado o instrutor, e não o professor, é importante ressaltar, que ofereceu suas atividades profissionais pelo menor preço.

Além disso, não podemos deixar de mencionar iniciativas que buscam impor um controle ideológico sobre a profissão docente, como o Projeto de Lei nº 193/2016, em tramitação no Senado Federal, que prevê a inclusão “entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do ‘Programa Escola sem Partido’”. Essa iniciativa se espalha com força por todo o país. Nas eleições municipais de 2016, por exemplo, o movimento apoiou candidatos ao cargo de vereador que se comprometessem em apresentar, caso fossem eleitos, projeto de lei a fim de implantar o programa nas redes municipais de ensino.

Diante de uma realidade tão absurdamente violenta e marcada por ataques aos direitos historicamente conquistados, a construção de projetos coletivos e de uma cultura de colaboração nas escolas é uma possibilidade, talvez a única, para o seu enfrentamento em um contexto mais imediato. O trabalho coletivo, como enfatiza Cunha (1998, p. 109),

“reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais através da possibilidade de partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta e realimenta a disposição do professor [e da escola] que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante”. Uma tarefa difícil, mas necessária, na qual a realização de projetos de formação em contexto pode representar uma importante contribuição, pois “o desenvolvimento organizacional está inextricavelmente ligado ao desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 35).

Assim, a defesa de práticas formativas contextualizadas e coletivas é outro aspecto que se sobressai na análise do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, a qual certamente tem relação com as mudanças que esse processo de formação possibilitou ao constituir e ser constituído por um projeto de escola em construção. Neste sentido, no quarto capítulo, apresentamos e discutimos os fundamentos teórico-metodológicos e as contribuições do Curso para a Escola Beatriz, com destaque para a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita e também para a mudança na metodologia dos conselhos de classe e para o início das discussões em torno do currículo.

Nos anos de 2004, 2005 e 2006, os estudos sobre os níveis de abordagem do texto (compreensão imediata, interpretação e extrapolação), os gêneros do discurso, o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a mediação como uma intervenção planejada e qualificada, procuravam dar o suporte teórico-metodológico necessário para que os professores, especialmente os das diferentes disciplinas dos anos finais, tivessem, ao mesmo tempo, vontade e condições de assumir o compromisso com o ensino da leitura e da escrita. Esse estudo foi importante para que os professores compreendessem que o ensino da leitura é um processo que implica a sistematização de estratégias que possibilitem ao estudante desenvolver 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; bem como que o ensino da escrita supõe a reescrita. Além disso, era fundamental que todos percebessem que o ensino da leitura e da escrita são produtos de um trabalho que pode e deve ser objeto de sistematização na escola, em todas as áreas do conhecimento.

Nestes primeiros anos de realização do Curso, a mudança na metodologia dos conselhos de classe, considerada nesta pesquisa como uma de suas contribuições para a Escola Beatriz, demonstrou ser um aspecto importante, no qual transparece a articulação entre este projeto de formação e o contexto mais imediato em que ele estava inserido. Tornar o conselho de classe um espaço de socialização, análise e discussão coletiva das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, tendo em vista uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, contribuiu não só para a organização de mais um espaço formativo mas, sobretudo, para enfatizar a necessidade do papel de liderança exercido por alguns professores. A socialização das práticas exitosas desses profissionais constituía-se, ela mesma, um forte argumento na defesa desta nova concepção.

Neste sentido, ficou evidente que a discussão iniciada no ano de 2007, que teve como desafio a construção de um currículo que de fato expressasse o compromisso da Escola com a formação de leitores e escritores em uma perspectiva interdisciplinar, só pôde ser realizada porque o grupo de professores, ou a maior parte dele, estava de fato comprometido com esta nova concepção. Esta perspectiva interdisciplinar envolvendo o ensino da leitura e da escrita materializou-se com a definição, durante a primeira etapa do Curso de 2009, dos eixos de articulação do currículo e dos conteúdos procedimentais comuns a todas as áreas do conhecimento. Aspecto extremamente importante, a partir do qual a discussão sobre o currículo dos anos iniciais e anos finais foi e continua sendo realizada na Escola Beatriz, o que, mais uma vez, demonstra a sua disposição e coragem em assumir a palavra na construção de seu projeto coletivo de escola, mesmo diante de um contexto cada vez mais difícil e adverso.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

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.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.) **Processo de ensinagem na universidade**. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2015. p. 15-44.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, MG, 7 a 10 out. 2007. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-19. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: LINHARES, Célia Frazão. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 16, nº 58, p. 149-168, jan./mar. 2008.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, nº 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete, M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), ano XX, nº 68, p. 301-309, dez. 1999.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, nº 2, p. 211-227, jul. 2001.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais**: desafios e possibilidades.

2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2011. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_ba5361185cd8e9b2e80b90c12f3cb812>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, nº 2, p. 317-329, maio/ago. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?.

In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira. **Supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: ascensão, declínio e resignificação de uma função (1987 – 2010). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional.

In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997, p. 61-77.

BEIRITH, Ângela. **O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BENEVIDES, Maria Victoria de M. Cidadania e democracia. **Lua Nova**. Revista de cultura e política. São Paulo: CEDEC, nº 33, 1994.

BERNADO, Elisângela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, MG, 21 e 24 nov. 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto. **Linguagem e apropriação de conhecimentos: reencontrar o sujeito na relação com o conhecer**. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, MG, 21 e 24 nov. 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. p. 1-15. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0821.pdf>>. Acessado em: 18 fev. 2014.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Leitura: um desafio. In: BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2006. p. 4-7. Coleção de Língua Portuguesa - 6º ano. Manual do Professor.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto TELÁRIS: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental 2. 2. ed.** São Paulo: Ática, 2015. Manual do Professor.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo 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: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, nº 18, p. 82-100. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300008>>. Acesso em: 11 maio 2017.

CABRAL FILHO, Pedro. **A constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito:** 1935-1992. 1998. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. **O ensino público primário em Florianópolis da Constituição Federal de 1946 à Lei de Diretrizes e Bases de 1961:** o surgimento de uma rede municipal de educação. 2004. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: SEMINÁRIO FALA (OUTRA) ESCOLA, 4. 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: FEUNICAMP, 2010, p. 157-178.

_____. A escola, o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação.** São Paulo, nº 6, 1998, p. 9-28.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre a educação. In: GOULART, Cecília (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero.** p. 107-125. Niterói, RJ: EdUFF, 2004.

- CARMINATI, Márcia Bressan. **Democratizando a gestão: os conselhos de escola e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2002. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?** 1996. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- CARO, Carmem de et al. **Ação e pesquisa em educação em Ciências – APEC. Construindo Consciências: Ciências – 8º ano/7ª série**. São Paulo: Scipione, 2006.
- CARVALHO, Diana Carvalho; QUINTEIRO, Jucirema. **A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate. Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 3, nº 4, p. 1-12, jan./jun. 2013.
- CARVALHO, Diana Carvalho; SOUZA, S.V. **Fracasso escolar: um tema ainda atual na formação de professores?** In: CARVALHO, Diana Carvalho et.al. **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPÉU, 2009. p. 85-101.
- COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CONTRERAS, José. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos teóricos para uma teoria crítica do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: RONALDO, M. L. Araújo; DORIEDSON, S. Rodrigues. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto, 2003, p. 27-45.

FARIAS, Vital. **Sagas Brasileiras**. Long Play (48 min.) Rio de Janeiro. Gravadora Polygram. 1982.

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. Porto de Galinhas, PE, 21 a 24 out. 2012. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2012. p. 1-15. Disponível em: <www.35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 20 set. 2016.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 6 a 11 de out. 2009, Évora, Portugal. **Anais...** Évora, Portugal: SIMELP, 2009. p. 1-9. Disponível em: <www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg14/02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; FONSECA, Denise Grosso da. Escola como espaço formativo: impactos na profissionalização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, MG, 7 a 10 out. 2007. p. 1-6. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT08-3309--Int.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

FRANÇA, Valeria Duarte Coelho. **HTPC como espaço de formação continuada**: um olhar crítico sobre a articulação teoria e prática 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.portalmouralacerda.com.br>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote 1995. p. 51-75.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, nº 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

_____. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GOMES, Suzana dos Santos. Professores do 3º ciclo do ensino fundamental: práticas docentes e formação continuada no cotidiano do trabalho escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, MG, 21 e 24 nov. 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. p. 1-16. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0414.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

GRIGOLI, Josefa A. G. A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da Rede Municipal de Campo Grande. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, MG, 7 a 10 out. 2007. p. 1-6. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-17. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3699--Int.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA, Leny R. M.; VASCONCELLOS, Mônica. (2010). A escola como *locus* de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, nº 139, p. 237-256, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

HASCKEL, Selita. **Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretor de creche**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, nº 1, p. 9 – 43, jan./jun. 2001.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMANN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. 2. ed. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Heloísa de Oliveira. **O processo de refação textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos**. 2005. 227f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Abrindo caminho**. São Paulo: Ática, 2003.

MANZANO, Cinthia Soares. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. 19 a 22 de out. 2008, Caxambu/MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4593--Int.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

MARIN, Alda Junqueira et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, nº 4, p. 15-24, março 2000.

MATUS, Carlos. **Adeus, senhor presidente: planejamento, antiplanejamento e governo**. São Paulo: Litteris, 1989.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria das organizações**: evolução e crítica. São Paulo: Pioneira, 1986.

MUNARIN, Antonio. **Educação e esfera pública na serra catarinense**: a experiência política do plano regional de educação. Florianópolis: CED/NUP, 2000.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Professores**: imagens do futuro. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). **Interesse, pesquisa e ensino**: uma equação para a educação escolar no Brasil. Florianópolis: PRELO, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 1-40.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.

PAES, José Paulo. **Olha o bicho**. Ilustração de Rubens Matuck. São Paulo: Ática, 2003. Sem paginação.

PAIVA, Vanilda et. al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, nº 3, p. 44 -99, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; KNOBLAUCH, Adriane. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 16 a 19 de out. 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. p. 1-19. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08405int.rtf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

PEREZ GOMES, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2002. p. 78 – 86.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, André Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 4 a 7 de out. 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2009. p. 1-17. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIZZO, Paulo Marcos Borges. **Do urbanismo ao planejamento:** utopia e ideologia. Caso de Florianópolis. 1950 a 1990. 1993. 142f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27 – 38.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, nº 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSAL, Fátima Berreta. **Escola regular de ensino: um desafio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Alfabetização e Ensino Básico) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, ano I, nº 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: IBPEX, 2012.

SILVA, Vera Gaspar da. **Por detrás das palavras...** Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série. 1993. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SILVEIRA JÚNIOR, Aldery; VIVACQUA, Guilherme. **Planejamento estratégico como instrumento de mudança organizacional**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Maria Borges de; DALL'ALBA, Lucena. **Planejamento estratégico na escola**. Projeto de Extensão para a SME. Florianópolis: UFSC, 1995.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, nº 15, v. 1, p. 52-56, jan/jun. 1990.

SUGAI, Maria Inês. **As intervenções viárias e as transformações do espaço urbano**: a vida de contorno Norte-Ilha. 1994. 154f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

VEIGA, Eliane Veras da. **Florianópolis**: memória urbana. Florianópolis: UFSC, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIOLA, Eduardo José. As eleições de 1985 e a dinâmica do sistema partidário de Santa Catarina. **Cadernos de Ciências Sociais**. Florianópolis, v. 6, nº1, 1986.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica**: a formação continuada no espaço escolar. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2699>>. Acesso em: 20 FEV. 2014.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2002.

WEISZ, Telma. Algumas contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa da alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Ciclo Básico em Jornada**

Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FDE, 1988, v. 1, p. 39-46.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966. Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de prefeitos das capitais dos estados e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 7 fev. 1966, p. 1435. Texto original.

_____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 24 jan. 1967, p. 1. Texto original e alterações posteriores. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/4f201c7c04a5d57c032569fa0074225c?OpenDocument&Highlight=1,&AutoFramed>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 12 ago. 1971. Texto original e alterações posteriores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 7 de maio de 1997. Proposta de regulamentação da Lei 9.394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 16 maio 1997. Texto original. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 12, de 5 de novembro de 1997. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (em complemento ao Parecer CEB nº 05/97). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 6 nov. 1997. Texto original. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0337-0346_c.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

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

em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de novembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 7 out. 1999, seção 1, p. 50. Texto original.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 7 fev.

2006, p. 1. Texto original. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 17 jul.

2008, p. 1. Texto original. Disponível em:

<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.738-2008?OpenDocument>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 9 abr.

2002, seção 1, p. 31. Texto original. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Autoria: Senador Magno Malta (PR-BA). Relator: Cristovam Buarque (PPS-PE). Em tramitação. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 31 mar. 2017, p. 1, edição extra. Texto original. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/Lei%2013.429-2017?OpenDocument>. Acesso em: 11 maio 2017.

CARMINATI, Márcia Bressan. **Anotações pessoais da reunião do grupo de trabalho de língua portuguesa realizada no dia 8 de junho de 1998**. Florianópolis, 1998a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Anotações pessoais da reunião pedagógica realizada no dia 10 de julho de 1998**. Florianópolis, 1998b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2004**. Florianópolis, 2004. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2005**. Florianópolis, 2005. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2006**. Florianópolis, 2006. Não paginado. Mimeo.

_____. **Anotações pessoais da reunião da equipe pedagógica realizada no dia 02 de abril de 2007**. Florianópolis, 2007a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2007**. Florianópolis, 2007b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2008**. Florianópolis, 2008. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2009**. Florianópolis, 2009. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2010.** Florianópolis, 2010. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2011.** Florianópolis, 2011. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2012.** Florianópolis, 2012. Não paginado. Mimeo.

_____. **Registro cotidiano do trabalho de coordenação pedagógica realizado na Escola Beatriz no ano letivo de 2013.** Florianópolis, 2013. Não paginado. Mimeo.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO (EBMBSB). **Movimento de matrícula de 1989.** Florianópolis, 1989. Não paginado. Mimeo.

_____. **Movimento de matrícula de 1990.** Florianópolis, 1990. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 04 de março de 1991.** Florianópolis, 1991. p. 1. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 21 de agosto de 1992.** Florianópolis, 1992. p. 5. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 13 de maio de 1994.** Florianópolis, 1994. p. 9. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 19 de dezembro de 1995.** Florianópolis, 1995. p. 41-43. Mimeo.

_____. **Relatório do Planejamento Estratégico Situacional da Escola Beatriz.** Florianópolis, 1996a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 13 de fevereiro de 1996.** Florianópolis, 1996b. p. 32. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 28 de abril de 1997.** Florianópolis, 1997a. p. 87-89. Mimeo.

_____. **Orientações gerais para o trabalho em grupos.** Florianópolis, 1997b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Questionário para avaliação do processo ensino-aprendizagem.** Florianópolis, 1997c. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 27 de junho de 1997.** Florianópolis, 1997d. p. 96-98. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 8 de setembro de 1997.** Florianópolis, 1997e. p. 4-5. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 24 de novembro de 1997.** Florianópolis, 1997f. p. 25. Mimeo.

_____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 1997.** Florianópolis, 1997g. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 19 de março de 1998.** Florianópolis, 1998a. p. 35-39. Mimeo.

_____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 1998.** Florianópolis, 1998b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 8 de junho de 1998.** Florianópolis, 1998c. p. 48. Mimeo.

_____. **Ata da reunião Pedagógica realizada no dia 4 de setembro de 1998.** Florianópolis, 1998d. p. 57. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 10 de setembro de 1998.** Florianópolis, 1998e. Paginação irregular. Mimeo.

_____. **Ofício nº 05, de 21 de agosto de 1998, encaminhado à presidente do CME Vera Regina Rizatck.** Florianópolis, 1998f.

- _____. Conselho de Escola. **Ata de eleição e posse do Conselho de Escola realizada no dia 15 de junho de 1999**. Florianópolis, 1999a. Mimeo.
- _____. **Proposta de trabalho para o ano letivo**. Florianópolis, 1999b. Mimeo.
- _____. **Ata Reunião Pedagógica de 16 de junho de 1999**. Florianópolis, 1999c. p. 20. Mimeo.
- _____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 8 de setembro de 1999**. Florianópolis, 1999d. p. 31. Mimeo.
- _____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 27 de setembro de 1999**. Florianópolis, 1999e. p. 26. Mimeo.
- _____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 8 de dezembro de 1999**. Florianópolis, 1999f. p. 29. Mimeo.
- _____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 14 de fevereiro de 2000**. Florianópolis, 2000a. p. 4. Mimeo.
- _____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 2000**. Florianópolis, 2000b. Não paginado. Mimeo.
- _____. **Planejamento de estudo e ensino da pesquisa escolar (pré-projeto)**. Florianópolis, 2000c. Não paginado. Mimeo.
- _____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 25 de maio de 2000**. Florianópolis, 2000d. p. 14. Mimeo.
- _____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 2001**. Florianópolis, 2001a. Não paginado. Mimeo.
- _____. **Ata oficina sobre texto dissertativo realizada no dia 19 de setembro de 2001**. Florianópolis, 2001b. Paginação irregular. Mimeo.
- _____. **Ata oficina sobre texto dissertativo realizada no dia 13 de agosto de 2001**. Florianópolis, 2001c. Paginação irregular. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 14 de novembro de 2001.** Florianópolis, 2001d. p. 49. Mimeo.

_____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 2002.** Florianópolis, 2002a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata reunião grupo responsável pela organização da segunda oficina sobre texto dissertativo, realizada no dia 8 de maio de 2002.** Florianópolis, 2002b. p. 35. Mimeo.

_____. **Projeto Pesquisa Bibliográfica Escolar Orientada.** Florianópolis, 2002c. Paginação irregular. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 22 de abril de 2002.** Florianópolis, 2002d. p. 67. Mimeo.

_____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 2003.** Florianópolis, 2003a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 11 de fevereiro de 2003.** Florianópolis, 2003b. p. 86. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 16 de dezembro de 2003.** Florianópolis, 2003c. p. 112. Mimeo.

_____. **Relatório curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2004.** Florianópolis, 2004a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Projeto saídas de estudos – ano letivo 2004.** Florianópolis, 2004b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 2004.** Florianópolis, 2004c. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 13 de fevereiro de 2004.** Florianópolis, 2004d. p. 122. Mimeo.

_____. **Ata da 1ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2004.** Florianópolis, 2004e. Mimeo.

_____. **Ata da 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2004.**

Florianópolis, 2004f. Mimeo.

_____. **Relatório da eleição de diretores realizada no ano de 2004.**

Florianópolis, 2004e. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da reunião pedagógica realizada no dia 11 de fevereiro de 2005.** Florianópolis, 2005a. p. 4. Mimeo.

_____. **Relatório curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2005.** Florianópolis, 2005b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da 1ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2005.**

Florianópolis, 2005c. Mimeo.

_____. **Ata da 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2005.**

Florianópolis, 2005d. Mimeo.

_____. **Organização Pedagógica/Administrativa – ano letivo 2005.**

Florianópolis, 2005e. Não paginado. Mimeo.

_____. **Projeto Escreve Beatriz 2006.** Florianópolis, 2006a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório da eleição de diretores realizada no ano de 2006.**

Florianópolis, 2006b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2006.** Florianópolis, 2006c. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da 1ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2006.** 2006.

Florianópolis, 2006d. Mimeo.

_____. **Ata da 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2006.** 2006. Florianópolis, 2006e. Mimeo.

_____. **Ata do conselho de classe do II bimestre realizado no dia 7 de julho de 2006.** Florianópolis, 2006f. Mimeo.

_____. **Proposta de avaliação da Escola Beatriz.** Florianópolis, 2006g. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2007.** Florianópolis, 2007a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Qualificação do planejamento e proposta de metodologia para os conselhos de classe – 2007.** Florianópolis, 2007b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório da eleição de diretores realizada no ano de 2008.** Florianópolis, 2008a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2008.** Florianópolis, 2008b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata da 1ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2008.** Florianópolis, 2008c. Mimeo.

_____. **Metodologia do conselho de classe do II bimestre – 2008.** Florianópolis, 2008d. Não paginado. Mimeo.

_____. **Ata do conselho de classe realizado no dia 26 setembro de 2009.** Florianópolis, 2009a. Mimeo.

_____. **Ata da 1ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2009.** Florianópolis, 2009b. Mimeo.

_____. **Identificação do evento para expedição e registro de certificados.** Conforme Anexo I da Portaria nº 62/2005. Florianópolis, 2009c. Não paginado. Mimeo.

_____. **Síntese da avaliação do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2009.** Florianópolis, 2009d. Não paginado. Mimeo.

_____. **Tarefa para a 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2009.** Florianópolis, 2009e. Não paginado. Mimeo.

_____. **Instrumento de autoavaliação do trabalho sobre Sexualidade Humana realizado nas turmas 71 e 72.** Florianópolis, 2009f. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório da eleição de diretores realizada no ano de 2010.** Florianópolis, 2010a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Breve histórico da trajetória pedagógica da Escola Beatriz e orientações para o planejamento/2010.** Florianópolis, 05 de fevereiro de 2010b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Identificação do evento para expedição e registro de certificados.** Conforme Anexo I da Portaria nº 62/2005. Florianópolis, 2010c. Não paginado. Mimeo.

_____. **Síntese da avaliação do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2010.** Florianópolis, 2010d. Não paginado. Mimeo.

_____. **Tarefa para a 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2010.** Florianópolis, 2010e. Não paginado. Mimeo.

_____. **Identificação do evento para expedição e registro de certificados.** Conforme Anexo I da Portaria nº 62/2005. Florianópolis, 2011a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Síntese da avaliação do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” – 2011.** Florianópolis, 2011b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Tarefa para a 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado no ano de 2011.** Florianópolis, 2011c. Não paginado. Mimeo.

_____. Conselho de Escola. Associação de Pais e Professores. **Ofício nº 12, de 11 de abril de 2011.** Destinatário: Secretário de Educação Municipal, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Florianópolis, 2011d. Mimeo.

_____. **Ofício nº 13, de 18 de maio de 2012, encaminhado ao diretor do departamento de Ensino Fundamental da SME, Pedro Rodrigues da Silva.** Florianópolis, 2012a. Mimeo.

_____. Associação de Pais e Professores. **Prestação de contas referente ao mês de maio de 2012.** Florianópolis, 2012b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Beatriz.** Florianópolis, 2012c. Disponível em: <www.escolabeatrizdesouzabrito.blogspot.com>. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. **Identificação do evento para expedição e registro de certificados.** Conforme Anexo I da Portaria nº 62/2005. Florianópolis, 2012d. Não paginado. Mimeo.

_____. **Síntese da avaliação do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado em 2012.** Florianópolis, 2012e. Não paginado. Mimeo.

_____. **Tarefa para a 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado no ano de 2012.** Florianópolis, 2012f. Não paginado. Mimeo.

_____. **Identificação do evento para expedição e registro de certificados.** Conforme Anexo I da Portaria nº 62/2005. Florianópolis, 2013a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Tarefa para a 2ª etapa do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” realizado no ano de 2013.** Florianópolis, 2013b. Não paginado. Mimeo.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto Municipal nº 198**, de 13 de dezembro de 1963. Denominando Professora Beatriz de Souza Brito o Grupo Escolar do Pantanal. Texto Original. Mimeo.

_____. Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. **Plano de Educação 1980-1983.** Florianópolis: SESDS, 1980. Texto original. Mimeo.

_____. Secretaria de Obras. **Projeto arquitetônico:** planta baixa da EBM Beatriz de Souza Brito. Florianópolis: SOF, 1982. Mimeo.

_____. Lei nº 2.350, de 30 de dezembro de 1985. Cria Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Texto original. **Leis Municipais.** Brasília, DF, 5 abr. 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1985/235/2350/lei-ordinaria-n-2350-1985-cria-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Estudo preliminar para uma proposta de educação:** município de Florianópolis - Gestão 1986-1989. Florianópolis: SMEF, [1986]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação triênio 86 e 88.** Florianópolis: SMEF, 1986a. Mimeo.

_____. **Decreto nº 84, de 2 de maio de 1986.** Florianópolis: PMF, 1986b. Mimeo.

_____. Lei nº 2.415, de 8 de julho de 1986c. Institui as eleições para diretores nas escolas básicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Texto original. **Leis Municipais.** Brasília, DF, 5 abr. 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1986/242/2415/lei-ordinaria-n-2415-1986-institui-eleicoes-e-estabelece-normas-para-a-escolha-de-diretores-na-rede-escolar>>

municipal-e-da-outras-providencias?q=2.415>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Lei nº 2.517, de 19 de dezembro de 1986d. Dá nova redação à Lei nº 1811, de 14.09.81, Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. Texto original. **Leis Municipais**. Brasília, DF, 9 dez. 2008. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1986/252/2517/lei-ordinaria-n-2517-1986-da-nova-redacao-a-lei-n-1811-de-140981-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-florianopolis?q=2.517>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Lei nº 2.622, de 7 de julho de 1987. Institui o Conselho Deliberativo nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Texto original e alterações subsequentes. **Leis Municipais**. Brasília, DF, 7 out. 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1987/263/2622/lei-ordinaria-n-2622-1987-institui-o-conselho-deliberativo-nas-unidades-escolares-na-rede-municipal-de-ensino?q=2622>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Lei nº 2.825, de 14 de janeiro de 1988a. Texto original. **Leis Municipais**. Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1988/283/2825/lei-ordinaria-n-2825-1988-cria-orgaos-que-compoe-a-secretaria-municipal-de-educacao?q=2.825>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Lei nº 2.915, de 19 de julho de 1988b. Institui o Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Texto original. **Leis Municipais**. Brasília, DF, 28 mar. 2017. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1988/292/2915/lei-ordinaria-n-2915-1988-institui-o-plano-de-vencimentos-e-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias?q=2.915>>. Acesso em 20 abr. 2017.

_____. Lei nº 3.651, de 11 de novembro de 1991. Cria o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Texto original e alterações posteriores. **Leis Municipais**. Brasília, DF, 11 dez. 2008. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei->

ordinaria/1991/366/3651/lei-ordinaria-n-3651-1991-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-florianopolis?q=3651>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria de Planejamento. **Relatório de Gestão 1989/1992**. Florianópolis: SMEF, dez. 1992. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes e Metas para a Educação. Governo da Frente Popular 1993/1996**. Florianópolis, SMEF, 1993. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Gestão 93 – 96**. Florianópolis, SMEF, 1996. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação, **Resolução nº 4**, de 16 de dezembro de 1997. Define o calendário escolar para a Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis para o ano de 1998. Florianópolis: CMEF, 1997a. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 5**, de 16 de dezembro de 1997. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: CMEF, 1997b. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 43**, de 20 de outubro de 1998. Florianópolis: CMEF, 1998a. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 9**, de 21 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: CMEF, 1998b. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 04/99-A**, de 13 de setembro de 1999. Normatiza os procedimentos de recurso à decisão do conselho de classe final das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: CME, 1999. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 2**, de 2 de maio de 2000. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação,

aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: CMEF, 2000. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Cronograma de atividades**. Florianópolis: CMEF, 2002a. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Sistematização das propostas das regionais para alteração da Resolução 002/2002 – avaliação escolar**. Florianópolis: CMEF, 2002b. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Ofício-Circular nº 8 de 2002**. Florianópolis: CMEF, 2002c. Mimeo.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 3, de 26 de novembro de 2002d. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Texto original. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Florianópolis, SC, 5 jul. 2001. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2011_15.30.10.d93185a20e00cd275977587fe2693353.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **A Divisão de Educação Fundamental e o seu compromisso com a democratização do conhecimento e da gestão**. Florianópolis: SMEF, 2003. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para o processo de planejamento das unidades escolares – 2004**. Florianópolis: SMEF, 2004. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 11**, de 3 de fevereiro de 2010a. Dispõe sobre a organização do calendário escolar das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: SMEF, 2010. Mimeo

_____. Secretaria Municipal de Educação **Resolução nº1**, de 8 de dezembro de 2010b. Fixa normas para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.08.50.019c95ff9d1068a4104bfd5a5dce780a.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 2, de 14 de setembro de 2011. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Texto original. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Florianópolis, 20 dez. 2013. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2013_17.14.41.54882c64543138222f6d084336d7ffdd.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 1, de 11 de dezembro de 2013. Modifica os artigos 2º, 14 (parágrafo 3º) e 23 da Resolução CME nº 02/2011. Texto original. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Florianópolis, 20 dez. 2013. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2013_17.15.52.1c9339568285909db8ed5807c4a91dcc.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

_____. Secretaria da Fazenda. Departamento de Tributos. **Informações territoriais e prediais da E.B.M. Beatriz de Souza Brito**. Florianópolis: SFF, 2016. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 11, de 31 de janeiro de 2017. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis nas unidades educativas e instituições conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2017 e estabelece outras providências.

Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis, 2017.

Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/02_02_2017_10.51.14.5afe9a118bf00a2604758eda8f7077f9.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

FRENTE POPULAR. Programa de Ação de Governo: Agora a vez do Povo. Florianópolis, 1992a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Subsídios para elaboração do Plano Municipal de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**.

Florianópolis, 1992b. Material não publicado, produzido pelo Grupo de Educadores da Frente Popular. Mimeo.

GOULART, Janete Jane. **Projeto de gestão 96/98. Qualidade de ensino e acesso à cidadania.** Florianópolis, 1996. Não paginado. Mimeo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. Carreira do Magistério. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=carreira+do+magisterio>>. Acesso em: 5 maio 2017.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (SINTRASEM). **Ata da assembleia geral realizada no dia 14 de outubro de 1988.** Florianópolis, 1988. Mimeo.

_____. **Jornal do SINTRASEM.** Florianópolis, março de 2017. Disponível em: <<http://sintrasem.org.br/content/jornal-do-sintrasem-mar%C3%A7o-de-2017>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Departamento de Ensino de Graduação/Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do projeto Institucional.** Florianópolis: UFSC, 2009.

APÊNDICE A – Relação dos participantes do curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* realizado no período de 2004 a 2013

Quadro 12 – Relação dos participantes do Curso de 2004

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADILSON MAGARAO BUZE	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	34
2. ALBERTINA KURTEN SEEMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
3. ALCILÉA MEDEIROS CARDOSO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Adm. Escolar	---	---	50
4. ANA PAULA SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Português	50
5. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
6. ANTONIO RICARDO S. FERREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	AF	Ed. Física	10
7. ARVELI DE LOURDES HINCKEL	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	História	46
8. BIANCA DE SÁ TEIXEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	34
9. CARLOS LUIZ NUNES MACIEL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Ed. Física	34

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
10. CARLOS R. DE QUADROS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Ed. Física	30
11. CLARISSA A. PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	30
12. CLAUDIA REGINA DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	AF	---	30
13. CRISTIANA GUNTZEL DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	34
14. DÓRIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Inglês	50
15. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Matemática	50
16. ELIZABETH C. DE A. JORGE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
17. ELSON CARDOSO PAMPLONA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	30
18. FABIANA AMORIM DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Matemática	42

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
19. FABIANA CRISTINA A. NUNES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	38
20. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	50
21. GISELA MARIA S. COLOMBI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	34
22. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Ciências	46
23. IDAVANIA MARIA DE S. BASSO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Prof. Ed. Especial	---	---	46
24. ILZE MACIEL DOS PASSOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	28
25. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	34
26. JACIRA CÉLIA M. NAZÁRIO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	38
27. JANETE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
28. JOSE PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50
29. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
30. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	38
31. MARIA GORETTI F. ARCEÑO	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	20	Professora	AF	História	50
32. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
33. MARILDE JUÇARA DA FONSECA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	50
34. MARILENE CASAGRANDE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
35. MARILENE DE C. SCHREINER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
36. MARIZE LUCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	34

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
37. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
38. NEUSA SIMONE DO LIVRAMENTO	C. E. Visconde de Mauá	E	40	Professora	AI	---	50
39. NICHELE ANTUNES PINTO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Artes	50
40. NILZA A. MARTINS RAMOS	EBM Beatriz de Souza Brito	CC	40	Professora	---	---	50
41. OLGA ROTENSKI	EDM Costa de Dentro	E	40	Professora	AI	---	50
42. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Artes	34
43. RITA DE CÁSSIA LOPES VITALI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
44. ROBERTA FANTIN SCHNELL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
45. ROQUE VITÓRIO PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Aux. de Ensino	---	---	34

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
46. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	42
47. ROSANGELA CARMINATTI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
48. ROSE SEBASTIANA E.HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	46
49. SANDRA MARIA G. R. PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	38
50. SILVANA BOTELHO MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	34
51. SILVIA CORREIA FREITAS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	34
52. TANIA REGINA BILEK ITO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
53. TEREZINHA A. IGNATOWICZ	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	38
54. ZULEIDE FIGUEIREDO PATRÍCIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 13 – Relação dos participantes do Curso de 2005

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADRIANA FRITZEN	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	50
2. ALBERTINA KURTEN SEEMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	25
3. ALCILÉA MEDEIROS CARDOSO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Adm. Escolar	---	---	25
4. ANA BEATRIZ C. PAIANO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	---	---	50
5. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	46
6. CHEILA BION JAQUES DA CRUZ	EDM José Jacinto Cardoso	S	40	Professora	AI	---	50
7. CLARITA DE CAMPOS BRAGA	EDM Adotiva L. Valentim	E	40	Professora	AI	---	25
8. CLAUDIA DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
9. CLAUDIA VIRGINIA M. ALMEIDA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	História	50
10. CLELIA TEREZINHA A. SILVANO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	25

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4V/ínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
11. DINEIA BORGES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
12. DÓRIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Inglês	46
13. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Matemática	42
14. ELIZABETE T. C. DA CRUZ	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Professora	AI	---	46
15. ELIZABETH C. DE A. JORGE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
16. ELSON CARDOSO PAMPLONA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	50
17. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	50
18. GISELA Mª SILVEIRA COLOMBI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	20
19. GISELE ALVES	SMEF (Biblioteca)	E	30	Coordenadora	---	---	46
20. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
21. GRASIELA MARIA COSSA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Ed. Física	25
22. IDAVANIA MARIA DE S. BASSO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Prof. Ed. Especial	---	---	46
23. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	25
24. JACIRA CÉLIA M. NAZARIO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	25
25. JANETE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	50
26. JAQUELINE C. DIAS DE ABREU	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Artes	29
27. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50
28. JULIA PINTO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Aux. de Ensino	---	---	5
29. JÚLIO CÉSAR BRAVO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecário	---	---	25
30. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4V/ínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
31. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
32. MARIA APARECIDA A. VIEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	50
33. MARIA FEBRÔNIA STRAZZER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	Ed. Física	50
34. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
35. MARILDE JUÇARA DA FONSECA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	42
36. MARILENE CASAGRANDE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
37. MARIZE LUCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	25
38. MARLI PIAZZERA	EBM Brigadeiro E. Gomes	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
39. MONICA DA LUZ MOREIRA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	50
40. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
41. NYDIA Mª PINHEIRO LORENZINI	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Professora	AI	---	46
42. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Artes	50
43. REGINA HELENA SEABRA	SMEF (Ed. Jovens e Adultos)	E	40	Professora	AF	Inglês	50
44. RENATA ANSELMO MAFRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	História	12
45. RITA DE CÁSSIA LOPES VITALI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	050
46. ROBERTA FANTIN SCHNELL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
47. ROQUE VITÓRIO PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Aux. de Ensino	---	---	25
48. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	50
49. ROSE S. ELLER HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
50. ROSEMARY MARIA A. DA SILVA	EBM Brigadeiro E. Gomes	S	10	Professora	AF	Artes	50

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
51. SANDRA M ^o G. ROCHA PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
52. SILVANA A. BALANCIERE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	46
53. SILVANA BOTELHO MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	29
54. TANIA M ^o FIORINI GEREMIAS	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	46
55. TANIA REGINA BILEK ITO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	46
56. TEREZINHA A. IGNATOWICZ	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
57. VALÉRIA RODRIGUES	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	50
58. VÂNIO CESAR SEEMANN	SMEF (Depto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógico	---	---	50
59. ZULEIDE F. PATRÍCIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 14 – Relação dos participantes do Curso de 2006

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADRIANA FRITZEN	EBM Aricomedes da Silva	S	20	Professora	AF	Artes	50
2. ALBERTINA KURTEN SEEMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
3. ANA MARIA REITZ R. MENDES	CEIFA - SSPSC	S	20	Professora	AF	Artes	8
4. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
5. CAMILA A. MENDES DE ALMEIDA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	S	20	Ass. Pedagógica	---	---	38
6. CLAUDIA DA SILVA	EDM Osvaldo Galupo	E	40	Professora	AI	---	50
7. CLAUDIA MARIA ANTUNES	EBM Batista Pereira	E	40	Professora	AF	Português	50
8. CLAUDIA V. MEDEIROS ALMEIDA	EJA Leste III Rio Vermelho	S	20	Professora	---	História	42
9. CLERIA LÚCIA DOS SANTOS	Lar Recanto do Carinho	S	20	Professora	AI	---	25
10. CRISTIANA GUNTZEL DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
11. DANIEL DA C. BRANCO KALIL	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	AF	Ciências	12

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
12. DORA MARIA BERTOLLO MUSSA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	46
13. DÓRIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	440	Professora	AF	Inglês	50
14. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Matemática	38
15. ELIZABETH C. DE A. JORGE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	25
16. ELIZETE MARIA MARQUES	EDM Costa da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	25
17. ELSON CARDOSO PAMPLONA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	50
18. FABIANA AMORIM DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Matemática	8
19. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	50
20. GISELA M ^{te} SILVEIRA COLOMBI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	42
21. IDONEZIA COLLODELLI BENETTI	Universidade Rio do Sul	---	---	Professora	---	---	25
22. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	25

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
23. JANETE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	50
24. JANETE LEOPOLDO DA COSTA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	25
25. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50
26. LUCIANA FORMENTO BÖELL	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	Ed. Física	46
27. LUCIANE FORTES DOLCI	Conselho C. Saco Grande III	S	20	Professora	AF	Ed. Física	25
28. MARA REGINA DUTRA MARTINS	EDM João Francisco Garcez	E	40	Professora	AI	---	46
29. MARCÉLI REGINA POSSAMAI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Português	46
30. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
31. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	32
32. MARIA DE FÁTIMA R. NOGUEIRA	EBM Gentil Mathias da Silva	E	40	Professora	AF	Português	50
33. MARIA ELIANE GARCIA AROUCA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
34. MARIA ODINACIR S. MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
35. MARIA STELA BARDINIELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
36. MARILENE CASAGRANDE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
37. MARIZE LUCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	25
38. MIRNA COLLODEL	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	50
39. MONICA DA LUZ MOREIRA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	25
40. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
41. OLGA BARBOSA C. DA SILVA	EBM Dílma Lucia dos Santos	E	20	Professora	AF	Português	12
42. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Artes	50
43. RAQUEL LEHMKUHL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
44. ROBERTA FANTIN SCHNELL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	4Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
45. ROQUE VITÓRIO PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Aux. de Ensino	---	---	25
46. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	50
47. ROSE S. ELLER HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
48. SALMA MARI RAMOS	EBM José do Valle Pereira	E	40	Professora	AF	Português	50
49. SILVANA BOTELHO MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	42
50. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
51. SIRLEI YOLANDA DA SILVA	EJA Centro I – Centro	S	20	Professora	AF	Matemática	16
52. TANIA Mª FIORINI GEREMIAS	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	25
53. ZULEIDE FIGUEIREDO PATRÍCIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 15 – Relação dos participantes do Curso de 2007

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADRIANA FRITZEN	CEIFA - SSPSC	S	20	Professora	AF	Artes	50
2. ADRIANA LEAL BRUM DA SILVA	Colégio Jardim Anchieta	E	40	Professora	AF	História	12
3. ALBERTINA KURTEN SEEMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
4. ANDRÉA LUCIA WENZEL	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	16
5. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
6. ANTONIO CHEDID NETO	EBM Gentil Mathias da Silva	E	40	Professor	AF	Português	50
7. BETHANIA MEDEIROS GEREMIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	25
8. CLAUDIA CRISTINA ZANELA	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	20	Professora	AF	História	46
9. CLAUDIA DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
10. CLAUDIA MARIA ANTUNES	EBM Batista Pereira	E	40	Professora	AF	Português	50
11. CLAUDIA VIRGINIA M. ALMEIDA	EJA – Rio Vermelho	E	20	Professora	---	História	12

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
12. CLÉLIA TEREZINHA A. SILVANO	EBM Brigadeiro E. Gomes	S	40	Professora	AI	---	8
13. CRISTIANE VIEIRA DE A. PERICO	Sem Vínculo	---	---	---	---	---	16
14. DAIANE FOGAÇA L. PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	46
15. DENISE DE P. M. PROCHNOW	CE Padre Anchieta	E	20	Coord. Pedagógica	---	---	25
16. DEODÓSIO JUVENAL A. JUNIOR	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Artes	8
17. DÓRIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Inglês	50
18. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Matemática	8
19. ELEONORA ROVERE SILVEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	Ed. Física	42
20. ELIZETE MARIA MARQUES	EDM Costa da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	25
21. ELSON CARDOSO PAMPLONA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	50
22. FABIANA AMORIM DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Matemática	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
23. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	50
24. GISELA Mª SILVEIRA COLOMBI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	12
25. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Ciências	42
26. IDONÉZIA COLLODEL BERRETTI	Universidade Rio do Sul	---	---	Professora	---	---	16
27. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	42
28. IVANILDE DA SILVA	EJA – Centro	S	20	Professora	AF	Português	16
29. JANETE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	46
30. JOCILENE OLÍVIA DE OLIVEIRA	EDM João Francisco Garcez	E	40	Aux. de Ensino	---	---	16
31. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50
32. JOSEFINA DA SILVA PISANI	EBM João Alfredo Rohr	E	40	Professora	AF	Português	50
33. JULIANA VALERIM	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
34. JULIE CRISTIANE T. DAVET	EJA – Centro	S	30	Professora	AF	Português	16
35. KATYA MARGOT LOEFFLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português	16
36. KEITY PACHECO WERNER	EBM Maria Tomazia Coelho	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
37. LUIS ARTUR TORRES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Artes	16
38. MARA REGINA DUTRA MARTINS	EDM João Francisco Garcez	E	40	Professora	AI	---	16
39. MARCELO DA ROSA CHEREN	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Ed. Física	38
40. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
41. MARIA AMÉLIA G. NETTO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	16
42. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
43. MARIA CECÍLIA CARIONI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Aux. Ensino	---	---	8
44. MARIA ELLIANE GARCIA AROUCA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	46

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
45. MARIA ELOIZA DE MACEDO	Creche Almirante Lucas	E	40	Professora	EI	---	16
46. MARIA LETÍCIA NAIOME MUZA	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Professora	AF	Português	16
47. MARIA NILDA MARTINS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
48. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
49. MARILDE JUÇARA DA FONSECA	EDM João Francisco Garcez	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	16
50. MARILENE CASAGRANDE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	42
51. MARISTELA K. BOUFLEUR	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
52. MARITZA DA R. MACARTHY	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	16
53. MARIZE LUCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	38
54. MARLENE DAL SASSO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	História	16
55. MIRNA COLLODEL	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
56. MONICA DA LUZ MOREIRA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	8
57. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
58. OLGA BARBOSA C. DA SILVA	EBM Dilma Lúcia dos Santos	E	40	Professora	AF	Português	50
59. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Artes	50
60. RAQUEL LEHMKUHL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
61. RENATTA CRISTINA S. NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	História	42
62. ROBERTA FANTIN SCHNELL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	16
63. ROQUE VITÓRIO PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Aux. de Ensino	---	---	38
64. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	16
65. ROSANGELA B. S. SILVEIRA	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	16
66. ROSE S. ELLER HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
67. SALMA MARI RAMOS	EBM José do Valle Pereira	E	40	Professora	AF	Português	16

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
68. SALMA NORMÉLIA DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	---	---	16
69. SANTA MARISA MOURA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	16
70. SILVANA BOTELHO MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	38
71. SIMONE GARCIA VARGAS	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora	AI	---	16
72. SONIA TERESINHA ZIBETTI	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora	AI	---	50
73. TANIA Mª FIORINI GEREMIAS	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	16
74. TANIA REGINA BILEK ITO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	16
75. VERÔNICA M. VELAZQUEZ	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Ed. Física	50
76. VIVIAN REGINA TELES TONIAL	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	20	Professora	AF	Artes	50
77. ZELI V. DE AZEVEDO	CEIFA - SSPSC	---	---	Professora	AI	---	16
78. ZULEIDE F. PATRÍCIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	46

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 16 – Relação dos participantes do Curso de 2008

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADRIANA FRITZEN	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	50
2. ALBERTINA KURTEN SEEMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
3. ALCILEA MEDEIROS CARDOSO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Adm. Escolar	---	---	50
4. ANA MARIA NASCIMENTO DESTRI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	50
5. ANDRÉ JUSTINO DOS SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Ed. Física	16
6. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	42
7. BETHÂNIA MEDEIROS GEREMIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	34
8. CLÁUDIA MARIA ANTUNES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	46
9. CLÁUDIO ROBERTO C. BRANDÃO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AI	Ed. Física	50
10. CRISTIANE VIEIRA DE A. PERICO	Sem Vínculo	---	---	---	---	---	16
11. DÓRIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Inglês	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
12. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Matemática	25
13. EDINÉIA MARTINS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	50
14. ELIZABETH C. DE A. JORGE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	42
15. ELSON CARLOS PAMPLONA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	50
16. FABIANA GRASSI MAYCA	EDM José Jacinto Cardoso	S	40	Prof. Ed. Especial	---	---	50
17. FÁBIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	50
18. GEOVANE KRÜGER	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Matemática	8
19. GERSON DANIEL C. ALVES	EBM Aricomendes da Silva	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
20. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Ciências	42
21. HELIETE SCHUTZ MILLACK	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	12
22. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	34

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
23. JANEITE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	50
24. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50
25. JOSEFINA DA SILVA PISANI	EBM João Alfredo Rolir	E	40	Professora	AF	Português	50
26. KATYA MARGOT LOEFFLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português	50
27. LUANA CALDEIRA MATHEUS	Sem Vínculo	---	---	---	---	---	16
28. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
29. MARGARETE MACHADO YAMADA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	História	16
30. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
31. MARIA APARECIDA ALVES VIEIRA	EBM Antônio P. Apóstolo	E	40	Sup. Escolar	---	---	42
32. MARIA INÉS THIEL DRUMMOND	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Prof. Ed. Especial	---	---	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
33. MARIA LETÍCIA NAIMÉ MUZA	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Professora	AF	Português	46
34. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
35. MARICIA BORCHARDT DEGGAU	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora	AI	---	50
36. MARISA DE FÁTIMA HEYDT	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
37. MARISTELA KROETZ BOUFLEUR	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
38. MARIZA ELLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
39. MARIZE LÚCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	46
40. MIRNA COLLODEL	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	42
41. MÔNICA DA LUZ MOREIRA	SME (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	42
42. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
43. OLGA BARBOSA C. DA SILVA	EBM Dília Lúcia dos Santos	E	40	Professora	AF	Português	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
44. OSMARINA SOARES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	---	---	8
45. PATRÍCIA SCHEIDT CARDOSO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	34
46. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Artes	50
47. RAQUEL LEHMKUHL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
48. RODRIGO ACOSTA PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Português	8
49. ROJANE MARTINEZ PIMENTEL	EBM Paulo Fontes	E	40	Or. Educacional	---	---	16
50. ROQUE VITÓRIO PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Aux. de Ensino	---	---	8
51. ROSANGELA B. DE S. DA SILVA VEIRA	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	46
52. ROSE S. ELLER HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
53. SALMA MARI RAMOS	EBM José do Valle Pereira	E	40	Professora	AF	Português	50
54. SILVANA BOTELHO MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	46

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
55. SONIA FLICIDADE DOS SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	38
56. SONIA TERESINHA ZIBETTI	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora	AI	---	50
57. SUZETE JURACY GARCEZ	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Aux. de Ensino	---	---	50
58. TÂNIA CRISTINA M. GONÇALVES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
59. TANIA MARIA DE SOUZA	EBM João Francisco Garcez	S	20	Professora	AI	---	16
60. TEREZINHA DIOCLEIA D. DA FRE	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	46
61. VERA LÚCIA M. DE OLIVEIRA LIMA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Matemática	42
62. VINÍCIUS DE OLIVEIRA SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Artes	8
63. VIVIAN REGINA TELES TONIAL	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	20	Professora	AF	Artes	38
64. ZENEIDE PINHEIRO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
65. ZULEIDE FIGUEIREDO PATRÍCIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 17 – Relação dos participantes do Curso de 2009 – Anos Iniciais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADIONE MATILDE DA SILVA	Creche Nossa Sr.ª de Lourdes	E	40	Professora	EI	---	16
2. ALESSANDRA E. DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	34
3. ANA BEATRIZ DE S. C. PAIANO	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Professora	AI	---	50
4. ANA MARIA NASCIMENTO DESTRI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	50
5. BIANCA DE SÁ TEIXEIRA	Conselho C. do Pantanal	S	40	Professora	AI	---	50
6. BRUNA LUIZA SOUZA RODRIGUES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
7. CLARA MARIA ABRAMO GOMES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
8. CLARISSA EICK	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	50
9. CLAUDIA DA SILVA	EBM Osvaldo Galupo	E	40	Professora	AI	---	16
10. CRISTIANE TRAPP L. DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	42
11. DINÉIA BORGES	EDM Costa da Lagoa	S	40	Professora	AI	---	16
12. ELAINE DE PAULA	Creche Nossa Sr.ª de Lourdes	E	40	Professora	EI	---	16
13. ELIANE DA COSTA CANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Aux. de Ensino	---	---	25

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
14. ELIZABETH C. DE JORGE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	12
15. EZIO DE JESUS SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	20	Professor	AI	---	50
16. FABIANA DOS S. FLORENCIO	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AI	---	42
17. FABIANA GRASSI MAYCA	EDM José Jacinto Cardoso	S	40	Prof. Ed. Especial	AI	---	46
18. FERNANDA DE MELLO PIMENTEL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
19. GILDA M ^o BURIGO ESPINDOLA	EDM Adotiva L. Valentim	E	40	Sup. Escolar	---	---	46
20. GIORGIA ANDRÉA WIGGERS	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	16
21. IRACEMA ARAÚJO	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Professora	EI	---	16
22. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	50
23. JULIANA OLIVEIRA COMIN	EDM José Jacinto Cardoso	S	40	Prof. Ed. Especial	---	---	50
24. JULIANE APARECIDA COSTA	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Sup. Escolar	---	---	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
25. LUCIANE STAUDT	EBM Vitor Miguel de Souza	S	20	Professora	AI	---	12
26. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
27. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
28. MARIA APARECIDA ALVES VIEIRA	EBM Antônio P. Apóstolo	E	40	Sup. Escolar	---	---	20
29. MARIA CRISTINA S. TORRENS	EDM Adotiva L. Valentim	E	40	Professora	AI	Ed. Física	50
30. MARIA DO ROZARIO D. SILVEIRA	EDM José Jacinto Cardoso	S	20	Aux. de Ensino	AI	---	50
31. MARIA ELIZA C. PIMENTEL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
32. MARIA LETÍCIA NAIME MUZA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Coord. Língua Portuguesa	---	---	8
33. MARIA MARTA T. SILVA	EBM Dilma Lucia dos Santos	E	40	Professora	AI	---	12
34. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
35. MARILDE JUÇARA DA FONSECA	EDM João Francisco Garcez	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	16
36. MARILENE CASAGRANDE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	34
37. MARILENE OURIQUES R. BACKER	EDM Costa da Lagoa	S	40	Professora	AI	---	16
38. MARILEY MAKUFKA	EBM Acácio G. São Thiago	S	40	Professora	AI	---	16
39. MARILIA BÁRBARA LEAL ZARDO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	46
40. MARISA MARIA CASTELLA	Creche Nossa Sr.ª de Lourdes	E	40	Professora	EI	---	16
41. MARIZA ELLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
42. MARILENE MAYER PEREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
43. MELISSA DE OLIVEIRA BRITO	EBM Domicia Maria da Costa	S	40	Professora	AI	Ed. Física	16
44. MONICA DA LUZ MOREIRA	SMEF (Dpto de Ensino Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	8
45. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	34

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
46. PALOMA DE CAMILLIS ERNEST	EBM Mancio Costa	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
47. PATRÍCIA DA ROSA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Aux. de Ensino	---	---	16
48. PATRÍCIA LIMA DE MENDONÇA	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AI	---	25
49. PAULA BIANCHI	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AI	Ed. Física	16
50. ROJANE MARTINEZ PIMENTEL	EBM Paulo Fontes	E	40	Or. Educacional	---	---	16
51. ROSANGELA AMÂNDIO PACHECO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	50
52. ROSE S. ELLER HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	34
53. ROSELANI T. SILVA HOFFMANN	EDM Adotiva L. Valentim	E	40	Professora	AI	Ed. Física	50
54. ROSICLEY FÁTIMA PASSAMANI	EBM Anísio Teixeira	S	40	Professora	AI	---	50
55. SABRINA ZILLI	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
56. SANDRA DIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Aux. de Ensino	---	---	16
57. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	42

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
58. SIMONE COSTA PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	----	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
59. SIRLEI OSNILDA PEREIRA	EDM Costa da Lagoa	S	40	Professora	AI	---	42
60. SONIA FELICIDADE DOS SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. Ed. Especial	AI	---	16
61. SONIA TERESINHA ZIBETTI	EBM Mancio Costa	E	40	Professora	AI	---	50
62. TANIA CRISTINI M. GONÇALVES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
63. TANIA MARIA FIORINI GEREMIAS	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	46
64. TEREZINHA DIOCLEIA D. DA FRÊ	EDM José Jacinto Cardoso	S	40	Professora	AI	---	25
65. VALÉRIA RODRIGUES	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	46
66. VANDA MARQUES DA SILVA	EDM José Jacinto Carodoso	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	16
67. VIVIANE GONÇALVES L. RAULINO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	16
68. ZULEIDE FIGUEIREDO PATRÍCIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 18 – Relação dos participantes do Curso de 2009 – Anos Finais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADRIANA FRITZEN	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	12
2. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
3. CLAUDIA LUCIANE SANDER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Artes	8
4. CLAUDIO ROBERTO C. BRANDÃO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	AI	Ed. Física	50
5. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Matemática	38
6. ELSON CARDOSO PAMPLONA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	50
7. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	34
8. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Ciências	34
9. HELIETE SCHUTZ MILLACK	SMEF (Dpto. En.Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	16
10. JAISON ISAIR MARTINS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	AF	Geografia	12
11. JANE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	50
12. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50
13. JOSEFINA DA SILVA PISANI	EBM João Alfredo Rolir	E	40	Professora	AF	Português	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
14. JOSÉLIA MAURÍCIO DE FARIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Português	50
15. KATYA MARGOT LOEFFLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português	16
16. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educatona I	---	---	50
17. MARGARETE C. BORNELLI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Artes	46
18. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
19. MARIA LETÍCIA NAIME MUZA	SMEF (Dpto. En.Fundamental)	E	40	Coord. Língua Portuguesa	---	---	42
20. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educatona I	---	---	42
21. MARIZE LUCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	34
22. MARLUCE MARLENE RAULINO	EBM Batista Pereira	E	40	Professora	AF	Português	50
23. NILVA INEZ TURATTI	EBM Anísio Teixeira	E	40	Professora	AF	Espanhol	50

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
24. OLGA BARBOSA C. DA SILVA	EBM Dlima Lúcia dos Santos	E	40	Professora	AF	Português	16
25. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Artes	50
26. RAQUEL LEHMKUHL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
27. RICARDO LORENZO SCHMIDT	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Ed. Física	8
28. ROQUE VITÓRIO PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Aux. de Ensino	---	---	16
29. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	16
30. ROSANGELA B. DE S.SILVEIRA	Hospital Infantil	E	40	Professora	AI	---	50
31. SALMA MARI RAMOS	EBM José do Valle Pereira	E	40	Professora	AF	Português	50
32. SANDRA APARECIDA L. PRATZ	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Inglês	50
33. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Aux. de Ensino	---	---	34
34. TATIANE ROSSEAU MACHADO	EBM José Amaro Cordeiro	E	40	Professora	AF	Português	50
35. UTALIZ FABIANI LOPES CHAVES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	AF	Português	50
36. VERA LÚCIA T. DE A. GUIMARÃES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Inglês	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 19 – Relação dos participantes do Curso de 2010 – Anos Iniciais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ALINE PIRES PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Estagiária (Pedagogia Udesc)	AI	---	16
2. ANA BEATRIZ CORDEIRO PAIANO	EDM José Jacinto Cardoso	S	20	Professora	AI	---	50
3. ANA HELENA KRETZER DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	12
4. ANA MARIA NASCIMENTO DESTRI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	50
5. ANDRÉ JUSTINO DOS S. COSTA	EDM Praia do Forte	E	40	Professor	AI	Ed. Física	46
6. ANDREIA ROSITA DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
7. ANDREIA TEREZINHA M. DA ROSA	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Prof. Ed. Especial	---	---	16
8. BRUNA LUIZA SOUZA RODRIGUES	EBM Beatriz de Souza Brito			Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)			8
9. CAMILA PORCUNÇULA SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora	AI	---	50
10. CAROLINA KUHNEN	EDM Costa da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	16
11. CLARA MARIA ABRAMO GOMES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	16
12. CLARISSA EICK	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	---	---	46

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
13. CRISTINA GARCIA DOS SANTOS	EBM Paulo Fontes	S	20	Aux. de Ensino	---	---	42
14. DIÉLI HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
15. ELIZABETE TEREZINHA C. CRUZ	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Professora	AI	---	50
16. ELIZABETH C. DE A. JORGÉ	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	46
17. ERENITA TEREZINHA L. SCHMIDT	EBM Mâncio Costa	S	40	Professora	AI	---	16
18. FERNANDA A. DE OLIVEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	16
19. FERNANDA DE MELLO PIMENTEL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	34
20. IRENE ARAÚJO S. PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	16
21. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	E.d. Física	42
22. IVES FATIMA G. MACHADO	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Professora	AI	---	16
23. IVETE TEREZA HOFMANN	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
24. JANETE LEOPOLDO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	42

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
25. JULIANA PAULI	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Professora	AI	---	50
26. JULIANA ROSA DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	16
27. JÚLIO CESAR BRAVO	EDM José Jacinto Cardoso	E	30	Bibliotecário	---	---	16
28. KATIA REGINA DA S.PORFIRIO	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Professora	AI	---	16
29. LAIZ STUUP DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	8
30. LIGIA DOS SANTOS	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AI	---	12
31. LILIANE APARECIDA COSTA	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
32. LISIANE SANTOS DIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
33. MARGIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
34. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
35. MARIA DE LOURDES O. L. SILVA	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AI	---	50
36. MARIA ELIZA C. PIMENTEL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	30

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
37. MARIA INÉS RIBEIRO SARAIVA	E.E. Dayse Werner Salles	S	20	Professora	AI	---	50
38. MARIA NILDA MARTINS	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Professora	AI	---	50
39. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
40. MARICIA BORCHARDI DEGGAU	EBM João Francisco Garcez	E	40	Professora	AI	---	16
41. MARILDE JUÇARA DA FONSECA	EBM João Francisco Garcez	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	38
42. MARILENE CASAGRANDE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
43. MARILEY MAKUFKA	EBM Paulo Fontes	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	42
44. MARINA LUIZA B. CARMOCINO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
45. MARLENE MAYER PEREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
46. MONICA CECHINEL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
47. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
48. PALOMA CAMILLIS ERNEST	EBM Mâncio Costa	E	40	Sup. Escolar	---	---	12
49. PAULA CABRAL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	12
50. PRISCILA APARECIDA PRAZERES	EDM João Francisco Garcez	S	40	Professora	AI	---	16
51. RENATA KARINA BIANCHINI	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
52. ROJANE MARTINEZ PIMENTEL	EBM Paulo Fontes	E	40	Or. Educacional	---	---	46
53. ROSE S. ELLER HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
54. SABRINA ZILLI	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	42
55. SANDRA ANGELA C. PAIM	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Or. Educacional	---	---	50
56. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
57. SIMONE COSTA PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	34

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
58. SONIA TERESINHA ZIBETTI	EBM Mâncio Costa	E	40	Professora	AI	---	16
59. SUEDEY MARIA ALVES CORDEIRO	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Professora	AI	---	50
60. SUZANA SEMIENTCOSKI	EDM Costa da Lagoa	S	40	Professora	AI	---	16
61. TANIA CRISTINI M. GONÇALVES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
62. TEREZINHA DE J. BERNARDINO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
63. TEREZINHA DIOCLEIA D. DA FRE	EDM José Jacinto Cardoso	S	40	Professora	AI	---	42
64. VANDA MARQUES DA SILVA	EDM José Jacinto Cardoso	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	16
65. VERGINIA W. RODRIGUES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
66. VIVIANE JERONIMO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
67. ZULEIDE FIGUEIREDO PATRICIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 20 – Relação dos participantes do Curso de 2010 – Anos Finais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADRIANA FRITZEN	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	38
2. ALINE DEBASTIANI RODRIGUES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Português	42
3. ALINE PIRES PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	16
4. ANDRÉA SABINO FIGUEIREDO	EBM Paulo Fontes	S	20	Aux. de Ensino	---	---	50
5. ANDRESSA DA COSTA FARIAS	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AF	Português	8
6. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
7. ANTONIO BATISTA DA ROSA	EBM Paulo Fontes	E	20	Aux. de Ensino	---	---	46
8. CLARISSA EICK	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	---	---	50
9. DORA MARIA BERTOLLO MUSSA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
10. DORIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Inglês	25
11. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professor	AF	Matemática	46
12. ELIO ZAMBON	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Adm. Escolar	---	---	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
13. ELSON CARDOSO PAMPLONA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	50
14. EMILIANE RUTE RAMOS	EBM Paulo Fontes	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	50
15. FABIO OSCAR LIMA	EBM Paulo Fontes	S	40	Professor	AF	História	16
16. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	50
17. FABÍCIO SANTOS DE FREITAS	EBM Paulo Fontes	S	10	Professor	AF	Matemática	8
18. FERNANDA OURIQUES MAIA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	---	Ed. Física	8
19. GISELE LUZ CARDOSO	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português/ Inglês	50
20. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Ciências	50
21. ILDO JANIR TURATTI	EBM Paulo Fontes	S	40	Professor	AF	Matemática	50
22. IRENE ARAÚJO S. PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	38
23. JANETE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	50
24. JANICE ASSUMPCÃO XAVIER	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Artes	46
25. JOSE PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
26. JOSEFINA DA SILVA PISANI	EBM João Alfredo Rohr	E	40	Professora	AF	Português	16
27. JOSÉLIA MAURÍCIO DE FARIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Artes	50
28. LUCRECIA MAGDA DA C. DINIZ	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AF	Artes	16
29. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
30. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
31. MARIA CLARA DIAS DA CRUZ	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português	16
32. MARIA LETICIA NAIME MUZA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Coord. Língua Portuguesa	---	---	38
33. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
34. MARIZA ELLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Sup. Escolar	---	---	46
35. MARIZE LUCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	34
36. MARLUCE MARLENE RAULINO	EBM Batista Pereira	E	40	Professora	AF	Português	46
37. NADIR SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Coord. Pedagógico	AI	---	12
38. PATRÍCIA SIMONE SCHIFINI	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	---	Ed. Física	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
39. RICARDO MAES VARELA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Artes	42
40. RITA DE CÁSSIA PERES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
41. ROBERTA LOPES PEDRO	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AI	---	16
42. RODRIGO LUIZ DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	AF	Português	25
43. RODRIGO MERENDA PUERTO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professor	AF	Artes	38
44. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	16
45. ROSITA ELI B. DE OLIVEIRA	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	---	Ed. Física	16
46. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	50
47. SILVANA LEONORA L. TERES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
48. TÂNIA MARGARETE CORRÊA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Ciências	16

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
49. TATIANE ROUSSEAU MACHADO	SMEEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Coord. Língua Portuguesa	---	---	16
50. TEREZINHA HENCKEMAIER	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Geografia	50
51. TIARAJU BORBA FERREIRA	EBM Paulo Fontes	S	40	Professor	AF	Ed. Física	42
52. VALQUIRIA TELEXA REDISS	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AF	Português	16
53. VERA CRISTINA DE OLIVEIRA	EBM Paulo Fontes	S	10	Professora	AF	História	12
54. VERA LÚCIA T. A. GUIMARÃES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Inglês	50
55. VERA MARIA S. FERREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português	50
56. VIRGILIO AFONSO VEIT	EBM Paulo Fontes	S	40	Professor	AF	Matemática	38

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 21 – Relação dos participantes do Curso de 2011 – Anos Iniciais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ALINE DA SILVEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	12
2. ANA BEATRIZ DE S. C. PALANO	EDM José Jacinto Cardoso	S	20	Professora	AI	---	16
3. ANDRÉA COSTA CIDADE DE LIMA	EBM João Francisco Garcez	E	40	Professora	AI	---	16
4. ANDREIA MARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	8
5. CAMILA PORCUNCUA SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora	AI	---	50
6. CAMILA WILWERT VALTER	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
7. CAROLINA KUHNEN	EDM Costa da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	12
8. CLARA MARIA ABRAMO GOMES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	16
9. CLEIA FÁTIMA S. BARBOSA	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AI	---	46
10. CLEIDE MARI SILVA DE FREITAS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	16
11. CONSTANZA ELIANA P. ROJAS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
12. CRISTINE MANICA NUNES	EBM João Francisco Garcez	E	40	Professora	AI	---	12
13. DANIELLE BARBOSA OLIVEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
14. DENIZE NASCIMENTO NUNES	EBM João Francisco Garcez	S	20	Professora	AI	---	16
15. DINEIA BORGES	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AI	---	50
16. DORA MARIA BERTOLLO MUSSA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
17. ELIZETE MARIA MARQUES	EDM Costa da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	12
18. FERNANDA LAUS DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	16
19. FERNANDA R. DO N. FURTADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
20. GABRIELA DELFINO JUNGES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	46

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
21. GABRIELLA REGINA KNISS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	42
22. GENTIL JERONIMO T. FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AI	---	42
23. GISELE GONÇALVES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	8
24. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Pedagógica	---	Ciências	50
25. ISABELLA OLIVEIRA NEVES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	16
26. IVETE TEREZA HOFMANN	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
27. IZABEL CRISTINA J. R. PERES	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AI	---	50
28. JOSEANE DAS GRAÇAS NUNES	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AI	---	50
29. KELLY BERNARDO DE PAULO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
30. LILIANE APARECIDA COSTA	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Sup. Escolar	---	---	42

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
31. LUCIA HELENA MENDES	EBM João Francisco Garcez	S	40	Professora	AI	---	16
32. MARA REGINA DUTRA MARTINS	EBM João Francisco Garcez	E	40	Professora	EI	---	42
33. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
34. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
35. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
36. MARILDE JUÇARA DA FONSECA	EBM João Francisco Garcez	E	40	Coord. Pedagógica	---	---	46
37. MARILENE CASAGRANDE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
38. MARILENE L. F. COUTINHO	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AI	---	42
39. MARILEY MAKUFKA	EBM Paulo Fontes	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	50
40. MARIZA ELLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
41. MARIZETE BRUTTI	EBM João Francisco Garcez	S	20	Aux. de Ensino	---	---	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
42. MARLENE MAYER PEREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	16
43. MONICA DALUZ MOREIRA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	16
44. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
45. NARDY BECHTOLD JUNIOR	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Aux. de Ensino	---	---	8
46. ODALVIA VAUREK	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	8
47. REGIANE A. DO AMARAL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	50
48. ROIANE MARTINEZ PIMENTEL	EBM Paulo Fontes	E	40	Or. Educacional	---	---	12
49. ROSIANE PATRICIA B. SILVANO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	16
50. ROSILEI DE FÁTIMA S. SOARES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
51. SEPHORA PINTO AMARAL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	8

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
52. SHIRLEY MARIA MATOS	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AI	---	50
53. SILVANA DE MELO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	16
54. SILVANA GRABIA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
55. SIMONE BORGES RODRIGUES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	12
56. TACIANE RAFAEL MENDES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	20
57. TANIA CRISTINI M. GONÇALVES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	16
58. TATIANE BECKER	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	20
59. TEREZINHA DE J. BERNARDINO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	42
60. TEREZINHA DIOCLEIA DA FRÊ	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	42
61. ZULEIDE FIGUEIREDO PATRÍCIO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	30	Bibliotecária	---	---	50

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 22 – Relação dos participantes do Curso de 2011 – Anos Finais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ADRIANA FRITZEN	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	8
2. ALINE SILVA ZILLI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Português	46
3. ANA MARIA N. DESTRI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	16
4. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
5. CAMILA GABRIELA POLLONOW	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/UFSC)	---	---	8
6. CAMILA PORCUNCULA SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora Projeto	AF	---	16
7. DORA MARIA BERTOLLO MUSSA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
8. DÓRIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Inglês	50
9. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Matemática	50
10. ELLEN PEREIRA FOGLIATO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Português	12
11. FABIANA WIDMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Artes	12
12. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	50
13. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	---	Ciências	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH
							Certificado
14. HUGO MATTIAS SPERB	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ed. Física	16
15. JACQUELINE TONERA SOARES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	8
16. JANE TE JANE GOULART	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	História	50
17. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	16
18. JUSSARA BRIGO	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Matemática	16
19. KARINE DE SOUSA LEANDRO	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Or. Educacional	---	---	12
20. LIDJANE ANGELA SCARIOT	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Ciências	50
21. LUCRECIA M. C. G. SILK	EBM Maria Conceição Nunes	S	20	Professora	AF	Artes	12
22. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
23. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
24. MARIA CLARA DIAS DA CRUZ	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português	16
25. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
26. MARIANA HOFFMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	8

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
27. MARIZE LÚCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	42
28. MARLENE ROCHA BACKES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Ciências	16
29. MARLUCE MARLENE RAULINO	EBM Batista Pereira	E	40	Professora	AF	Português	50
30. MICHELLE TOYAMA TAGUTE	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Artes	16
31. NIVEA ZAMBONATO DORNELES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português	16
32. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Artes	16
33. REGIANE A. DO AMARAL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	16
34. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	42
35. ROZELENA MAY DE FARIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	8
36. RUBENS ROZSA NETO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiário (Letras/ UFSC)	---	---	8
37. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	16

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 23 – Relação dos participantes – 2012 – Anos Iniciais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ALBETINI DA SILVA	EBM José Jacinto Cardoso	E	40	Professora	AI	---	16
2. ALCILÉA MEDEIROS CARDOSO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Adm. Escolar	---	---	16
3. ALINE SIQUEIRA PEREIRA	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AF	Ed. Física	12
4. ANTONIA PITOL DE CARVALHO	EBM Paulo Fontes	S	20	Aux. de Ensino	---	---	8
5. CAMILA PORCIUNCUA SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	E/D	40	Professora	AI	---	50
6. CARLOS FRANCISCO CHAVES	EBM Luiz Candido da Luz	E	40	Professor	AI	---	16
7. CLARA MARIA ABRAMO GOMES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	46
8. CLAUDIA Mª DO N. LIMA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	38
9. CLÉIA FATIMA S. BARBOSA	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AI	---	50
10. CRISTINE MANICA NUNES	EBM João Francisco Garcez	E	40	Professora	AI	---	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
11. DEISE MARA MARTINS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	8
12. DINÉIA BORGES	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AI	---	42
13. DORA MARIA B. MUSSA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
14. ELIANE DE A. F. DE MARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	16
15. ELIZABETH C. DE A. JORGE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	16
16. ELIZETE MARIA MARQUES	EDM Costa da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	12
17. EMILIANE DE BARROS DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	20
18. FATIMA CRISTIANE C. LOSSO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	20
19. FERNANDA R. DO N. FURTADO	EBM Luiz Candido da Luz	E	20	Professora	AI	---	16
20. GABRIELLA REGINA KNISS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	8
21. GISELE GONÇALVES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
22. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	---	Ciências	50
23. GLAUCIA GALVES CARDOSO	EDM José Jacinto Cardoso	S	20	Professora	AI	---	12
24. IARA MARIA STEIN BENITEZ	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	20
25. ICLAIRE VIANA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
26. IVETE TEREZA HOFMANN	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
27. JOSIANE DE FREITAS PEREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
28. JULIANA GOMES CAVALCANTE	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
29. JÚLIO CESAR BRAVO	EDM José Jacinto Cardoso	E	30	Bibliotecário	---	---	16
30. KELLY BERNARDO DE PAULO	EBM Gentil Mathias da Silva	E	40	Professora	AI	---	50
31. LILIANE APARECIDA COSTA	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Sup.Escolar	---	---	16
32. LORENA HELENA DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	EF	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
33. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
34. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
35. MARIA APARECIDA DA ROCHA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udlesc)	---	---	8
36. MARIA CÂNDIDA B. SILVA	EBM Paulo Fontes	E	30	Bibliotecária	---	---	16
37. MARIA NILDA MARTINS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
38. MARIA STELA BARDINIELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
39. MARILENE L. F. COUTINHO	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AI	--	50
40. MARILEY MAKUFKA	EBM Paulo Fontes	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	16
41. MARISTELA PERES VIEIRA	EDM Retiro da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	16
42. MARY FÁTIMA P. DE SOUZA	EDM Retiro da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
43. MÔNICA DA LUZ MOREIRA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	16
44. MÔNICA DIAS VIEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	50
45. MYLIANE D. NASCIMENTO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	40	Secretaria	---	---	16
46. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	16
47. NARA MARIA FRAGA ZIRBES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	Ed. Física	50
48. NATHALIA DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
49. PAMELA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	16
50. PRISCILA RODRIGUES FORTES	Escola dos Sonhos	---	---	Professora	AI	---	16
51. REGIANE ADO AMARAL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	16
52. RENATA KARINA BIANCINI	EBM Luiz Candido da Luz	E	40	Or. Educacional	---	---	12
53. ROJANE MARTINEZ PIMENTEL	EBM Paulo Fontes	E	40	O. Educacional	---	---	16

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
54. ROMILDA MANSKE	EBM Luiz Candido da Luz	E	40	Professora	AI	---	16
55. ROSILENE AMORIM DOS ANJOS	EBM Maria Conceição Nunes	E	20	Professora	AF	Matemática	8
56. SABRINA MILANEZ	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AI	---	50
57. SÉPHORA PINTO AMARAL	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Pedagogia UFSC)	---	---	20
58. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	16
59. SUELLEN BASTOS CARDOSO	EBM José Jacinto Cardoso	S	40	Professora	AI	---	16
60. TANIA CRISTINI M. GNÇALVES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	46
61. TEREZINHA DE J. BERNARDINO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
62. TEREZINHA DIOCLEIA D. FRE	Casa São José	S	40	Professora	AI	---	16
63. VANESSA SPADA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udesc)	---	---	16
64. ZAIRA CLÉIA DOS SANTOS	EBM Vitor Miguel de Souza	S	40	Professora	AI	---	16

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 24 –Relação dos participantes do Curso de 2012 – Anos Finais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ALEXANDRE P. SAYDELLES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Geografia	16
2. ALINE SCHERER	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AF	Ciências	8
3. ANA GLÁDIS SALDANHA VEZZOS	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AF	Matemática	16
4. ANA LIGIA BECKER	EBM Maria Conceição Nunes	E	20	Professora	AF	Artes	12
5. ANDRESSA DA COSTA FARIAS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Português	42
6. ANELIZE CRUZ PENKALA DIAS	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Ed. Física	16
7. ÂNGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
8. ANTONIO BATISTA DA ROSA	EBM Paulo Fontes	E	20	Professor	AF	História	12
9. CARLA CRISTIANE MELLO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/UFSC)	---	---	16
10. CASSIA REGINA BATISTA	EBM Maria Conceição Nunes	E	30	Bibliotecária	---	---	16
11. CÁTIA F. E. GUMARÃES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Aux. lab. Ciências	---	---	16
12. CLAUDIA FLOSI PESCE	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Matemática	16
13. CRISTIANE MORAES DA SILVA	EBM Maria Conceição Nunes	E	20	Aux. de Ensino	---	---	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
14. DEISY MARIA RADICHEWSKI	EBM Vitor Mignuel de Souza	E	40	Or. Educacional	---	---	16
15. DIRCIANE SCHIMTH DALAGNOL	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AF	Ciências	8
16. DORA MARIA B.MUSSA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Educacional	---	---	46
17. DÓRIS REGINA MAES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Inglês	50
18. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Matemática	50
19. EDRIELY SILVA DA ROCHA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	16
20. FABIANA AMORIM DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Matemática	8
21. FABIANA WIDMANN	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Artes	16
22. FABIO RAMOS BARRETO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	Artes	16
23. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	46
24. FABRÍCIO ZIMMERMANN SOUZA	EBM Luiz Cândido da Luz	E	40	Or. Educacional	---	---	16
25. FLÁVIO JOAO DA LUZ CUNHA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Geografia	12

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
26. GEISA SILVEIRA DA ROCHA	EBM José Amaro Cordeiro	S	30	Professora	AF	Ciências	8
27. GIOVANA MERY DA SILVEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Aux. de Ensino	---	---	16
28. GISELI CAROLINE L. COLLA	EBM Paulo Fontes	S	40	Professora	AF	Ciências	8
29. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	---	Ciências	50
30. GLÁUCIA M. BITENCOURT	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português	8
31. GUILHERME MOURA FILMIANO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AI	Ed. Física	16
32. HUGO MATIAS SPERB	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Ed. Física	50
33. IRANI DA S. DO NASCIMENTO	EBM Vitor Mignel de Souza	S	30	Professora	AF	Português	16
34. JORIANE S. OESESSARDS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/UFSC)	---	---	16
35. JOSÉ CLAUDIO B. BARCELOS	EBM Paulo Fontes	S	30	Professor	AF	Música	16
36. JOSÉ MARIA ROSA TRINDADE	EBM Maria Conceição Nunes	S	30	Professor	AF	História	16
37. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50
38. JOSEANE ZIMMERMANN VIDAL	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	História	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
39. JULIA MARIA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	30	Professora	AF	Matemática	16
40. JULIANA DA ROSA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/UFSC)	---	---	16
41. JULIANA SUSSEL G. MENDES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português	16
42. KAREM SUSAN HANSEN	EBM Luiz Cândido da Luz	S	40	Professora	AF	Ciências	16
43. KARINE DE SOUSA LEANDRO	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Or. Educacional	---	---	50
44. LADIGENIA TEREZA MARTINS	EBM Luiz Cândido da Luz	E	40	Professora	AF	Português	16
45. LIDIANE ANGELA SCARLOT	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Ciências	50
46. LINDOMAR DUARTE DE SOUZA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Matemática	8
47. LUCIANA SCHEURER BRUM	EBM Maria Conceição Nunes	E	20	Professora	AF	História	8
48. LÚCIO JOSÉ BENTO	EBM Maria Conceição Nunes	S	10	Professor	AF	Ed. Física	16
49. LUIZ CLAUDIO TAVARES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professor	AF	Ed. Física	16
50. LUIZA MARQUES DE BARCELOS	EBM Maria Conceição Nunes	S	20	Aux. de Ensino	---	---	24
51. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
52. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
53. MARIA CLARA DIAS DA CRUZ	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português	50
54. MARIA DE FÁTIMA P. ANDRADE	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Aux. de Ensino	---	---	46
55. MARIA ISABEL DE B. HENTZ	UFSC	---	---	Professora	---	---	16
56. MARIA JOSÉ KUSTER CORREIA	EBM Maria Conceição Nunes	S	30	Professora	AF	Português/ Inglês	16
57. MARIA LETÍCIA NAIOME MUZA	EBM Almirante Carvalhal	E	40	Professora	AF	Português	12
58. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
59. MARIZA ELLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
60. MARIZE LÚCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	8
61. MARLENE MAYER PEREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	16
62. MARLENE ROCHA BACKES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Ciências	12
63. MARLUCE MARLENE RAULINO	EBM Batista Pereira	E	40	Professora	AF	Português	12
64. MAURA PAULETTO TASCHEITTO	EBM Luiz Cândido da Luz	E	40	Professora	AF	Matemática	12

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
65. MILLIANI DA SILVA ARAUJO	EBM Maria Conceição Nunes	S	20	Professora	AF	Geografia	12
66. NICOLA MIRA G. DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	16
67. NIVIA ZAMBONATO DORNELLES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português/ Inglês	16
68. ODALVIA VALREK	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	16
69. PAULO ROBERTO RICARDO	EBM Maria Conceição Nunes	E	20	Aux. de Ensino	---	---	8
70. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Artes	50
71. REGIANE A. DO AMARAL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Sala Informática	---	---	16
72. ROSANA PORATH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Matemática	16
73. ROSANGELA S. DA ROSA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Matemática	16
74. ROSILENE AMORIM DOS ANJOS	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Or. Educacional	---	---	50
75. SANDRA REGINA DE OLIVEIRA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Inglês	16
76. SANDRO DE ALMEIDA NERY	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Matemática	50
77. SILVANA DE MELLO AMORIM	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
78. SILVANA GONÇALVES DA LUZ	EBM Paulo Fontes	S	40	Aux. de Ensino	---	---	8
79. SILVIA DE SOUZA ESPINDULA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	16
80. SIMONE KILKAMP	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Aux. de Ensino	---	---	8
81. SIMONI DE S. CRESCÊNCIO	EJA Centro II	S	30	Professora	AF	Geografia	16
82. STEALE CRISTINA CORREA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Geografia	12
83. TEREZINHA HENCKEMAIER	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Geografia	16
84. THAIS GONÇALVES SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Ciências	12
85. VALQUIRIA TELEXA REDISS	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Português	50
86. VERA LUCIA T. DE GUIMARAES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Inglês	16
87. VERA MARIA S. FERREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português	16

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
88. VERGÍLIO PEDRO BREMM	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Adm. Escolar	---	---	50
89. VIRGÍNIA MARIA MUNIZ	EBM Paulo Fontes	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	16
90. VIVIANE CAVALCANTE PINTO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	16
91. WILLIAN MARQUES PAULI	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Geografia	12

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 25 – Relação dos participantes do Curso de 2013 – Anos Iniciais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ANDREIA OLIVEIRA MIRANDA	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Prof. Apoio Pedagógico	---	---	16
2. ARTHUR GOMES DE SOUZA	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Bolsista Pibid (Ed. Física UFSC)	---	---	12
3. CAMILA PORCIUNCUA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
4. CAROLINA KUHNEN	EDM Costa da Lagoa	E	40	Professora	AI	---	12
5. CAROLINE B. CAVALHEIRO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Mestranda (Educação Udesc)	---	---	16
6. CLARA MARIA ABRAMO GOMES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	42
7. CLAUDIA M ^o DO N. LIMA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	50
8. DAIANA DA ROSA FERREIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	16
9. DANIELA HAUSMANN	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	---	---	16
10. DEBORA V. B. MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	50
11. ELISIA DE J. VIÉGAS CASTRO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	12

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH
							Certificado
12. ELIZABETE MARIA DE ARAÚJO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia UFSC)	---	---	8
13. ENELIZE O. RIBEIRO DA SILVA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	---	---	Ass. Pedagógica	---	---	16
14. FERNANDA LUCKMANN SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Bibliotecária	---	---	50
15. FRANCIELLY R. DE OLIVEIRA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	8
16. GISELA MARIA S. COLOMBI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	16
17. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	---	Ciências	42
18. GRAZIELA DA S. V. BASTISTA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Aux. de Ensino	---	---	16
19. IARA MARIA STEIN BENITES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	16
20. ISILA ALEXANDRE DELFINO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	8
21. IVETE TEREZA HOFMANN	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	42
22. IOLIA MAIA DOS SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Artes	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
23. LUCIANY JURACY PATRICIO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. de Ensino	---	---	12
24. LUIZA M. DE BARCELOS	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Aux. de Ensino	---	---	50
25. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50
26. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
27. MARIA A. DE A. DE ANDRADE	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	50
28. MARIA CLARA DIAS DA CRUZ	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português	16
29. MARIA LETICIA NAIOME MUZA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Coord. Língua Portuguesa	---	---	16
30. MARIA MARGARIDA PORTO	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AI	---	16
31. MARIA NILDA MARTINS	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	50
32. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Orientadora Educacional	---	---	50
33. MARILENE L. F. COUJINHO	EBM Paulo Fontes	S	20	Professora	AI	---	8

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
34. MARIZA ELLER	EBM Paulo Fontes	E	40	Sup. Escolar	---	---	12
35. MARIZE LUCIA C. FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Geografia	50
36. MARLENE MAYER PEREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	16
37. MÓNICA DA LUZ MOREIRA	SMEF (Dpto En. Fundamental)	E	40	Ass. Pedagógica	---	---	16
38. MÓNICA DIAS VIEIRA	EBM Almirante Carvalhal	S	20	Professora	AI	---	8
39. MYLIANE D. NASCIMENTO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Secretária	---	---	16
40. NADIR DE SOUZA FERNANDES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	---	50
41. PATRÍCIA CARLA BRITO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Prof. Apoio Pedagógico	---	---	16
42. PATRICIA MARIA M. ALVES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Artes	42
43. PAULO ROBERTO RICARDO	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Aux. de Ensino	---	---	8
44. REGIANE A. DO AMARAL	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	50
45. RHAMES DHAITAN CAMISSÃO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AI	Ed. Física	16

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
46. ROJANE MARTINEZ PIMENTEL	EBM Paulo Fontes	E	40	Or. Educacional	---	---	12
47. ROSEMAR UCHA PERES	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AI	---	46
48. SABRINA MILANEZ	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AI	---	50
49. SANDRA MARIA DOS SANTOS	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AI	---	16
50. SANDRA REGINA BOEING LOPES COELHO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Pedagogia Udsec)	---	---	16
51. TANIA C. MACIEL GONÇALVES	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AI	---	50
52. VALQUIRIA TELEXA REDISS	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Português	16

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 26 – Relação dos participantes do Curso de 2013 – Anos Finais

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
1. ANGELA BEIRITH	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	AF	Português	16
2. BARBARA DOS SANTOS	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora		Ed. Física	16
3. CASSIA REGINA BAIJISTA	EBM Maria Conceição Nunes	E	30	Bibliotecária	---	---	16
4. CHARLES RAIMUNDO DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professor	AF	História	16
5. DANIEL ADRIANO BRAGA	EBM Maria Conceição Nunes	S	20	Professora	AF	Matemática	50
6. DANIELA CRISTINA DA SILVA	Creche Irmão Celso	E	30	Aux. de Sala	---	---	16
7. DORA MARIA BERTOLLO MUSSA	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
8. EDILTON LUIS PIACENTINI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Diretor	---	Matemática	50
9. EDNA MARIA DOS ANGIOLETTI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	16
10. ELIANE FLORES DA SILVA	EBM Maria Conceição Nunes	S	30	Professora	---	Ed. Física	50
11. ELLEN DA COSTA CARDOSO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Português	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
12. EVARISTO DOPIÇO LUZARDO	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Aux. de Ensino	---	---	16
13. FABIANA AMORIM DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AF	Matemática	16
14. FABIO SEGATTO MARCHIORI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Geografia	46
15. FILIPE BOGUCHESKI MACIEL	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Geografia	20
16. GABRIELA FORTES CARVALHO	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	50
17. GABRIELA SOUZA SCHEBELLA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Português	16
18. GISELA Mª SILVEIRA COLOMBI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	20	Professora	AI	Ed. Física	16
19. GLÁDIS HELENA MACHADO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professora	---	Ciências	50
20. GRAZIELLE HELENA SCHEIDT	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	50
21. GREGÓRIO H. SALES LASECK	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professor	AF	Ciências	46
22. HUGO MATIAS SPERB	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Ed. Física	16

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado	
23. JAQUELINE ROSA RAMOS	EBM Maria Conceição Nunes	S	20	Professora	AF	Geografia	16	
24. JÉSSICA RASSWEILER	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	16	
25. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Ciências	50	
26. LAIANA ABDALA MARTINS	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	16	
27. LEDA MARIA TERLONE	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	Português	8	
28. LIDIANE ANGELA SCARIOT	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Ciências	50	
29. LIVIA LOPES NEVES	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	História	12	
30. MARCIA BRESSAN CARMINATI	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Educacional	---	---	50	
31. MARCIA V. VANDERVT	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Aux. Ed. Especial	---	---	20	
32. MARIA ANTONIA GIRARDELLO	EBM Beatriz de Souza Brito	S	20	Professora	AF	História	16	
33. MARIA APARECIDA A. DEMARIA	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Sup. Escolar	---	---	50	

(continua)

(continuação)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH Certificado
34. MARIA CLARA DIAS DA CRUZ	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Português	50
35. MARIA DE FÁTIMA P. ANDRADE	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Coord. Sala Informatizada	---	---	16
36. MARIA ISABEL BELOTTO	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Inglês	46
37. MARIA STELA BARDINI ELLER	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Or. Escolar	---	---	50
38. MARLENE ROCHA BACKES	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professora	AF	Ciências	16
39. MORGANA MORAES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Ed. Física	42
40. NADIA MIKOLA	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	História	16
41. NÉLI DE FÁTIMA W. CONGINSKI	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI/AF	Inglês	50
42. ODALVIA VAUREK	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Sup. Escolar	---	---	50
43. PATRICIA MARIA M. ALVES	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AI	---	12
44. PEDRO CABRAL FILHO	EBM Beatriz de Souza Brito	E	40	Professor	AF	Artes	50
45. ROSILENE AMORIM DOS ANJOS	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Or. Educacional	---	---	42

(continua)

(conclusão)

Nome	Unidade Escolar	Vínculo	CH na escola	Cargo/Função	Série Ano	Disciplina	CH
							Certificado
46. SANDRA LETICIA GONÇALVES	EBM Anísio Teixeira	S	40	Professora	AF	Português	16
47. SANDRO DE ALMEIDA NERY	EBM Maria Conceição Nunes	E	40	Professor	AF	Matemática	50
48. SIRLEY IOLANDA DA SILVA	EBM Beatriz de Souza Brito	S	40	Professora	AF	Matemática	50
49. SONIA MARIA MACHADO SILVA	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Aux. de Ensino	---	---	8
50. TALITA TAYLANE P. ALVES	EBM Beatriz de Souza Brito	---	---	Estagiária (Letras/ UFSC)	---	---	16
51. TARCÍSIA VICENTE DE LIMA	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Matemática	20
52. VALQUIRIA TEREZA REDISS	EBM Maria Conceição Nunes	S	40	Professora	AF	Português	50
53. VERA M ^ª SUCUPIRA FERREIRA	EBM Paulo Fontes	E	40	Professora	AF	Português	16

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Legendas

EBM – Escola Básica municipal (atendimento do 1º ao 9º ano).

EDM – Escola Desdobrada Municipal (atendimento do 1º ao 5º ano).

SMEF – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

E – Efetivo na unidade escolar.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

S – Substituto na unidade escolar.

AI – Anos Iniciais

AF – Anos Finais.

CH – Carga Horária

CC – Cargo Comissionado.

EI – Educação Infantil.

E/D – Professor efetivo na Rede e que está designado para exercer sua função na Escola Beatriz.

ANEXO A – Texto *A fadiga da informação*, de Augusto Marzagão

OPINIÃO DEBATE

Os artigos publicados com assinatura não refletem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.

A fadiga da informação

AUGUSTO MARZAGÃO

Há uma nova doença no mundo: a fadiga da informação. Antes mesmo da Internet, o problema já era sério, tantos e tão velozes eram os meios de informação existentes, trafegando nas asas da eletrônica, da informática, dos satélites. A Internet levou o processo ao apogeu, criando a nova espécie dos internautas e estourando os limites da capacidade humana de assimilar os conhecimentos e os acontecimentos deste mundo. Pois os instrumentos de comunicação se multiplicam, mas o potencial de captação do homem — do ponto de vista físico, mental e psicológico — continua restrito. Então, diante do bombardeio crescente de informações, a reação de muitos tende a tornar-se doentia: ficam estressados, perturbam-se e perdem em eficiência no trabalho.

Já não se trata de imaginar que esse fenômeno possa ocorrer. Na verdade, a síndrome da fadiga da informação está em plena evidência, conforme pesquisa que acaba de ser feita nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, junto a 1.300 executivos. Entre os sintomas da doença apontam-se a paralisia da capacidade analítica, o aumento das ansiedades e das dúvidas, a inclinação para decisões equivocadas e até levianas.

Nada avançou tanto no mundo como as comunicações. Pouco durou, historicamente, para que saíssemos do isolamento para a informação globalizada e instantânea. Essa revolução teria inevitavelmente de gerar, ao lado dos efeitos mágicos e benéficos, aqueles que provocam respostas de perplexidade no âmbito público e das pessoas em particular. Choques comportamentais e culturais surgem como subprodutos menos estimáveis desse impacto modernizador, talvez por excessiva celeridade no desenrolar de sua evolução.

Curiamente, a sobrecarga de informações pode redundar em desinformação. Recebíamos antes a notícia do dia e poderíamos ruminá-la durante horas. Hoje temos a notícia renovada e modificada a cada segundo, acompanhando em tempo real o desdobramento dos fatos e das decisões, o que rapidamente



envelhece a informação transmitida e nos deixa sem saber, afinal, qual a versão mais próxima da realidade do momento. As agências noticiosas não dispõem de tempo para maturar o seu material, há que lançá-lo logo ao consumo — mesmo sob o risco de uma divulgação incompleta ou deformada, avizinhada do boato.

Há 30 anos, o então estrepante Caetano Veloso perguntava numa das estrofes de sua famosa canção "Sem Lenço sem Documento": "Quem lê tanta notícia?". Presentemente a oferta de informações, só nas bancas de jornais, deixará ainda

muitos mais intrigado o poeta do tropicalismo. Além da televisão aberta, a TV a cabo e por assinatura põe o telespectador diante da opção de centenas de canais. Há emissoras nacionais e estrangeiras, de rádio e de TV, dedicadas exclusivamente a transmitir notícias. O CD-ROM ampliou consideravelmente a dimensão multimídia do computador. O fax e o correio eletrônico deixarão para trás o telefone, o telegrama e todos os meios de comunicação postal. Agora instalamos uma miniparabólica na nossa ja-

nela e trazemos para dentro de casa um universo de transmissões televisivas.

A massa de informações gerais ou especializadas contida na imprensa diária exigirá um super-homem para absorvê-la. E, a cada dia, jornais e revistas se enriquecem de suplementos e de encartes pedagógicos e culturais.

É claro que esse processo não vai estancar e muito menos regredir. A informação não poderia estar à margem do mercado competitivo. Não há dúvida, porém, de que precisamos aprender a filtrá-la, a ajustá-la ao nosso metabolismo de público-alvo. A eletrônica e a informática estão a nosso serviço, mas não substituem as limitações orgânicas, cerebrais e emocionais do homem. A informação nos faz também sentir as dores do mundo, onde quer que ocorram, sob a forma de calamidades, tragédias, adversidades coletivas ou individuais. Ou buscamos um equilibrado "modus vivendi" com as pressões da prodigiosa tecnologia da comunicação, ou o feitiço virará contra o feiteiro. O oxigênio da informação, sem o qual no passado recente não conseguiríamos respirar, terá de ser bem inalado para não ameaçar com a asfixia, o estresse, as neuroses e, quem sabe, o infarto.

Augusto Marzagão, 65, jornalista, é autor do livro "Memorial do Presente" (edi. Nova Fronteira). Foi secretário de Comunicação Institucional da Presidência da República (governo Itamar Franco) e secretário particular dos presidentes Aníbal Quirino e José Sarney.

A massa de informações contida na imprensa diária exigirá um super-homem para absorvê-la

ANEXO B – Texto *Se eu fosse pintor*, de Cecília Meireles

Se eu fosse pintor começaria a delinear este primeiro plano de trepadeiras entrelaçadas, com pequenos jasmims e grandes campânulas roxas, por onde flutua uma borboleta cor de marfim, com um pouco de ouro nas pontas das asas.

Mas logo depois, entre o primeiro plano e a casa fechada, há pombos de cintilante alvura, e pássaros azuis tão rápidos e certos que seria impossível deixar de fixá-los, para dar alegria aos olhos dos que jamais os virão ou verão.

Mas o quintal da casa abandonada ostenta uma delicada mangueira, ainda com moles folhas cor de bronze sobre a cerrada fronde sombria, uma delicada mangueira, repleta de pequenos frutos, de um verde tenro, que se destacam do verde-escuro como se estivessem ali apenas para tornar a árvore um ornamento vivo, entre os muros brancos, os pisos vermelhos, o jogo das escadas e dos telhados em redor.

E que faria eu, pintor, dos inúmeros pardais que pousam nesses muros e nesses telhados, e aí conversam, namoram-se, amam-se, e dizem adeus, cada um com seu destino, entre a floresta e os jardins, o vento e a névoa?

Mas por detrás estão as velhas casas, pequenas e tortas, pintadas de cores vivas, como desenhos infantis, com seus varais carregados de toalhas de mesa, saias floridas, panos vermelhos e amarelos, combinados harmoniosamente pela lavadeira que ali os colocou. Se eu fosse pintor, como poderia perder esse arranjo, tão simples e natural, e ao mesmo tempo de tão admirável efeito?

Mas depois disso, aparecem várias fachadas, que se vão sobrepondo umas às outras, dispostas entre palmeiras e arbustos vários, pela encosta do morro aparecem mesmo dois ou três castelos, azuis e brancos, e um deles tem até, na ponta da torre, um galo de metal verde. Eu, pintor, como deixaria de pintar tão graciosos motivos?

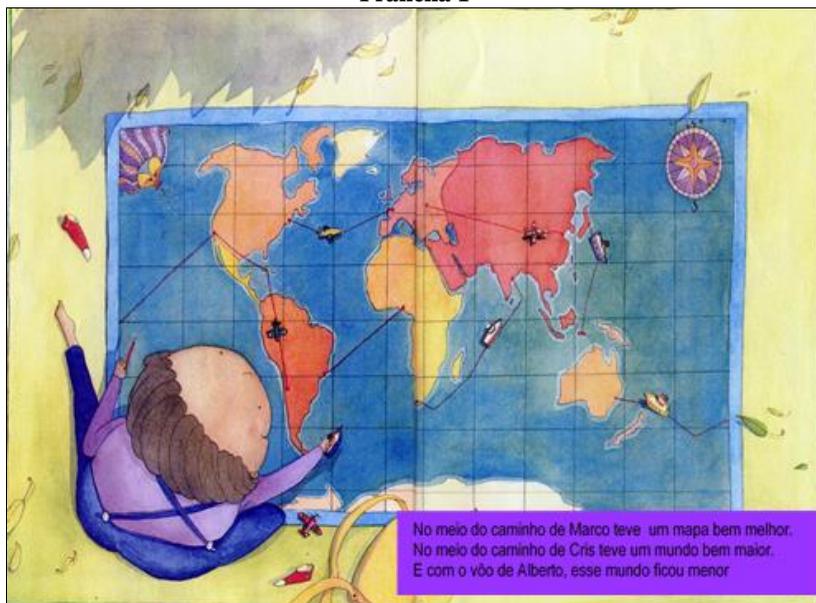
Sinto, porém, que tudo isso por onde vão meus olhos, ao subirem do vale à montanha, possui uma riqueza invisível, que a distância abafa e desfaz: por detrás dessas paredes, desses muros, dentro dessas casas pobres e desses castelinhos de brinquedo, há criaturas que falam, discutem, entendem-se e não se entendem, amam, odeiam, desejam, acordam todos os dias com mil perguntas e não sei se chegam à noite com alguma resposta.

Se eu fosse pintor, gostaria de pintar esse último plano, esse último recesso da paisagem. Mas houve jamais algum pintor que pudesse fixar

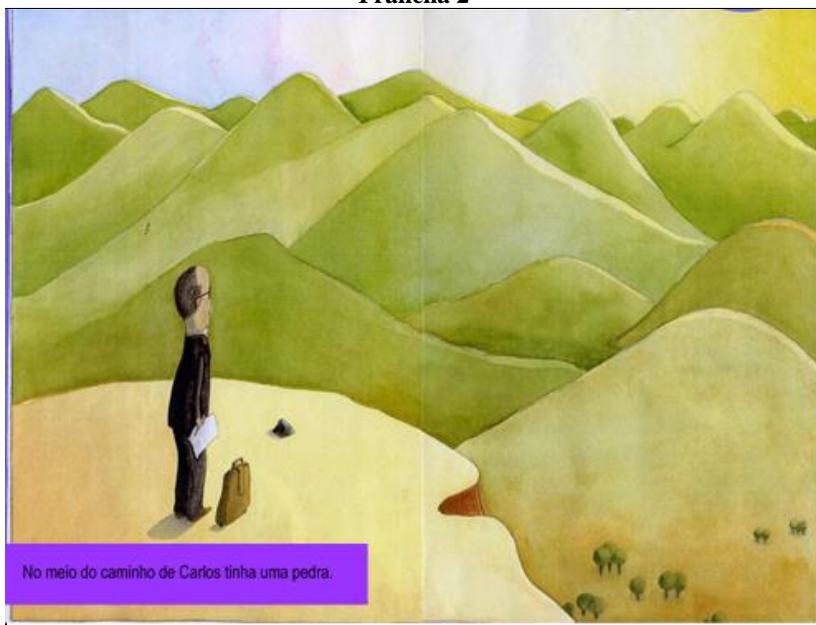
esse móvel oceano, inquieto, incerto, constantemente variável que é o pensamento humano?

ANEXO C – Pranchas do livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado

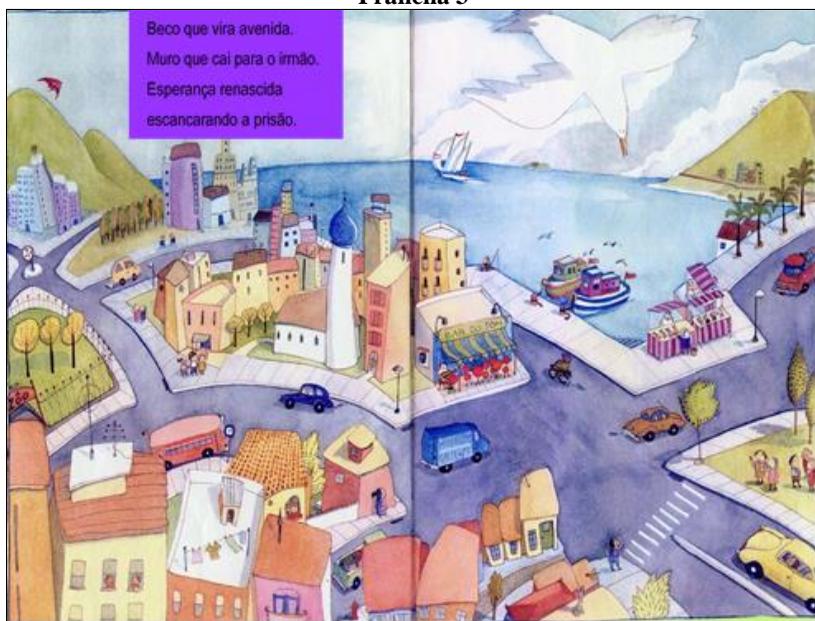
Prancha 1



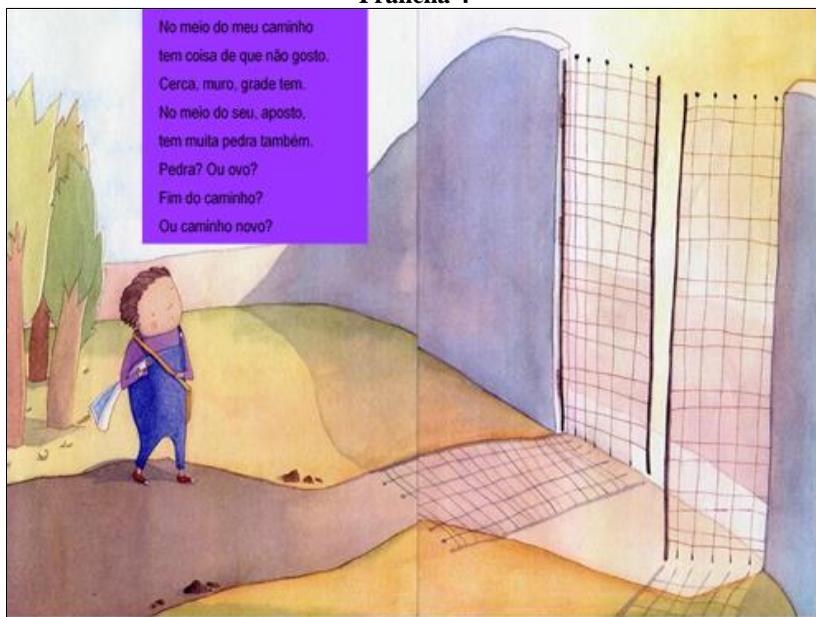
Prancha 2



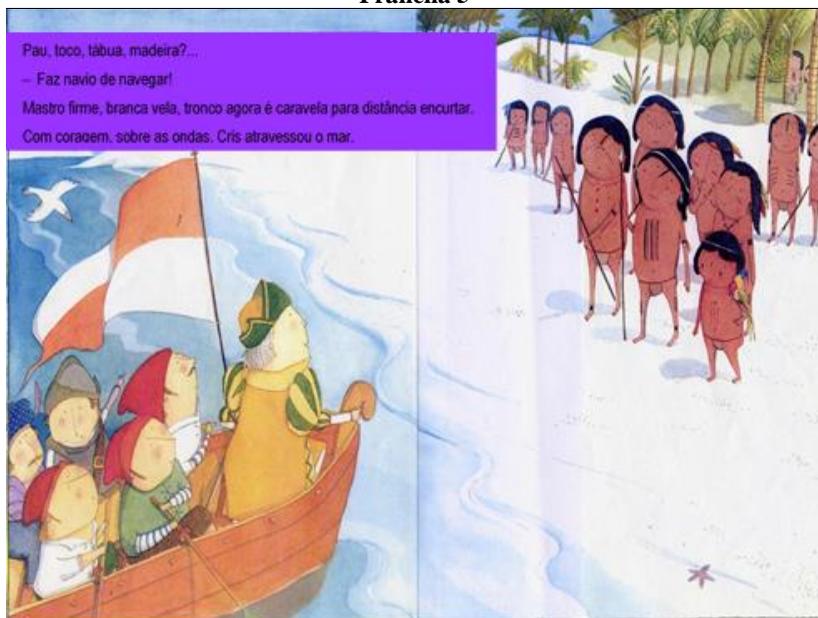
Prancha 3



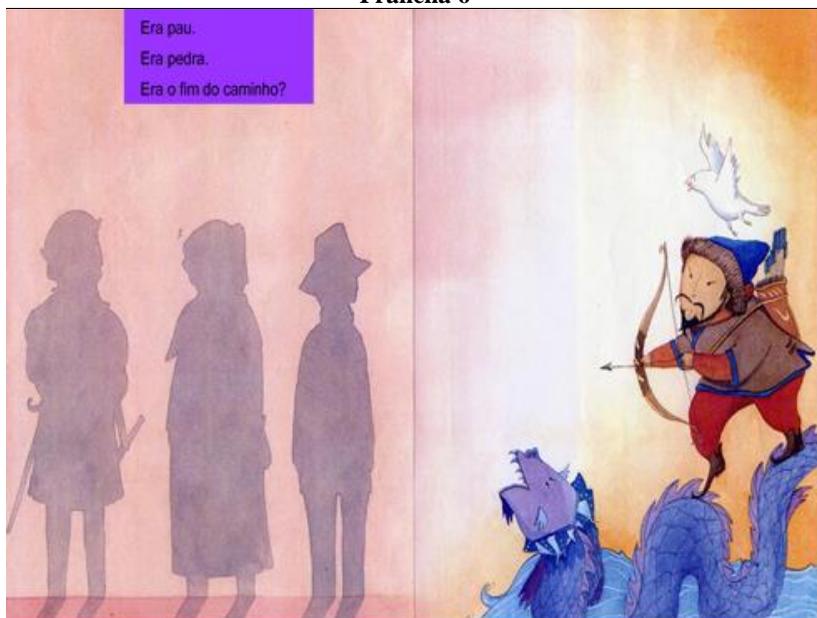
Prancha 4



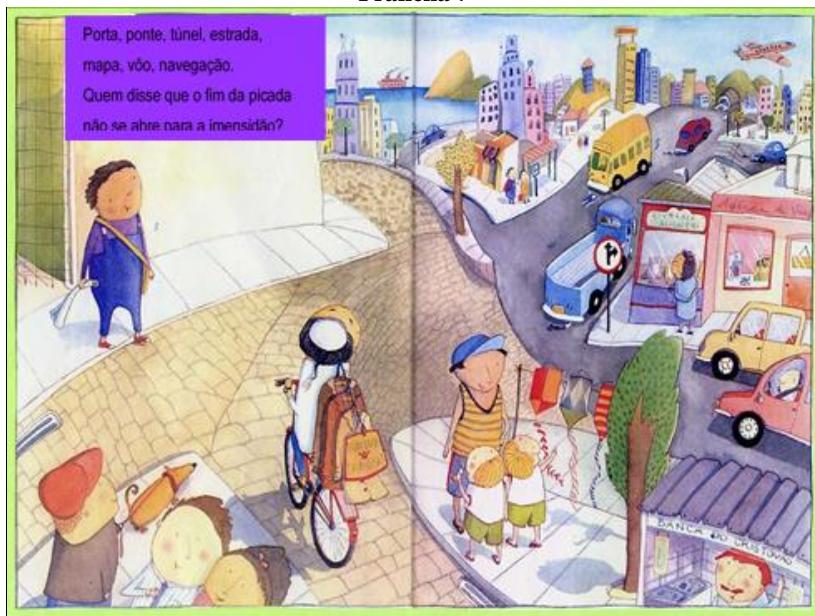
Prancha 5



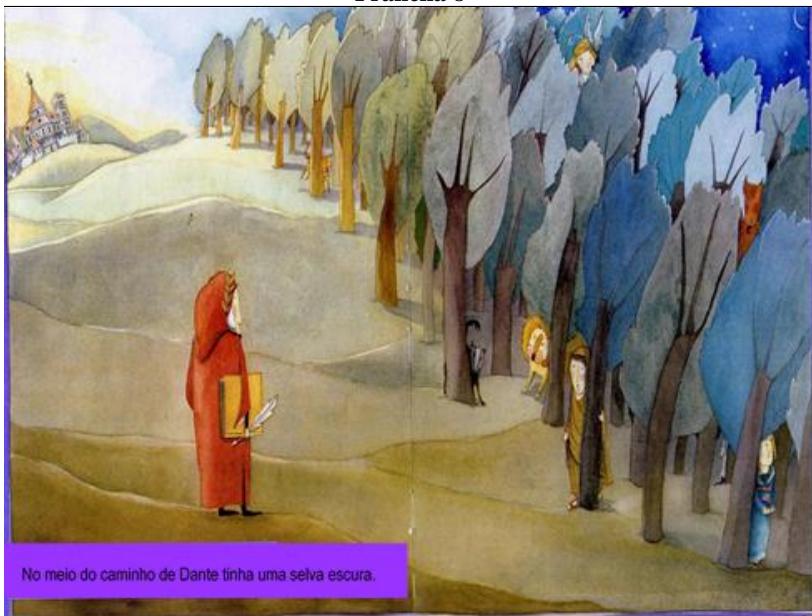
Prancha 6



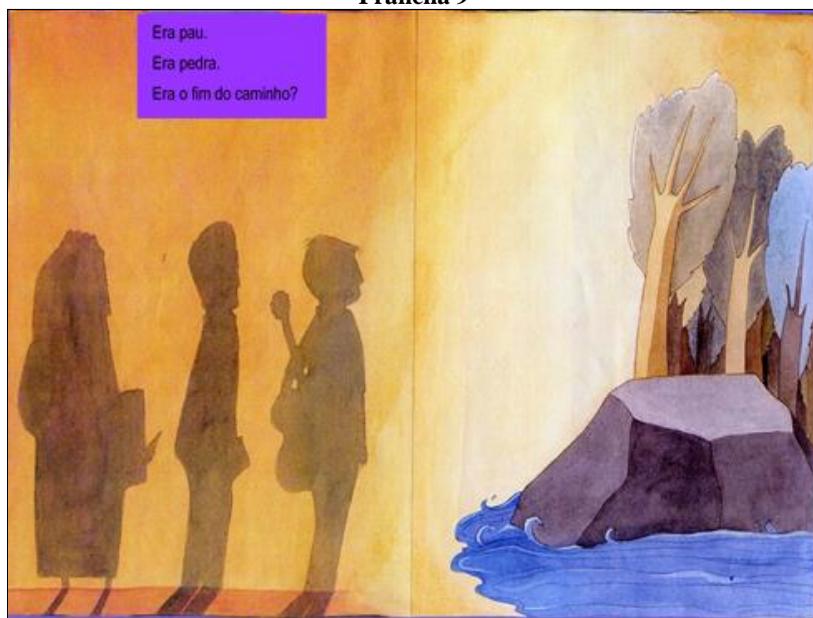
Prancha 7



Prancha 8



Prancha 9

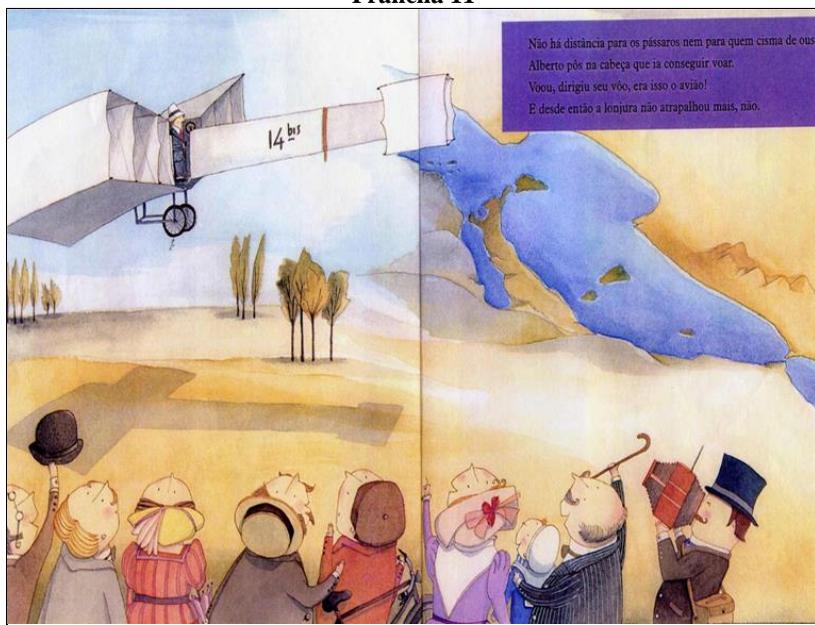


Pracha 10

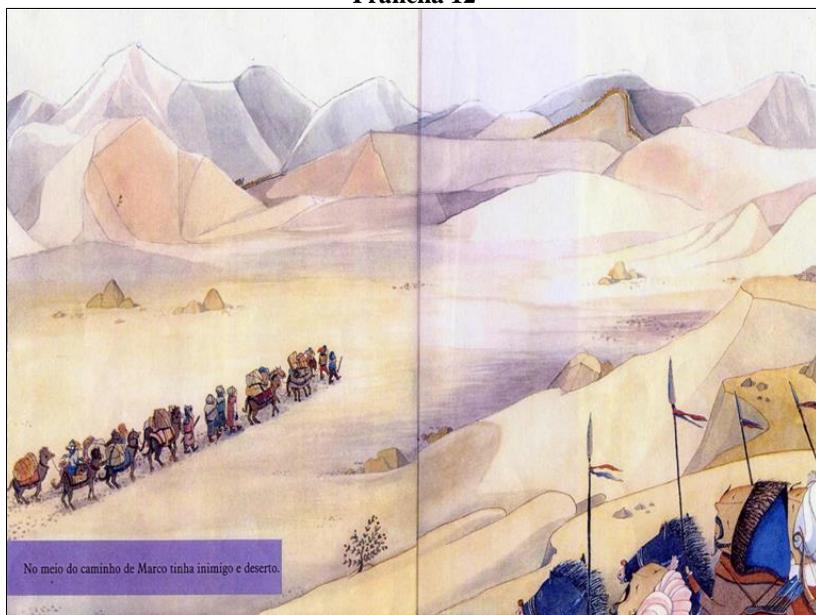


Cada um no seu canto
com seu canto
nos chamou.
E nenhum de nós,
nunca mais, ficou sozinho.

Prancha 11



Prancha 12



Prancha 13



ANEXO D – Textos sobre Sexualidade Humana, do livro *Construindo Consciências (7ª série/8º ano)*

Sexualidade e cultura

Desde o nascimento, o ser humano vivencia a sexualidade experimentando sensações diversas que lhe dão prazer. A exploração dos sentidos na infância não é apenas um jeito de descobrir o mundo, mas principalmente uma forma de descobrir a si mesmo, num exercício constante de construção da própria identidade.

Comer, morder, cheirar, ouvir, acariciar, aconchegar-se são algumas maneiras de sentir prazer que se manifestam já na infância e que vão sendo aprimoradas ao longo de toda vida. Contudo, a construção da identidade sexual é profundamente influenciada pela cultura na qual estamos inseridos.

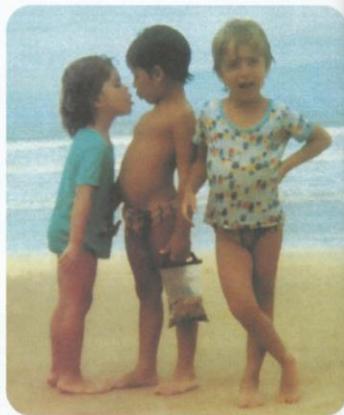
As sociedades humanas atuais e passadas diferem entre si em muitos aspectos, mas de maneira geral organizam-se considerando as diferenças entre os gêneros masculino e feminino e suas respectivas atividades.

Algumas culturas são monogâmicas. Nelas a família é constituída de um casal: cada pessoa só pode ter um cônjuge, um parceiro. Noutras culturas a poligamia é o sistema conjugal predominante. Em geral, é o homem quem pode ter mais de uma esposa.

Outro costume que varia de uma cultura para outra é a escolha do parceiro dentro da própria família. Algumas culturas valorizam o casamento entre parentes, outras não apro-

vam essa prática. Em casamentos consanguíneos (entre parentes) há maior chance de filhos portadores de doenças de origem genética. Você conhece exemplos de sociedades em que acontecem essas situações?

É no seio da sociedade que os indivíduos vão se constituindo e fazendo escolhas a partir das orientações que recebem de familiares, educadores e outros formadores de opinião.



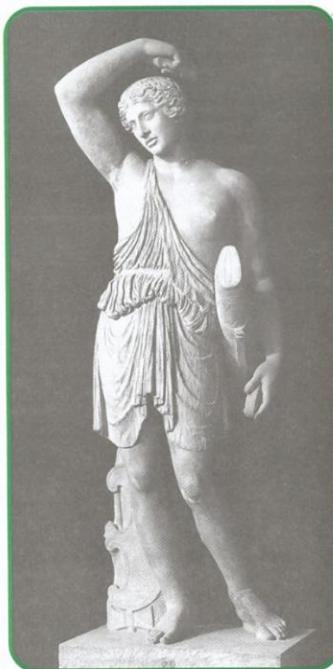
Em praticamente todas as culturas existem divisões de tarefas entre homens e mulheres, mas elas podem variar muito de uma sociedade para outra. Em algumas comunidades africanas, por exemplo, os trabalhos de costura são tarefas dos homens. Em certas tribos indígenas, os homens participam intensamente do cuidado e da educação dos filhos.

E em nossa sociedade, como acontece? O que é mais comum?

A antropóloga norte-americana Margaret Mead (1901-1978), que estudou diversos povos, verificou, por exemplo, que, entre os Tchambuli, de Papua-Nova Guiné, na Oceania, ao contrário do costume predominante nas sociedades ocidentais, os homens são mais gentis e delicados do que as mulheres.

Algumas mitologias também atribuíram força e bravura às mulheres. As valquírias, mulheres fortes e guerreiras, são personagens lendárias da mitologia do norte da Europa. Acredita-se que na Ásia Menor existiram as amazonas, mulheres também guerreiras que cavalgavam e manejavam o arco com grande habilidade. Conta-se que elas cortavam o seio para melhor utilizar o arco. Daí vem a palavra amazona, que significa "sem mama".

Estátua de mulher amazona, sem uma das mamas, pertencente ao museu do Vaticano, em Roma.



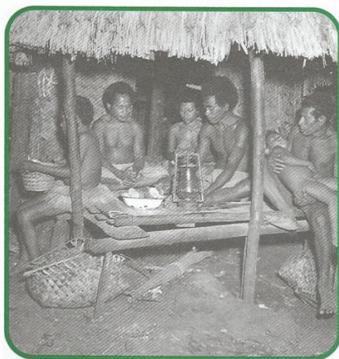
O desejo sexual: permissões e proibições

O que é considerado certo ou errado depende da cultura na qual estamos inseridos. O comportamento sexual de cada um é produto de um aprendizado de significados socialmente construídos.

O antropólogo polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942) estudou a cultura dos habitantes das ilhas Trobriand, também pertencentes ao arquipélago de Papua-Nova Guiné. Veja foto

na página seguinte.

Ele relatou que, nessa cultura, as pessoas do mesmo gênero mantinham relações sexuais entre si e tal prática não era motivo de espanto nem constrangimento para nenhum membro da comunidade. Assim acontecia também com as relações sexuais dos jovens antes do casamento.



Grupo familiar nas ilhas Trobriand, em Papua-Nova Guiné, 1947.

Nas sociedades ocidentais, durante muito tempo, o desejo sexual por pessoas do mesmo sexo foi tratado como doença. Atualmente, essa concepção está ultrapassada e a homossexualidade foi retirada do código internacional de doenças, o que não significa que o preconceito tenha sido resolvido.

Outra manifestação da sexualidade que costuma ser encarada com preconceito é a exploração do corpo pela própria pessoa, em busca do prazer. Essa prática, chamada masturbação, consiste em acariciar o próprio corpo, sendo também chamada de automanipulação ou auto-erotismo.

É uma prática muito antiga, que, inegavelmente, ajuda os iniciantes a descobrir as partes mais sensíveis de seu corpo. Contudo, em várias culturas e em diversas épocas, criaram-se histórias para amedrontar seus praticantes. Dizia-se que a masturbação poderia fazer crescer pêlos e calos nas mãos, espinhas no rosto e desenvolver as mamas dos meninos.

Um exemplo desse preconceito pode ser ilustrado pela descrição feita pelo sexologista britânico William Acton (1813-1875) em uma

de suas obras, de 1837. Ele considerava a masturbação uma doença e descrevia assim o quadro clínico do praticante:

“A constituição é atrofiada e fraca, os músculos subdesenvolvidos, o olho é fundo e pesado, a tez pálida, macilenta ou coberta de manchas de acne, as mãos pegajosas e frias e a pele úmida. O rapaz evita a companhia de outros, perambula sozinho, adere com repugnância às diversões de seus colegas de escola. Não olha ninguém no rosto, torna-se descuidado no vestir e sujo.”

Citado por GORDON, Richard. *A assustadora história do sexo*. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2002. p. 202.

Para evitar a masturbação, recomendavam-se banhos gelados, uso de halteres, de luvas de metal com pontas como raladores de cozinha, de camisas-de-força ou cintos que encarceravam os órgãos genitais masculinos ou femininos. Esses métodos não eram muito diferentes dos instrumentos de tortura usados contra bruxas e pecadores, durante a Inquisição, dos séculos XIII ao XIX.

A idéia por trás desses diagnósticos e métodos era a de que o sexo só seria abençoado e permitido se ocorresse dentro do ambiente familiar e tivesse como objetivo a reprodução. Ter prazer era pecado e coisa do demônio.

A culpa que até hoje aparece ligada às formas de prazer é histórica, principalmente em nossa cultura ocidental. Atualmente, em muitos ambientes de nossa sociedade, avançamos muito em relação aos preconceitos ligados à prática sexual. A masturbação é reconhecida por estudiosos da sexualidade humana como sendo saudável e importante no autoconhecimento e desenvolvimento de homens e mulheres.

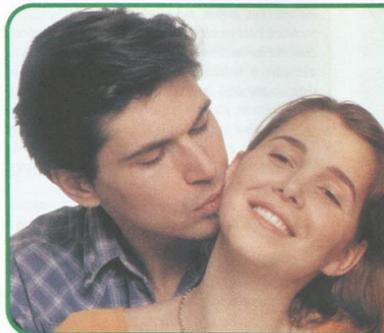
Fazendo a corte: o ser humano e os afetos

Os seres humanos são essencialmente seres de afetos. Geralmente, começamos a ser amados ainda na barriga da mãe e crescemos desejosos de abraços, carinhos e de aconchego de amigos e família. Com o passar do tempo, somos surpreendidos por nós mesmos fazendo a corte e sendo cortejados, ficando interessados amorosamente por alguém especial ou recebendo atenções também especiais.

Você já pensou por que o jeito de amar e de ser amado muda à medida que vamos crescendo e nos tornando adolescentes? Envolvidos por um turbilhão de hormônios sexuais, começamos a viver o resultado de uma complexa química do amor. Os hormônios desempenham um papel importante na preparação da vida sexualmente adulta.

Um roçar de mãos, um jeito de andar, um olhar sedutor e estamos enamorados. Por vezes, a corte resulta numa paixão avassaladora, num amor que parece sem fim.

Quando apaixonados, ficamos mais vaidosos e disponíveis para o outro. Quanto mais amamos, mais queremos ter o outro por perto. A intimidade costuma ser traduzida em beijos e carícias.



Faça em seu caderno Ficar, namorar, casar, separar...

Leia o texto que relata a consulta de um jovem a um médico. Em seguida, discuta com os colegas as questões que seguem.

“— Tenho 13 anos e nunca namorei. Gostaria de saber como posso conseguir uma namorada. Qual é o melhor jeito de paquerar? Qual a diferença entre namorar e ficar? Qual é a melhor idade para começar a ficar? E namorar? E transar?”

Quantas dúvidas em sua cabeça! Será que todas as perguntas que você está fazendo têm uma resposta matemática e precisa? Pode apostar que não. Mas vamos tentar dar uma ajuda e arrumar um pouco o meio-de-campo para o senhor, certo?

Antes de mais nada, calma! É evidente que

você está ansioso para que as garotas apareçam em sua vida. Mas, quando a gente fica apressado desse jeito, acaba fazendo uma porção de bobagens. Não há nada de errado em você nunca ter namorado aos 13 anos. Tem gente que começa a namorar com 15, 18 ou até mais para a frente.

Não existe uma idade certa para namorar. Você deve estar imaginando que, se passar de determinada idade, vai perder seu “prazo de validade” e não vai conseguir namorar nunca mais! Nada disso!

O melhor jeito de conseguir uma namorada é estar pronto e maduro para isso. Nem sempre se está preparado aos 13 anos. Namorar implica gos-

▶ *tar de uma pessoa, uma pessoa gostar de você e os dois juntos toparem criar uma intimidade especial. E essa não é uma tarefa muito fácil!*

E como se acha uma namorada? Boa pergunta! Olha que tem gente com muito mais idade do que você com a mesma dúvida na cabeça. Namorada a gente pode encontrar na rua, na escola, na casa de amigos, em festas, em baladas, na internet, enfim, em qualquer lugar.

Você bate os olhos na menina e tem vontade de conhecê-la melhor. Alguma coisa chama a sua atenção: a beleza, a inteligência, o olhar, o jeito dela ou até algo que nem dá para a gente explicar. Ai, o primeiro passo é tentar se aproximar da garota para saber se tudo aquilo que você sentiu existe mesmo. Essa é a paquera: você tenta se aproximar para mostrar que quer mais intimidade. Olhares, gestos, sorrisos, tudo conta nessa hora.

Muitas vezes uma impressão ou uma imagem não são exatamente o que você tinha imaginado e acabam desaparecendo ali mesmo, no primeiro papo. Outras vezes não. Você vai ficando cada vez com mais vontade de ver e de encontrar a pessoa. Se ela sentir o mesmo, quem sabe vocês não consigam engatar um namoro?

Namorar é tentar construir uma relação de afeto e emoção com uma pessoa de quem você

gosta e que julga especial. Ficar é um encontro rápido, sem compromisso, que, em geral, acontece em uma festa ou em uma balada. A moçada “fica” muito mais do que namora hoje em dia. Talvez a maior parte dos jovens ainda não tenha maturidade suficiente para enfrentar um namoro. Daí o “ficar” acaba sendo um jeito de experimentar uma companhia por um espaço curto de tempo.

Para terminar, você não deve se sentir obrigado a ficar, transar ou namorar só porque seus amigos e colegas de classe já fizeram isso. Cada um tem seu tempo. E você tem de aprender a respeitar o seu. Boa sorte.

BOUER, Jairo, médico e colunista da *Folha de S. Paulo*, 11 mar. 2002. Folhateen, p. 2.

1. Você conhece todos os diferentes modos de as pessoas se relacionarem afetivamente de que o texto fala? O que pensa sobre eles?
2. Você acha que as pessoas que “ficam”, sem compromissos com seus parceiros, vivem mais intensamente sua sexualidade do que aqueles que vivem uma relação amorosa?
3. O que define se queremos “ficar”, namorar, casar? A nossa idade? Os sentimentos? A moda?

