



PPG Educação

**PROFESSORES INICIANTE
DE LÍNGUA PORTUGUESA
NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
DOCÊNCIAS DA
(IN)COMPLETUDE**

Michelle Mendes Ribeiro

Unisinos - Universidade do Vale do Rio do Sinos



Arte da Capa: Imagem livre de direitos autorais

Autora: Iara Tamyres dos Santos Costa

E-mail: iara.tamyres23@gmail.com

Teresina – Piauí, 2021



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MICHELLE MENDES RIBEIRO

**PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Docências da (In)Compleitude**

**São Leopoldo
2021**

MICHELLE MENDES RIBEIRO

**PROFESSORES INICIANTEs DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Docências da (In)Compleitude**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eli Terezinha Henn Fabris

Coorientadora: Prof.^a Dra. Samantha Dias de Lima

São Leopoldo
2021

R484p

Ribeiro, Michelle Mendes.

Professores iniciantes de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: docências da (in)completude / Michelle Mendes Ribeiro. – 2021.

161 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
Coorientadora: Prof.^a Dra. Samantha Dias de Lima.”

1. Professores iniciantes. 2. Língua portuguesa. 3. Ensino fundamental – Anos finais. 4. Docência. I. Título.

CDU 37
CDD 370

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

MICHELLE MENDES RIBEIRO

**PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Docências da (In)Compleitude**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em () () ()

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - UNISINOS/RS

Prof. Dr. Antônio Serafim Pereira - UNESC/SC

Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS (Orientadora)

Prof.^a Dra. Samantha Dias de Lima – UNISINOS (Coorientadora)

Dedico esta Dissertação a Deus, por ter me sustentado até aqui; à minha filha Júlia, pelo companheirismo e por ser minha inspiração de amor e de força; à minha mãe Maria da Paz e à minha irmã Acácia, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A palavra que me define é exatamente esta: “gratidão”. Gratidão pelas experiências e aprendizados desta caminhada, marcada pela realização de uma formação num contexto e momento tão adversos, principalmente em virtude da eclosão de uma pandemia mundial, cujos desdobramentos, infelizmente, nem todos estão aqui para contar e vivenciar. A pandemia referida trata-se da manifestação do Covid-19, que vem assolando a humanidade desde março de 2020. Apesar disso, considero essa situação um conjunto de acontecimentos que, ao invés de me fragilizarem, potencializaram meu crescimento e resiliência como pessoa face aos plurais desafios que a vida nos proporciona. Agradeço a Deus por estar aqui e por ter vivido para produzir este trabalho.

Na sequência deste texto, agradeço à Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC/ PI, pela bolsa que me proporcionou dedicação exclusiva aos estudos e pela oportunidade de aprender novas experiências e aprendizados que valeram muito a pena!

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Elí T. Henn Fabris, e à minha coorientadora, professora Dra. Samantha Dias de Lima, pela dedicação, rigor, amor, cuidado e zelo com que me acolheram e me orientaram nesta jornada. Agradeço também por todas as oportunidades que tive para crescer como mestranda neste percurso.

Na vida, sempre acreditei na coragem para buscar nossos sonhos e oportunidades de crescimento aliados a uma fé inabalável, crendo que Deus sempre cuidará de nós. E, nesta oportunidade, agradeço aos “anjos” que conheci durante meu percurso. Agradeço à amiga e doutoranda Rayssa Neves por seu companheirismo, acolhimento, generosidade e pelas partilhas de conhecimentos. Passamos momentos difíceis de isolamento social em virtude da pandemia, mas sua amizade e apoio foram essenciais. Gratidão, querida amiga!

Agradeço ao amigo Marcelo Ramos por me acolher tão gentilmente em Porto Alegre, cidade que escolhi para morar durante meu percurso de mestranda, e onde me senti mais confortável e confiante para desenvolver meus estudos.

Agradeço aos professores Roberto Rafael Dias da Silva e Antônio Serafim Pereira por aceitarem o convite de comporem as bancas de qualificação e de defesa

final desta Dissertação. Serei profundamente grata pelas contribuições e olhares atentos e rigorosos em relação ao meu trabalho.

Agradeço ao grupo de orientação da professora Elí, que me ajudou a tecer este trabalho. Este grupo é marcado pela generosidade e por nos proporcionar oportunidades de crescimento que me ajudaram muito. Agradeço especialmente aos colegas Rayssa, Daiane, Antônia Neves, Manuela, Sabrine, Lucas, Vitor, Gabriela e Paulo e às pós-doutorandas professoras Clarice e Sandra, pela partilha de conhecimentos, textos e sugestões.

Agradeço, também, ao Grupo Interinstitucional em Docências, Pedagogias e Diferenças, o nosso Gipedi, pela oportunidade de estudarmos e pensarmos a educação contemporânea, pois isso muito me ajudou no andamento da pesquisa. Na oportunidade, agradeço ao Programa de Pós-Graduação da Unisinos, onde tive a oportunidade de agregar mais conhecimentos e me desenvolver como pesquisadora. Meu agradecimento aos professores da Linha de Pesquisa II – Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, especialmente à Elí, ao Roberto, à Maura, à Maria Cláudia e à Betina pelos aprendizados proporcionados nesta jornada.

Agradeço também à professora Luciane, por nos apresentar outras perspectivas de pesquisas e, ao professor Danilo, dos Seminários de Língua Inglesa, pelos conhecimentos, sensibilidade e acolhimento com seus alunos.

Agradeço às Universidades que marcaram minha trajetória acadêmica. Dessas, agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Piauí, pois foi lá que fiz o curso de licenciatura em Letras-Português e onde tive a oportunidade de ter contato com a docência; à Universidade Estadual do Piauí, pela continuidade na pós-graduação e por ser o lugar onde a vontade de realizar um Mestrado começou a se constituir num forte desejo em mim; à UNISINOS, onde tive a oportunidade de concretizar este desejo, levando comigo a sua excelência acadêmica, rigor, organização e seriedade em tudo o que faz.

Agradeço às amigas que a vida acadêmica me proporcionou, especialmente ao Leonardo, à Carol, à Diandra, à Caroline, ao Mauricio, ao João, enfim, aos/às colegas e pessoas queridas que moram no meu coração, meu muito obrigada!

Aos meus pais, Maria da Paz e Jó (*In Memoriam*), por serem minha inspiração de força, lealdade e honestidade e por sempre acreditarem em mim e me incentivarem. À minha irmã Acácia, por sempre ser apoio e colo nos momentos necessários para seguir em frente. Sou grata por tê-las, mãe e irmã, em minha vida.

Agradeço também aos meus sobrinhos Isaac, Maria Clara, Davi, Marília e aos meus irmãos queridos e cunhadas.

Agradeço à minha querida e amada filha Júlia, sinônimo do amor puro, incondicional e genuíno, minha companheira leal, forte, resiliente e amável, por meio de quem encontrei forças para continuar.

Por fim, agradeço a todos os que cruzaram o meu caminho e que me agregaram conhecimentos, experiências e aprendizagens. Gratidão por tudo!

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

(Mário Quintana – O Tempo)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise sobre a docência dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental (PILPAF). A pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Como se desenvolvem as docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa, a partir das práticas pedagógicas escolares, das especificidades da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e desafios dessa etapa de ensino? A pesquisa utilizou-se dos estudos sobre Formação de Professores e docência contemporânea, especialmente os referentes sobre as docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais. Para isso, foram importantes os estudos do grupo de pesquisa Giped /CNPq; como Fabris (2015), Bahia (2020) e dos autores como Tardif (2002), Gatti (2009), Biesta (2020), Huberman (1993), Garcia (2010), Veiga-Neto (2020), entre outros. Neste sentido, buscou-se compreender as docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa por meio das práticas pedagógicas escolares, especificidades e desafios. A metodologia foi desenvolvida com o uso de questionários online (Google Forms) enviados aos PILPAF na rede pública municipal no município de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul. Posteriormente, formou-se grupos (de)formação com os professores iniciantes que atuam no componente curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais. Após esta etapa, e em virtude dos poucos dados obtidos na primeira fase e pela ocorrência da pandemia, foi realizado outro grupo (de)formação de maneira virtual com outros professores iniciantes de Língua Portuguesa. Diante do escrutínio e organização do material, foram elaborados os seguintes grupos de sentidos: 1. *As docências dos professores iniciantes de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, subdividido em: 1a) uma docência planejada: Para quem? Quando? 1b) Docência considerando o interesse e realidade dos alunos. 2) Desafios e especificidades nas docências do professor iniciante de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental 2a) O curso de graduação em Letras e a reponsabilidade pelo “não-saberes” na sala de aula, 2b) Os alunos dos Anos Finais do EF e um desafio a enfrentar: falta de interesse, atenção, indisciplina. 2c) A especificidade de ser docente de Língua Portuguesa nos Anos Finais: Ensino de Língua Portuguesa. As análises possibilitaram identificar práticas e entendimentos sobre a docência nessa etapa do Ensino Fundamental que possibilitou vê-la como uma docência da (in)completude, fragmentada e com

carências onde os professores sentem falta de saberes, experiências e aprendizagens. Embora responsáveis pedagogicamente os professores sentem-se “perdidos”. A (in) completude leva à fragmentação, pois os professores trabalham os componentes curriculares de forma diferenciada dos Anos Iniciais. Possibilidades como o contrato pedagógico como prática que deve ser parte do planejamento, conceitos como “coformação”, indissociabilidade entre teoria e prática “ética da partilha”, “docência engajada” todos advindos de pesquisas do grupo de pesquisa (GIPEDI/ CNPq), além de uma maior aproximação entre Universidade e Escola e continuidade de estudos sobre a docência na formação continuada podem se configurar em estratégias importantes e significativas para o aperfeiçoamento e qualificação das docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais.

Palavras-chave: Professor iniciante. Língua Portuguesa. Anos Finais Ensino Fundamental. Docência

SUMMARY

This essay presents an analysis about the Teaching of Beginner Teachers of the Portuguese Language in Elementary School's final years. The research intended to discuss about the development of the teachings of beginner teachers in the Portuguese Language, from pedagogical practices in schools, Portuguese Language specifics in the final Years of Elementary School and the challenges at this Education stage. The research made use of studies about Teacher Training and Contemporary Teaching, especially the ones referred to the teachings of beginner teachers in the Portuguese Language in Elementary School's final years. The research group of studies Gipedi /CNPq; Fabris (2015), Bahia (2020) and authors such as Tardif (2002), Gatti (2009), Biesta (2020), Huberman (1993), Garcia (2010), Veiga-Neto (2020), among others. In this regard, the aim was to understand about the the teachings of beginner teachers in the Portuguese Language through pedagogical practices in schools, specifics and challenges. The methodology was developed with the use of online questionnaires (Google Forms) sent to beginner teachers in the Portuguese Language in Elementary School's final years of the Municipal Public Teaching Network in São Leopoldo, in the state of Rio Grande do Sul. Subsequently, groups with beginners who acted as Portuguese teachers in the final years of Elementary School were formed. After that, due to the not enough data obtained in the last stage and the occurrence of the Covid-19 pandemy throughout the world, another group was formed with other beginner teachers in the Portuguese Language, this time by virtual means. After the scrutiny and the material organization, the following groups were elaborated:

1. The teachings of beginner teachers in the Portuguese Language in Elementary School's final Years: 1a) planned teaching: To whom? When? 1b) Teaching considering the interest and reality of the students. 2) Challenges and specifics in the teachings of a beginner teacher in the Portuguese Language in Elementary School's final Years. 2a) The Graduation Course of Degree in Languages and the responsibility about the inaptitude in the class room. 2b) The Elementary School's final years students and the challenges to be faced by them: lack of interest, attention, indiscipline. 2c) The specifics of being a Portuguese Language teacher in the Elementary School's final years: Teaching of the Portuguese Language. The analysis enabled the identification of practices and a deeper understanding about the teachings at this stage in Elementary School that enabled the realization about the incompleteness of it, how

fragmented and insufficient for the students it really is, and the teacher's lack of know how, experience and learning in the process. Even though they are pedagogically responsible, the teachers feel lost in the process. The incompleteness takes to fragmentation, for the teachers work the curricular componentes differently from how it is done in Elementary School's initial years. Possibilities such as the pedagogical contract that must be part of the planning, concepts as the co-formation, non separation between theory and practice in the area of Teaching Ethics, engaged Teaching, all coming from the research group of GIPEDI/ CNPq, besides a greater approximation between members from universities and schools and the continuing studies about the formation of Teaching can configure significant and important strategies to the improvement and qualification in the teachings of beginner teachers in the Portuguese Language in Elementary School's final years.

Key Words: Beginner Teachers, Portuguese Language, Elementary School's final years, Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elaboração da Resolução CNE/CP Nº 21/2019.....	28
Figura 2 - Localização do município pesquisado.....	73
Figura 3 - Mensagem enviada aos professores iniciantes	76
Figura 4 - Narrativas produzidas nos Grupos (de)Formação realizados em 25/11/2019	78
Figura 05 - Narrativas produzidas nos Grupos (de)Formação realizado em 25/11/2019	78
Figura 06 - Segunda etapa do encontro: Algumas sistematizações formativas. Realizado em 10/12/2019	78
Figura 07 - Segunda etapa do encontro: Algumas sistematizações formativas. Realizado em 10/12/2019	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Pesquisas no Brasil nas etapas dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio (2015-2020).....	38
Gráfico 02 - Quantidade de pesquisas por repositório 2020/2.....	39
Gráfico 03 - Ênfases temáticas das pesquisas realizadas	43
Gráfico 04 - Composição das Grades Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Letras	52
Gráfico 05 - Distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias segundo as categorias de análise – Letras	53
Gráfico 06 - Perfil dos participantes da pesquisa no componente curricular de Língua Portuguesa	74
Gráfico 07 - Perfil por Raça/etnia	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Características da docência segundo Garcia	31
Quadro 02 - Seleção de Teses e Dissertações para a composição da revisão de Literatura	41
Quadro 03 - Trabalhos Acadêmicos sobre professores iniciantes de Portuguesa, Ensino Fundamental entre os anos de 2015-2020, no Brasil	41
Quadro 04 - Características dos cursos de formação de professores em Letras.....	50
Quadro 05 - Formação para a Docência x Formação específica	54
Quadro 06 – Competências e Habilidade pretendidas pelo Referencial Gaúcho e pela BNCC	59
Quadro 07 – Síntese dos principais elementos contruídos pelo profissionais da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, dia 10 de junho de 2019	65
Quadro 08 - Eixos da BNC-Formação.....	70
Quadro 09 – Planejamento pedagógico: Realidade sociocultural dos alunos e falta de tempo	89
Quadro 10 - Planejamento considerando o interesse e realidade do alunor	92
Quadro 11 - "Cada escola é diferente: colegas, trocas, sozinho".....	95
Quadro 12 - A formação obtida na graduação e os “não saberes” na docência nos PILPAF: “Muitas vezes tenho vontade de voltar para a graduação”: lacunas da graduação	101
Quadro 13 – Narrativas sobre falta de interesse e atenção dos alunos adolescentes	107
Quadro 14 – Professor Iniciante de Língua Portuguesa no AFEF: Desafios em sala de aula – a indisciplina	109
Quadro 15 – "a gente já entra com o barco andando e vai descobrindo, indo atrás"	113
Quadro 16 - “[...] falta de pouco conhecimento no nível que eles estão no ano”.(PIAF1)	115
Quadro 17 - Narrativas sobre o ensino da Língua Portuguesa	118

LISTA DE SIGLAS

AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCF	Base Nacional Comum Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPROL	Sindicato dos Professores Municipais de São Leopoldo
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EM	Ensino Médio
FVC	Fundação Victor Civita
FCC	Fundação Carlos Chagas
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GERM	Global Educational Reform Movement
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
PILPAF	Professor iniciante de Língua Portuguesa Anos Finais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
SINPRO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFPI	Universidade Federal do Piauí
V1	Versão 1
SMED /SL	Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1 PRIMEIROS PASSOS COMO PESQUISADORA.....	23
2 O PROFESSOR INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Breve Historicização, da Formação Inicial à BNCC	48
4 PESQUISA (DE)FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS.....	71
4.1 SÃO LEOPOLDO COMO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	71
4.2. MOMENTOS DA PESQUISA: O Questionário Google Forms	74
4.3 MOMENTOS DA PESQUISA: Os Grupos (de)Formação	76
4.4. ÉTICA NA PESQUISA.....	80
5 AS DOCÊNCIAS DOS PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS: Práticas Pedagógicas em Questão	81
6 AS DOCÊNCIAS DOS PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	100
7. DESAFIOS E ESPECIFICIDADES NAS DOCÊNCIAS: O professor iniciante de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	100
7.1 O curso de graduação em Letras e a responsabilidade pelo não contato com a sala de aula.....	
7.2. Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental um desafio a enfrentar: falta de interesse, atenção e indisciplina.....	
7.3 A especificidade de ser docente de Língua Portuguesa nos Anos Finais: Ensino da Língua Portuguesa	

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Docência da (In) Completude nos Anos Finais	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS	147
APÊNDICE B - FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO E ATUAÇÃO: Uma Análise do Professor Iniciante.....	148
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO GRUPOS (DE)FORMAÇÃO	152
APÊNDICE D - MATERIAL ANALÍTICO	157

APRESENTAÇÃO

Então, quando eu comecei a lecionar, **eu nunca tinha trabalhado na área e caí de paraquedas na escola** e percebi que não tinha um olhar para esse professor novo, não é? **A gente já entra com o barco andando e vai descobrindo, vai indo atrás**, questionando, procurando a equipe. Então, o professor tem que se virar, não é? Então, na minha, escola eu também percebi isso. **O professor entra e ninguém dá conta. É um professor novo, não tem experiência, não tem esse cuidado com o professor e acaba que o professor é que tem que ter iniciativa de procurar a equipe, a supervisão pedagógica e pedir ajuda** (PIAF1, grifos meus).

Início com este excerto do material de pesquisa para apresentar o tema da pesquisa, a saber, à docência de professores iniciantes de Língua Portuguesa. A professora autora da reflexão que abre este texto relata a situação que acontece com a maioria dos professores que iniciam suas carreiras ao assumirem suas funções nas escolas. Um tema importante e que é responsável pelo sucesso ou desistência de muitos professores da carreira docente.

Esta Dissertação no Mestrado em Educação está inserida na temática da docência contemporânea e teve como propósito investigar e analisar as práticas pedagógicas escolares dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sublinha-se ainda que o presente estudo foi desenvolvido com professores de escolas públicas municipais de São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

A partir do que foi mencionado acima, este estudo que desenvolvi no Mestrado em Educação é um recorte de uma pesquisa mais abrangente, intitulada *“Formação, constituição e atuação docente nas escolas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante”*, coordenada pela minha orientadora, a professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris. A mencionada pesquisa integra um estudo sobre professores iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), nos diversos componentes curriculares. O público selecionado nesta dissertação é formado por professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o material objeto de análise é constituído pelas narrativas produzidas no grupo (de)formação, além de um questionário enviado por meio do questionário Google Forms¹.

¹O *Google Forms* é um serviço que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Disponível gratuitamente para todos que possuem uma conta Google, o serviço pode ser acessado em diversas plataformas, como web, desktop e celular. Ele é útil para

Justifico meu interesse neste estudo a partir do meu exercício docente, por meio do qual detectei algumas especificidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa - etapa em que atuo - o que me instigou a aprofundar meu conhecimento acerca da temática. Quero iniciar essa Dissertação mostrando que a pesquisa que desenvolvi foi um momento especial de minha formação, pois foi só a partir desse contato (primeiro, por meio dos questionários Google Forms e depois, dos encontros (de)formação que consegui entender os professores e perceber que nem sempre o que desejamos ensinar nos cursos de formação é o que eles realmente aprendem. Outros fatores que observei estão envolvidos com a formação de docentes, tanto nos cursos de formação inicial, quanto nas escolas, por meio do contato com os alunos, com a gestão e com os colegas professores.

O contato com todos esses sujeitos também constituiu um momento para entender que o currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como a organização espaço temporal dessa etapa de ensino, ainda precisam ser problematizadas e organizadas de tal forma que a fragmentação, assim como as diferentes e múltiplas incompletudes no processo, possam dar espaço para um currículo por meio do qual os professores possam usufruir da legislação que o município possui para facilitar o planejamento que tão bem serve os aos objetivos dos Anos Iniciais e à Educação Infantil. Nos parece que, embora com reduzido número de professores participantes nesta etapa, é neste ciclo que a troca de professores e a falta de um trabalho mais coletivo tem aparecido como (in) completudes.

A seguir, apresento a estrutura desta Dissertação.

No capítulo 1, *Primeiros passos como pesquisadora*, menciono os caminhos que me levaram a ser pesquisadora e apresento a construção do problema da pesquisa, os objetivos e as motivações que me conduziram na investigação. Adiante, no capítulo 2, *O professor iniciante de Língua Portuguesa*, mostro como os professores iniciantes de Língua Portuguesa são descritos nas pesquisas contemporâneas brasileiras, destacando as principais dissertações e teses relacionadas com este estudo, indicando os aspectos que se interseccionam com a

todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões. O Google Forms está disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-forms.html>>. Acesso em: 23 ago., 2020.

minha investigação e àqueles que não encontrei e pretendo desenvolver nessa pesquisa.

No capítulo 3, *O Ensino de Língua Portuguesa: Breve Historicização, da Formação Inicial à BNCC*, apresento um breve histórico sobre o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, sobre formação inicial dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nas pesquisas e sobre como a Língua Portuguesa foi implementada e visibilizada na Base Nacional Comum Curricular.

No capítulo 4, intitulado *Pesquisa (de)formação com os professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental*, apresento os caminhos metodológicos a serem adotados para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles, questionário Google Forms e grupos (de)formação.

No capítulo 5, nominado *Docências dos Professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais: Práticas pedagógicas em questão*, apresento como as docências dos professores que participaram da pesquisa são descritas por eles.

No capítulo 6, *As docências dos Professores iniciantes de Língua Portuguesa Nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, apresento como o planejamento é assumido como prática pedagógica escolar, por esse grupo de professores.

No capítulo 7, com o título: *Desafios nas Docências do Professor Iniciante de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental*, apresento os desafios e especificidades que perpassam por essa docência dos professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Agora, convido-vos para o próximo capítulo, no qual abordarei como me constituí como pesquisadora e como me aproximei do tema da pesquisa que proponho desenvolver.

1 PRIMEIROS PASSOS COMO PESQUISADORA

[...] é o **olhar** que botamos **sobre as coisas** que, de certa maneira, **as constitui**. São **os olhares** que colocamos sobre as coisas que **criam os problemas do mundo**. (VEIGA-NETO, 2007, p.30, grifos meus).

Começo este capítulo com o excerto de Alfredo Veiga-Neto sobre o *olhar*, pois é com o exercício de olhar através da percepção da realidade que nos cerca, que podemos refletir, modificar e seguir novas perspectivas, ou mesmo, ampliar ou romper paradigmas. Isso pressupõe não apenas ver, mas visualizar de uma maneira diferente, olhar para fazer perguntas, para problematizar. Olhar sob outros ângulos, pensar de forma diferente do que sempre pensávamos. É dessa forma de olhar que tentei me apossar durante toda a pesquisa.

É por meio de nossas experiências que podemos compreender nossa relação com o mundo e com nós mesmos e foram essas reflexões que construíram minha trajetória acadêmica, assim como despertaram minha curiosidade e interesse para pesquisar sobre a docência contemporânea e, especificamente, sobre as práticas pedagógicas escolares que são visibilizadas na atuação docente do professor iniciante de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Criar uma problemática para investigar é também um desafio. Nesse âmbito, a pesquisadora Sandra Mara Corazza, em seu texto “Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos”, preconiza o que deve ser enunciado acerca do problema de pesquisa. A autora menciona que:

o que há são teorias-linguagens, que fornecem coordenadas para o percurso, permitem que se tenha alguma ideia dos rumos a tomar: assim como funciona a estrela polar para o navegante, mas que não é o lugar onde ele quer chegar. Ou seja, o problema (o tal objeto de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema-configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema. (CORAZZA, 2007, p.112).

Corroborando com a autora (2007), entendo que uma investigação, a inspiração e os questionamentos constituídos por meio da realidade que nos cerca são construídos pelas perspectivas teóricas, por meio das quais observamos e pensamos a realidade. Segundo a autora, a realidade não é uma coisa, uma situação, uma condição, um estado que possa ser visto e analisado, ou ainda investigado no

que realmente é. Não é possível encontrar a verdade na/da realidade, ou a realidade verdadeira, bem como não haveria a falsa realidade.

Ainda nos apresenta, como exemplo, a realidade educacional brasileira vista por alguns como uma unidade única, mas que pode ser percebida de variados modos que retratam distintas realidades educacionais brasileiras. Sob essa perspectiva caleidoscópica é que nesta pesquisa investigo uma “certa realidade” do professor iniciante de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de São Leopoldo/RS. Aquilo que me foi possível acessar pela pesquisa e analisar a partir das ferramentas teórico-metodológicas que utilizei.

Entendo que o processo investigativo parte de pistas e suspeitas através do que nos desacomoda e que nos faz pensar de maneira diferente ou sob outra perspectiva. Na mesma linha de pensamento, Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes mencionam ainda que:

[...] o pensar de outro modo é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo, mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.159).

Aproveitando o desafio proposto pelos autores, também desejo levantar as âncoras e sair em viagem. Entendendo que pesquisar pode ser compreendido, metaforicamente, como uma viagem que encontra desafios e precisa ir aprendendo a dar respostas, fazer novas perguntas e seguir caminhando.

Os percursos que percorri até aqui foram construídos a partir da minha trajetória como profissional, da qual rememoro alguns fatos que me constituíram no âmbito laboral a fim de demonstrar o caminho trilhado que culminou nesta pesquisa. Minha formação como docente iniciou na Licenciatura Plena em Letras/Português, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), entre os anos de 1999 a 2003, desenvolvida concomitante ao magistério, no ano de 2000. No ano de 2006, fiz o curso de especialização em Literatura Brasileira na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Desse modo, meu percurso como professora começou no ano de 2002, quando ingressei na rede pública de educação do município de Timon, no Maranhão, como professora do Ensino Fundamental. Inicialmente, na Educação Infantil e,

posteriormente nos Anos Finais do Ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2003, ingressei no Estado do Piauí como professora, por meio de concurso para atuar no Ensino Médio, onde atualmente desenvolvo minhas atividades profissionais na sede da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Na oportunidade, quero frisar que, como professora, naquela época recém-chegada da Universidade, e com o “confronto” em relação à realidade da sala de aula, distante da discussão teoria e prática, realizada durante minha formação inicial, recebida no espaço da Universidade, passei a questionar e a ter desejo em investigar essa temática. Diante disso, interessei-me pelo Mestrado em Educação, no qual teria a oportunidade de investigar com mais profundidade o meu objeto de estudo, que veio, posteriormente, a se constituir meu objeto de pesquisa.

Quanto à minha aproximação com o tema do presente da pesquisa, tenho como marco uma reunião no colégio Diocesano, ocorrida no ano de 2018, em Teresina, onde tive a oportunidade de conhecer sobre o Mestrado Acadêmico em Educação da UNISINOS. Pesquisei sobre a instituição e verifiquei a excelente qualidade do curso e do corpo docente. Constatei que cursar uma pós-graduação nesta universidade poderia ser, para mim, uma boa oportunidade de desenvolvimento e de aperfeiçoamento. Após isto, interessei-me pela linha de Pesquisa II: Formação de Professores, Currículos e Práticas Pedagógicas, pois o tema que eu pretendia investigar estava relacionado com esta linha da pesquisa. Foi então que fiz minha seleção de mestrado e decidi fazê-lo presencialmente em São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul. Na ocasião, para a seleção, já havia indicado a Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris como orientadora da minha pesquisa de Mestrado. Com isso, após obter aprovação no processo, iniciei o curso em abril de 2019.

Ao chegar à Unisinos e no grupo de estudos da minha orientadora, tomei conhecimento sobre a pesquisa intitulada: *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*, coordenada pela professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris. A referida pesquisa realizou uma análise da situação do professor iniciante na rede pública municipal de São Leopoldo, cujo foco central foi “[...] mapear a situação e constituição dos professores iniciantes nas escolas públicas na rede municipal de São Leopoldo (RS)

bem como suas práticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas ou fora delas”² (FABRIS, 2018).

Desse modo, ao ter contato com a pesquisa por meio das respostas dos questionários online, interessei-me pela temática, já que ela também constituía minha inquietação. Portanto, emergiu em mim o desejo e o interesse em pesquisar sobre outras realidades educacionais de outras regiões do Brasil como também o pertencimento em fazer parte desta pesquisa desenvolvida em São Leopoldo, especificamente, em relação à situação dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, na modalidade em que atuo.

Em reunião com a professora orientadora Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris e com a coorientadora Prof.^a Dra. Samantha Dias de Lima, decidimos que eu faria um recorte dessa pesquisa, analisando a atuação dos professores iniciantes de Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental. Destaco que a minha inserção nestes contextos do Programa de Pós-Graduação, na linha de pesquisa e no projeto de pesquisa mais amplo que tem como foco central o currículo e a formação docente em diferentes ambientes escolares, assim como minha participação no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), foram de suma importância para o desenvolvimento deste estudo. Importante também ressaltar que essa pesquisa, embora realizada no sul do Brasil, produziu resultados que podem ser utilizados na formação dos professores do município em que exerço minhas atividades laborais, bem como, de outras regiões.

Outro detalhe importante: tive, na produção deste material, como aliados na elaboração do problema de pesquisa, o levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses acerca da temática apresentada. Foi esse estudo que me conduziu para analisar e investigar sobre a atuação dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Há em mim um forte desejo de contribuir para as pesquisas em Educação e ampliação dos estudos sobre professores iniciantes de Língua Portuguesa, haja vista que na revisão de literatura observei poucas pesquisas sobre a temática nesta etapa do Ensino Fundamental.

²Projeto de pesquisa (Edital CNPq 2017) com o título Pesquisa Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante.

Assim, neste estudo, que desenvolvi no Mestrado em Educação, investiguei como as docências são visibilizadas nas práticas pedagógicas escolares dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental (PILPAF), bem como as especificidades e desafios que cercam esta docência. A pesquisa utilizou-se dos estudos sobre formação de professores e docência contemporânea, especialmente, os referentes sobre as docências dos professores iniciantes no componente curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com o tema identificado, passei a realizar alguns estudos para compor e criar o problema a ser investigado. Para os estudos sobre formação de professores, busquei nos estudos de Tardif (2002), Huberman (1993) e Garcia (2010) e nos estudos do Grupo de Pesquisa Gipedi/CNPq aportes teóricos sobre a docência dos professores iniciantes.

A minha intenção, ao realizar essa pesquisa no sul do Brasil, foi olhar para o meu campo de atuação profissional, ainda que, em outra região brasileira, para a construção dos conhecimentos acerca dos professores iniciantes de Língua Portuguesa, contribuindo no espaço da pesquisa e na minha região de inserção, que é a cidade de Timon e Teresina, no Estado do Maranhão e Piauí, respectivamente.

Inicialmente, detive-me nos estudos sobre os professores iniciantes, mas para entender a docência desses professores, precisei buscar pesquisas que me auxiliassem a compreender o significado da docência de forma geral. Por isso, busquei nos estudos do grupo de pesquisa Gipedi/CNPq algumas investigações e embasamentos teóricos para definir como estou entendendo a docência nesta pesquisa.

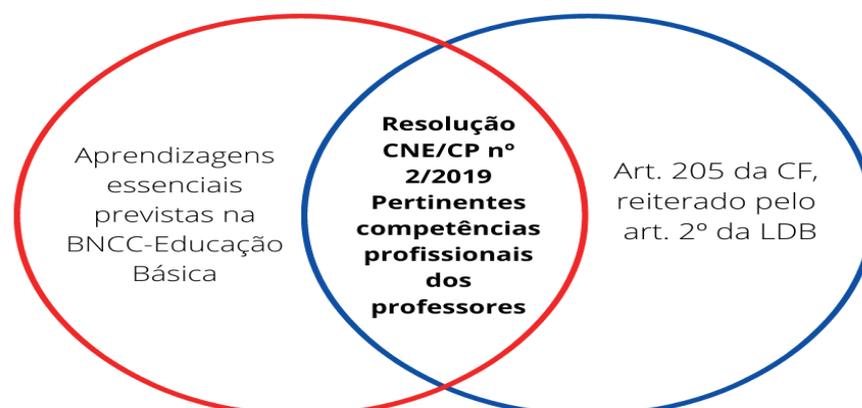
A partir da aproximação com o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), obtive o conhecimento do conceito de docência como processo educativo intencional. Segundo Fabris e Dal'Igna (2017), “[...] a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professores e alunos aconteçam de distintas formas”. Entendo, desta forma, a docência como uma ação qualificada e intencional cujo propósito são as trocas de saberes entre os alunos e os professores. A propósito, Garcia (2010) salienta que:

[...] a docência, como em outras ocupações foi desenvolvendo ao longo da sua história um conjunto de características constantes que as diferenciam de outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa. (GARCIA, 2010, p.12).

Corroborando com o pensamento do autor acima, observamos que na docência há características específicas desta profissão, que influenciam tanto como se constitui e se molda o trabalho docente no tempo e espaço. O presente estudo reitera que as práticas didáticas empreendidas pelos professores em inserção na carreira docente concebendo que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo da carreira profissional” (TARDIF, 2002, p.14). O autor menciona que no exercício da atividade laboral o professor aprende, ao mesmo tempo, que se insere e se relaciona por meio de regras de ação que se torna parte integrante da sua construção e consciência prática.

Outros documentos também me ajudaram a compreender a docência contemporânea e, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), no § 8º do art. 62 da LDB, os currículos dos cursos de formação de docentes terão por norteadores a Base Nacional Comum Curricular, contribuindo para ações e políticas na formação docente. A seguir, demonstro como estes documentos estão articulados:

Figura 1 - Elaboração da Resolução CNE/CP nº 2 2/2019 articulada com a BNCC e a LDB



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da figura anterior, podemos ver que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e a BNCC articulam-se em ações e políticas voltadas para a formação dos professores. Nas Diretrizes Curriculares, podemos inferir que a docência pressupõe, na formação inicial docente, o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, tais como: as aprendizagens gerais a serem transmitidas aos estudantes em variados aspectos (como por exemplo, intelectual, físico, cultural, emocional e social), a fim de criar possibilidades para o pleno desenvolvimento das pessoas, visando, portanto, a educação integral.

A docência será desenvolvida, portanto, através das competências gerais docentes, bem como das competências específicas e das habilidades que, de modo interdependente e sem hierarquia, complementam-se na ação docente. Elas estão preconizadas na BNC- Formação. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional;

e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;

e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

(BRASIL, BNC-Formação, 2019, p.2).

A BNC – Professores é baseada em três eixos que norteiam a formação inicial e continuada dos docentes. Os eixos: conhecimento, prática e engajamento farão parte da formação. No eixo *conhecimento*, o professor deverá se apropriar dos conteúdos e dominá-los com o propósito de saber transmiti-los para os alunos. Importante ressaltar que, nesta perspectiva, os professores terão que demonstrar conhecimentos sobre os alunos e sobre o seu processo de aprendizagem.

No eixo *prática*, o docente deverá planejar ações de ensino que resultem em aprendizagem significativa, e também conduzir, através dos objetos do conhecimento previstos no currículo, habilidades e competências voltadas às suas práticas pedagógicas. No eixo *engajamento*, é essencial o comprometimento do docente com o seu próprio desenvolvimento profissional, bem como com a aprendizagem dos estudantes, dos demais colegas, da comunidade escolar e da família.

Apreende-se da normativa acima que a docência é observada como um saber-fazer quando se compreende que nas dimensões específicas de conhecimento profissional, práticas docentes e engajamento, há a preocupação com as ações inerentes às práticas pedagógicas, ao desenvolvimento do educando e à articulação de todos esses itens à escola, aos valores democráticos, às famílias e às comunidades.

Verifiquei, ainda, sobre a função da docência na Base Nacional Comum Curricular³. Segundo Frangella e Dias (2018, p. 14), “na significação sobre a docência na BNCC o discurso da responsabilização está presente ao comprometer os professores com resultados dos alunos e o êxito da escolarização”. Importante mostrar que as autoras ressaltam que o discurso do protagonismo docente como garantia de qualidade educacional e com a necessidade de desconstrução discurso se dá através dos questionamentos sobre outros sujeitos, dimensões e instituições e se apoiam na importância do ato de educar como para além de ensinar.

As autoras ainda mencionam que “na significação sobre a docência na BNCC o discurso da responsabilização está presente ao comprometer os professores com resultados dos alunos e o êxito da escolarização” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p.23). Nesse sentido, ancorando-me em estudos, compreendo que a docência é permeada por processos educativos intencionais, os quais são articulados entre a permuta de saberes e os sujeitos envolvidos no processo.

³A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 30 ago., 2020.

No quadro a seguir, trago algumas contribuições de Garcia (2010), quando o autor menciona algumas particularidades da docência e, mesmo se referindo às características da docência de forma geral, considero importante, antes de me deter na docência do professor iniciante, pautar como esse autor considera a docência. Diante disso apresento, baseado nos estudos do autor.

Quadro 01 - Características da docência segundo Garcia (2010)

(Continua)

Elementos que constituem a docência	Características
a. Aprendizagem informal	A docência é a única das profissões na qual os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia.
b. O conteúdo que ensina gera identidade	A forma como se conhece cada componente curricular afeta como se ensina. Schwab (1961) menciona o conhecimento substantivo: informação, ideia e tópicos a conhecer, e o conhecimento sintático: domínio que o docente tem dos paradigmas das pesquisas de cada componente curricular
c. Alguns conhecimentos valem mais que os outros	O conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina.
d. Ensinando se aprende a ensinar	É um conhecimento prático, orientado para soluções, que se traduz, de forma metafórica, narrativa, através de histórias, e que, via de regra, possui um baixo <i>status</i> e prestígio. Esse tipo de conhecimento é o que Donal Schön (1983) chamou de epistemologia da prática.
e. Cada mestre tem o seu livrinho	O isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores.

(Conclusão)

f. Os alunos no centro da motivação	A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam.
g. O que sai da aula não volta	A ascensão do professorado a diferentes papéis, como, por exemplo, o de supervisor, assessor ou formador em geral se desenvolve normalmente fora da aula e não são contabilizados com atividades docentes. Acontece, então, que aquele que sai da aula geralmente não costuma voltar a ela.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), tendo como referência os estudos de Garcia (2010).

Podemos apreender, a partir do quadro anterior, que a docência possui características singulares de uma profissão que envolve diversos saberes, sendo essa docência, segundo Tardif, “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos” (TARDIF, 2002, p.18).

Após definir a docência como a relação entre professor e aluno, em determinado contexto, que envolve o ato de ensinar e aprender, mesmo que de múltiplas formas, passo a explorar especificamente a docência do PILPAF, porém, antes disso, mostro de que forma o autor analisou como os professores iniciantes são inseridos na docência. Desse modo, o mesmo menciona que:

[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Essa fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão. (TARDIF, 2002, p.11).

A partir das compreensões do autor, entendo que a fase de inserção dos professores iniciantes é de suma importância para sua consolidação como profissional e corroboro quando este diz que os sentimentos existentes são contraditórios e desafiadores. Neste período, há um misto de empolgação, medos, angústias e desafios. É o momento em que a teoria e prática estão emaranhadas com o propósito de que a aprendizagem tenha êxito, assim como também a formação do aluno. Ressalto que esses dados são também anunciados em outras pesquisas, como nas de Bahia (2020), Oliveira (2015) e Neves (2020).

Huberman (1993) classificou como professores iniciantes os professores com até cinco anos de carreira, sendo que essa é a classificação assumida nessa pesquisa, embora este nivelamento possa variar, conforme as pesquisas e autores referências.

É relevante ressaltar que outros grupos de pesquisa também me ajudaram na construção do meu problema investigativo, como por exemplo, nas reuniões do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças-GIPEDI, nas quais eram debatidos, em grupos, conceitos e teóricos que me ajudaram a trilhar o percurso para o desenvolvimento desta Dissertação. Nas interações com o GIPEDI, tomei conhecimento dos trabalhos de Bahia (2017; 2020), Silva (2019), Neves (2014), Neves (2020) e Oliveira (2015), que me serviram para apropriação sobre os discursos que circulam nas pesquisas acerca da docência contemporânea.

Essas pesquisas entendem a etapa da docência dos professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental como: “possibilidades para pensar a constituição de uma docência engajada” (BAHIA, 2020, p.12); como um movimento de “articular a formação compartilhada entre universidade e escola, [que] produz um modo de ser professor (a), uma docência virtuosa” (OLIVEIRA, 2015, p.19). Já outra pesquisa, que analisa documentários referentes às escolas inovadoras, percebe que a “inovação é a potência do contemporâneo, expressa pela exacerbação dos componentes hipermodernos mobilizados por alunos, professores e gestores de uma escola” (NEVES, 2020, p.11). A partir das contribuições mencionadas e ainda acerca da docência do professor iniciante. Garcia (2010) acrescenta que:

a inserção profissional no ensino, como comentamos, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal. (GARCIA, 2010, p.28).

No excerto acima, o autor enfatiza que a transição dos estudantes da docência para a profissão é um período de tensões, aprendizagens e desafios para os professores iniciantes. A partir disso, podemos pensar a situação dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais. Nesta conjuntura, o autor menciona que as principais atividades laborais desenvolvidas pelos professores iniciantes seriam: [...] “adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar;

delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor”. (GARCIA, 2010, p.29).

Aliado a este mesmo raciocínio, ressaltado sobre a formação inicial, a respeito da qual Tardif (2002) menciona: “ a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos estes produzidos numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional” (TARDIF 2002, p.23). Cabe enfatizar que outros estudos cujo escopo são professores iniciantes também destacam o fator da socialização profissional como elemento importante na constituição do docente e da formação de sua identidade profissional. Wiebusch, Andrade, Wiebusch e Vitória mencionam que:

os professores iniciantes têm uma história de vida que engloba diferentes experiências, saberes e vivências que contribuem para a aprendizagem docente. Os primeiros anos de docência não representam apenas o momento de aprender a ensinar, também simbolizam um momento de socialização profissional. (WEIBUSCH; ANDRADE; WIEBUSCH; VITÓRIA, 2017, p.1515).

As autoras enfatizam a experiência de vida como elemento para constituição de saberes que, de algum modo, são importantes para a formação da identidade docente no início da carreira profissional, principalmente nos primeiros anos da docência. Além dessas perspectivas, outros estudos sobre docência contemporânea dos professores recém-egressos são mobilizados em relação às suas práticas didáticas, como Cruz, Costa, Oliveira e Castro asseveram:

As práticas didáticas de professores recém-egressos de cursos de formação inicial em diferentes áreas. Justificou-se na medida em que reafirma a ação de ensinar como um ato formativo, interativo, relacional e, por isso, humano, político, social e técnico. É um ato que se situa no âmbito de um desenvolvimento profissional que requer amplo domínio de conhecimentos que estão na base da aprendizagem da função docente. (CRUZ; COSTA; OLIVEIRA; CASTRO, 2020, p. 750).

Huberman (1995) afirma que o início da carreira docente é caracterizado por explorações iniciais e choques de realidade que impactam a continuidade no desenvolvimento profissional do professor iniciante apresentando oscilações, medos, angústias e adaptações. Nóvoa (2019) ainda destaca o seguinte: “Concentremo-nos nos primeiros anos de exercício docente, esse tempo entre dois, entre o fim da formação e o princípio da profissão. Sabemos, há muito, que são anos decisivos nas nossas vidas profissionais, e também pessoais.”. (NÓVOA, 2019, p.200). Com isso,

percebe-se que os autores destacam a relevância do impacto com a realidade e importância para que os professores iniciantes se consolidem na profissão.

Neste cenário, recorri às pesquisas que versassem sobre a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa. Podemos citar, por exemplo, Bernadete Gatti (2010), que destaca como se dá a formação inicial dos professores nas Universidades brasileiras em diversas licenciaturas no Brasil. No que tange à licenciatura em Letras, a autora diz que:

os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência. (GATTI, 2010, p.1373).

Como podemos observar, a partir da citação anterior, poucas são as horas-disciplinas dedicadas à formação para a docência, havendo, portanto, superficialidade e esmaecimento na formação inicial em relação ao seu exercício.

Para Pimenta (1999), “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor* como aluno ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA,1999, p.20, grifos da autora), compondo, portanto, a sua identidade docente, que também faz parte dos saberes da docência e contribui para o seu exercício. Notei, pelos números apresentados na pesquisa realizada por Gatti (2010), no componente curricular de Língua Portuguesa, um distanciamento entre a formação docente inicial e a prática na sala de aula. Ao abordar com brevidade sobre o ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, há algumas décadas, no ano de 1970, veremos que o ensino obrigatório era restrito às quatro séries iniciais da escolaridade. Naquela época, para prosseguir nos estudos, era necessário um exame de admissão acessível para poucos. Entretanto, esse cenário mudou a partir de 1971, com a ampliação da escolaridade obrigatória para os alunos na idade de 7 a 14 anos, o que conseqüentemente aumentou o número de vagas na rede pública. Todavia, a evasão e descontinuidade nos estudos foram um dos desafios encontrados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A articulação entre a transição dos Anos Iniciais até os Anos Finais do Ensino Fundamental é garantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010, cujo propósito é assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e social do corpo discente. Apesar disso,

esta transição é vulnerável e requer desafios da gestão, do corpo docente e dos próprios alunos já que eles estarão em transição da infância para adolescência.

A partir do conhecimento de pesquisas realizadas sobre professores nos AFEF e revistas dirigidas a esses professores, como a Nova Escola, por exemplo, verifiquei quais discursos estão circulando sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir disso, encontrei um estudo intitulado: *Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual* (2011)⁴, da Fundação Victor Civita (FVC)⁵ em parceria com o Itaú BBA e a Fundação Itaú Social⁶, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC). O mencionado estudo tratava de um experimento exploratório com os objetivos de apresentar um panorama dessa fase sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental e de propor temas a serem aprofundados por outros pesquisadores com a intenção de apontar especificidades e desafios sobre uma fase tão pouco investigada.

A partir dessa pesquisa, verifiquei a existência de muitos desafios para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, dentre eles, a necessidade de reorganização da prática pedagógica, de modo que seja possível atender às necessidades e especificidades dessa etapa da educação, bem como formas de motivação, reconhecimento profissional, apoio, orientação e aproximação com as pesquisas acadêmicas, universidades, escolas e tempo para formação. Diante dessas constatações, ratifico a necessidade de aprofundar meus estudos sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa.

Também, cabe ressaltar que, no presente estudo, tive como objetivo geral: *Compreender a docência dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e analisar as práticas pedagógicas escolares, as especificidades da Língua Portuguesa e desafios enfrentados por esses docentes a partir das narrativas.*

⁴ Pesquisa disponível em: <<https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/#volume-3>>. Acesso em: 30 ago., 2020.

⁵A Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos, focada na melhoria da Educação, por meio da valorização de bons professores e incentivo ao trabalho docente. Fundada em 1985, tem como principal iniciativa o Prêmio Educador Nota 10, que reconhece professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. Disponível em: <<https://fvc.org.br/especiais/fvc-nossa-historia/>>. Acesso em: 30 ago., 2020.

⁶ Tem como missão desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/documentos/>>. Acesso em: 24 ago., 2020.

Este objetivo foi produzido, também, a partir do meu exercício como docente, por meio do qual percebi algumas especificidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entre elas, alguns problemas relacionados à adolescência, como violência, uso de drogas e gravidez precoce, o que influenciava diretamente na aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa, o que me instigou para que me aprofundasse e mantivesse o interesse sobre a temática.

Para desenvolver o foco investigativo anunciado anteriormente, propus os seguintes objetivos específicos:

- I) Identificar e descrever as práticas pedagógicas escolares nos Anos Finais do Ensino Fundamental dos professores iniciantes de Língua Portuguesa a partir das narrativas;
- II) Identificar os desafios e especificidades dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais ao desenvolverem suas docências a partir das narrativas dos docentes participantes.

Diante disso, apresento o problema de pesquisa por meio da seguinte pergunta investigativa: *Como podemos entender as docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa, a partir das práticas pedagógicas escolares que desenvolvem e das especificidades da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e desafios dessa etapa de ensino?*

Dessa questão geral, decorrem as seguintes perguntas:

- a) *Como os professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental narram suas práticas pedagógicas escolares?*
- b) *Que desafios os professores iniciantes de Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental enfrentam, segundo suas narrativas?*
- c) *Quais as especificidades do ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são narradas por eles?*

Apresentados os objetivos, o problema e as perguntas investigativas que norteiam este estudo, convido-vos para o próximo capítulo, no qual discorrerei sobre o professor iniciante de Língua Portuguesa.

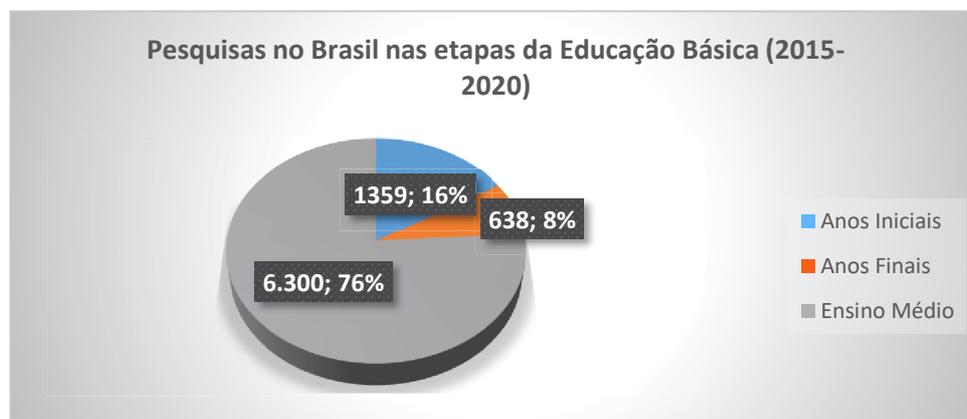
2 O PROFESSOR INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes amendontra pelo que sugere como possibilidade. (COSTA, 2005, p.200).

Escolho este excerto de Costa (2005) e corroboro com a autora por entender que nossas inquietações nascem materializadas em um contexto histórico, social ou político, ou seja, não nascem em um vazio e que a partir dessas reflexões produzimos nossas indagações e inquietações. Diante disso, será apresentado, neste capítulo, o que as pesquisas investigaram até o momento com temas relacionados ao objeto proposto, no qual fundamento minha investigação acerca da temática.

Ao visitar a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, no recorte temporal de 2015-2020 com o descritores *Anos Iniciais*, *Anos Finais* e *Ensino Médio*, deparei-me com a seguinte situação sobre as pesquisas na Educação Básica:

Gráfico 01 – Pesquisas no Brasil nas etapas dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio (2015-2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados na BDTD (2021).

A partir de pesquisas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações –BDTD, observei que, das pesquisas realizadas na Educação Básica, no recorte temporal de 2015-2020, apenas 8% correspondem a estudos relacionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Levando em consideração o gráfico, enfatizo a relevância de pesquisas direcionadas para essa última etapa do Ensino Fundamental, já que, conforme o gráfico, há territórios a serem explorados nos Anos Finais da Educação Básica.

Com o intuito de me aproximar do tema e de fazer um mapeamento dos estudos realizados, consultei novamente o site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, utilizando como descritor a palavra-chave *professor iniciante*. Selecionei as pesquisas que mais tinham afinidades com o meu objeto de investigação. Inicialmente, encontrei 131 trabalhos entre Dissertações e Teses oriundas de algumas regiões do Brasil, derivadas de 40 repositórios de Universidades de todo o país. A seguir, apresento o gráfico:

Gráfico 02 – Quantidade de pesquisas por repositório 2020/2



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Procurei analisar como os professores iniciantes são visibilizados nas pesquisas contemporâneas. Sendo assim, examinei a produção científica brasileira sobre esta temática e, após esta etapa, procurei verificar como os professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais estão inseridos nas pesquisas.

Assim, também busquei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por pesquisas que, por meio do tema, dialogassem com meu objeto de investigação, no caso, o componente curricular de Língua Portuguesa, ou seja, busquei por pesquisas cuja finalidade convergia analiticamente com a investigação desse estudo.

Para isso, estabeleci alguns critérios, dentre eles, o critério temporal, mais especificamente, as pesquisas compreendidas entre os anos de 2015 a 2020. O

segundo critério foi temático e, dessa maneira, escolhi por estudos que tratavam principalmente das práticas pedagógicas escolares dos professores iniciantes de Língua Portuguesa. Com esses critérios iniciais, passei a fazer uma leitura sistemática dos 131 resumos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) cujos trabalhos dialogassem sobre professores iniciantes, de tal forma que pudesse categorizar as pesquisas encontradas. Após a leitura, verifiquei que as pesquisas mencionavam os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Pibid, a Educação Superior e a própria construção da identidade do professor iniciante. Após isto, continuei a pesquisa com os descritores *Língua Portuguesa, práticas pedagógicas e Anos Finais*, encontrando 16 estudos.

Com todo este levantamento, selecionei 08 pesquisas que mais se aproximavam do tema que proponho investigar e que me ajudaram a crescer no avanço do meu objeto de estudo. Essas pesquisas também possibilitaram compor um mapa cartográfico das principais tendências de estudos na área.

Desse modo, foram selecionados 08 trabalhos por aproximação com a minha temática, sendo, no caso, 02 Teses e 06 Dissertações. No quadro 02, desenvolvi um mapeamento acerca de Dissertações e Teses a partir os descritores: professores iniciantes, Língua Portuguesa e Ensino Fundamental.

Nos trabalhos selecionados, analisei quais as tematizações que têm sido mobilizadas nas investigações sobre docência dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, observei que predominam estudos sobre formação, identidade docente, práticas docentes e leitura. A seguir, detalho os trabalhos acadêmicos que mais se aproximam com a temática proposta.

Quadro 02 – Seleção de Teses e Dissertações para a composição da revisão de literatura

DESCRIPTORES	NÚMERO DE TESES	DISSERTAÇÕES	TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADOS PARA COMPOR A REVISÃO DE LITERATURA
Professores iniciantes	1	2	3
Língua Portuguesa	2	2	4
Práticas pedagógicas	1	5	6
Anos Finais	1	2	3

Fonte: Elaborado pelo autora (2021).

No quadro a seguir, detalho os trabalhos acadêmicos selecionados sobre professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e os que mais se aproximam da temática proposta.

Quadro 03 - Trabalhos Acadêmicos selecionados sobre professores iniciantes de Língua Portuguesa Anos Finais, Ensino Fundamental (2015-2020).

(Continua)

TIPO	ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	CURSO	INSTITUIÇÃO
D	2017	ALVES, Carlos Eduardo B.	Formação Continuada em serviço: contribuições para a prática de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.	Mestrado Profissional em Letras- Prof. Letras	Universidade Federal Rural de Pernambuco
T	2020	SANTOS, Letícia da Silva	“Ô, Sor (a)! Larga Mão dessa Aula Chata!”: uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia.	Programa de Pós-Graduação em Letras	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(Continua)

D	2016	AGUIAR, Reinaldo Pereira	A Inserção de Recursos Tecnológicos no Planejamento da Prática Pedagógica por meio do <i>Mentoring</i> .	Programa de Pós-Graduação em Ensino	Centro Universitário UNIVATES
D	2017	ROCHA, Michelle Oliveira	Práticas Pedagógicas nas aulas de Línguas nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Santa Maria
D	2014	BARROS, Ricardo Abdalla	As implicações do programa 'São Paulo faz escola' no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso	PPG em Educação	Universidade Estadual Paulista
T	2016	SANT'ANA, Tatiana Fernandes	A (RE) construção da identidade docente no percurso estagiária: Professora Iniciante de Língua Portuguesa	Programa de Pós-graduação em Linguística	Universidade Federal da Paraíba
D	2015	MORAIS, Joelson de Sousa	A Prática Pedagógica no Cotidiano de Professoras Iniciantes: Tramas e desafios do Aprender a Ensinar	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(Conclusão)

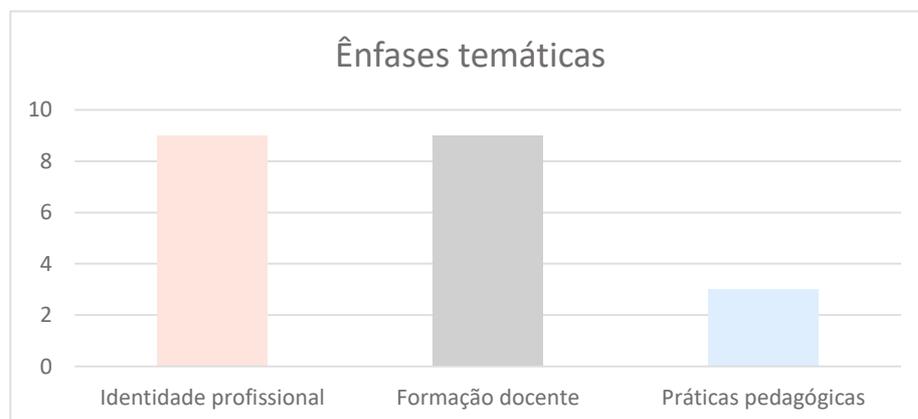
D	2017	JONSSON, Paula Valéria	Prática Pedagógica do Professor Iniciante na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa
D	2020	BAHIA, Sabrine	Professores Iniciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Constituição de uma Docência Engajada	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nestes trabalhos, também analisei as metodologias que foram utilizadas e observei que predominam estudos qualitativos com 08 recorrências. Desse modo, foi possível verificar recorrências em estudos de caso, entrevistas semiestruturadas e análises documentais. Tais investigações se concentram na áreas de Letras e Educação, e os autores mais citados foram os seguintes: Bernadete Gatti, Imbernón, Humberman, Maurice Tardiff, Nóvoa, Garcia e Mikhail Bakhtin.

Desse modo, com o material analisado, agrupei as pesquisas por ênfase temática, constatando que os estudos apresentam três ênfases: identidade profissional, formação docente e práticas pedagógicas.

Gráfico 03 - Ênfases temáticas das pesquisas realizadas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao constatar essas três ênfases temáticas, percebi as características das produções científicas e o modo como estão sendo visibilizadas nas pesquisas contemporâneas. Também, percebi que minha pesquisa se aproxima das ênfases da formação docente e das práticas pedagógicas. Todavia, a problematização se distancia, por trazer toda a questão dos professores iniciantes. Desse modo, aproximo-me de alguns trabalhos que trazem contribuições para essa pesquisa e que me permitem descrever como compreendo o campo investigativo. A seguir, faço uma análise das pesquisas que se aproximam das ênfases temáticas em questão.

Na Tese de Santana (2010), foi investigada a (re) construção identitária do professor iniciante em seus primeiros anos de docência como estagiário e como responsável pelo desenvolvimento de atividades profissionais na Educação Básica, como professor regular. Na sua Tese, Santana pautou também sobre a formação dos professores, enquadrando-se na ênfase de identidade profissional e formação docente. Os resultados dessa investigação revelam que as dificuldades dos sujeitos da pesquisa vão além do domínio do conteúdo, pois revela conflitos da professora na relação com a Língua Portuguesa e na relação com os alunos, através de marcas de modalizações e dêiticos⁷ evidenciadas nos primeiros anos da atividade docente, tais como: “seguidora de prescrições”, “defensora das regras de ofício”, “sofredora e desrespeitada”.

Na dissertação de Moraes (2015), cujo título é *A Prática Pedagógica no Cotidiano de Professoras Iniciantes: Tramas e Desafios do Aprender a Ensinar*, o autor investigou como os professores iniciantes mobilizam o saber-fazer na prática pedagógica e concluiu que os saberes-fazer são construídos em variados espaços/tempos e os contextos formativos múltiplos materializam a prática pedagógica no desenvolvimento do ensino, apresentam também lacunas em suas práticas concretização de práticas democráticas emancipatórias e democráticas, que legitimam os saberes mobilizados.

Jonsson (2017), em sua Dissertação, cujo título é *Prática Pedagógica do Professor Iniciante na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR*, pesquisou a

⁷Segundo o professor Dr. Sérsi Bardari (2011, p.1), “o termo ‘**dêixis**’, do qual deriva o adjetivo “dêitico”, é empregado para designar a função que os pronomes pessoais e demonstrativos, as formas gramaticais que indicam tempo, inúmeras palavras e uma variedade de outras formas linguísticas desempenham ao fazer referência à situação de produção dos *gêneros textuais*, sejam esses na modalidade oral ou escrita”. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/portugues/deixis/>>. Acesso em: 05 jun., 2020.

prática pedagógica do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que os resultados evidenciaram que a prática dos professores iniciantes é determinada por saberes desenvolvidos na formação inicial docente e que, além disso, as dificuldades são encontradas na escola, nos professores e no clima organizacional das instituições.

Bahia (2020) apresenta, em sua Dissertação, um estudo sobre os processos na constituição do professor iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo investigado a inserção na carreira docente dos professores iniciantes, concluindo em seu trabalho que esses processos possibilitam associar essa constituição ao “[...] conceito de *engajamento* com o que as análises produziram, pois esses professores, em suas narrativas, destacam a importância das relações que se estabelecem entre professor e aluno, como adultos e recém-chegados, quando falam sobre respeito, amorosidade, dedicação e rigor. (BAHIA, 2020, p. 145).

Alves (2017), a partir de sua pesquisa de Mestrado, nomeada *Formação continuada em serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, analisou os efeitos da formação continuada na prática dos professores de Língua Portuguesa, e nos resultados da sua investigação. Foi averiguado que as formações continuadas foram satisfatórias do ponto de vista teórico-metodológico, porém necessitam de ajustes nos aspectos de configuração da oferta (periodicidade, duração e formato). Na Tese de Santos (2020), é realizada uma investigação sobre uma proposta pedagógica de ensino de Língua Portuguesa como forma de intervir na realidade da sala de aula e que teve como *lócus* a periferia. A pesquisa concluiu que a articulação da prática docente com o campo teórico da Linguística Aplicada propiciou resoluções eficazes para os questionamentos no mundo da realidade, “sendo possível trazer diferentes olhares e perspectivas para compor o quadro e oferecer intervenções eficazes para, nesse caso em questão, uma sala de aula de português na periferia.” (SANTOS, 2020, p.9)

Aguiar (2016) investigou a relação de *mentoring* e planejamento de aulas com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o intuito de averiguar as contribuições no planejamento da prática pedagógica desses docentes. Obteve como resultado a constatação de que o aparelho móvel celular serve como alternância à insuficiência e até mesmo à inexistência do recurso tecnológico do computador.

Rocha (2017), no trabalho intitulado *Práticas Pedagógicas nas aulas de Línguas nos Anos Finais do Ensino Fundamental: um estudo de caso em turma de 6º ano*, pesquisou as práticas pedagógicas para o ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa, obtendo como resultado a averiguação do quanto uma prática pedagógica mais dinâmica beneficia a todos os sujeitos.

Lima (2015), com o título *O papel do professor de Língua Portuguesa como mediador para a construção de autoria nas produções de texto de alunos do ensino fundamental II*, analisou uma proposta didática que teve o professor como mediador, a fim de investigar como os professores desenvolveram estratégias e práticas para que seus alunos fossem protagonistas das suas produções textuais. Nos resultados dessa pesquisa, a autora concluiu que os alunos dos Anos Finais conseguiram, por meio da mediação da professora, atuar como sujeitos dos seus dizeres e práticas docentes implicados na Lei nº 10.639/03⁸. Nas constatações da pesquisa, o autor enfatizou que os tratos, as atividades e as estratégias utilizadas nas práticas docentes para contemplar a questão étnico-racial vêm sendo pensadas e trabalhadas por meio de iniciativas mais individualizadas.

Na Dissertação de Fernandes (2017), intitulada *A ação docente: possibilidades do ato de ler na educação básica*, foi analisada a ação docente fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e como essa ação docente poderia contribuir para a leitura. O foco desse trabalho foi responder inquietações sobre as concepções e práticas de leituras na ação docente de professores de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos demonstraram, segundo a autora, que os processos metodológicos realizados junto aos professores constituem um referencial pertinente para o desenvolvimento do ato de ler em sala de aula e suas possibilidades, que podem ser observadas no decorrer do trabalho pedagógico, no desenvolvimento dos alunos, na superação do conhecimento sincrético e no novo posicionamento do ato de ler.

Diante do que tomei conhecimento a partir das pesquisas produzidas até o momento, considero que essa investigação tem potencial e pode contribuir com lacunas ainda em aberto e como esses professores desenvolvem suas docências, bem como identificar e descrever as práticas pedagógicas escolares, assim como os desafios.

⁸Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em jun., 2019.

As Teses e as Dissertações analisadas para composição desta seção me auxiliaram na construção da presente pesquisa, principalmente àquelas que abordam a formação docente, as práticas pedagógicas e a docência do professor iniciante. Por meio dos trabalhos já desenvolvidos, percebo que não há muitas pesquisas relacionadas, especificamente, com as docências e as práticas pedagógicas escolares dos PILPAF. Constatei, através dos trabalhos analisados, a importância que a formação inicial e continuada de professores assume, bem como verifiquei que foi possível conhecer mais sobre a atuação dos docentes nesta modalidade de ensino.

Assevero, ainda, que, diante das pesquisas analisadas, as metodologias usaram outros instrumentos para produção de dados e outras formas de análises. Considero ser importante enfatizar que esta pesquisa se propôs trabalhar com grupos (de)formação em que o próprio pesquisado é protagonista da sua formação.

Evidencio que a temática se mostrou importante, pois pode abrir possibilidades para pensarmos a formação inicial e continuada, sobretudo políticas públicas voltadas para os professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A presente investigação foi realizada com a participação dos professores iniciantes de Língua Portuguesa da rede pública municipal de São Leopoldo, município situado no estado do Rio Grande do Sul. Agora, convido-vos para o próximo capítulo, intitulado O ensino de Língua Portuguesa: breve historicização da formação inicial à BNCC.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Breve Historicização, da Formação Inicial à BNCC

É um período de tensão e aprendizagem intensiva em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual o professor iniciante deve adquirir conhecimento profissional. (GARCIA, 2008, p.14).

Início este capítulo com o excerto de Garcia (2008), sobre a condição do professor iniciante ao ter contato com a realidade da escola. Há estudos e pesquisas sobre a situação do professor iniciante no Brasil e no mundo, com muitos pontos de convergência, mas considero que é importante para diferenciar essas pesquisas, o *locus*, isto é, o espaço em que se situam os sujeitos e a problematização do que se quer pesquisar, além da metodologia. Nesse capítulo, busco historicizar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Antes de qualquer coisa, é preciso nos remetermos a um breve histórico, inspirados nos estudos de Salino, Seco e Amaral (2012), sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, país onde os conteúdos desse componente curricular foram compostos em meados do século XIX. Naquela época, as pessoas pertencentes às classes mais abastadas eram as mais privilegiadas no ato de ler e de escrever, sendo os padres jesuítas os responsáveis pela aprendizagem.

No Brasil Colônia, o português não era a língua dominante, e sim o tupi. A primeira gramática da Língua Portuguesa foi escrita em 1536, cuja sistematização era frágil e sem organização curricular. Segundo Malfacini:

[...] deduzem-se três razões principais para a Língua Portuguesa não fazer parte do currículo escolar até a primeira metade do Século XVIII. A primeira delas era que quem se escolarizava fazia parte das classes privilegiadas, seguindo, portanto, o modelo educacional da época, no qual se destacava o status do Latim e do aprendizado por meio dele (clássico): havia a pressuposição de que o grupo social mais abastado, que continuaria seus estudos, estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola. (MALFACINI, 2015, p.46).

Segundo o excerto acima, neste momento, o ensino da Língua Portuguesa estava destinado a poucos, a saber, àqueles que tinham o privilégio de estudar. O filósofo Luís Antônio Verney (1949) ampliou a noção de ensino de gramática para além da alfabetização, seguida das reformas propostas por Marquês de Pombal no ano de 1750, por meio das quais o ensino de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório.

A gramática, ainda que de modo incipiente, foi introduzida e entendida como apoio à compreensão do latim. Na época, as aulas de Latim e Retórica foram mantidas, consideradas apoio do ensino linguístico jesuíta. É importante salientar que a escolarização não pertencente à rede jesuítica, que só atingiu uma pequena parcela da população de classe mais privilegiada.

Em seguida, com a chegada da família real em 1808, ampliaram-se alguns centros educacionais, como, por exemplo, o Liceu das Artes, a Biblioteca Real, entre outros. A consolidação da Língua Portuguesa no Brasil veio com a Independência, a qual projetou políticas de afirmação cultural e práticas sociais que foram relevantes para a nação. Nessa época, a Língua Portuguesa e o ensino de Literatura foram adotados no currículo oficial do Ensino Fundamental, que à época era composto por 7 anos.

A reforma educacional trazida por Couto Ferraz em 1854 fortaleceu os estudos e conhecimentos da Língua Portuguesa em um processo que lentamente passou a substituir os textos estrangeiros por autores portugueses e brasileiros. Em 1871, nas faculdades do Império, o exame de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório. Nesse mesmo ano, foi criado o cargo de professor de Língua Portuguesa, o qual foi considerado por muitos estudiosos como o marco do ensino oficial da Língua Portuguesa no Brasil.

Desse modo, as questões que nortearam a formação de professores foram o questionamento de como aprender a ensinar, de como articular as aprendizagens teóricas com a realidade no âmbito da escola e de como atender as necessidades e expectativas do corpo docente e discente. Houve algumas obras importantes durante o período da República, como a gramática de Said Ali, que partia do português arcaico para chegar ao latim, e outra foi a Gramática Histórica, de Ismael de Lima Coutinho.

Na década de 1940, não havia consenso sobre o ensino da Língua Portuguesa. Os planejamentos dos professores eram desconexos e cada docente ensinava por meio da metodologia que considerava mais adequada. Foi nesse contexto que o Governo Federal decidiu padronizar termos técnicos e uniformes para serem empregados por todo o país, em 1950. Dessa maneira, em 1959, através da portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, foi instituída a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que tinha como objetivo aconselhar:

- a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959;
- b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91,1 a partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960. (NGB, 1959, p.1).

Em 1960, houve a expansão do ensino e conseqüentemente as classes menos privilegiadas passaram a ter acesso à educação, o que passou a representar grande desafio aos professores de Língua Portuguesa. Em 1971, foi publicada a lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 que regulamentou o ensino para o 1º e 2º graus, sendo que de 5ª a 8ª série, atualmente Anos Finais do Ensino Fundamental, o nome do componente curricular de Língua Portuguesa era Comunicação e Expressão. Em 1980, devido ao baixo rendimento dos alunos em produção textual, a disciplina de Comunicação e Expressão deu lugar ao ensino de Língua Portuguesa.

Após essa breve contextualização acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e com advento do cargo de professor de Língua Portuguesa, convido o leitor a fazermos um percurso sobre a trajetória e pesquisas sobre formação inicial dos professores iniciantes de Língua Portuguesa. A seguir, trago um quadro sobre as características dos cursos de formação de professores em Letras.

Quadro 04 - Características dos cursos de formação de professores em Letras

(Continua)

Categorias do curso de Letras	Dados das categorias a partir dos estudos de Gatti
Panorama institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Considera, segundo base de cursos do INEP, o curso de Letras (Licenciatura) e Formação de professores em Letras; • Um total de 971 cursos de graduação presencial na área de formação de professores de Letras – Língua Portuguesa, com cerca de 173.000 alunos matriculados no Brasil; • A grande maioria (90,6%) dessas graduações são cursos denominados “formação de professores de Letras” e apenas 9% designados como “Letras”; • As instituições privadas eram responsáveis por 61,5% do total dos cursos na área (35,2% particulares e 26,3% comunitárias, confessionais ou filantrópicas); • O setor público de ensino congregava 38,5% do total geral de cursos de Letras, concentrando-se maior percentual em instituições estaduais (25%), seguidas das federais (10,3%). Apenas 3,2% deles eram oferecidos por instituições municipais de educação superior;

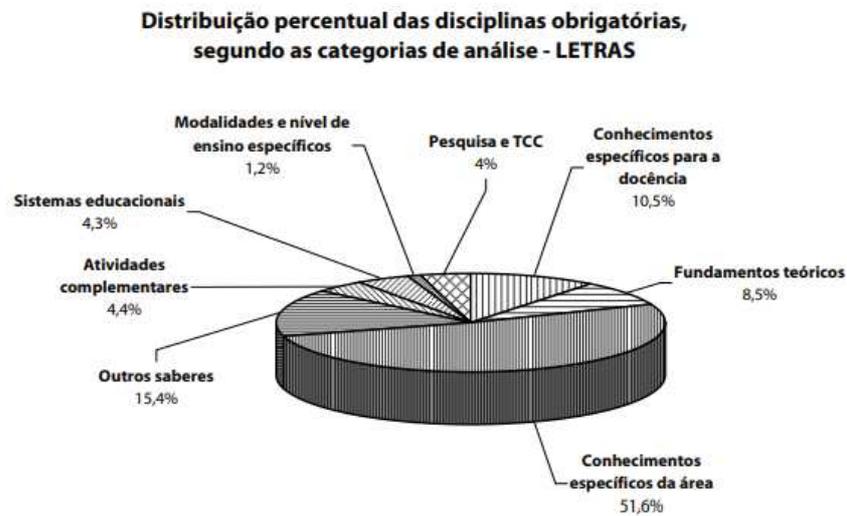
(Conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> • A predominância do setor privado em relação ao setor público é verificada também na análise das matrículas, uma vez que atendiam a 58,4% do total de alunos;
	<ul style="list-style-type: none"> • O percentual de cursos em instituições federais era inferior em 15% ao total das estaduais, nota-se certa equiparação no número relativo de alunos matriculados nesses dois tipos de instituições (17,4% e 20,1%, respectivamente).
Organização Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • As universidades apresentaram maior percentual de cursos que alcançaram conceito 4 ou 5 no ENADE (em torno de 20%); • Os percentuais de cursos dos centros universitários e das faculdades integradas nos conceitos 4 ou 5 (18,6% e 15,7% respectivamente) foram próximos do percentual obtido pelas universidades; • As faculdades, escolas e institutos superiores registraram os menores percentuais nos conceitos 4 e 5.
Concentração dos cursos por Região	<ul style="list-style-type: none"> • Norte-9,4%; • Nordeste-21,9%; • Sudeste-37,4%; • Sul-21,9%; • Centro-Oeste-9,4%.
Categoria administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Instituições privadas:59,3%; • Públicas federais e estaduais: 40,7%.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas de Gatti (2009).

O quadro anterior mostra a distribuição do curso de Licenciatura em Letras em sua maioria concentrada em instituições privadas e na região Sudeste. A seguir, trago a composição das grades curriculares do curso de Licenciatura em Letras a partir das pesquisas de Gatti (2009).

Gráfico 04 - Composição das Grades Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Letras



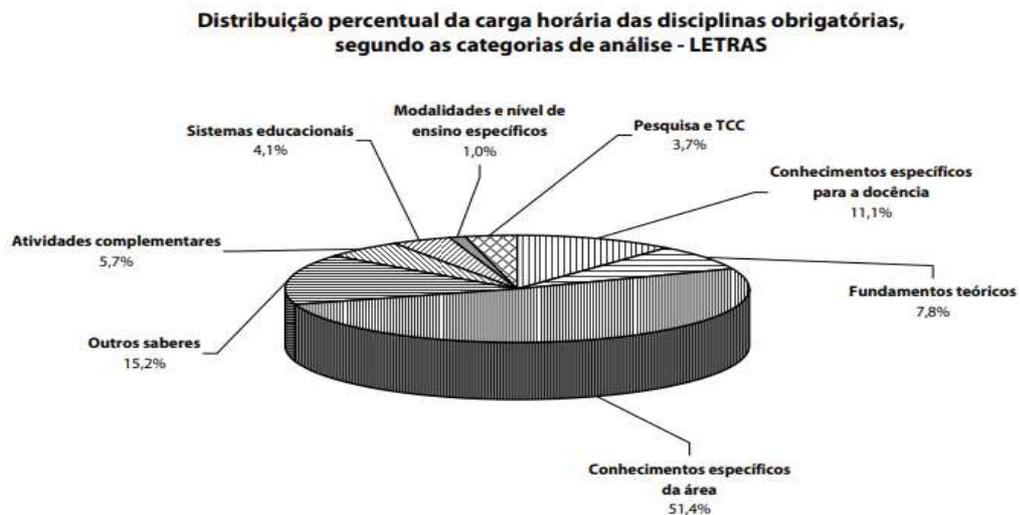
Fonte: Elaborada por Gatti (2009).

Como se percebe no gráfico de nº 04, conhecimentos específicos da área correspondem a 51,6%. Interessante observar que apenas 8,5% dos conhecimentos específicos são voltados para a docência o que nos leva a pensar pouca articulação entre a Universidade e a inserção profissional dos professores iniciantes nesta categoria analisada.

No gráfico nº 04, percebemos o percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias. Podemos observar, ainda, que “no que se refere aos ‘Sistemas Educacionais’, que representam muito pouco no total de disciplinas oferecidas (4,3%), vale destacar o percentual inexpressivo de matérias relacionadas à ‘Gestão escolar’ e ao ‘Ofício docente’”. (GATTI, 2009, p.64).

Percebi que, em relação ao ofício docente, poucas horas são disponibilizadas na formação inicial dos professores de Letras, ou seja, pouco tempo voltado para o exercício da docência. Em seguida, no próximo gráfico, analiso a distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias a partir das pesquisas de Gatti (2009).

Gráfico 05 - Distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias segundo as categorias de análise - Letras



Fonte: Elaborada por GATTI (2009).

Analisando os dados do gráfico apresentado (gráfico 05), percebemos que apenas 11,1% dos cursos são constituídos por conhecimentos específicos voltados para a docência. Segundo Gatti,

disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, tão enfatizado nos PCN's, ou da Literatura infantil e juvenil. Essas ausências podem fazer supor que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. (GATTI, 2009, p.72).

A autora enfatizou que o desempenho dos professores descritos nas ementas e no currículo dos cursos de formação nos fez pensar que o preparo para a atuação docente se faz em detrimento da formação do educando, em áreas mais específicas do saber. No âmbito acadêmico, segundo os levantamentos de dados da pesquisa, há uma maior concentração em “como ensinar” em vez de um olhar atento à construção e desenvolvimento de conhecimentos voltados para a área do curso.

Gatti (2009) evidencia que os cursos de Letras, em sua maioria, apresentam teorias linguísticas como eixos de seus projetos pedagógicos. Nesse sentido, poucos cursos apresentam o foco em formação para a docência, pois a maioria se limita em linhas específicas de trabalho na área de Letras, como por exemplo, teorias de texto e discurso, poucas disciplinas voltadas à literatura infantil e juvenil, tecnologias ausentes, e quando citados, não são referidos em suas especificidades, temas

transversais indefinidos. Além disso, não há um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência sendo, portanto, heterogênea a gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais frequentemente aparecem, como didática, metodologia e práticas de ensino.

Poucas instituições especificam em que consistem os estágios e sob que orientação são realizados; a maioria dos cursos apenas determina a quantidade de horas necessárias para a realização desses estágios. Diversidade e inclusão também são tratadas de modo incipiente. Outras pesquisas sobre formação inicial dos professores de Letras-Português também corroboram com esta linha de pensamento, como menciona Alvarenga: “a supervalorização dos saberes disciplinares na formação em Letras e a falha, as lacunas, o silenciamento e o não reconhecimento dos saberes pedagógicos para a docência” (ALVARENGA, 2012, 127). A seguir, no quadro abaixo, trago a relação entre formação para a docência e a formação específica, segundo dados da GATTI (2009).

Quadro 05 - Formação para a docência x formação específica

Formação pedagógica	Formação específica
a. Pouco equilíbrio entre os dois núcleos de saberes específicos e saberes pedagógicos;	Pouco equilíbrio com a formação pedagógica.
b Menor carga horária no núcleo de disciplinas detrimento;	Instituições revelam tendência para a concentração maior de carga horária no núcleo de disciplinas da formação específica.
c. Prioridade na formação para a docência.	Opção por uma matriz curricular que pende para a especialização. Podem redundar em aparentes equívocos no dimensionamento dos cursos, propiciando desequilíbrios na formação, fortalecendo ora a especialização precoce, ora apenas o ensino (esta dimensão em poucos casos).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da compilação das pesquisas da Gatti (2009).

A partir da análise dos dados das pesquisas de Gatti, podemos inferir que poucas são as cargas horárias voltadas para o exercício da docência nas grades curriculares dos cursos de Letras. Este pode ser um pressuposto do que Veeman (1984) chamou de “choque de realidade”, pois o curso de Letras não estabelece estreita relação entre teoria e prática na atuação docente, ou são apresentados “como

se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos [...]” (GAUTHIER, 2006, p.27).

Monteiro Côrrea e Maximo Portela (2012) acrescentam que “embora seja uma fase importante para a constituição da docência e desenvolvimento profissional do professor, ainda hoje, o professor iniciante e o início de sua carreira têm merecido pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros” (MONTEIRO CÔRREA; MAXIMO PORTELA, 2012, p. 226).

As autoras ainda mencionam que “a partir da pesquisa realizada e de outras sínteses, especialmente as de Mariano (2005, 2006a), propõe-se como possíveis alternativas para esse avanço que sejam considerados nas pesquisas os diferentes níveis de ensino.” (MONTEIRO CÔRREA; MAXIMO PORTELA, 2012, p.227).

Em relação aos discentes, Araújo e Calil (2019) mencionam que nos Anos Finais do Ensino Fundamental “fica claro que a iniciação implica integrar-se também em um processo de aprendizagem que se estende ao longo da vida profissional e pessoal” (ARAÚJO; CALIL, 2019, p.78), constituindo-se, portanto, uma fase transitória e importante para esse público juvenil. Considerando a importância das pesquisas na formação inicial e retomando os estudos de Gatti (2009), a autora menciona na conclusão sobre o curso de Letras que na relação entre a obediência a diretrizes curriculares e a qualidade da formação profissional não seja determinante, por exemplo, que uma instituição que não revele preocupação explícita com os PCN’S ofereça formação específica de má qualidade e por outro lado o que se preocupam com as propostas oficiais podem revelar componentes curriculares frágeis e desintegrados, além de incoerentes. “O que nos faz levantar a suspeita de que as diretrizes podem estar mais presentes no plano da retórica do que na da ação pedagógica”. (GATTI, 2009, p.77). Essa conclusão nos faz pensar sobre como a formação inicial repercute na forma como o professor iniciante de Língua Portuguesa desenvolve seu trabalho na sala de aula.

Na mesma linha de pensamento e colaborando com os dados de Gatti (2009), Garcia (2010) menciona que “se observa uma grande insatisfação tanto das instâncias políticas como dos professores em exercício e dos próprios formadores a respeito da capacidade das instituições atuais para dar resposta a necessidade do professor docente”. (GARCIA, 2010, p.10). Críticas como organização burocratizada, separação entre teoria e prática, e fragmentação do conhecimento estão entre angústias e

dificuldades que os professores iniciantes atravessam na constituição da sua profissão. Os professores iniciantes estão mais preocupados em como desenvolver e repassar os conhecimentos adquiridos, e neste processo, eles possuem uma característica própria além de ensinar, pois eles estão no embate com a realidade presente e se encontram neste conflito entre ensinar e aprender.

Veenman popularizou o conceito de “choque de realidade” (VEENMAN, 1984, p.15) para referir-se à situação que atravessam muitos docentes em seus primeiros anos de docência. Segundo ele, caracteriza-se por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem. É um período de socialização profissional e contato com a cultura escolar. Como mencionamos acima, as pesquisas mostram que há pouca articulação entre o que se aprende na formação inicial e a realidade escolar, o que de certa maneira dificulta a inserção dos professores iniciantes na carreira.

No Brasil, corroborando com pesquisas de Gatti (2009), estudos apontam que há um descompasso entre os resultados das pesquisas e as reformas na formação dos professores. Giovanni e Guarnieri (2014) mencionam que:

[...] estudo de Morante e Gómez (2007), Vesub (2007), Giovanni e Marin (2007) e S. Webr (2003), acrescido da leitura de autores como Rockwell e Mercado (1986), Tardif (2002), Lessard (2006), Marcelo (2009) e Schulman (2005). Ao discutirem essa distância tais autores revelam os descompassos entre as lógicas que norteiam as propostas de formação de professores e a própria profissão docente, ou seja, constatam que as reformas recentes da formação docente ainda são dominadas por conteúdos e lógicas disciplinares e não da profissão. (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p.39).

As autoras relatam que o trabalho docente é um espaço prático de aplicação de teorias e saberes fora da prática, e que geralmente é inexistente o espaço para análise das práticas desenvolvidas pelos professores iniciantes, além de haver uma desvinculação entre conteúdos de formação e a prática escolar. Por outro lado, podemos pensar na comunicação oral em qualquer componente curricular, como sendo relevante para facilitação da comunicação entre professor e aluno. Na Língua Portuguesa, a comunicação oral é imprescindível.

Dragone e Giovanni (2014) ainda mencionam que “é fato, então, que a comunicação oral do professor é marcante, a ponto de ficar na memória muitos anos após o contato nos bancos escolares, com impactos negativos e positivos presentes em semelhantes ocorrências” (DRAGONE; GIOVANNI, 2014, p.68).

Considerando os aspectos relacionados anteriormente sobre formação inicial, podemos frisar que, no Brasil, existem algumas políticas de inserção à docência, como por exemplo, o Programa de Residência Pedagógica que integra a Política Nacional de Formação de Professores e que tem por objetivo aperfeiçoar a formação prática nas licenciaturas a partir da segunda metade do curso, e cujos objetivos são: aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.

Os desafios enfrentados pelos professores iniciantes estão relacionados ao manejo ou controle da classe, sendo esse um importante elemento de registro e organização do ensino. Incluem-se nessa lista de tarefas: o cuidado com o ambiente para a aprendizagem, preparando antecipadamente aspectos do planejar, esquematizar, pensar sobre aspectos físicos e emocionais, sobre a movimentação dos estudantes e materiais.

Dessa maneira, são inúmeros os desafios que os professores iniciantes vivenciam na inserção da carreira docente, haja vista a fragilidade na formação inicial e o “choque de realidade” com o ambiente de trabalho. Agora, pretendo mostrar uma aproximação entre o professor de Língua Portuguesa nos Anos Finais e o documento norteador do currículo, no caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O professor iniciante tem enfrentado o desafio da implementação da Base Nacional Comum Curricular desde que ela foi promulgada e chegou às escolas em 2018. A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”.⁹ A partir desse entendimento, é importante que todos os professores, ao terem contato com ambiente escolar, saibam que será necessário se adequar a esse documento como normativa curricular, pois ao chegarem na escola, esses profissionais devem se apropriar da

⁹ Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em ago., 2020.

Base, como também do Referencial Curricular Gaúcho (2018) e do documento curricular norteador do município de São Leopoldo (2019).

Além de se apropriarem dos documentos supracitados acima, os novos professores devem compreender como se posiciona o Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de que saibam como a escola se organiza e se orienta em relação à sua organização curricular. Inicialmente, passo a abordar as competências gerais, no caso, a BNCC.

Retomando a centralidade na BNCC, tenho buscado perceber quais experiências atravessam docências e as práticas pedagógicas escolares dos PILPAF são visibilizadas nesse documento. Primeiramente, apresento um quadro que retrata as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e desdobradas no Referencial Gaúcho¹⁰ (2018) para os professores de Língua Portuguesa, ou seja, como eles devem operacionalizar e sistematizar os saberes para desenvolver as habilidades pretendidas em cada etapa do Ensino Fundamental. A seguir, há um quadro de saberes e habilidades pretendidas no Referencial Gaúcho e na BNCC.

Quadro 06 – Competências e Habilidades pretendidas pelo Referencial Gaúcho e pela BNCC

(Continua)

Base Nacional Comum Curricular (Anos Finais) 2018	Referencial Curricular Gaúcho 2018
<p>Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão;</p> <p>Habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em</p>	<p>Tem como proposta levar os alunos a aprendizagens relacionadas à ampliação da participação em práticas inseridas nos mais diversos campos da atividade humana;</p> <p>Dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);</p> <p>Habilidades propostas pela BNCC foram adaptadas para dar conta das especificidades do Rio Grande do Sul;</p>

¹⁰ O documento, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), será o norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. As mudanças, que seguem as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valerão para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>>. Acesso em: 24 ago., 2020.

<p>diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria;</p> <p>Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros;</p> <p>Componente está organizado em quatro eixos: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Texto e Análise Linguística/Semiótica;</p> <p>Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações;</p>	<p>No Ensino Fundamental, o texto, em seus diversos formatos, torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, demandando um trabalho mais amplo do que decifrar códigos e aplicar regras gramaticais de maneiras descontextualizadas;</p> <p>Tem como finalidade permitir e incentivar o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem capazes de utilizar a língua em suas múltiplas linguagens;</p> <p>O componente está organizado em quatro eixos: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica;</p> <p>Recomendação da realização de atividade que permitam o contato direto e contínuo dos estudantes com obras literárias;</p> <p>Habilidades perpassa mais por mais de um ano/etapa;</p> <p>Competências:</p> <p>Compreender a língua como fenômeno cultural;</p>
<p>Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.</p>	<p>Apropriar-se da linguagem escrita;</p> <p>Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos¹¹;</p> <p>Compreender o fenômeno da variação linguística;</p> <p>Empregar nas interações sociais a variedade e o estilo de Linguagens adequados;</p> <p>Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados nas interações sociais;</p>

¹¹Multissemióticos são os textos com muitos elementos, como imagens, ícones e desenhos. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/16264/lingua-portuguesa-como-trabalhar-textos-multissemioticos#:~:text=Multissemi%C3%B3ticos%20s%C3%A3o%20os%20textos%20com,como%20imagens%2C%20%C3%ADcones%20e%20desenhos>>. Acesso em ago., 2020.

(Conclusão)

	<p>Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;</p> <p>Selecionar textos e livros para leitura integral;</p> <p>Envolver-se em práticas de leitura literária;</p> <p>Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias, ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos nos processos de compreensão e produção.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir do Referencial Curricular Gaúcho (2018) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

As habilidades e competências explanadas no quadro acima, entre os dois documentos norteadores, indicam como as competências e habilidades são pretendidas tanto pelo Referencial Gaúcho como pela BNCC em relação a conteúdos, competências e habilidades observando, portanto, aproximações.

Cabe mencionar que em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação - Lei 13.004/14 (BRASIL, 2014), no qual é apresentada a necessidade de um currículo padronizado, respeitando a diversidade regional, estadual e local, bem como que atenda o direito de aprendizagem de todos os estudantes. A seguir, trago alguns excertos da Lei 13.004/14:

[...]estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados Distrito Federal e Município) diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p.61).

O documento é amparado também no Artigo 210 da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e articulado com a LDB, lei 9394/1996, no inciso IV, Artigo 9º (BRASIL, 1996), onde diz o seguinte:

estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, O Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996, p.12).

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9394/96, foram escritos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, os quais não foram recebidos em toda sua extensão pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por haver algumas divergências. Após esse período, por volta do ano de 1998, o CNE emitiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹² e para o Ensino Médio ¹³(EM), reafirmando, desse modo, após essa etapa, a necessidade de organização e escrita do documento da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC teve suas primeiras mobilizações no ano de 2014, com o documento intitulado “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”. No seu projeto inicial, ainda não havia como pretensão ser um currículo nacional, mas mantido na versão 1 (V1). Esse documento passou por mais 3 versões entre os cenários de mudanças do Governo e dos integrantes do MEC. Foi criado em articulação com Agentes Públicos e os membros pertencentes ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), entre eles, fundações, empresas de pesquisas, institutos, agentes públicos, políticos e pessoas físicas financiados pela Fundação Lemann¹⁴. O documento, cuja meta é proporcionar acesso à aprendizagem de forma equânime em todo o território nacional, foi criado visando a homogeneizar o currículo brasileiro.

Entre os anos de 2015 a 2018, o texto foi construído, homologado e implantado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em meio a um cenário de mudanças no cenário político brasileiro, ao qual podemos rememorar o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, além de mudanças de cargos no Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ademais, em sua epistemologia e nas ideias, o documento é norteado pela regulação da cultura e pela eliminação das diferenças na perspectiva multiculturalista. Esse documento foi amplamente debatido e criticado, pois como menciona Corrêa e Morgado (2020), ele se fundamenta em recomendações prescritivas demonstrando distanciamento com os componentes curriculares e desse modo dificultando a compreensão do texto por falta de coesão.

¹² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 15 jun., 2020.

¹³ Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 15 jun., 2020.

¹⁴ A Fundação Lemann tem como missão colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acesso em: 02 maio, 2020.

As autoras destacam ainda a incoerência entre o ordenamento jurídico e a norma aprovada, quando citam, por exemplo:

progressão e sequencialidade da Educação Básica, previstas nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Autonomia dos Sistemas de Ensino, conferida pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) quanto à sua organização; Cotejamento do currículo, contrariando as concepções definidas nas DCNs Plurilinguismo previsto na LDB E DCNs. (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 28).

Além do Brasil, o mundo passa por reformas na educação. Salberg (2011) chama esse Movimento de Reformas Educativas Globais de GERM (sigla em inglês). Entre essas mudanças, estariam currículos padronizados, estabelecendo, portanto, uma educação comum e avaliação com metas e resultados. Nesse contexto global, a BNCC, que teve início em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014 e com a retomada, na presente ocasião, dos debates do Ministério da Educação sobre “direitos de aprendizagem” na Educação Básica, reforçando a tendência do GERM, pois com esse argumento se construiu a ideia de educação padronizada, alavancando, portanto, ideias e reforço para a construção de um currículo comum para o Brasil.

É importante, ainda, evidenciar a participação das instituições privadas como a Fundação Lemman, e sua participação com fomento, construção e divulgação do documento, tendo como objetivo a contribuição e gerenciamento da gestão escolar, formação e avaliação de professores, currículo comum e metas padronizadas. São destacadas, também, parcerias público-privadas no campo da educação, trazendo experiências da gestão de negócios para a esfera pública educacional, o que, além de definir critérios básicos, contribuiu para todo o processo de escrita da Base.

Especificamente, no que concerne ao município de São Leopoldo, cidade em que se realiza a pesquisa com os professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais da rede municipal, observei em algumas pesquisas como a Base Nacional Comum Curricular foi implantada, tal como apontam Filha e Costa (2020):

[...] a partir das imposições das legislações indicadas, bem como da autonomia que os municípios adquiriram para a construção da parte diversificada da BNCC, a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED-SL) optou por mobilizar a comunidade escolar para discutir e construir, coletiva e dialogicamente, o próprio Documento Orientador do Território (FILHA; COSTA, 2020, p.230).

Segundo as autoras, o processo de diálogo com a rede municipal foi construído em torno da Base Nacional Comum Curricular, o que originou o Documento Orientador do território de São Leopoldo em 2019, sendo que o Conselho Municipal de Educação (CME) ofereceu um tempo para que a equipe da SMED-SL oportunizasse uma formação para apresentar a construção do documento em questão. A partir disso, foi constituída uma Comissão Municipal com representantes das entidades educacionais da cidade, como sindicatos, representantes das categorias do magistério público e privado (Sindicato dos Professores Municipais de São Leopoldo-CEPROL; Sindicato dos Trabalhadores em Educação -SINPRO/SL); 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE); e Comissão de Educação da Câmara de Vereadores/as. O Documento Orientador do Território de São Leopoldo foi pautado em três eixos: Educação em Direito Humanos, Gestão Democrática e Qualidade e Tecnologia engendradas pelo plano de governo pertencentes a atual administração municipal.

Mediante isso, foram realizadas várias formações continuadas com os professores no ano de 2019, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, cujo alvo foram os supervisores escolares da rede municipal, estadual e privada de São Leopoldo, com a finalidade de falar sobre a Base Nacional Comum Curricular, abordando os três eixos mencionados acima, além do questionário na Plataforma Moodle¹⁵. A partir desses dados, foi criada a primeira versão do documento encaminhado ao Conselho Municipal de Educação em 2019.

Desse modo, a partir do documento elaborado juntamente com a SMED e CME, foram estabelecidas reuniões com as equipes diretivas das escolas municipais, cujo foco seria a apropriação e análise do material, juntamente com o corpo docente sendo que parte desses estudos também contribuíram para o documento orientador. Foi realizado um encontro em 10 de junho de 2019 com os professores do município de São Leopoldo, espaço de tempo que usaram para refletir, contribuir, redigir e discutir o Documento Orientador do Território de São Leopoldo, sendo que os docentes dos Anos Finais se reuniram por componente curricular, os quais analisaram, contribuíram e refletiram sobre dez temáticas, entre elas, estão a:

¹⁵ O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de software livre. Disponível em: <<https://www.sabbatini.com/renato/papers/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em: 21 out., 2019.

educação escolar; pesquisa e interdisciplinaridade; sujeitos da educação; inclusão, diversidade e equidade; ensino-aprendizagem e direitos de aprendizagem; orientações metodológicas; convivência, interação e participação; avaliação contínua emancipatória (transição etapa/ciclo); educação integral; formação continuada dos profissionais em educação. (FILHA; COSTA, 2020, p.232).

Partindo dessas contribuições, criou-se a primeira versão do Documento Orientador do Território no final do ano de 2018, pela Diretoria de Gestão Básica. Na segunda versão, o documento foi submetido à audiência pública, em 19 de agosto de 2019, e, após esse período de análise e contribuições da equipe docente, o documento foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação no dia 30 de agosto de 2019.

A seguir, veremos em um quadro do período de junho de 2019, e como os elementos de propostas educativas na rede pública municipal de São Leopoldo foram construídos.

Quadro 07 - Síntese dos principais elementos construídos pelos profissionais da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, dia 10 de junho de 2019

Questão proposta	Síntese
Educação escolar, pesquisa e interdisciplinaridade	Um processo multidimensional, considerando a inteireza da pessoa humana, em que por meio da pesquisa, da busca da pergunta e problematizações, estudante e educador/a são parceiros/as da construção do conhecimento.
Inclusão, diversidade e equidade	São imprescindíveis o reconhecimento e a valorização da diversidade como princípio de potencialidade para que o processo educacional se realize, estabelecendo uma reflexão sobre a legitimação de práticas que se organizam, a partir da negação das diferenças.
Direitos de aprendizagem	Com base no respeito à diversidade em todas as suas dimensões cultural, étnica, religiosa, política, sexual, de gênero e geracional, o currículo se estabelece diante de práticas interdisciplinares, flexíveis, contextualizadas e reflexivas.
Formação continuada dos profissionais em educação	A formação continuada está relacionada às diversas questões que circulam no cotidiano de cada escola, agregando os elementos metodológicos para o desenvolvimento de proposições educacionais que dialoguem e favoreçam as práticas de pesquisas e as tecnologias.

Fonte: FILHA; COSTA (2020, p. 235).

Nesse quadro, elaborado por Filha e Costa (2020), é possível perceber como o documento foi elaborado pelo corpo docente da rede pública municipal de São Leopoldo. Observei, sobretudo, a colaboração entre professor e aluno na construção do documento o qual é relevante para o desenvolvimento do sujeito/aluno, assim

como o reconhecimento da diversidade e a reelaboração de práticas para atender a demanda do bem comum. Além disso, a visibilidade do currículo pelo corpo docente contribuiu para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e contextualizadas, importantes instrumentos para fomentar o direito à aprendizagem. É importante frisar que o documento é baseado nos estudos de Pereira (2013), que afirma que “ a prática não é tão uniforme como, muitas vezes, somos inclinados a dar a entender ao relatá-la”. O autor afirma que a mesma aparece sem intencionalidade declarada como uma interdisciplinaridade mesclada. (PEREIRA, 2013, p. 849)

Outro aspecto a enfatizar é a formação continuada na rede, a qual foi entendida como o espaço em que se atravessam as práticas no cotidiano escolar, propiciando elementos que favoreçam o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, cujo objetivo seria favorecer as práticas de pesquisas e as tecnologias. Além disso, foi o momento para que experiências pudessem ser compartilhadas e difundidas entre os profissionais, a fim de que os mesmos enriquecessem suas mediações na sala de aula. Percebi que na rede pública municipal de São Leopoldo o intuito em construir um documento com elementos da dialogicidade e coletividade presentes.

Nos Anos Finais, no componente curricular de Língua Portuguesa vi, de modo geral, como ele é concebido na BNCC, bem como a organização das práticas pedagógicas escolares presentes na mesma. Na primeira versão (V1) e em alguns resultados preliminares, são apontadas imprecisões que norteiam as formações de professores, bem como a produção de material didático que permanece na versão final.

Ao pensar em currículo e na racionalidade neoliberal em que estamos inseridos, o sociólogo Richard Sennett (2006) nos sugere que estamos vivendo em uma “sociedade das capacitações”. Silva (2019) menciona que: “tal arranjo social parte da crise das instituições contemporâneas e da multiplicação das desigualdades econômicas” (SILVA, 2019, p.67). Sennett ainda enfatiza que os trabalhadores antigamente organizavam suas carreiras a longo prazo. Na sociedade atual, a volatilidade e a flexibilidade marcam as condições de se produzir, pois esses processos ameaçam o fantasma da inutilidade. Sob esta égide, houve deslocamento entre trabalho e educação e capacitar-se apresenta-se como um novo imperativo pedagógico. Silva (2019) menciona que:

Sob as condições de uma sociedade das capacitações, os sujeitos passam a investir permanentemente em sua formação, as empresas modificam-se na busca de novas condições e emerge a gramática pedagógica da aprendizagem ao longo da vida, fazendo com que as instituições educativas apreçoem modelos de formação continuada. (SILVA, 2019, p.76)

Dessa maneira, o autor percebe o currículo como capacitação, tendo em vista a sociedade em que estamos inseridos e a novas relações de educação e trabalho que foram constituídas.

A Base Nacional Comum Curricular protagonizou, nos últimos anos, novas propostas para o currículo na Educação Básica brasileira. Em vários componentes curriculares, ocorreram mudanças nos objetivos dos eixos que são colocados a fim de se adequarem ao atual contexto da sociedade globalizada e tecnologicamente envolvida. Esse novo documento traz novas maneiras de conceber a aprendizagem, já que descreve algumas mudanças no currículo, bem como na formação inicial e continuada dos professores brasileiros. Além disso, tem como desafio se adequar à realidade social, econômica e geográfica de cada região do Brasil, a fim de que tenhamos uma educação plural, diversificada e de qualidade. Diante da ação do Estado, e pensando em educação, me filio ao pensamento de Dal’Igna e Fabris (2015), quando dizem que:

[...] na atualidade, tempo de crescimento e de ampliação de políticas neoliberais, o conceito de formação tem sido cada vez mais atrelado ao processo pelo qual se pode atingir um conjunto de competências, um processo pautado por rankings, um processo que forma sujeito capaz de empreender e de se tornar empreendedores de si mesmos. Com isso, observamos um declínio do conceito de formação como Bildung e uma ascensão do conceito de formação como um posicionamento estratégico de mercado. O que pretendemos mostrar é que esse conceito produz “formações aceleradas”, que podem ser compradas em pacotes e subsidiadas em suaves prestações. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81).

A partir desse entendimento, podemos observar como a racionalidade neoliberal atua na formação do professor e produz tanto os saberes e os sujeitos com o propósito em atender uma lógica de mercado. Traçando uma retrospectiva a partir dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular no componente de Língua Portuguesa, faço uma análise desses documentos que são considerados marco tanto na educação nacional, como na área da Língua Portuguesa.

Começo retomando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um documento de 1997, que muda a forma como os currículos são apresentados e

trabalhados nas escolas. Nos PCNs 2, de Língua Portuguesa, por exemplo, documento anterior à BNCC, a diretriz no eixo leitura era de que os textos fossem contextualizados em uma situação social, sendo que os gêneros textuais eram escritos e também articulados com linguagem imagética e verbal, como por exemplo jornais, revistas, livros etc. Na BNCC, nesse eixo, era relacionado à habilidade de leitura contínua envolvida ao uso social da língua, sendo produção pertinente para o desenvolvimento da leitura.

No entanto, no eixo de leitura, o que percebemos como novidade é a inserção de textos multimodais, nos quais as produções escritas e audiovisuais se entrecruzam e participam do desenvolvimento da leitura. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o objetivo é que o aluno adquira habilidade de ler, compreender e desenvolver o senso crítico, por meio da sistematização de produção das leituras mencionadas.

No eixo escrita, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), foi proposta em sua dimensão discursiva e articulada na interação social do sujeito. Entretanto, na escrita, havia uma abordagem metodológica, cujo foco era “saber fazer”, como se fosse uma receita pronta, enquanto na BNCC esse eixo é imbricado por outras práticas linguísticas, como leituras e análise linguística/semiótica. Com o advento de tecnologias, o novo documento apresenta a abordagem da escrita e da leitura no âmbito digital. Dessa forma, professores e alunos terão uma nova forma de aprender e ensinar.

No eixo que versa a respeito da gramática e da análise linguística, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordaram as questões gramaticais de maneira não objetiva, pois consideravam que a língua deveria ter relevância em situações em que fosse exposta e usada. Na BNCC, essas questões estão mais objetivas em cada etapa do ensino fundamental, sendo que a prática de decorar regras foi substituída por um olhar que concebe a linguagem circundada por práticas sociais. Retomando o anunciado em palavras precedentes sobre o eixo leitura, na análise linguística, abordagem também deverá ser de textos multimodais e multissemióticos.¹⁶

¹⁶ Textos multissemióticos são aqueles que envolvem o uso de diferentes linguagens. Neste sentido, a maioria dos gêneros que circulam socialmente são multissemióticos, pois envolvem no mínimo a linguagem verbal e a visual (fotos, ilustrações, cores). Disponível em: https://institutoeuna.org.br/downloads/primeirospassos/ai/lingua-portuguesa/percurso_AI_LP_PF2/percurso_AI_LP_PF2_anexo6_TXTs-textos-multissemiotosics_.pdf. Acesso em jul., 2021.

No eixo oralidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordavam a linguagem oral como um escopo de interação social, tratando-a de forma mais genérica. Na BNCC, a relevância da produção de textos orais e escritos foi abordada de forma fundamental para as práticas pedagógicas. A BNCC preconiza que, ao final de cada etapa, os estudantes desenvolvam competências e habilidades pertinentes a fase de ensino.

Na educação, é preciso estar inclinado às mudanças e até mesmo, e se preciso for, a romper paradigmas. A aprendizagem e o modo como se ensina possuem seu modo peculiar de ser dinâmico no tempo e espaço. O modo como os alunos aprendem atualmente, por exemplo, não é igual a forma como as outras gerações anteriores aprenderam.

Recordo-me certa vez que, em reunião com um grupo de professores na escola em que atuava, eles relatavam que os alunos não se interessavam pelas aulas. Achavam-nas desinteressantes e não havia no olhar a vontade de aprender e permanecer na Escola. Fiquei me questionando sobre isso e pensei: será que são os alunos que não querem realmente aprender ou a forma como estamos ensinando não corresponde ao novo modo de como eles pensam para melhor internalizar o processo de aprendizagem? Pensando sobre esse questionamento, acredito que esse desafio é maior quando refletimos sobre a vivência do professor iniciante, pois eles encontram outra realidade ao sair da Universidade e o choque com o ambiente escolar muitas vezes é intenso. Neste aspecto, Bahia (2020) menciona que:

[...] muitos estudos já têm problematizado a entrada desses professores na escola e corroboram a ideia do chamado choque de realidade. (VEENMAN, 1984). Esse conceito foi desenvolvido para referir-se à situação que muitos docentes atravessam no seu primeiro ano de docência (BAHIA, 2020, p.19).

Em meio a uma diversidade de fatores, sempre me questioneei sobre a maneira como a formação inicial recebida pelos professores pudesse contribuir de forma eficiente na sua atuação como docente. Segundo Dal'Igna e Fabris,

[...] a formação inicial de professores está implicada na fabricação de determinadas subjetividades. De modo mais específico como se constitui o “**ethos de formação**”, ou seja, certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo. (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p.3, grifos das autoras).

Nesse sentido, corroborando com as autoras, entendo que o *ethos de formação* seria a atitude formativa que cada espaço de formação de professores deve desenvolver. Neste *ethos* formativo, cria-se a cultura de pertencimento, os modos de ser e agir que vão produzindo as subjetividades docentes. Nesse sentido, quais seriam os princípios, conhecimentos, habilidades e atitudes que uma escola do Ensino Fundamental deveria mobilizar para os professores de Língua Portuguesa Anos Finais?

Ainda devemos destacar que, em se tratando de normatização para a formação inicial dos professores, o MEC definiu na resolução CNE/CP nº 2 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹⁷, publicada no Diário Oficial em 15 de abril de 2020.

Esse documento tem como propósito comunicar a visão de uma formação sistêmica, tanto na formação inicial como continuada, baseada nos eixos conhecimento, prática e engajamento. A seguir, demonstro os eixos seguidos das competências.

Quadro 08 - Eixos da BNC-Formação

Eixos	Competências
Conhecimento	O professor deverá dominar o conteúdo e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimentos sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.
Prática	O professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.
Engajamento	O professor deverá se comprometer com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de

¹⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 02 set., 2020.

aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, família e toda a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir das compilações do MEC.¹⁸

O quadro acima mostra as estratégias de prática que serão protagonistas na formação inicial dos professores, como também os outros eixos de conhecimento e engajamento articulados entre si. Esse documento surgiu a partir de resultados insuficientes dos estudantes na aprendizagem, sendo que um dos elementos seria a baixa qualidade na formação inicial e continuada dos professores. Agora, convido-vos para o próximo capítulo, no qual demonstrarei os percursos metodológicos dessa pesquisa.

¹⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50631>>. Acesso em: 02 set. 2020.

4 PESQUISA (DE)FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS.

Explodir em pedaços para lançar-se a um caminho ou destino incerto exige tal heroísmo que sobre toda a infância capaz dele e é preciso, ainda, seduzi-lo para que se comprometa nele. Seduzir: conduzir a outra parte. Bifurcar da condição dita natural. [...]. Obrigatoriamente, bifurcar quer dizer se comprometer num caminho de travessia que conduz a um lugar ignorado. Sobre tudo: jamais tomar a rota cômoda, melhor, atravessar o rio nadando. (SERRES, 1991, p. 28).

Início este capítulo com o excerto de Michel Serres (1991), o qual nos inspira a lançarmo-nos ao lugar ignorado. Entendo fazer pesquisa em Educação, também, como um lugar de incômodo para que possamos nos aventurar por outros caminhos e modos de fazer pesquisa. Inspirada nas palavras do autor (1991), anuncio que a metodologia escolhida para esta pesquisa, a pesquisa (de)formação, também se lança ao ignorado, pois busca formar/deformar os participantes envolvidos, através dos grupos (de)formação em que o participante é partícipe do processo. Nesta pesquisa a investigação iniciou com o envio de um questionário Google Forms, que será explicitado na sequência.

A pesquisa (de)formação (FABRIS, 2018) da qual essa pesquisa fez parte possui um caráter participativo e formativo, pois ao mesmo tempo que faz a pesquisa, contribui com a formação dos participantes, nesse caso, os professores de Anos Finais de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de São Leopoldo.

4.1 SÃO LEOPOLDO COMO *LÓCUS* DA PESQUISA

A seguir, trago algumas características do município de São Leopoldo, cidade que teve seu desenvolvimento impulsionado no início do século XIX com a chegada dos primeiros imigrantes alemães. Agregaram-se com os descendentes negros e portugueses em trabalhos nas fazendas que faziam parte da economia local. Os imigrantes alemães superaram várias barreiras, dentre elas, logísticas, culturais e de falta de recursos e este aspecto contribuiu para o expressivo cenário produtivo e comercial. Esse desenvolvimento conquistado ganhou reconhecimento estadual e nacional, justificando a segunda ferrovia e a segunda rodovia pavimentada do país. Neste sentido, São Leopoldo recebeu o título de município Berço da Colonização Alemã no Brasil.

A rede pública municipal de São Leopoldo é constituída por 13 escolas de Educação Infantil¹⁹ chamadas de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e 37 escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais²⁰, que compõem a chamadas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). Apresento, a seguir, o mapa do município no qual estão localizadas as escolas da rede pública municipal de São Leopoldo.

Figura 02 - Localização do município pesquisado



Fonte: Google (2019).

Segundo levantamento realizado em março de 2020 junto ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de São Leopoldo, o município conta com 2051 professores, sendo que 481 estão lotados na Educação Infantil, 1.194 no Ensino Fundamental e 77 professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nos Anos Finais, no componente curricular de Língua Portuguesa, o município apresenta 36 professores exercendo suas atividades laborais. Os dados escritos, resultantes do questionário (aplicado no ano de 2018)²¹ enviados a todos os professores iniciantes (na pesquisa - considerados aqueles que estão em estágio probatório e até os 5 anos de docência) da rede municipal pesquisada totalizaram 62 questionários encaminhados para os Anos Finais, nos quais 4 professores pertencentes ao componente curricular de Língua Portuguesa retornaram. Para identificar os

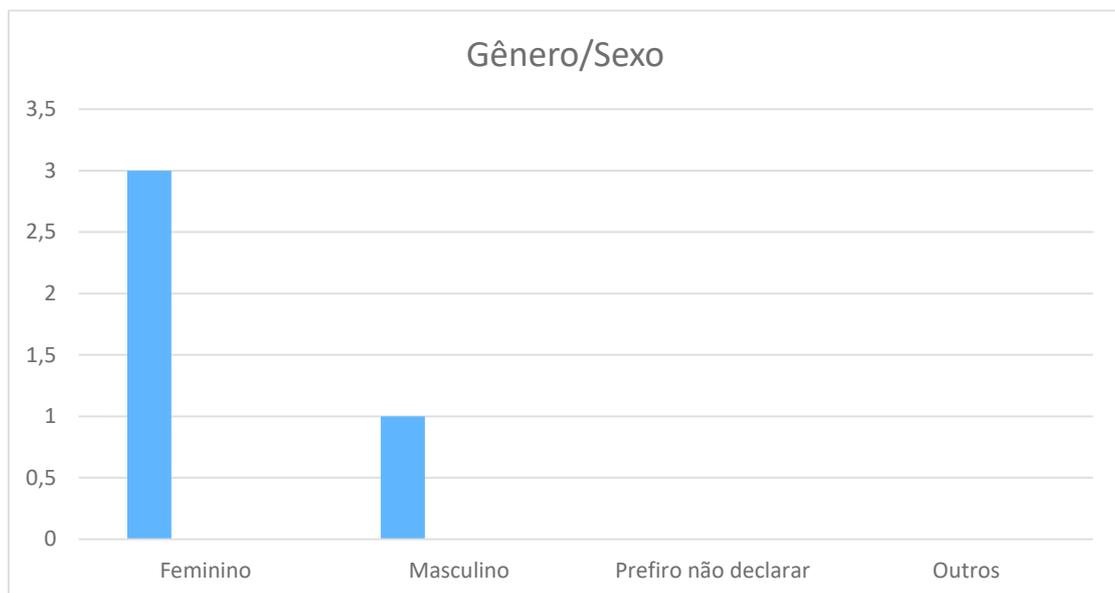
¹⁹ Disponível em: < http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias e Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=117&tipoConteudo=IN CLUDE_MOSTRA_CONTEUDO>. Acesso em: 26 nov., 2019.

²⁰ Disponível <em http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=Secretarias e Gabinetes&template=conteudo&categoria=1&codigoCategoria=1&idConteudo=114&tipoConteudo=IN CLUDE_MOSTRA_CONTEUDO>. Acesso em nov., 2019.

²¹ O questionário foi aplicado no ano de 2018, na pesquisa Pesquisa (de)Formação (FABRIS, 2018), de onde fiz um recorte referente aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa.

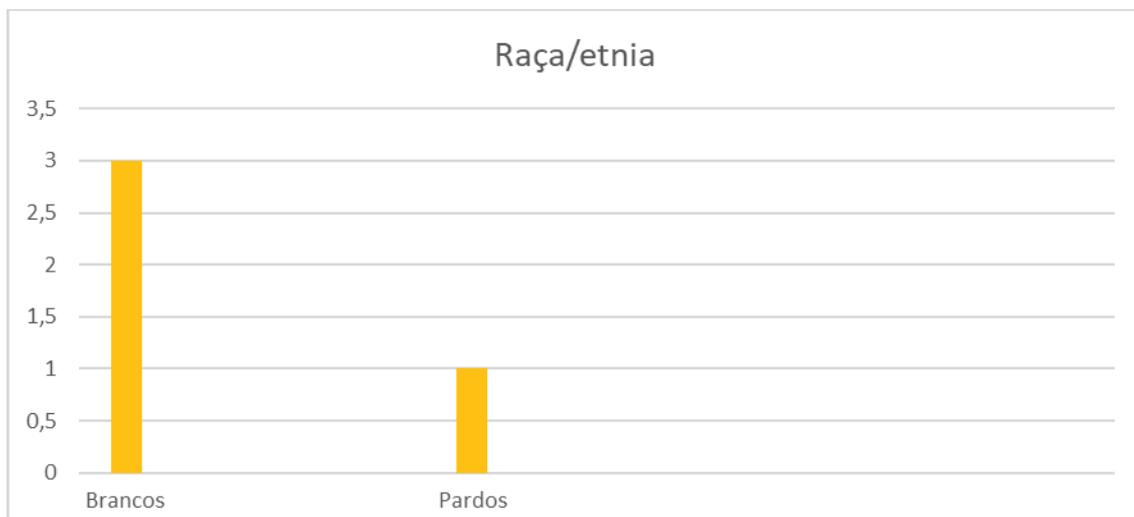
participantes mantendo o acordo de confidencialidade dos professores iniciantes, optamos por nomeá-los como: PILPAF (Professor Iniciante de Língua Portuguesa Anos Finais). O número que acompanha o código é organizado pelo primeiro questionário online, de acordo com a ordem das respostas. A partir do questionário Google Forms enviado em 2018 traçamos um perfil do PILPAF que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 06 - Perfil dos participantes da pesquisa no componente curricular de Língua Portuguesa: Gênero/Sexo



Elaborado pela autora a partir do questionário Google Forms (2018/2019).

Gráfico 07 - Perfil por Raça/etnia



Elaborado pela autora a partir do questionário Google Forms (2018/2019).

A partir dos dados compilados no gráfico anterior, percebermos que 75% dos entrevistados se autodeclararam da cor branca e 25% da cor parda. Outro dado em questão é que a maioria dos sujeitos da pesquisa é pertencente ao gênero feminino e que todos fizeram ao longo de sua trajetória acadêmica estágio durante o curso.

A partir de um panorama geral do perfil dos PILPAF, neste capítulo, proponho-me descrever como foi o caminho teórico-metodológico, a metodologia utilizada, as ferramentas de análise, bem como o modo de operá-las para desenvolver essa pesquisa. Nesse sentido, percebi que não há nada pronto e acabado, tampouco verdades absolutas, pois todas podem ser questionadas, pensadas e ressignificadas por meio de outro olhar e outra maneira de pensar. Sempre há aprendizados nesse percurso. De acordo com Grun e Vorraber (2007), “tanto a pesquisadora quanto o objeto vão se construindo no processo de investigação, mas a tarefa de compreensão e interpretação dos sentidos dos discursos que impregnam as práticas é infinita”. (GRUN; VORRABER, 2007, p.98). É neste sentido que corroboro com as palavras dos autores, entendendo a pesquisa podem nos abrir horizontes para infinitas interpretações.

4.2. MOMENTOS DA PESQUISA: O Questionário Google Forms

Elegi para a constituição do material empírico desta dissertação trabalhar com narrativas produzidas a partir do questionário Google Forms e também por meio de grupos (de)formação dos professores realizados com professores iniciantes do componente curricular de Língua Portuguesa dos Anos Finais, tendo em vista que essa investigação teve como pretensão analisar como as docências se desenvolvem as práticas pedagógicas, especificidades e desafios dos professores iniciantes de Língua Portuguesa da rede municipal de São Leopoldo a partir das narrativas dos docentes envolvidos na pesquisa. Esta Dissertação foi construída sob o viés da pesquisa formativa e participativa, com abordagem qualitativa, sendo que o público da pesquisa foi constituído pelos professores iniciantes do componente curricular de Língua Portuguesa Anos Finais do município de São Leopoldo.

A pesquisa teve dois momentos com o questionário pelo Google Forms: O primeiro se deu pelo envio de materiais por meio desta plataforma no ano de 2018, anterior ao meu ingresso no Programa (PPGEdu – UNISINOS), mas que utilizo por

estar no banco de dados da pesquisa da professora coordenadora da pesquisa e também minha orientadora, que coordena o projeto de pesquisa mais amplo, do qual esta Dissertação também faz parte. Esse instrumento é visto por nós como algo muito potente para pensarmos as pesquisas, pois alia celeridade e número de participantes capaz de reunir em um espaço colaborativo a produção de dados. Essas escolhas foram discutidas no grupo de orientação. Os professores receberam em seus respectivos e-mails a seguinte mensagem para participarem da pesquisa:

Figura 03 – Mensagem enviada aos professores iniciantes ²²



Fonte: Elaborado pela pesquisadora coordenadora e pelo grupo de pesquisa (2018)

Através do e-mail enviado com o *link* da pesquisa, os professores tiveram acesso ao questionário (Apêndice A), bem como ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e, com a finalidade de que os professores participassem da pesquisa, eles teriam que assinalar a alternativa “Li e aceito” presente no formulário. Foram enviados 342 e-mails, dos quais obtivemos 59 repostas e após análise e

²² O questionário na íntegra encontra-se no Apêndice A.

seleção por etapa de ensino, averiguamos que neste primeiro momento apenas 1 professora se enquadrava nos critérios estabelecidos para esta pesquisa, ou seja, somente uma participante era pertencente ao componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Finais.

Em posse desses dados, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo em fevereiro de 2020, período anterior à pandemia, e solicitei junto ao setor de Recursos Humanos a quantidade de professores iniciantes que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse modo, certifiquei-me de que havia 9 professores, dos quais obtive 4 respostas positivas para participar da pesquisa. Entretanto, cabe ressaltar que uma das 4 professoras já havia respondido ao questionário na primeira fase dessa pesquisa, etapa em que foram enviados e-mails com os respectivos *links* para todos os professores. Portanto, trabalhei com dados do questionário geral da pesquisa mais abrangente, com todas as áreas do Ensino Fundamental no número de 9 professores dos Anos Finais nos quais quatro eram professores específicos da Língua portuguesa e aceitaram participar da pesquisa.

4.3 MOMENTOS DA PESQUISA: Os Grupos (de)Formação

Os Grupos (de)formação ocorreram também em dois momentos, o primeiro, no segundo semestre de 2019, que foi aberto a todos os professores dos Anos Finais da rede e contou com a participação de três professores. Desses docentes, uma era iniciante em Língua Portuguesa Anos Finais do EF. Assim, tivemos a possibilidade de ampliar o *corpus* que compõe os materiais da pesquisa a partir de um conjunto de documentos utilizados por esta professora, por entender que a sua narrativa atenderia ao objetivo dessa pesquisa. As outras professoras pertencentes aos outros componentes curriculares contribuíram para o banco de dados da pesquisa relativa aos Anos Finais do Ensino Fundamental, disponibilizados nos dados da pesquisa mais abrangente. A seguir, trago algumas imagens dos encontros do Grupo (De)formação realizado em novembro de 2019.

Figura 04 – Grupos (De)Formação realizado em 25/11/2019 onde foram produzidas as narrativas dos professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa.



Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2019).

Figura 05 - Grupos (De)Formação realizado em 25/11/2019 onde foram produzidas as narrativas dos professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa em Língua Portuguesa.



Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2019).

Figura 06 - Segunda etapa da pesquisa (de)formação onde foram reunidos todos os professores participantes da pesquisa, realizado em 10/12/2019. No auditório da Unisinos, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul.



Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2019).

Figura 07 - Segunda etapa da Pesquisa (de)Formação: Realização de algumas sistematizações formativas onde foram reunidos os professores iniciantes participantes. Esta etapa foi realizada em 10/12/2019.



Fonte: Material produzido pela pesquisadora (2019).

O Grupo (de)formação constitui uma importante metodologia na medida em podemos, por meio das narrativas construídas na condução do grupo, elencar elementos para categorizar e analisar os dados decorrentes dessa metodologia. Além disso, Costa (2007) acrescenta que:

pesquisadores e pesquisadoras sociais envolvidos com processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo

metodológico instaurados pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebido como prática social, como construção coletiva, como processo histórico em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessadas atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual. (COSTA, 2007, p.14).

Tais grupos têm a capacidade de promover a possibilidade de o participante revisitar suas concepções acerca de diferentes temáticas do cotidiano educacional. Com o grupo (de)formação, foram realizados dois encontros, divididos em duas etapas: na primeira, ocorreu a apresentação das narrativas/casos produzidos com base nos dados dos questionários. Nessa etapa, somente os sujeitos da pesquisa discutem os dados (sendo realizada a gravação dessa discussão) e, na segunda etapa do encontro, ocorreram algumas sistematizações formativas. Apenas nesse momento os pesquisadores entram com as intervenções de abordagem formativa, buscando analisar os dados apresentados com possibilidades de formação dos professores participante, levando pesquisas e referencial a serem aprofundados por este grupo. A segunda etapa destinou-se à discussão e encaminhamentos (de)formação, com uso de referencial apropriado para estudo e à problematização das práticas analisadas no primeiro momento do encontro.

A realização do segundo momento com os grupos (de) formação se deu de forma remota em abril de 2020, tendo em vista o cenário da pandemia em que o vírus da COVID-19 assolou o mundo, e portanto, o distanciamento social impossibilitou o encontro presencial. Este grupo foi realizado com dois professores participantes, haja vista que houve a ausência de 1 professora e a outra professora se encontrava em período de amamentação, e já havia participado do grupo (de)formação realizado em novembro de 2019, ao tempo que suas narrativas foram aproveitadas para o objetivo dessa pesquisa.

Todos esses momentos descritos integram a Pesquisa (de)Formação. Essa ferramenta teórica e analítica trata de um modo de pensar-fazer pesquisa de natureza participativa e formativa, cujo objetivo é a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita (de) formações em seu modo de visibilizar a profissão e modificação no modo de se constituir professor.

4.4. ÉTICA NA PESQUISA

É importante registrar que os procedimentos éticos adotados não se resumem à assinatura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual apresento no anexo de número 01. Eles envolvem, além desse termo, postura ética durante todos os momentos da pesquisa, durante a relação que se estabelece, na forma de análise, na escrita e na devolução dos dados.

Foi encaminhado, como mencionado anteriormente, por meio de e-mail para os respectivos professores, o TCLE e a informação de que os dados seriam utilizados apenas para fins da pesquisa e para publicações científicas, além de que o participante poderia escolher participar ou não da investigação e que poderia sair dela quando desejasse, conforme regras constantes na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que definem procedimentos para as pesquisas envolvendo seres humanos. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição, pela Plataforma Brasil.

Agora, convido-vos para o próximo capítulo, no qual desenvolvo o capítulo sobre as docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais: Práticas pedagógicas em questão.

5 AS DOCÊNCIAS DOS PROFESSORES INICIANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS: Práticas pedagógicas em questão

A tarefa educativa consiste em despertar no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito. (BIESTA, 2020, p. 34).

Início este capítulo com o excerto de Biesta sobre o conceito da tarefa educativa, entendendo que o objetivo desta é despertar no sujeito/aluno o desejo de estar e existir no mundo de uma forma adulta e articulo essa concepção com o que o material me possibilitou analisar, seja pela distância ou pela aproximação, ou seja, as práticas pedagógicas como possibilidades de criar no sujeito-aluno outras formas de estar/existir no mundo. Desta forma, me alio ao pensamento do autor, para afirmar o que penso que a escola e o professor ao desempenhar sua “tarefa educativa” precisam ter assumido como compromisso. O objetivo desta pesquisa, ao analisar as narrativas sobre as práticas pedagógicas escolares, foi buscar respostas às perguntas investigativas e, talvez, encontrar ressonâncias com a epígrafe acima, a qual assumo como uma orientação para a docência que busco desenvolver.

Ao fazer o escrutínio do material procurei, primeiramente, entender o que são práticas pedagógicas. Sustentada nas epistemologias acerca desse conceito, retomo a definição de prática pedagógica a partir da revisão de literatura e dos estudos do grupo de pesquisa. A escola, segundo Fabris (2015), é inventada por necessidade do Estado que ao reconfigurar tempo/espço produz outras demandas na organização, e, portanto, a escola funciona como operador da lógica do Estado e como espaço de circulação de poder. Neste sentido, as práticas pedagógicas carregam tanto a racionalidade do Estado quanto as concepções e formas de vida da Contemporaneidade. A autora menciona que “as práticas pedagógicas como ações produzidas no caldo cultural, na vida como ela é, pois ali estaria o significado potencializando as aprendizagens” (FABRIS, 2015, p.137). Então, posso entender que as práticas pedagógicas não são apenas produzidas nos cursos de formação inicial e continuada, mas na cultura. A televisão, o cinema, os filmes, literatura, jornais e revistas fazem circular muitos sentidos e significados são criados e podem acabar produzindo sentidos na composição das práticas pedagógicas escolares.

Quem nos ajuda neste conceito também é Maria Amélia Franco (2016), quando diz que:

Os processos de concretização das tentativas de ensinar aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para conceituar determinadas expectativas educacionais. (FRANCO, 2016, p. 542).

A autora entende a prática pedagógica como meios e tentativas para se ensinar e aprender e articulada com as transformações sociais através de ações intencionais. Ainda para elencar os conceitos sobre prática pedagógica, alio-me a Neves (2020), em seus estudos sobre escolas inovadoras, a autora caracterizou as práticas pedagógicas que compuseram sua pesquisa, por ações:

- a) sistematizadas e intencionais que têm como objetivo ensinar algo a alguém ou possibilitar que alguém aprenda alguma coisa;
- b) entendida como práticas em Foucault, subjetivadas e localizadas, nas quais é possível ver funcionar as dimensões de saber, poder e ética de uma época;
- c) que podem não ser exercidas pelo professor, mas que foram produzidas, planejadas e/ou conduzidas por ele. (NEVES, 2020, p.81).

A autora definiu como ação intencional do professor aquela que tem como objetivo “ensinar algo a alguém ou fazer com que alguém aprenda”. “A prática de que falo ou a prática pedagógica é, portanto, relação entre alguém que ensina e alguém que aprende”. (NEVES, 2020, p. 79). Continuando com os conceitos acerca de prática pedagógica, Ilma Passos Veiga (1989) entende-a como “[...] prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (PASSOS, 1989, p.17).

A autora sinaliza que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social onde estão internalizadas características socioculturais, assim como também complexidades que pressupõem a relação teoria-prática. Maria Antônia Souza, no texto intitulado *Prática Pedagógica: Conceito, características e inquietações*, diz que: “Delineia-se prática pedagógica que evidencia “rotinas escolares”, mas que faz emergir as intenções e possibilidades pedagógicas”. (SOUZA, 2004, p.4).

A partir dessas considerações epistemológicas, entendo prática pedagógica como um conjunto de ações intencionais, planejadas pelo professor, mesmo que de diferentes formas (sozinho, com os colegas e com os alunos), subjetivadas e com propósito de desenvolver subjetividades e como potencial ferramenta para produzir possibilidades na aprendizagem dos alunos, pois essas práticas fazem parte da docência do professor, e, conforme Fabris e Dal`Igna (2017), “ele [o professor] exerce

a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendiz” (FABRIS; DALL'IGNA, 2017, p.2), portanto, só há docência nessa relação, professor e aluno. Mediante o exposto, este é o entendimento que assumo nesta pesquisa sobre práticas pedagógicas com as seguintes características: a) prática educativa que possibilita o aluno habitar o mundo; b) prática de ensino que se estabelece na relação professor e aluno; c) prática intencional da área pedagógica e específica como “exercício do pensamento” (SILVA, 2018)

Autores e autoras como Alfredo Veiga Neto, Rosa M. Fischer, Mariza V. Costa e Maurice Tardif, e também Elí Fabris, entre outros, cujas análises contemplam perspectivas pós-estruturalistas, me forneceram aporte teórico para compor as análises e procuram olhar criticamente com a crítica radical ou hiper-crítica de Veiga-Neto “que diz estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar-se a si própria” (VEIGA-NETO, 2020, p.16). Diante disso, utilizo como ferramenta ou “óculos” para orientar as análises onde frisa que a hiper-crítica está sempre disposta a “curvar sob si mesma”, sendo, portanto, provisória, nômade, inacabada e incompleta. Veiga-Neto sinaliza que:

Na radicalidade da hiper-crítica, não há um tribunal epistemológico, teórico e metodológico a priori, estável e desde sempre aí, ao qual se possa recorrer para praticá-la. Não há um “lá fora” como modelo a nos fornecer alguma certeza ou nos servir de âncora para nossos pensamentos. Enquanto “radicalização da crítica radical”, a hiper-crítica vai além do kantismo e busca “no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisa as transformações que elas sofrem.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 30).

A hiper-crítica, segundo o autor, não faz, de uma suposta verdade, nem o ponto de partida nem o de chegada; incansável e desconfiada até de si mesma”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 179). Considerando este conceito e a perspectivas de outros (as) autores (as), podemos pensar na transformação de nós mesmos, por nossa construção e desconstrução das nossas práticas aliadas às reflexões que fazemos, sendo esta a ferramenta que escolhi para analisar o material. Como diz Veiga-Neto, “a hiper-crítica pode funcionar como uma ferramenta poderosa para compreendermos o mundo e até nós mesmos pautados na tríade: pertinência, coerência e racionalidade”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 180)

Após os conceitos explanados acima, considero importante pontuar as especificidades que atravessam o modo de ser docente, nesta última etapa do Ensino Fundamental, bem como as singularidades que permeiam os alunos que são públicos-alvo dos docentes neste contexto. Davis, Tartuce, Nunes, Almeida, Silva e Costa (2013), a partir das pesquisas desenvolvidas nas últimas três décadas sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, mencionam que há muitas críticas às rupturas e fragmentações nos componentes curriculares nesta etapa o que acarreta, sobretudo, uma dificuldade na relação dos alunos com os novos professores.

Baseado em estudos de Dias-da-Silva (1997) sobre o Ensino Fundamental nos Anos Finais, podemos inferir que os professores desconsideram o que os alunos sabem a respeito dos conteúdos, bem como subestimam sua bagagem cultural. Prosseguindo com as investigações sobre os Anos Finais, Carvalho e Mansutti (2011) concluem em seus estudos que os professores preocupados em cumprir seus programas analisam os alunos como indisciplinados e sem base suficiente de conhecimentos escolares para o ano/série em que se encontram, também podem ser considerados imaturos.

Aquino (2007) corrobora com o pensamento de que muita pouca atenção se dá por parte dos pesquisadores a esta última etapa do ensino fundamental, inclusive esquecendo as escolas das camadas populares onde circulam adolescentes e pré-adolescentes constituídos por seus repertórios culturais e de vida, e pelos os conflitos inerentes aos mesmos. O autor frisa que é importante articular a vida na escola e fora dela, pois assim pode-se contribuir para experiências significativas na escola enfatizando o compromisso coletivo de todos os atores que circulam no âmbito escolar.

Na segunda etapa do Ensino Fundamental, há alguns tensionamentos que precisam de atenção. “No segundo ciclo do ensino fundamental, os horários são compartilhados por diferentes matérias e professores e há novas exigências e expectativas para os alunos” (AQUINO, 2007, p.52). Segundo o autor, para alguns alunos os estudos tornam-se sem sentido porque fogem à sua capacidade de compreensão. Nesta etapa, há uma fragmentação dos componentes curriculares e aumento do aprofundamento, como também maior complexidade das tarefas e das responsabilidades acompanhadas também da passagem da infância para a adolescência.

Considerando os estudos acerca dos Anos Finais explanados anteriormente e, nos quais os adolescentes são sujeitos desse processo é que pretendi deixar claro algumas características que marcam algumas especificidades sobre esta etapa. Podemos citar algumas dessas características, que são: pouca atenção dada à adolescência e seus processos de transição, alunos que chegam nos Anos Finais sem os conhecimentos mínimos exigidos para a etapa que ingressam, como também, na percepção dos professores, alunos despreparados, imaturos, desinteressados e afastamento familiar como foram mencionadas nas pesquisas acima.

Ancorada nessas particularidades dessa etapa do Ensino Fundamental, irei abordar nas análises como se apresentam as características inerentes ao ensino da língua materna nessa etapa como, por exemplo, em relação aos conteúdos selecionados, às metodologias e às práticas pedagógicas, entre outras.

Considerando as pesquisas e as especificidades que atravessam essa última etapa do Ensino Fundamental, apresento parte do material da pesquisa e como os professores iniciantes de Língua Portuguesa Anos Finais desenvolvem suas práticas pedagógicas escolares a partir das suas narrativas. Conforme já detalhado no capítulo teórico-metodológico, o material foi produzido a partir das respostas enviadas pelo questionário via Google Forms, bem como pela participação nos Grupos (de)formação, instrumentos que nos trazem elementos para que possamos conhecer como a docência nessa etapa se constitui na contemporaneidade por esse grupo de professores da 2ª etapa do Ensino Fundamental.

Nos questionários e grupos (de)formação, as narrativas foram analisadas levando em consideração o referencial teórico e as perguntas investigativas. Ao analisar os quadros que foram produzidos a partir dos dados dos questionários e das gravações transcritas dos grupos (de)formação, organizei os dados em grupos de sentidos, procurando dar conta do problema de pesquisa e responder as perguntas investigativas que as retomo para reforçar meu investimento analítico. Ei-las a seguir:

- a) Como os professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental narram suas práticas pedagógicas escolares?
- b) Que desafios os professores iniciantes de Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental enfrentam, segundo suas narrativas?
- c) Quais as especificidades do ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são narradas por eles?

Após o escrutínio e organização do material, foi possível ler e extrair do material de grupo (de)formação e questionário Google Forms grupos de sentidos que dão conta de responder as perguntas investigativas.

Os grupos de sentido são os seguintes: As docências dos professores iniciantes de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: 1a) Uma docência planejada: Para quem? Quando? 1b) Docência considerando o interesse e realidade dos alunos. 2) Desafios e especificidades nas docências do professor iniciante de Língua Portuguesa dos Anos Finais do ensino fundamental 2a) O curso de graduação em Letras e a reponsabilidade pelo “não-saberes” na sala de aula, 2b) Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e um desafio a enfrentar: falta de interesse, atenção, indisciplina. 2c) A especificidade de ser docente de Língua Portuguesa nos Anos Finais: Ensino de Língua Portuguesa A seguir, convido aos leitores para o próximo capítulo, onde analisei como as docências são exercidas pelos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental-

6. AS DOCÊNCIAS DOS PROFESSORES INICIANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No porão, firmamos nossos pés; do sótão, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas, incapazes de alçar voo de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõe. (VEIGA-NETO, 2012, p.270).

Início este capítulo com a epígrafe de Veiga-Neto (2012), por entender que o autor ao refletir sobre a nossa casa e os diferentes cômodos e espaços, me possibilita fazer uma analogia com os processos que vivi durante a pesquisa. Ele nos mostra como esses diferentes espaços possuem funções distintas, como um porão, nos ligando ao chão e um sótão nos fazendo voar. Mostra também que mesmo com funções diferentes elas são interdependentes como os diferentes cômodos de uma casa. Analiso, a partir daqui, como, em relação ao pensamento, a possibilidade de nos desacomodar na medida em que saímos da zona de conforto para que outras formas de pensamentos sejam pensadas e construídas. Ampliando o entendimento sobre o porão, penso a casa como *um lócus* onde o desarrumar, tirar do lugar o que está muito tempo ali e que nos incomoda nos faz também pensar como elaboramos nossas práticas e condutas ao tirar, desarrumar, organizar novamente, refletir sobre o novo lugar do objeto na casa e seu lugar no mundo.

Considerando investigar a prática pedagógica do professor e suas reflexões sobre a docência que desenvolve e que é dado como elemento que conduzirá suas ações em sala de aula tendo como perspectiva a hipercrítica. Neste sentido, articulo com o que foi dito acima acerca da metáfora do porão e retomo o conceito sobre docência o qual assumo para análise deste material entendendo que:

A docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora o aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora. (FABRIS; DALI'IGNA, 2017, p. 2).

A partir da retomada do conceito sobre docência e as explicações feitas sobre as especificidades sobre os Anos Finais, procuro analisar qual docência o material empírico a partir das perguntas investigativas me possibilitou entender sobre os Professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais.

Analisei nas subseções que seguem algumas particularidades dessas docências, assim como apresento o que percebi no planejamento como elemento das práticas pedagógicas dos Professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais.

6.1. Uma Docência Planejada: Para quem? Quando?

Início esta subseção afirmando que a análise se deu sobre a docência, porém ela é desenvolvida por meio do planejamento, a prática mais lembrada pelos professores. Ao conceber o planejamento como ferramenta pedagógica do professor e como “exercício de pensamento” (SILVA, 2018), podemos entender que tipo de docência está sendo desenvolvida, e se o planejamento é assumido como mero compromisso, ou como uma “lista de compras” que se faz para não esquecer o que deve ser comprado, e, no caso do planejamento, o que deve ser ensinado em cada escola e sala de aula, também nos indica a concepção de docência em desenvolvimento.

Assim, constatei nas narrativas sobre planejamento que um dos sentidos mais recorrentes foi a questão do planejamento contextualizado ao contexto sociocultural dos alunos, escola e o outro o tempo para planejar. Chamou atenção um conjunto de dados que remetem ao planejamento escolar, o que possibilitou pensar o planejamento como uma das principais ferramentas pedagógicas para desenvolver a docência.

No quadro a seguir, temos as narrativas dos Professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) a partir de alguns dados produzidos como material da pesquisa pelo questionário on-line e grupos (de)formação, trazendo elementos do planejamento como ferramenta que possibilita a ênfase no planejamento contextualizado a realidade sociocultural dos alunos na prática pedagógica escolar a partir das narrativas dos professores.

Quadro 09 – Planejamento pedagógico: Realidade sociocultural dos alunos e falta de tempo

[...] e percebe que **durante a aula mesmo temos a necessidade de mudar os planos**, mas o planejamento é desse jeito. **A gente planeja de um jeito, mesmo conhecendo a turma e a especificidade da turma, mas a gente também erra.** Sobre diferentes tipos de planejamento, com certeza. (PIAF1 – grifos meus).

A gente **planeja de um jeito**, mesmo conhecendo a turma e a especificidade da turma, **mas a gente também erra.** (PIAF1- grifos meus).

O problema era o tempo de planejamento, como eu acabava em um bom tempo em **deslocamento como 2 horas e meia para ir e 2 horas e meia para voltar eu acabei que tendo que planejar basicamente no dia.** Eu acordava às 7 horas e planejava as **atividades do dia e aulas**, às vezes, **andavam bem diferentes do rumo planejado.** (PIAF2-grifos meus).

Eu vou falar rapidamente porque assim eu não faço três ou quatro tipos de planejamento, confesso. Não me esmero tanto. **Faço o planejamento e na hora eu vou me adaptar.** Sou **muito de ficar próxima, de ficar à disposição.** Então às vezes **eu ajudo os alunos(...)** (PIAF3-grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos grupos (de)formação (2020, grifos meus)

Mediante as narrativas analisadas no quadro 09, evidencia-se o planejamento como um exercício focado na realidade sociocultural dos alunos e da escola. Continuando com a questão neste aspecto em que os alunos estão inseridos e a articulação com o planejamento é que, no excerto: “*durante a aula mesmo temos a necessidade de mudar os planos*” (PIAF1) e da autocorreção para atender as habilidades que os alunos precisam desenvolver. O primeiro passo, antes de considerar o planejamento na docência dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF), é analisá-lo como “exercício do pensamento” (SILVA, 2018) e concretude nas ações e dinâmicas do trabalho pedagógico. Fabris, Oliveira e Lima (2020) acrescentam que:

Cabe o professor a função de planejamento, o que, de acordo com a concepção de ensino, de aprendizagem e avaliação, pode ser realizado de diferentes formas. A ação de planejar é determinada pela concepção que o docente tem de ensino e de aprendizagem; a partir disso, intencionalmente, ele vai criar uma forma de ensinar que seja própria do que entende por ensino e sobre como a criança, o jovem ou o adulto aprende. Também entrará no jogo a questão de como o professor vai avaliar o que o aluno aprendeu.

Então, o ensino e avaliação formam a tríade de concepções necessárias para a construção do planejamento docente. (FABRIS; OLIVEIRA; LIMA, 2020, p. 2).

Filio-me ao pensamento das autoras, quando enfatizam que a ação de planejar pode ser praticada de diferentes formas quando pensamos no público-alvo, no caso, os alunos com suas diferentes particularidades e repertórios culturais diversos imersos em um caldo cultural. É necessário, pois, pensarmos o planejamento como ação pedagógica intencional e estratégica a fim de que se possa atingir o objetivo estabelecido, no caso, a aprendizagem dos alunos.

Cabe ainda enfatizar o tempo para planejar, como por exemplo, no excerto: “O problema era o tempo de planejamento” (PIAF2). Primeiramente, vale destacar que o tempo é essencial e estruturante para a vida na escolar. Importante ressaltar que os professores dos Anos Finais nem sempre dispõem de condições adequadas para “exercitar o pensamento”, estudar, selecionar os materiais mais adequados para suas aulas quando elaboram seus planejamentos, devido às condições adversas com que exercem sua docência: carga horária extenuante, distribuída entre duas ou até três escolas. Importante ressaltar que essa condição dos professores que atuam nos Anos Finais, e que se deslocam de uma escola para outra para fechar a carga horária, muitas vezes é o que impacta o planejamento e demais práticas pedagógicas e quem não dispõe de tempo para “exercitar o pensamento” estudar, selecionar o material para um bom planejamento sendo que não conseguem assumir a docência como um ato criativo e intencional. Passando a correr e registrar apenas as atividades para cada aula, perdendo a oportunidade aprender, criar para ensinar. O planejamento exige tempo, e o “exercício do pensamento” só funciona com qualidade quando o planejamento foi realizado de maneira adequada, não se resumindo a uma lista do que fazer como atividades soltas. Gallego e Silva nos ajudam a pensar sobre isso, afirmando que:

[...]a estruturação das categorias temporais escolares não é explicada só e tão somente por critérios internos à escola, ou seja, não é explicada apenas pelas necessidades pedagógicas e administrativas, pois tendo em vista as condicionantes sociais, essas demandas não são efetivas imediatamente após sua implementação legal ou após exigência dos professores. (GALLEGO; SILVA, 2011, p.8).

As autoras destacam que a categoria temporal transcende critérios inerentes à escola e nos quais os condicionantes sociais são inerentes aos professores e ao

planejamento dos mesmos. Cabe enfatizar que no município de São Leopoldo existem dois horários de planejamentos para os professores, que são: Hora Atividade na Escola (HAE) e Hora Atividade em Local de Livre Escolha (HALLE), previstos na Lei Municipal 9.730, de 19 de dezembro de 2017.

A presente lei entrou em vigor no ano de 2018 e alterou o artigo 89 do Plano de Cargo e Carreira dos Docentes (Lei Municipal 6.573/2008). Nesta lei, está compreendido que 2/3 da carga horária docente devem ser em sala aula com os estudantes e 1/3 de hora atividade, sendo que 60% dessa carga horária de planejamento deve ser realizada no local de livre escolha (HALLE). (SÃO LEOPOLDO, 2017). A partir do conhecimento sobre essas horas dedicadas ao planejamento e ao analisar este outro excerto: “*eu converso bastante com a professora de português, nós temos planejamentos bem distintos*” (PIAF3), percebi que o planejamento teve como proposta a construção articulada com outros professores do mesmo componente curricular na HAE, evidenciando nesta etapa propostas para a realização de planejamentos docentes conjuntos, e que, entretanto, mesmo assim, cada professor prefere manter os planejamentos distintos. Porém, independente disso, ressalta-se ser importante que esse espaço seja garantido e que fomenta o estudo e as trocas de experiências. Além do mais, manter o planejamento distinto pode ser importante, pela constituição diferenciada e plural das turmas.

Considerando as explicações acima, nesta linha de pensamento, Thomazi e Asinelli (2009) mencionam que em muitas “[...] escolas não há um espaço institucionalizado para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, enfim, não há uma reunião oficial com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento” (THOMAZI; ASINELLI, 2009, p.186). Esse não é o caso das escolas de São Leopoldo, mas o que pode estar ocorrendo é que os professores dos Anos Finais, por terem diferentes escolas para fechar sua carga horária, podem, talvez, perder a oportunidade de planejamento na escola. Observei que as horas dedicadas para essa prática foram institucionalizadas, porém não de forma suficiente a cumprir a carência que os PILPAF nos trazem a partir do material. A seguir, no quadro 10, analisei as narrativas que circulam entre os professores que consideram a realidade e interesse dos alunos, o que caracterizo como um grupo de sentido, haja vista que estavam presentes nas narrativas sobre o planejamento.

Quadro 10: Planejamento considerando o interesse e realidade do aluno

Eu sempre planejo minhas aulas trabalhando com textos de jornais, **com assuntos atuais e de interesse do aluno**, conforme **sua realidade**. (PILPAF1 - grifos meus).

Normalmente é assim final de semana que eu faço o plano, vejo notícias, geralmente da Zero Hora e que seja notícias mais atuais possíveis para chegar **na realidade deles** e que **sejam interessantes**, né? (PILPAF2-grifos meus).

[...] pegar outra linha para **ver se consegue despertar o interesse deles, né?** (PILPAF2-grifos meus).

Então, o planejamento é uma realidade e na prática é outra, né? Eu planejo uma aula imaginando: Nossa! Isso eles vão gostar. Você chega e percebe que **não é do interesse deles**[...] pegar outra linha para **ver se consegue despertar o interesse deles, né?** (PILPAF3-grifos meus)

Fonte: Elaborado pela autora (2020, grifos meus).

Continuaremos com a análise, no excerto “*eu faço o plano, vejo notícias, geralmente da Zero Hora e que seja notícias mais atuais possíveis para chegar na realidade deles e que sejam interessantes*” (PIAF1). Segundo Fabris (2015), “o imperativo da realidade do aluno tem funcionado como um mandamento nas práticas pedagógicas dos professores de muitas escolas do Brasil” (FABRIS, 2015, p.128). A autora sinaliza que o movimento de alguns pesquisadores não está na idealização de soluções universais como pensar a escola, mas justamente com um outro olhar compromissado em, sobretudo desconfiar e problematizar, além de assumir um posicionamento para pensar as coisas da escola e da vida. Conforme a autora:

Esse é o exercício necessário para quem deseja entender a constituição de certos imperativos que organizam a vida escolar a quem entende as práticas pedagógicas como lugares específicos de luta por imposição de sentidos e de espaços de representação. Desnaturalizar, problematizar tais imperativos nos faz assumir, com Foucault (1988) lutas contra os universais. (FABRIS, 2015, p.129).

É interessante esse outro olhar, pois, segundo a autora, essa postura de se inquietar diante dos modos de constituição da escola funciona como uma tecnologia de poder operando sobre tempos e espaços atuando na subjetivação dos sujeitos. No excerto: “*Eu sempre planejo minhas aulas trabalhando com textos de jornais, com assuntos atuais e de interesse do aluno, conforme sua realidade*”. (PIAF1), percebi isso, e alio-me ainda a Fabris (2015), inspirada em Bourdieu, quando esta diz que as práticas pedagógicas situadas na dimensão da realidade poderiam favorecer famílias

com alto capital cultural. No entanto, se olharmos para o público dessa pesquisa poderemos potencializar ferramentas de exclusão.

É importante que esses professores pensem, reflitam sobre como têm usado a realidade do aluno. Ela pode funcionar como uma prática de identificação, para que os alunos se reconheçam, se sintam pertencentes, mas é importante também que eles possam sonhar e conhecer outras realidades, que nunca viram e nem sonham conhecer. Portanto, a realidade do aluno não pode servir como uma moeda que autoriza de boas práticas, nem depender de como cada professor usa aquilo que chamamos de “realidade do aluno”, pois essa realidade não pode ser prisão para o ensino de um conhecimento que já conhecem.

Acerca disso, Tardif (2013) menciona que “essa realidade pode ser extremamente fatigante para os professores. Alguns veem isso como ‘sentimento de impotência’ para ajudar os alunos, enquanto outros veem como um desafio constante e positivo para a sua própria ação”. (TARDIF, 2013, p. 68). Neste sentido, deve-se olhar para a realidade conflituosa do aluno e cheia de complexidade em vez de fragilizar as suas práticas pedagógicas. Isso poderia servir de mola propulsora para potencializar as ferramentas que possibilitem aos PILPAF ampliarem seus repertórios laborais e construïrem experiências significativas.

Sinto que urge nas docências do PILPAF discutir, analisar, entender como essa realidade poderia ser fator para ampliar a aprendizagem nas diferenças, nos conflitos e no dissenso. A escola como instituição na contemporaneidade com políticas públicas, poderia viabilizar o crescimento e desenvolvimento das práticas pedagógicas dos PILPAF para que os conhecimentos e aprendizagens possam ser mobilizados nestes cenários desafiadores.

Ancorado neste pensamento, Tardif (2002) ainda acrescenta que os saberes dos professores estão aliados com as suas relações com os alunos e com outras pessoas que estão na escola enfatizando a importância de relacioná-los e estudá-los. Silva (2018) ainda menciona que o planejamento ajudaria a promover práticas pedagógicas que garantam formas diferenciadas de conhecimento e comprometidas com a qualidade social. Essa articulação pode ser exemplificada por meio do planejamento, que muitas vezes é pensado para uma mesma turma por razões diversas, como níveis de aprendizagem da turma, inclusão, problemas sociais faz com que o planejamento seja repensado. Com isso, o professor perde uma questão central na docência que é a intencionalidade pedagógica. Mostrar que ficar à mercê dos

interesses dos alunos é uma possibilidade de perder a função de mestre como condutor do processo. Por outro lado, os interesses podem ser disparadores para o professor realizar intervenções importantes. Portanto, o exercício do pensamento, é uma ação necessária durante todo o processo de planejamento, assim como saber como quando e porque se está usando interesse, necessidade e ou realidade, e que efeitos essas concepções estão produzindo nos conhecimentos e aprendizagens dos alunos.

As práticas pedagógicas têm sido repensadas com foco na realidade e aprendizagem do aluno havendo, portanto, um deslocamento do ensino para a aprendizagem na docência contemporânea. Quem nos ajuda neste sentido é Biesta (2018), quando diz que:

[...] o professor tem sido alvo recorrente desta crítica. [...] de que o ensino pode, em última instância, ser entendido como algo que limita a liberdade dos estudantes e, portanto, dificulta a possibilidade de eles existirem como sujeitos [...]. Esta é a principal razão pela qual tentativas de (literalmente) destronar e desqualificar o professor (de um sábio no palco para um guia ao lado) e o redirecionamento do foco da educação para os alunos, a sua aprendizagem, a sua iniciativa e a sua construção ativa do conhecimento (BIESTA, 2018, p. 24, grifos meus).

Biesta (2018) nos ajuda a pensar que as práticas pedagógicas na contemporaneidade mobilizam os alunos para a construção de suas próprias aprendizagens e, ao mesmo tempo em que eles aprendem, são protagonistas desse processo. O autor enfatiza que “o ensino não é a uma limitação da liberdade do aluno, mas a própria forma o aluno como sujeito pode emergir” (BIESTA, 2020, p.92). Poderíamos refletir até que ponto a centralidade na aprendizagem do aluno como autoformativo, empreendedor de si mesmo, sugere novas aprendizagens significativas ou se são formas da racionalidade neoliberal produzir seus efeitos. No quadro a seguir, trago parte do material de pesquisa sobre o isolamento no planejamento pedagógico escolar.

Quadro 11 - Cada escola é diferente: conversas, trocas e individualidades

Bom... cada **escola é diferente**, né? Vou responder como é na minha escola. **O plano de curso anual é com o colega na reunião pedagógica** do 6º, 7º, 8º e 9º ano **a cada trimestre e o plano de aula cada um faz o seu.** (PILPAF1-grifos meus).

[...] Sim, **a gente teve que fazer um plano de trabalho. Eu encontrei uma colega** muito bacana que está dando português em outra escola e também eu **tinha uma estagiária e às vezes surgia um texto para tu trocar.** (PILPAF2-grifos meus).

Na minha, embora **eu converso bastante com a professora de português, nós temos planejamentos bem distintos.** Não temos estabelecidos conteúdos, gêneros que iremos trabalhar. A tarde eu tenho algumas turmas, alguns anos específicos. (PILPAF3-grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos grupos (de) Formação (2020, grifos meus).

Os excertos apresentados no quadro anterior trazem à tona como os professores descrevem e articulam seus planejamentos com as práticas docentes de outros professores, sendo possível observar a descrição dessas trajetórias profissionais. Nas narrativas descritas: *“a cada trimestre e o plano de aula cada um faz o seu”* (PIAF1), percebi a heterogeneidade no processo de elaboração do planejamento escolar. Estudos contemporâneos sobre a docência sugerem conceitos que nos ajudam a pensar sobre trocas e compartilhamentos no trabalho docente. Neste sentido, alio-me a Bahia (2017), quando menciona que:

A ética da partilha entende a escola como um espaço de acolhida de um novo colega, em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante. (BAHIA, 2017, p. 86).

Nesta mesma linha de pensamento, Araújo (2015) enfatiza que é necessária uma cultura escolar pautada na colaboração através de projetos e ações. Outro conceito percebido através da análise dos excertos seria o de “coformação” na valorização dos saberes escolares e da experiência, na ideia de ‘formar junto’ iniciantes e “experientes” (BAHIA, 2020, p.146). Estes conceitos nos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas destes professores e sobre quais ações poderiam ser potencializadas no seu saber-fazer.

Percebi, no material analisado e articulado com as pesquisas sobre docências contemporâneas mencionadas acima, vários autores corroborando com atitudes compartilhadas e com intencionalidades de aprender com o outro e compartilhar experiências, e inseridos neste caldo cultural, ampliando as ferramentas para que os PILPAF na relação com professores mais experientes possam desenvolver e ampliar sua prática pedagógica considerando as relações sociais e os saberes que os PILPAF também trazem inicialmente oriundos de outros espaços socioculturais, como por exemplo, formação inicial e saberes sociais. Tardif (2002), menciona que: “o

desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.” (TARDIF, 2002, p.68).

Depreendi das narrativas mencionadas acima que o planejamento acaba muitas vezes por ser uma atividade isolada e nem sempre planejada com tempo suficiente e em conjunto com os colegas para os PILPAF. Diversos autores como os mencionados anteriormente mostram a importância do espaço coletivo para a concretização do planejamento articulado e intencional, cujo objetivo seria a aprendizagem dos alunos.

Acerca deste tema, Imbernón (2009) mencionou que “tudo isso comporta um papel mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas pesquisadores de intervenção educativa” (IMBERNÓN, 2009, p.56) ou, como Tardif (2013) afirma, “ a construção do trabalho coletivo na escola é antes de tudo uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais ou coletivos” (TARDIF, 2013, p.48). Todavia, sobre o compartilhamento de experiências e do saber-fazer pedagógico é preciso enfatizar que cada turma segue características específicas.

Ao entender o planejamento como prática pedagógica intencional e sistematizada, apresento a possibilidade do contrato pedagógico como uma das ferramentas para potencializar o comprometimento e aprendizagem dos alunos.

Poderíamos pensar no contrato pedagógico como possibilidade para dirimir esses conflitos acerca do interesse do aluno. O contrato, segundo Ramalho (2016), “constitui -se no principal elo de ligação que medeia a assimetria das relações com o conhecimento, que os atores em jogo apresentam na relação pedagógica e didática” (RAMALHO, 2016, p. 2) esperando, desta forma, que tanto professor e alunos possam pensar e refletir sobre essa relação. Brousseau (1998) entende que o contrato pedagógico dificilmente poderá ser inflexível sem uma ruptura nas rotinas na sala de aula, haja vista que pode apresentar múltiplas fases de desvios, adaptações e transgressões. Ramalho (2016) enfatiza que “lidar com uma dimensão contratual em sala de aula será útil para os professores e alunos”.

Neuza Bertoni Pinto, em seu artigo *Contrato Didático ou Contrato Pedagógico*, identifica no conceito de contrato didático a capacidade de se gerar rupturas na construção do conhecimento, especialmente daquelas que geralmente permanecem obscuras nas práticas pedagógicas entre professor e aluno. A autora enfatiza que o

contrato didático só fez sentido quando começou a ter a possibilidade de ser feito haja vista as mudanças ocorrem na sala aula.

Essa perspectiva é interessante quando a autora enfatiza que: “Diferentemente do contrato pedagógico, ele é mais um anticontrato, pois busca, a cada situação didática, constituir-se enquanto acordo de parceiros no processo de conhecer. Suas regras não podem ser identificadas com as regras de um contrato jurídico” (PINTO, 2017, p.12). Sua natureza estaria no contrato social de Rousseau e, neste tipo de contrato, as regras estariam ocultas, sendo evidenciadas com o rompimento do mesmo. Poderíamos pensar nessa outra possibilidade de compreender o contrato didático como um elemento potente e gerador de vários questionamentos sobre o aprendizado, a docência e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, já que “o contrato nasce não na relação entre professor e aluno, e sim na relação didática, nas situações em que professor e o aluno interagem com o objeto em estudo” (PINTO, 2017, p. 12).

Para Júlio Groppa Aquino, contrato pedagógico é o “[...] estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes (professores e alunos) até, e principalmente, a explicação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação”. (AQUINO, 2003, p. 68). Oliveira (2015) sinaliza que: “os contratos pedagógicos são um ótimo instrumento para se alcançar uma escola, mas onde todos tenham vez e voz.” (OLIVEIRA, 2015, p. 176). Para Garcia (2005), “o contrato pedagógico não abrange apenas as medidas coletivas, não se trata apenas de regras, de regimento sobre as condutas, mas de expectativas mútuas sobre as ações do outro na relação consigo” (GARCIA, 2005, p. 157), sendo que essas expectativas são relevantes para as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno a fim de construir experiências e aprendizagens significativas por meio do ensino que o professor conduz.

A partir das considerações acima, seria uma possibilidade democrática ter os alunos engajados e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem quando esse contrato poderia ser trabalhado nos três eixos: avaliação, indisciplina e conhecimento. Essa possibilidade poderia estar contemplada no planejamento considerando a realidade social e cultural do aluno, escola e contempladas no projeto político pedagógico da escola, porém que não perdesse a qualidade do que o ensino se propõe. Considero, portanto, o planejamento incompleto sem o contrato pedagógico. Esse caldo cultural em que os alunos estão imersos deve ser repensada, já que o

professor não pode ficar à mercê do aluno. O contrato pedagógico faz parte do planejamento e, conforme a proposta desenvolvida pelo professor, ele seria diferente e baseado em negociações democráticas, por isso, participativo.

Ao nos remetermos ao sentido do termo “planejamento”, vemos que ele está articulado com a ação de fazer. O filósofo clássico Platão identificou na palavra “fazer”, a palavra *poien*, que dá sentido ao conceito de habilidade. Essa palavra deu origem à palavra *poesia*. Também quem nos ajuda, e inspira nesse processo de pensamento é o sociólogo contemporâneo Richard Sennett (2020), o qual, em seu livro *O Artífice*, menciona a ação de aperfeiçoamento das profissões como etapas que vamos construindo e melhorando com a experiência. O autor destaca que “toda perícia artesanal é um trabalho voltado para a busca de qualidade” (SENNETT, 2020, p.34).

Articulando a esse pensamento a reflexão dos autores Sennett (2020) e Fabris (2019), podemos pensar no conceito de artesanaria como possibilidade no exercício de planejar. A autora (Fabris, 2019) menciona o conceito de artesanaria intrinsecamente ligado com o “pensar-fazer” e com uma atitude de “engajamento” para fazer bem feito o trabalho (FABRIS, 2019, p.451). O planejamento, desta forma, se destaca como um possível exercício de artesanaria e de aperfeiçoamento contínuo, entendendo as especificidades, desafios e potencialidades de cada área específica e como um exercício de arte, técnica, maleabilidades e conjuntos de saberes que os professores adquirem no exercício da docência, onde “o capital humano é elevado ao mesmo status do capital financeiro e a nova aprendizagem alimenta culpabilidades que, coletivamente, vão impedir as economias do futuro, movidas a conhecimento”. (HAMILTON, 2002, p.190). Essa é a racionalidade para pensarmos o planejamento docente na contemporaneidade.

Partindo das narrativas dos Professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais (PILPAF), percebi que o planejamento é reconhecido como um artefato potente, relacionado à prática pedagógica considerando o pluralismo da ação educativa demonstrando desafios e potencialidades. Acerca disso, Silva (2018) menciona que:

[...] o planejamento se constituiria em uma ferramenta de trabalho indispensável para a oficina de trabalho dos professores contemporâneos. O segundo aspecto a que considero pertinente direcionar uma reflexão neste momento, no que tange ao planejamento educativo, remete-se ao entendimento de que são necessários protocolos orientadores da ação

docente. Tais protocolos poderiam ser caracterizados pela provisoriade e pela potencialidade de exposição do trabalho pedagógico. (SILVA, 2018, p.191).

É imprescindível, portanto, não pensarmos em planejamento sem o saber-fazer do professor. O planejamento pode ser considerado uma atitude intrínseca da profissão docente e ao mesmo tempo desafiadora, haja vista que, por vezes, os alunos são um público diverso e complexo. Diante disso, é importante percebermos a docência como uma ação complexa. Ela envolve múltiplos saberes, conhecimentos e precisa sofrer modulações e adaptações em cada aula, em cada grupo onde será exercida.

Convido o leitor para o próximo capítulo, onde analiso a partir do material de pesquisa os desafios e as especificidades dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF).

7 DESAFIOS E ESPECIFICIDADES NAS DOCÊNCIAS: O professor iniciante de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

Início este capítulo com o excerto de Imbernón (2009), no qual o autor nos provoca sobre o que devemos desconstruir para construir, e articulo isso com as práticas pedagógicas dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa (PILPAF), na medida em que novos desafios são propostos e cabe a reflexão sobre desconstruir para construir o novo. A percepção de que o processo de constituição docente é complexo envolve várias dimensões, entre elas, a formação inicial, a formação continuada e o repertório cultural acumulado pelo professor. Importante mostrar que os Professores Iniciantes de Língua Portuguesa (PILPAF) manifestam que suas dificuldades podem estar relacionadas a uma formação inicial com lacunas e com fragilidades.

Na pesquisa de Carvalho (2016), a autora afirma que “as discussões apresentadas sobre a formação continuada de professores nos levam a compreender a sua importância, a verificar o quanto as ações têm sido influenciadas pela avaliação externa” (CARVALHO, 2016, p.138). A autora sinaliza que esta temática seja constantemente revista. Entretanto, anuncio que não estou a buscar culpados, mas que esse grupo identifica algumas lacunas em sua formação, as quais considere importantes trazer para analisar. A seguir, mostro excertos das narrativas dos professores sobre como a formação inicial impacta na sua prática pedagógica, no caso, a graduação de Letras, a responsabilidade pelo não contato e os alunos do Ensino Fundamental como desafio.

Para dar sentido a esse capítulo sobre as docências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais, vou apresentá-lo em 03 subcapítulos: 7.1 O curso de graduação em letras e a responsabilidade pelo não contato com a sala de aula. 7.2. Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental um desafio a enfrentar: falta de interesse, atenção e indisciplina e 7.3 A especificidade de ser docente de Língua Portuguesa nos Anos finais: Ensino da Língua Portuguesa e Adolescência.

7.1 O curso de graduação em Letras e a responsabilidade pelo não contato com a sala de aula

Os desafios e especificidades da docência em Língua Portuguesa nos Anos Finais, neste subcapítulo, dará ênfase a um desafio que os professores têm identificado, como uma certa “ fragilidade” dos cursos de formação de professores nessa área, ou seja, a falta de contato mais intenso com a sala de aula.

Nesta seção, irei apresentar as narrativas dos Professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais (PILPAF) sobre a relação entre a formação inicial e o impacto nos saberes na sua prática pedagógica como também sobre os alunos do Ensino Fundamental como desafio, no caso, falta de interesse e indisciplina. Apresento o quadro a seguir sobre a formação obtida na graduação e o não contato com a sala de aula na docência nos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais (PILPAF)

Quadro 12 – “Muitas vezes tenho vontade de voltar para a graduação”: lacunas da graduação”.

Bom... meu curso de Letras foi muito bom, né? Não posso reclamar, mas com certeza existe **essa lacuna que a gente aprende na prática. Na realidade, na escola só trabalhando, só no dia a dia.** É coisa que nem nas cadeiras de estágio é tão discutido assim. Acho que deveria ser mais discutido isso como também a falta de interesse do aluno, a questão da família que diretamente influencia na aprendizagem. Sobre inclusão, eu não fui preparada para atender aluno de inclusão, não sei agora que é mais realidade, mas acho que fica uma **grande lacuna** nesse sentido. (PILPAF1-grifos meus)

[...] e pensei: Agora vou ser só professora! **Mas às vezes tenho vontade de voltar para a graduação para aprender tudo de novo para lembrar coisas!** (PILPAF2-grifos meus)

Eu sinto que a graduação proporcionou uma boa formação, **mas acho que falta um pouco o contato com a sala de aula. São dois estágios e uma disciplina de observação e falta mais esse contato com a sala de aula.** Neste aspecto parece que tem melhorado, mas acho que **falta disciplina na educação com alunos de outro curso** [...] e isso eu **acho que a elaboração de tarefas poderia ser mais trabalhada**, mas acho que falta pensar a tarefa [...]. (PILPAF3-grifos meus)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos grupos (de)formação e questionário Google Forms (2020, grifos meus).

No quadro acima, fica visível o quanto alguns professores de outras licenciaturas, diferentes da Pedagogia que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais, reclamam de certa lacuna que viria dessa “falta de estar no dia a dia da escola”. Há uma concordância de que os cursos de formação de professores necessitam de

muitas horas destinadas à socialização na profissão, além dos estágios curriculares. Exemplos são os programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no caso, um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica e a Residência Pedagógica que foram criados com esse objetivo.

O objetivo do PIBID é: “incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente”, principalmente nas áreas de maior carência de professores (Matemática e Ciências da natureza); “valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública”; promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio da inserção dos “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2010).

Já o Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso²³. Esse programa tem como objetivo a melhoria da qualidade da formação inicial e avaliação dos futuros professores. O programa conta com convênio entre as instituições formadoras e as redes públicas de ensino.

Em uma das pesquisas feita os alunos egressos do PIBID os mesmos relatam que sentem um isolamento e uma “solidão dos professores iniciantes” (BAHIA, 2017) ao iniciarem a docência nas escolas, quando sem o apoio da instituição e dos professores supervisores do Pibid.

Trago aqui alguns estudos que reforçam a necessidade de fortalecimento do PIBID. Segundo Tauchen et al., “na avaliação das diretoras, uma das atividades universitárias mais bem sucedidas nas escolas refere-se ao PIBID” (TAUCHEN;G.; DEVEHCHI C. P.V.; TREVISAN, A. L., 2014. p. 375). Os autores mencionam algumas condições e possibilidades que precisam ser fortalecidas como:

- a) Assumir a participação em um sistema objetivo comum, pois universidade e escola, mesmo situando-se em níveis diferentes integram um mesmo sistema nacional de educação e sofrem as influências das políticas de organização e manutenção do mesmo;

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica> Acesso em: 19 jul., 2021.

- b) Compreender que a qualificação das ações educativas passa pelo movimento de democratização, descentralização e intercâmbio das perspectivas particulares de interpretação, em que a gestão escolar, principalmente a diretora da escola, tem papel fundamental na dinamização das interações e argumentações;
- c) Publicizar contínua e progressivamente as ações educativas desenvolvidas na universidade e na escola, com a inclusão, cada vez mais ampliada, de uma na outra;
- d) Ampliar e criar novos espaços de interação comunicativa;
- e) Fortalecer as abordagens de pesquisa baseadas na ação comunicativa, como, por exemplo, a pesquisa-ação e as rodas de formação, dentre outras. (TAUCHEN; G.; DEVEHCHI C. P.V.; TREVISAN, A. L., 2014. p. 391).

Após a explanação sobre os programas supracitados reforço, que este estudo se propôs a entender como o curso pode preencher as lacunas, e o que a falta de mais carga horária para trabalhar a relação Universidade e escola. Vou defender três argumentos que considero importantes para entender essas narrativas:

1º: A docência dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do EF é uma temporalidade curricular com muitos desafios para os alunos e os professores, desafios curriculares, pedagógicos e de constituição dos sujeitos envolvidos. Os desafios curriculares passam pela proliferação de maior número de componentes curriculares. Os desafios pedagógicos podem ser expressos pelas dificuldades dos alunos que assumem um currículo mais fragmentado e com maior número de professores. Os desafios da faixa etária dos alunos (adolescentes), e por último, os desafios da adolescência contemporânea e dos professores que pouco estudaram sobre essa faixa etária nos seus cursos de formação;

2º A formação inicial dos professores dos AFEF precisa olhar com muita atenção para a relação Universidade Escola, possibilitando ao aluno da graduação exercer a iniciação à docência e a docência na escola durante sua formação;

3º A iniciação à docência deve fazer parte desde o início da formação inicial como um foco constituidor da formação de qualquer professor.

Para reforçar este último argumento os estudos no Brasil, acerca da formação inicial menciona a autora que “os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência”. (GATTI, 2010, p.1373). Neste aspecto, podemos pensar como a formação inicial impacta na docência e nas práticas pedagógicas dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF).

Importante ressaltar que a licenciatura do professor de Língua Portuguesa desenvolva os conteúdos específicos, mas que não esqueça os conteúdos pedagógicos, pois quanto mais cedo essas duas dimensões formarem as duas partes de uma mesma moeda, mais clara e densa ficará a formação desses professores. Reitero com esses argumentos a necessidade de uma reformulação sobre a temporalidade curricular, de um pensar sobre a fragmentação nos componentes curriculares, de uma maior ênfase sobre os adolescentes que são o público-alvo dos AFEF, assim como também a importância do estreitamento entre a relação Universidade Escola para a constituição de um professor engajado, comprometido e com pertencimento ao lugar que irá habitar profissionalmente.

A docência como experiência formativa deve fazer parte do repertório no exercício laboral dos professores desde a formação inicial, sendo que as horas-aulas na Universidade e na escola devem ser entendidas sem a dicotomia teoria-prática, mas como duas dimensões de um mesmo processo de conhecimento, conforme nos apresenta esse desafio da formação de professores, a pesquisa de (BOFF, 2019).

Continuando com as análises: No excerto: *“São dois estágios e uma disciplina de observação e falta mais esse contato com a sala de aula. Neste aspecto parece que tem melhorado, mas acho que falta disciplina na educação com alunos de outro curso” (PILPAF2)*, percebi que há uma angústia com o saber-fazer no exercício da profissão docente. Neste sentido, Pimenta (1999) menciona que [...] “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 1999, p.20). Importante considerar essas reflexões nos desafios que os Professores Iniciais de Língua Portuguesa (PILPAF) enfrentam.

Outras reflexões também são direcionadas para a formação inicial dos professores no curso de Letras. Nóvoa (2013) sinaliza que: “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 204). A partir das considerações articuladas entre as narrativas do PILPAF e o que dizem as pesquisas, percebi que os PILPAF se sentem “perdidos” ou com necessidade de voltar à sala de aula, pois não recebem nas Universidades os elementos que podem potencializar suas práticas pedagógicas e até mesmo como ensinar no dia a dia, no chão da escola. Essa distância não se dá tanto porque não estão na escola, mas também, pelo que aprendem nas Universidades estarem desprovidos da dimensão prática. Teoria e

prática são possíveis de serem trabalhados também na Universidade, no momento da aquisição dos conceitos e concepções. Por exemplo, quando os futuros professores aprendem sobre os métodos de alfabetização, há ali formas de exercer as práticas alfabetizadoras bem distintas. É preciso, nesse momento, fazer a inserção daquilo que vamos chamar de dimensão prática do conhecimento, que está sendo apresentado como teoria.

Considero que é possível analisar essa questão pela forma que a dicotomia teoria e prática ainda impera na formação de professores. Ao tomar o conhecimento como indissociável das dimensões teórica e prática, vamos fazer que esses alunos considerem que o conhecimento que acessam na Universidade dá acesso às duas dimensões e não apenas a uma delas, da mesma forma que na escola serão as duas dimensões acessadas, conforme Boff (2019), quando menciona que: “para a formação de professores a possibilidade de compreender que na docência é possível não dicotomizar teoria e prática, caso entendamos teoria e prática como duas dimensões ou duas partes de um mesmo processo.” (BOFF, 2019, p. 140).

Programas como o PIBID e a Residência pedagógica são importantes para que esses cursos possam ter mais horas de inserção na profissão durante o curso de formação inicial. Na investigação de Neves sobre o PIBID (2014), ou melhor explicando, a autora menciona que:

O Pibid/Capes não dá modelos de como deve ser desenvolvida a iniciação à docência pelas instituições de ensino superior, concedendo uma determinada autonomia para que estas definam, através de seu projeto institucional e de área, às práticas de iniciação à docência que serão desenvolvidas pelos bolsistas das licenciaturas. (NEVES, 2014, p.97)

Os Professores Iniciais de Língua Portuguesa (PILPAF) caem de “paraquedas” em relação ao distanciamento entre a formação inicial e sua prática pedagógica no ambiente escolar. As pesquisas evidenciam maior estruturação e reformulação na formação inicial e continuada dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa a fim de que possam estar mais articulados com as realidades que os esperam. Bahia (2020), menciona que:

[...] é preciso desenvolver práticas de formação docente em que o professor aprenda a agir frente ao imprevisível. Nem mesmo uma formação inicial que articule ensino, pesquisa extensão e que aconteça tomando a escola como coformadora é capaz de preparar para todas as especificidades da profissão docente. (BAHIA, 2020, p. 81).

Corroboro com a autora quando diz que nunca estamos prontos e acabados, especialmente na docência, haja vista ser uma profissão que envolve diversos saberes que sempre se dinamiza no tempo e no espaço. Ao pesquisar sobre os desafios dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa (PILPAF), intencionei mostrar possibilidades para repensarmos sobre a formação inicial e o estreitamento das relações e práticas entre Universidade e Escola como também a formação continuada a partir de trocas de conhecimentos e experiências, o que Bahia (2017) nomina como “ética da partilha” como também planejamentos coletivos e direcionados para as especificidades dos Anos Finais.

Na subseção que se segue, procuro a partir do material de pesquisa entender sobre outros desafios aparecem nas narrativas desses professores e possam responder as perguntas investigativas. Ei-las a seguir:

7.2. Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental um desafio a enfrentar: falta de interesse, atenção e indisciplina.

Início esta subseção considerando que a maior parte dos desafios se passa na relação aluno/professor, e para entender esta última etapa do Ensino Fundamental, fui buscar pesquisas que me dessem suporte para eu entender como a adolescência é entendida no contemporâneo. Foi então que encontrei na pesquisa de Pinheiro (2016) uma investigação sobre os adolescentes pertencentes aos Anos Finais. Nos seus achados, foi interessante observar que os alunos mencionam que “[...] perdem interesse pelos conhecimentos transmitidos e pela aquisição do saber e passam a protagonizar os principais conflitos no interior da escola”. (PINHEIRO, 2016, p. 108).

Na sua investigação, foi observado que o corpo discente apresentava deficiência nos conhecimentos necessários para atuarem na sociedade a partir da análise das avaliações externas, revelando, portanto, insuficiência no aprendizado o que corrobora com as narrativas dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa. A autora sinaliza para repensar as práticas tendo em vista os conflitos e o baixo desempenho nesta última etapa do Ensino Fundamental. Para dar conta do termo da adolescência, fui buscar nos estudos de Gutierrez (2003), que menciona que:

o tempo da adolescência surge como fruto da modernidade, dos movimentos históricos e sociais, forçando, por sua vez, alterações e transformações significativas na subjetividade. Trata-se de uma operação psíquica no interior

de cada subjetividade, em equivalência aos processos simbólicos de “adultificação” presentes nas sociedades tradicionais. (GUTIERRA, 2003, p. 29).

O autor entende a adolescência como fenômeno pertencente à modernidade, sendo no campo da psicanálise um objeto novo a ser estudado. Ramos e Nascimento afirmam que “a adolescência anunciada nos anos finais do ensino fundamental se configura, deste modo, com especificidades e nuances próprias, o que sugere uma fase fundamental na formação do cidadão” (RAMOS; NASCIMENTO, 2019, p. 69).

Para um professor ou professora que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante que ele estude as características mais hegemônicas de um adolescente menino ou menina, pois ambos vão transitar de uma forma muito semelhante nos cursos que estiverem nomeados. As intervenções das professoras e professores precisam ser adequadas e pontuais, envolvendo as questões que já foram selecionadas e trabalhadas em aula, sempre considerando o público a que se referem ou para o qual são direcionadas, no caso os adolescentes, que na contemporaneidade não apenas vivem intensamente as digitalidades de uma cultura digital, como vivem e são subjetivados nessa cultura. Estudar e conhecer essa cultura que os constitui ajuda a criar proposta que farão mais sentido nesse universo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Deste modo, antes de analisar as narrativas dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa em relação à falta de interesse e atenção dos discentes, foi preciso entender como as docências contemporâneas estão engendradas e como a sociedade passou por algumas transformações. Neste sentido, autores como Hamilton e Noguera-Ramírez mencionam que passamos de uma sociedade instrucional para sociedade de aprendizagem. Hamilton (2012) descreve como “novo renascimento educacional” (HAMILTON, 2012, p.190). Noguera-Ramírez alinhado a este pensamento menciona que:

Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do “aprendiz permanente”, do *Homo discentis*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo. Estamos sendo compelidos a nos comportar com os aprendizes permanentes, que moram em sociedade de aprendizagem ou cidades educativas. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 230).

Inseridos nesta atual conjuntura, os Professores Iniciantes de Língua Portuguesa têm como desafios dentro da racionalidade neoliberal ensinar ao aluno

como construir e desenvolver seus conhecimentos com as competências e habilidades pretendidas em documentos norteadores do currículo, como por exemplo, a BNCC.

As novas relações e transformações sociais estão sendo construídas com novas possibilidades de subjetivação em que os sujeitos estão em constante formação. Silva (2019) menciona que: “passou a nos interessar neste cenário a constituição de um sujeito em autoformação permanente, um sujeito em conexão com o mundo e um sujeito-empresa” (SILVA, 2019, p.98). No quadro a seguir, mostro nas narrativas do Professores Iniciais de Língua Portuguesa (PILPAF) e a falta de interesse dos alunos, bem como, despertar sua atenção configura-se um desafio recorrente.

Quadro 13 – Narrativas sobre falta de interesse e atenção dos alunos adolescentes

[...] mas **tenho dificuldade em sustentar a atenção das turmas nas atividades. Constantemente tenho que disputar o turno de fala, visto que as conversas paralelas são constantes.** Venho reavaliando minha postura em sala de aula, buscando apresentar uma "**performance**" mais rígida para que os alunos realizem as atividades. (PILPAF1-grifos meus).

[...] **Acho que é minha maior dificuldade** e, além dessa, tem também a de conseguir **despertar o interesse do aluno**, porque eles vêm assim, por exemplo, [alunos] que o pai é lixeiro, pedreiro e **eles não têm muito interesse.** Não vejo muito interesse da família também (PILPAF1-grifos meus).

Conseguir a atenção e a concentração de quase 40 alunos em sala de aula é um grande desafio. (PILPAF2-grifos meus).

Tenho uma boa relação com os alunos também, assim fica **mais fácil de conseguir a atenção deles.** (PILPAF2-grifos meus).

A minha maior dificuldade é **despertar o interesse do aluno** para a aprendizagem. (PILPAF4-grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos grupos (de)formação e questionário Google Forms (2020, grifos meus).

Depreende-se do quadro acima que um dos grupos de sentidos encontrados nos Professores Iniciais de Língua Portuguesa é despertar o interesse e atenção do aluno. No excerto: “*A minha maior dificuldade é despertar o interesse do aluno para a aprendizagem*” (PILPAF4), observei que os estudos sobre práticas docentes revelam que os professores tendem a interagir de forma diferente com os alunos com os quais têm pouca expectativa de aprendizagem. Além disso, condições psicossociais e econômicas das famílias potencializam esta realidade.

Biesta (2013) diz que os “[...] desenvolvimentos políticos e sócio econômicos mais amplos, particularmente com a erosão do estado do bem estar social e o aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo” (BIESTA, 2013, p.36) possibilitaram a linguagem da aprendizagem. A centralidade na aprendizagem tem como foco o aluno e neste cenário o interesse. Dewey afirmou que: “[...] o interesse o inspira *inteiramente porque o nosso eu se entrega, todo ele a atividade*” (DEWEY, 1971, p.69, grifos do autor). Nas narrativas engendradas pelos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa (PILPAF), percebe-se a preocupação com o interesse dos adolescentes.

Continuando as análises, no excerto: “*tenho dificuldade em sustentar a atenção das turmas nas atividades*” (PILPAF1), a partir das narrativas enunciadas e consubstanciadas na nova forma de delineamento da sociedade contemporânea, ou seja, de aprendizagem e de crises, podemos inferir que isso se constitui como um desafio e uma crise instaurada nas suas práticas pedagógicas. Trago aqui apenas algumas reflexões de como essas transformações culturais e comportamentais inseridas em uma racionalidade neoliberal nos ajudam a pensar e refletir sobre esse desafio.

Levando em consideração essa situação em que os adolescentes vivem uma condição de transição e que tanto biologicamente quanto culturalmente são chamados para outros interesses e ações para além da sala de aula, ressalto que nesta pesquisa não terei a possibilidade de aprofundar, mas apresentar e argumentar possibilidades para buscar entender a falta de interesse e atenção dos adolescentes no contemporâneo, entre elas estariam alguns pontos que considero importantes elencados abaixo, que busquei suporte em autores que abordam a docência e a vida na contemporaneidade.

- a) A vida social contemporânea está imersa na cultura midiática e digital e a escola atual ainda centrada na cultura da transmissão e do analógico;
- b) A sala de aula ainda está centrada em “atividades soltas”, sem significado, sem a capacidade de trazer a pesquisa, a pergunta, a investigação como estímulo do pensamento para engajar os alunos na construção de conhecimentos;
- c) O professor precisa propor intervenções e acompanhar a viagem de descobertas por meio da pesquisa ou por meio de *games* ou de ensino significativo para construção dos conhecimentos. Quando o aluno entra em

atividade com objetivo de conhecer, a atenção fica focada e o engajamento é decorrência.

O professor como interventor na aprendizagem do aluno propiciará que seja um cidadão interventor, mas para isso é necessária uma construção coletiva, pedagogicamente comprometida e responsável. Neste sentido, Oliveira (2020) menciona que:

É preciso que o sujeito ativo, ou cidadão interventor (OLIVEIRA; SARDAGNA; VIEGAS, 2016) produzidos no âmbito das pedagogias ativas em desenvolvimento na educação contemporânea brasileira possa ser sujeito em ação e ser como os outros. Para tanto precisamos de escolas/universidades que apreendam o conhecimento como algo que se constrói e se vive coletivamente. (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Segundo as autoras, a ênfase na construção coletiva dos conhecimentos constitui possibilidades para a formação de um sujeito-aluno responsável e comprometido pedagogicamente. Segundo Schon (1992), é importante que os professores se envolvam com os saberes envolvidos no cotidiano dos seus alunos no confronto com o saber escolar com o objetivo de alargar e facilitar aprendizagem significativa, isto é, equivale, na prática, anterior a uma certa racionalização. Garcia (2015) diz que: “Essas vivências dos alunos podem ser pensadas em qualquer momento da formação inicial desde que realizadas em diálogos com e acompanhadas por um professor mais experiente” (GARCIA, 2015, p. 87). A autora nos inspira a pensar sobre a formação inicial, levando em consideração essas vivências dos alunos como possibilidades para realização de experiências mais significativas na prática pedagógica dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa (PILPAF).

No quadro a seguir, elenco narrativas trazidas dos grupos (de)formação e questionário Google Forms a partir dos grupos de sentidos que destacam a indisciplina como elemento desafiador nas práticas pedagógicas dos PILPAF.

Quadro 14: Professor Iniciante de Língua Portuguesa no AFEF: Desafios em sala de aula – a indisciplina

[...]. Para mim, o maior desafio não é nem a indisciplina, a **indisciplina** também é (PIAF1) [...] e **também a indisciplina e já traz o atraso.** (PILPAF2-grifos meus)

Dificuldades e desafios com planejamento, avaliação, **indisciplina** e **conflitos entre alunos.** Facilidade no trato afetivo com eles e com colegas professores (PILPAF3-grifos meus).

Os alunos são muito carentes. A maioria é educada, com alguns **casos pontuais de falta de respeito e disciplina**. (PILPAF4-grifos meus).

Elaborada pela autora a partir dos grupos (de)formação e questionário Google Forms (2020, grifos meus)

Um dos principais desafios narrados pelos Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) é a indisciplina. A indisciplina, assim como os outros desafios presentes nas narrativas dos PILPAF, precisa de olhares sensíveis a este processo. Ao enfatizar sobre a indisciplina dos alunos, é preciso que se olhe para como o professor conduz a sua conduta de forma que possa chamar a atenção dos alunos para a aula e isto para os Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) é ainda mais um desafio, haja vista sua pouca experiência com a turma e todas as especificidades engendradas nela, como pode ser visto no excerto: *“Dificuldades e desafios com planejamento, avaliação, indisciplina e conflitos entre alunos. Facilidade no trato afetivo com eles e com colegas professores”* (PILPAF3).

As formas como os Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) enxergam a indisciplina se apresenta como um dos principais desafios, conforme mencionado anteriormente. Sobre isso, Morales (2009) menciona que “a eficácia da conduta do professor deriva-se por sua vez da eficácia que tais condutas tenham para satisfazer as necessidades básicas dos alunos (das quais como observamos os alunos podem não ter uma consciência clara)”. (MORALES, 2009, p.53).

A partir do excerto *“Dificuldades e desafios com planejamento, avaliação, indisciplina e conflitos entre alunos. Facilidade no trato afetivo com eles e com colegas professores (PIAF3-grifos meus)”*, e para aprofundar as análises, fui buscar pesquisa que tivesse como indisciplina o seu objeto. Foi então que recorri à investigação de Xavier (2003), que aborda estudos sobre indisciplina. A autora observou na sua pesquisa que “não se ensina a ser aluno/a, pelo menos dentro dos padrões mais legitimados pela escola moderna, mas cobram-se sim tais posturas, sem se delinear com clareza nem quais são posturas nem quais são os motivos pelos quais as mesmas são desejadas”. (XAVIER, 2003, p.224).

Alinhado a este pensamento, Dubet (1997) já demonstrava em seus estudos que os alunos não estão engajados em viver como alunos e quando nas escolas estão envolvidos com os seus problemas de adolescentes. Xavier (2003) menciona que: “são

fatos com as quais a instituição escolar precisa começar a lidar” (XAVIER, 2003, p.225). A autora menciona o apagamento ocorrido nos discursos pedagógicos apesar da indisciplina ser um problema habitual nas escolas e que houve um deslocamento nas escolas de hoje para um sujeito outrora disciplinado/ordeiro para propostas mais democráticas/progressistas.

Neste sentido, a BNCC (2017) propõe na construção do currículo em suas competências a preocupação com um sujeito com mais autonomia. Inclusive, este documento destaca que ao longo do Ensino Fundamental Anos Finais os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade ao ver variadas lógicas de organização dos conhecimentos com maior especialização dos componentes curriculares. O documento sinaliza que é importante “retomar e ressignificar as aprendizagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (BNCC, 2017, p.60), não esquecendo o fortalecimento da autonomia com condições e ferramentas que ampliem seu senso crítico. Ao pensarmos em indisciplina, a decorrência é a violência nas escolas. Sobre a violência o documento ainda traz:

[...] é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BNCC, 2017, p.61).

Sobre a violência e vulnerabilidade social, o documento traz essa preocupação, pois enfatiza que esses fatores dificultam a convivência no dia a dia e na aprendizagem de forma que haja desinteresse e atenta para que a escola dialogue com a diversidade a fim de que possa enfrentar de modo exitoso os intentos educacionais propostos. Considerei tecer comentários sobre aspectos relativos as violências preconizadas na BNCC por pensar ser isso um importante fator desencadeador da indisciplina nos estudantes.

No excerto: “*Os alunos são muito carentes. A maioria é educada, com alguns casos pontuais de falta de respeito e indisciplina*” (PILPAF4), percebi falta de respeito e indisciplina do corpo discente nas narrativas das professoras. Nas narrativas dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF), podemos apontar que os tensionamentos que são ocasionados a partir da indisciplina e vulnerabilidade social ainda são pontos que dificultam de maneira relevante a prática

pedagógica escolar. Morales (2009), menciona que “pensar na sala de aula como lugar de relação pode abrir para nós um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas que talvez não estejamos utilizando em todo seu potencial” (MORALES, 2009, p.10). A indisciplina se faz presente nas escolas públicas no Brasil, *lócus* em que esse estudo se propôs. Garcia define indisciplina: “Como uma instabilidade e ruptura no contrato social da aprendizagem. Ela é, assim, uma força que atua no tecido da relação entre educadores e alunos, que sustenta o desdobrar do currículo”. (GARCIA, 2013, p. 96). Para compreender a indisciplina, vou pontuar alguns aspectos que considero importante:

a. A indisciplina pode ser decorrente de outros fatores como a constituição familiar e psicossocial do aluno;

b. Componente fragilizado no currículo, planejamentos e projeto político pedagógica da escola. Por vezes, tema abordado em casos pontuais, porém nunca em profundidade e dimensionamento na complexidade escolar;

c. Pouco conhecimento por parte da comunidade escolar sobre os fatores desencadeares e complexos da indisciplina;

d. Apagamento desse discurso na formação continuada dos professores sobre a indisciplina, o que corrobora para que o tema não seja enfrentado, o que muitas vezes conduz à insuficiência e falta de aprendizagem dos alunos.

e. Propostas pedagógicas e aulas em que o professor não apresenta um contrato pedagógico, estabelecendo em conjunto com a turma o que cabe ao aluno em formação realizar e o que cabe ao professor desenvolver.

Para entender e explicar as pontuações acima, reitero que no seio da constituição familiar há a instituição de regras e rupturas de valores que a escola e o ambiente familiar ensinam. Por vezes, famílias estruturadas de forma a não contribuir para o desenvolvimento do aluno não ensinam as regras de respeito e boa convivência delegando à escola todas essas responsabilidades e alargam ainda mais seu papel social e educacional. Entretanto, a escola em muitos casos não consegue cumprir essa função de forma satisfatória, haja vista que ela é um componente recíproco e responsável das duas instituições: escola e família. Para além do contrato pedagógico, sugiro um contrato pedagógico-familiar em que a família se comprometa com os combinados entre a escola e família, entendendo, no contexto dessa pesquisa, a família com todas as novas configurações de nosso tempo, como o espaço afetivo

em que a criança vive, que pode ser com avós, pai, mãe em diferentes e múltiplas formas de constituição.

Além desses fatores, muitas famílias também se encontram em vulnerabilidade social, o que dificulta intervenção efetiva e com qualidade na vida do educando. Neste sentido, as entidades governamentais poderiam criar políticas públicas para atender essas comunidades que não conseguem dar assistência adequada aos alunos haja vista que isto interfere de modo expressivo na sua aprendizagem.

Outro aspecto que considero importante pontuar é a questão da indisciplina ser pouca explorada em documentos importantes como planejamentos, projetos políticos pedagógicos e currículo. Neste sentido, o imperativo pedagógico é por vezes delineado no que consubstancia esses documentos e que se tratados de modo frágil pouco se tratará em profundidade sobre a questão da indisciplina como importante fator na qualidade das práticas pedagógicas escolares. Além disso, não se observa nas formações continuadas a indisciplina como fator importante a ser trabalhado. Quando se pontua esse tema, é de modo esmaecido ou pouco explorado não se tratando, portando, de caso habitual na maioria das escolas públicas brasileiras. Trazer essa questão para a pauta nas formações continuadas constitui elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia do aluno.

Apesar de a maioria da comunidade escolar afirmar que a indisciplina é um fator importante e que dificulta o dia a dia na escola, pouco se sabe sobre a mesma, no caso, origens, emergência, complexidades, maneiras de resolver os conflitos que estão no interior da escola e para além de seus muros. Para isto, conhecimentos sobre a adolescência contemporânea, conflitos escolares, pesquisas científicas, análise sociológica da comunidade a que pertencem ou trabalham os alunos ajudam a compreender como esse componente está engendrado no interior da comunidade escolar de forma mais profunda. Esclareço que não estou aqui a buscar soluções, mas que esses elementos que trouxe podem nos promover reflexões sobre a questão da indisciplina presente nas narrativas dos professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Mudanças ocorreram e ocorrem ao longo do tempo no processo de ensino e aprendizagem e com maiores complexidades e pluralidades. Neste contexto, os Professores Iniciantes de Língua Portuguesa (PILPAF) enfrentam no dia a dia e com poucas experiências da vida escolar. Para Nóvoa, “as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas.

O profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]” (NÓVOA, 1997, p.27), ou seja, esses desafios fazem com que o professor reflita e reconfigure a sua prática pedagógica por possuir no exercício da profissão características singulares.

No quadro abaixo, analiso como os professores iniciantes de Língua Portuguesa se sentem ao chegar nas escolas e receberem as turmas, bem como a solidão e falta de apoio do coletivo para essa aproximação com a sala de aula e a escola, com a adolescência dos alunos e sobre os processos de avaliação, rotinas e acompanhamento dos alunos.

Quadro 15: “[...] a gente já entra com o barco andando e vai descobrindo, indo atrás”

[...]A **gente já entra com o barco andando e vai descobrindo, vai indo atrás**, questionando, **procurando a equipe**. Então o professor tem que se virar, né? Então na minha escola eu também percebi isso. **O professor entra e ninguém dá conta. É um professor novo, não tem experiência, não tem esse cuidado com o professor e acaba que o professor é que tem que ter iniciativa de procurar a equipe, a supervisão pedagógica e pedir ajuda.** (PILPAF1-grifos meus).

Eu acho que me falta, às vezes, um conhecimento mais profundo sobre a adolescência, esse turbilhão, às vezes, mexe comigo. (PILPAF2-grifos meus).

Será que esse aluno progrediu? E isso é um motivo de bastante angústia para mim. **Eu trabalho com a minha escrita**, corrijo. Agora com a BNCC também me surgem muitas questões, como por exemplo, que suporte dá **Como caminhar com isso na minha prática? Não sei [...]**. (PILPAF2-grifos meus).

[...]Bom, a questão do ensino na minha área tem a questão do gênero textual. Às vezes, é difícil tu encaixar aí tu te focas na parte formal da escrita, mas aí tu tens que encaixar um gênero. **Então, eu sinto como grande desafio também e tenho dificuldade. Tento concatenar, mas assim é algo que eu sinto que preciso aprender mais sobre isso** (PILPAF2-grifos meus).

Pois é, o meu caso eu nunca tive uma experiência de sala de aula sem considerar o estágio, né? Eu **senti bastante dificuldade de saber como funciona, por exemplo, a questão da avaliação, a rotina da escola, coisas bem básicas**. Talvez se tivesse uma atenção maior seria interessante, mas, enfim, eu fui bem acolhido na escola. A supervisão sempre se colocou à disposição. Em geral, **eu fiz um movimento de buscar essas informações**. Tem outra professora que é de língua portuguesa e é pedagoga e ela é mais experiente e me ajudou bastante e me parece que **essas questões práticas e burocráticas, assim poderiam ser mais sistematizadas**. (PILPAF2-grifos meus).

[...]. Então eu acho que esse **trabalho com a leitura e escrita parece ser o objetivo primeiro para ver se eles têm pelo menos acesso à leitura de textos simples**, mas tem sido bem complicado pensar em como articular isso. Como **conseguir proporcionar essas condições? E me pareceu meio assustador o prognóstico de como conseguir contribuir nesse processo**. (PILPAF3-grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos grupos (de)formação (2020, grifos meus).

Considerando o quadro acima, percebi que os Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) sentem a angústia e a solidão da/na profissão, enfatizando o que Veeman (1981) atribuiu como “choque de realidade” e que há uma falta de um ritual de entrada para esses professores, o que exemplifico com o trecho: *“O professor entra e ninguém dá conta. É um professor novo, não tem experiência, não tem esse cuidado com o professor e acaba que o professor é que tem que ter iniciativa de procurar a equipe, a supervisão pedagógica e pedir ajuda.”* (PILPAF1-grifos meus).

As angústias e o sentir-se “perdido” são características encontradas nas narrativas dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF). Entendo que isto constitua alguns dos desafios que estes professores enfrentam, desafios que em muitas ocasiões os fazem descobrir-se ao longo da carreira, como bem vemos no trecho: *“Em geral, eu fiz um movimento de buscar essas informações”*. (PILPAF2). A partir das narrativas descritas, percebi um movimento de docência em busca de algo e de querer sempre aprender mais cujo objetivo seria aprender a aprender como menciona Hamilton (2012): “sociedade de aprendizagem”.

Nesta linha de pensamento, Silva (2019) diz que: “concepções de conhecimento, currículo, ensino, docência e de formação de professores são redimensionadas, ora no âmbito da individualização e percursos, ora no aparato técnico científico que perfaz a escolarização” (SILVA, 2019, p.110), ou seja, vivemos na sociedade do aprender a aprender e isto se materializa nas narrativas do PILAF constituindo o que poderíamos pensar em uma docência aprendente.

Em continuidade, trago o excerto: *“Será que esse aluno progrediu? E isso é um motivo de bastante angústia para mim”*. (PILPAF2). Nota-se a preocupação com os êxitos nas estratégias das práticas pedagógicas como também no excerto: *“Então eu acho que esse trabalho com a leitura e escrita parece ser o objetivo primeiro para ver se eles têm pelo menos acesso à leitura de textos simples, mas tem sido bem complicado pensar em como articular isso. Como conseguir proporcionar essas condições? E me pareceu meio assustador o prognóstico de como conseguir contribuir nesse processo”* (PILPAF3-grifos meus). Essas angústias corroboram com as pesquisas que foram mencionadas anteriormente, tais como de Gatti (2009).

Drucker (1991) apontou que: “ O que importa é que o aprendizado do especialista está rapidamente deixando de ser “conhecimento”. É no máximo “erudição” ou mais frequentemente, meros dados” (DRUCKER, 1991, p. 255). O autor faz uma crítica afirmando que os conhecimentos produzidos nos últimos duzentos anos já não são mais plenamente produtivos, pois os conhecimentos e trabalhos interdisciplinares confirmam que novos conhecimentos e aprendizados não podem estar nos séculos XIX e XX. Mediante as narrativas em coadunação com o que diz Gatti (2009), a formação inicial sinaliza lacunas que devem ser preenchidas para que esses profissionais tenham contato com as práticas na escola como instrumento potencializador do currículo para o qual foram preparados no ambiente acadêmico.

No excerto: “*Bom, a questão do ensino na minha área tem a questão do gênero textual. Às vezes, é difícil tu encaixar aí tu te focas na parte formal da escrita, mas aí tu tens que encaixar um gênero. Então, eu sinto como grande desafio também e tenho dificuldade. Tento concatenar, mas assim é algo que eu sinto que preciso aprender mais sobre isso*” (PIAF2-grifos meus), percebi nas narrativas, além das angústias, a necessidade e vontade de querer saber mais sobre outros saberes que não só o conhecimento da academia. São outros conhecimentos que atravessam a dimensão social, psicológica, emocional que envolvem os alunos. O excerto também coaduna com isto: “*Agora com a BNCC também me surgem muitas questões, como por exemplo, que suporte dá Como caminhar com isso na minha prática? Não sei [...]* “. (PILPAF2- grifos meus).

Por sua vez, no Ensino Fundamental Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental e constitui um desafio ainda não conseguido segundo também a diretriz da BNCC (2017). No próximo quadro, trago narrativas sobre a ausência de conhecimento discente no nível que eles estão.

Antes de iniciar o próximo quadro, reitero que os professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental reclamam das condições dos alunos que recebem nos Anos Finais e que esta etapa deveria ser a fase de consolidação da escrita e leitura. Entretanto, muitos chegam não alfabetizados ou alfabetizados insuficientemente, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pretendidas para esta etapa, sendo ainda mais complexo o ensino e em decorrência a aprendizagem. A seguir, trago narrativas dos professores iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais elencadas a partir dos grupos (de) formação.

Quadro 16: A ausência de base de conhecimentos dos alunos no cotidiano da docência dos PILPAF

[...] **mas é a falta de conhecimento dos alunos** porque a gente pensa que vai ser um nível e para acompanhar o nível daquele ano do 9^o ano está muito abaixo tem que nivelar por baixo o nível daqueles alunos da escola hoje que eu dou aula. Então essa é a minha maior dificuldade no meu ponto de vista e **falta de pouco conhecimento no nível que eles estão no ano.** (PILPAF1-grifos meus).

A gente acha que nos Anos Finais vai ser a consolidação. Quando, por exemplo, eles chegam no 6^o ano que é quando nós pegamos os alunos de Língua Portuguesa, especificamente, **eles ainda estão sendo alfabetizados. Tem alguns que estão no processo de alfabetização.** Então, meio que está se perdendo isso nos anos finais. E o que é que eu tenho que ensinar para o meu aluno? O meu objetivo é que no 9^o ano eles leiam e entendam o que estão lendo. É uma dificuldade. **Eu tenho que ler para eles,** explicar e mesmo assim percebo que eles, às vezes, não entendem porque me fazem perguntas óbvias **é como se eles tivessem lendo um texto e não entendendo,** né? E isso no final do 9^o ano, mas como eu já disse que eles chegam no 6^o ano ainda em processo de alfabetização. (PILPAF2-grifos meus).

Eu queria acrescentar uma coisa: O[s] aluno[s] que tu percebes **que não estão bem alfabetizados como deveriam e isso traz ansiedade.**[...] É uma **angústia que eu tenho quando vejo que aquele aluno é o limite dele. Às vezes, é na alfabetização ou na interpretação.** (PIALPF3-grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora partir dos grupos (de)formação (2020).

Considerando o quadro de número 16, no excerto “*eles ainda estão sendo alfabetizados*” (PIAF1), percebo que ao chegarem nos Anos Finais os alunos dentro do processo de escrita e leitura não atingiram a habilidade pretendida para a esta etapa. Pereira (2017) relata em sua pesquisa que há desmotivação por parte dos professores dos Anos Finais do 6^o ao 9^a ano para lidar com problemas de alfabetização e conseguinte falta de apoio da Escola ao professor em relação a esses problemas, como por exemplo, a falta de profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos. “Podemos dizer que o sentimento de despreparo e a falta de formação continuada sejam aspectos que contribuíram bastante para agravar as deficiências do trabalho com alunos que apresentam muito baixo alfabetismo”. (PEREIRA, 2014, p.35).

Neste sentido, as narrativas dos professores corroboram com os estudos sobre a alfabetização. É um desafio dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF), tendo em vista que estes docentes são noviços na Escola e necessitam de ferramentas para saber lidar com as variadas situações que se deparam neste contexto.

Na mesma linha de pensamento, Martins (2012) menciona que “crianças e adolescentes têm chegado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, quase que ‘desalfabetizados’, analfabetos funcionais, não conseguindo em muitos casos, ter “palavras ou frases”, e muito menos interpretá-las”. (MARTINS, 2012, p. 772). Inclusive, o autor sinaliza que isso é um problema que deve trabalhado por todos os professores de todos os componentes curriculares. É notório, nos estudos que foram feitos, a necessidade de se olhar para este desafio com um olhar panóptico, já que reflete sobre os variados componentes curriculares.

Os professores realizam seus planejamentos, embora nos Anos Finais uma característica marcante seja o isolamento nesta prática pedagógica, a fragmentação e o abandono, pois eles até dizem que conversam com os colegas, mas cada um faz o seu plano. Já na prática pedagógica, parece-me que os professores dos Anos Finais precisam assumir a coformação e a ética da partilha (BAHIA, 2017) como uma possibilidade de criar uma docência em que a artesanaria possa ser uma ferramenta para atingir a qualidade na docência. A formação inicial também precisa ser revista, considerando-se que essa distância entre formação inicial e a realidade escolar. Outro aspecto importante a ressaltar é que tanto a BNCC quanto os referenciais municipais dão ênfase para a interdisciplinaridade, no entanto, além de citar o projeto estruturado, não abordam um trabalho entre colegas de forma interdisciplinar.

No entanto, esses professores por planejarem isolados, sem a experiência da coformação, não aproveitam esse momento para a partilha e o compartilhamento. O que aprendem é a repetir o que aprendem na formação inicial e com outros lugares sociais, não a socialização na profissão. Esse espaço da partilha entre colegas na própria escola não aparece como uma prática assumida na escola.

O material me possibilitou analisar nas narrativas alguns desafios encontrados pelos Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF). Inicialmente, é neste cenário que estes professores encontram ao chegar à escola com alunos emaranhados em uma conjuntura recheada de diversidade, desigualdades, desestruturas familiares e conhecimentos ainda que sejam incipientes. Para entender este desafio, pondero que:

a. O analfabetismo é tratado de maneira fragilizada no componente curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental;

- b. Há pouco aprofundamento nas formações iniciais e continuadas sobre a alfabetização referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental no componente de Língua Portuguesa.
- c. Ocorre um esmaecimento do letramento e alfabetização no planejamento pedagógico escolar pertencentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- d. Existe pouca articulação entre os outros professores pertencentes a outros componentes curriculares;
- e. Há muitas turmas com variedades discrepantes no nível de alfabetização e letramento dos alunos, o que é entendido como dificultador da prática pedagógica escolar.

Alda Judith Alves-Mazzoth, no texto *Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação* (2014), enfatiza que nem a teoria do dom - que destaca que as crianças não teriam a prontidão necessária para a aprendizagem - nem a teoria da privação cultural - que diz que o meio cultural não oportuniza ao aluno desenvolver habilidades e competências - e muito menos a teoria da reprodução - que diz que o sistema escolar – seriam responsáveis pelo sistema social. O texto nos leva a pensar que todas essas teorias não responderam ao imobilismo e pouco contribuíram para mudanças significativas das práticas pedagógicas no âmbito escolar. Na próxima subseção, discorro sobre as especificidades que atravessam os Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF).

7.3 A especificidade de ser docente de Língua Portuguesa nos Anos Finais: Ensino da Língua Portuguesa

Início esta subseção antes de falar sobre o ensino de Língua Portuguesa, menciono em que perspectiva entendi a língua. Neste sentido, utilizei para esta pesquisa a teoria de Bakhtin, que preconiza que as relações sociais e humanas se vinculam através do uso da língua. Segundo o autor,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. (BAKHTIN, 2003, p.282-283)

Analisei como se compõem as especificidades do Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) e percebi a Língua Portuguesa como objeto do ensino no material analisado. Por sua vez, no Ensino Fundamental Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental e constituem um desafio ainda não atingido conforme prevê BNCC. No quadro a seguir, analisei as narrativas referentes ao ensino da Língua Portuguesa.

Quadro 17 - Narrativas sobre o ensino da Língua Portuguesa

Leio, **separo materiais e faço um roteiro para aula.** (PILPAF1).

Bom [...] eu projetei no começo da aula uma espécie de unidade de diagnóstico em que eu tentei trazer como objetivo uma produção, uma produtividade, com uma narrativa no 6º ano e no 7º ano e no 8º ano **com a construção de um blog, ou seja, trabalhando com gêneros para cada série.** (PILPAF2-grifos meus).

Eu **sempre planejo minhas aulas** trabalhando com **textos** de jornais. (PILPAF1-grifos meus).

“Estou me esforçando para **desenvolver projetos** estruturados a partir de gêneros discursivos”. (PILPAF2-grifos meus).

[...] no meu planejamento, **normalmente eu uso tecnologia** que eles gostam e eu pouco uso **livro didático porque**[...] Ah...não sei já trocamos várias vezes os livros e não gosto sendo que **procuro levar textos sempre muito atuais.** (PILPAF3-grifos meus).

[...] **através do texto,** trabalho **questões gramaticais.** (PILPAF4-grifos meus).

Fonte: Material de pesquisa-questionário Google Forms e grupos (de)formação (2019).

Importante mostrar que antes de adentrar nas análises, é preciso ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa passou por algumas transformações nas últimas décadas. No período compreendido na década de 1970, o ensino abarcou dois estágios, no caso, a alfabetização com abordagem estética e analítica, que priorizava o ensino da palavra/frase. O segundo período estava marcado pela reprodução e produção de textos com ênfase na gramática, com vistas ao domínio da norma padrão. A década de 1990 foi permeada por outra concepção de linguagem, de forma interacionista, que buscou proporcionar ao educando o contato com diversos gêneros (orais e escritos), com o objetivo de proporcionar ao aluno o contato com variados gêneros discursivos.

Geraldi (1984) mostra as concepções da linguagem adotadas ao longo do tempo no ensino sobre a Língua Portuguesa no Brasil. Primeiramente, segundo o autor, a Língua Portuguesa como objeto de ensino foi sendo aprimorada do século 19 ao 20, e obteve a uma concepção de linguagem nominada como formas de expressão do pensamento, que consistira na noção de que ler e escrever eram sinônimos do ato de pensar, e a língua limitava-se a discussões descritivas e normativas linguísticas.

A teoria do linguista e estruturalista russo Jakobson permeou a segunda concepção da linguagem, concebida como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, a língua é entendida como “conjunto de signos que se combinam levando em conta fatores com o emissor/receptor/mensagem/código” (MORETO; FEITOZA, p.75, 2019). As autoras mencionam que a teoria da comunicação, dessa maneira, não considerava as condições específicas de produção de cada uso dos textos nas situações reais onde diferentes papéis sociais são assumidos pelo emissor/receptor.

A concepção de linguagem como interação constitui a terceira concepção defendida por Geraldi (1984), segundo o qual “a linguagem é um lugar de interação humana” (GERALDI, 1984, 1984, p. 41). Também, Bakhtin e Volóchinov (2010) defendem a perspectiva enunciativa-discursiva, compreendendo a interação entre locutor e interlocutor no discurso como prática social construída, ou seja, os textos, são assumidos como resultado de relações sociais e as variedades linguísticas mobilizadas.

A prática de atividade com diversos textos pertencentes a diversos gêneros textuais conduz o aluno a operar sobre os recursos provenientes da fala e escrita mobilizando a linguagem. A BNCC sugere as práticas de linguagem organizadas em quatro eixos, que são denominados práticas de linguagem, como podemos citar: oralidade, leitura/escrita, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Para Teixeira (2011), a língua é uma “[...] ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes” (TEIXEIRA, 2011, p. 168). Assim, podemos analisar nas narrativas enunciadas acima uma preocupação com os gêneros textuais, ou seja, com a perspectiva enunciativa- discursiva da linguagem preconizada na BNCC.

Nos excertos acima, os professores iniciantes mostram que se preocupam com essa prática, e que o ensino da Língua Portuguesa se configura uma ação importante e necessária na docência. Sem o ensino, o professor não pode desenvolver as ações com um propósito, com continuidade e com possibilidade de avaliação. Biesta (2020)

menciona que “[...] o ensino não é autoritário porque não reduz o aluno a um objeto, mas tem um interesse no ser sujeito do aluno” (BIESTA, 2020, p.122), pois na relação entre/com o outro e entre o que se deseja e o que é desejável, damos legitimidade e autoridade ao outro, esmaecendo o ensino e focando na aprendizagem.

No Brasil, nota-se a alfabetização precária em muitas escolas públicas do Ensino Fundamental, uma vez que muitos estudantes são considerados analfabetos funcionais, ou seja, leem, mas não compreendem o que leem. Segundo Soares (2003), alfabetizar é levar a apreender o alfabeto com o objetivo de ler e escrever, assim como letramento é o uso social do código, ou seja, a relação as pessoas com a cultura escrita e também com o “letramento está ligado não às habilidades individuais, e sim ao “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p.72). Santos et al., no texto *A Ampliação do Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades para a Educação Escolar* (2019), enfatiza que apesar de muitos anos de escolarização, os alunos apresentam baixo desempenho em leitura e escrita, o que “sinaliza para a relevância de se desenvolverem práticas que possibilitem o uso social da leitura e da escrita, e para a importância do papel da escola como agência de múltiplos letramentos” (SANTOS; TORRES, 2019, p.3).

Continuando com as análises, no excerto: “*procuro levar textos sempre muito atuais*” (PILPAF3-grifos meus), percebi que no exercício da docência, especificamente com o ensino da Língua Portuguesa, a preocupação com os textos e gêneros textuais. Neste sentido, podemos analisar como essas práticas estão inseridas em documentos norteadores, como a BNCC, que assume perspectiva enunciativa-discursiva já anunciada anteriormente em outros documentos como os PCN’s, segundo os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), ou seja, baseia-se no ensino centrado em textos. Segundo Faraco, entender o ensino de Língua Portuguesa preconiza que:

não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos de variação”, mas que tenhamos uma pedagogia “[...] que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”. (FARACO, 2008, p. 182).

Segundo Cagliari (2005), a criança que já sabe falar ao ter contato com o ambiente escolar não entende como a própria língua fica confusa, difícil, complexa em sua mente, principalmente as que são menos dotadas de capital social e humano, ou seja, crianças pertencentes a classes mais baixas e que frequentam escolas públicas e de periferia. O autor afirma em relação às crianças que “elas deverão trilhar um longo caminho de adaptação e de aprendizagem, porque tudo o que diz relação à linguagem é sempre muito complexo e a aquisição de novas habilidades não ocorre no mesmo tipo de contexto em que ocorre a aquisição da linguagem, quando a criança aprende a falar” (CAGLIARI, 2005, p. 74).

Soares (2004) afirma que: “ a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita”. (SOARES, 2004, p. 6). Zawaski e Ramirez (2017) nos levam a pensar que nas práticas pedagógicas em um contexto de perspectiva educacional haja um educador reflexivo em construir e desconstruir o planejamento. As autoras enfatizam que materiais como “jogos pedagógicos são importantes para que os alunos possam relacionar os conceitos trabalhados nas aulas.” (ZAWASKI;RAMIREZ, 2017, p. 93).

Segundo Antunes (2003), o ensino de língua portuguesa deve girar em torno de dois eixos nos quais o uso e reflexão da língua escrita e oral, o qual requer o advento de novas práticas e programas. Ainda sobre o tema, os Parâmetros Curriculares, afirmam que:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22).

Nos referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), há o pressuposto de que a aprendizagem está centralizada na prática pedagógica tendo o professor como orientador a fim de que o aluno possa protagonizar e construir seu conhecimento.

Por sua vez, também percebi as ferramentas para construção de textos conectados como as tecnologias, como podemos perceber no excerto: “*Mas no meu planejamento, normalmente eu uso tecnologia que eles gostam*” (PIAF3) e “*uma narrativa no 6º ano e no 7º ano e no 8º ano com a construção de um blog*” (PIAF2), onde os conhecimentos de gêneros que circulam em diferentes esferas e campos

sociais são “mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas” (BRASIL, 2017, p.67).

Desenvolver significativamente o ensino para a adolescência é compreender que a sala de aula deve ser traduzida no espaço, por natureza, o mais próximo possível do seu mundo, que é rico e diversificado em manifestações artísticas e culturais (RAMOS; NASCIMENTO, 2019, p. 73). Mas, sempre com o cuidado de trazer a complexidade do mundo e de não cristalizar em apenas uma parte do mundo e da vida social.

Fazendo uma interlocução entre Silva (2018) e a BNCC, com a perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin, que considera o discurso como uma prática social que se faz a partir da interação entre locutor e interlocutor, haveria a possibilidade de dizer que a docência dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) “pode ser remetid[a] à capacidade do trabalho desenvolvido em promover práticas pedagógicas que garantam acesso a formas diferenciadas de conhecimento e comprometidas com a qualidade social”. (SILVA, 2018, p. 182). Percebi, na análise do excerto, uma preocupação com os gêneros textuais vinculados à tecnologia e temas atuais.

Continuando, apresento outro excerto, a saber: *“Estou me esforçando para desenvolver projetos estruturados a partir de gêneros discursivos”* (PIAF2). Pensamos, acerca disso, que os projetos são uma ferramenta pedagógica com muitos sentidos e metodologias. A própria BNCC, ao enfatizar o trabalho interdisciplinar, põe uma ênfase no trabalho por projetos que podem ser de aprendizagem ou de pesquisa. Os projetos não são uma forma nova de planejar no cenário educacional. Moraes (2010) nos lembra, a partir de Boutinet, que:

[...] podemos associar diferentes conotações para o termo *projeto*, significando “propósito, intenção, esquema, plano”. Registros informam que tal expressão teria surgido inicialmente na Itália, no século XV. Na época, o termo teria uma conotação de espaço e movimento: “lançar à frente”, termo técnico da história da arquitetura. Na dimensão educacional, o encontramos no século XX, com Dewey e Kilpatrick. (MORAES, p. 68).

A partir de Moraes (2010), entendo projeto como atividade intencional dinâmica, cujo propósito é a aprendizagem dos alunos e outras possibilidades de se apreender

o conhecimento. Assumo essas reflexões como outras possibilidades para se pensar o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais. A seguir, trago minhas considerações finais e como o material de análise me possibilitou enxergar nos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Docência da (In)Completo nos Anos Finais

Começar, é, no entanto, apenas metade do que ação significa, porque para que nossos começos tenham importância, se nossos começos “virão ao mundo” depende inteiramente de se e como os outros começarão os nossos começos – e continuar precisar ser entendido no sentido mais amplo possível, de modo a incluir as repostas a tais começos, a repetição desses começos, a tomada desses começos como uma dica para outras iniciativas, e assim por diante. (BIESTA, 2020, p.39)

Início essas considerações finais com a epígrafe de Biesta (2020) por entender que começar esta pesquisa foi apenas a metade do começo o qual não pretende ser conclusiva, mas o início de algumas considerações e reverberações com o que encontrei nas narrativas do PILPAF. Encontro ressonâncias com o autor quando este diz que a repetição dos começos pode ser pensada para outras iniciativas e outros olhares.

O exercício que proponho ao realizar esta pesquisa é pensarmos na reflexão e contribuição que este estudo pode trazer para ingresso no cotidiano da escola e na relação do professor iniciante com o seu fazer pedagógico. Durante esta pesquisa, surgiram em mim aprendizados como o de compreender como os professores recém-chegados se sentem, as dificuldades, as especificidades que perpassam o fazer pedagógico do professor iniciante.

Importante salientar o que diferencia os professores das diferentes etapas de ensino. Fabris (2021) menciona que: “estes docentes, nas diferentes modalidades de ensino- da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental bem como do Ensino Médio e Superior possuem suas especificidades” (FABRIS, 2021, p. 29). A autora explica no livro “Cartas ao professor iniciante” ferramentas que as pesquisas mostram para quem está em início na carreira docente.

Tomando como referência o excerto sobre essa diferenciação, foi isto que eu quis trazer nesta pesquisa, ou seja, as docências dos nos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) e suas especificidades que as diferenciam de outras modalidades de ensino. Esta diferença nos convida a pensarmos sobre maneiras diferenciadas sobre a prática pedagógica como também outros modos de ver a docência.

Pensando nisto, a partir das ressonâncias com o material, assumo que o contrato pedagógico pode ser pensado como prática pedagógica assumida pelos PILPAF a fim de que haja uma formalização adaptável nas experiências significativas

que os docentes encontram. O material me possibilitou verificar uma docência fragmentada e incompleta onde os professores sentem falta de saberes, experiências e aprendizagens. Embora responsáveis pedagogicamente, os professores sentem-se “perdidos” como no excerto: “*Eu senti bastante dificuldade de saber como funciona, por exemplo, a questão da avaliação, a rotina da escola, coisas bem básicas*” (PIAF2)

O prefixo *in-* é um elemento de composição de palavras que traz a ideia de negação ou de algo que segue para dentro em sua etimologia vem do latim *in*, “dentro”²⁴ que significa que não é o bastante, que há falta, necessidade ou que não está terminado ou acabado. As análises me permitiram articular tal conhecimento com a característica da falta, da necessidade de aprender mais. A insuficiência desde a falta do ritual de entrada dos recém-chegados à escola, nas práticas pedagógicas foi mostrada no planejamento, no ensino da Língua Portuguesa. A *in*(completude) leva à fragmentação, pois os professores trabalham por componentes curriculares diferentes dos Anos Iniciais, como afirma Bahia (2020), que é “possível criar rituais e rotinas no tempo de fazer e refazer, de experimentar e de voltar, e sempre com a mesma turma, o que se torna mais difícil nos AFEF.” (BAHIA, 2020, p. 145).

Pesquisas como, por exemplo, de Gatti (2009), já apontam que essa lacuna se origina desde a formação inicial ou *in* (completude) desde a formação inicial, o que corrobora também com a chegada dos recém-chegados na escola, assim como corroboram sua formação continuada com as outros colegas. Suas pesquisas apontam poucas horas dedicadas à docência, mesmo com horas de atividades como HAE e HALLE, ainda não se percebe a experiência compartilhada e de se aprender um com o outro no exercício de planejar, por exemplo.

Penso em uma articulação maior entre Universidade e Escola, como também na própria escola espaços para formação desses professores onde os conceitos de “ética da partilha” e “coformação” podem ser pensados como possibilidades de suprir insuficiências ou, como pretendo chamar, de (*in*) completudes existentes.

A visão dicotomizada ente teoria e prática também se encontra presente nas docências dos PILPAF. Neste sentido, Boff (2019), a partir dos seus estudos nos faz

²⁴ Disponível em:

https://www.google.com/search?q=prefixo+in+etimologia&sxsrf=ALeKk00FeYIYcFIPsEDpE3tjgaFXZ1HX7w%3A1628027617878&ei=4boJYcmQNdis5OUPgf-aUA&og=prefixo+in+etimologia&gs_lcp=Cgnd3Mtd2l6EAMyCAghEBYQHRAeOgclABBHELADOGclABCwAxBDogkIABCwAxAKEEM6BQgAEIAEOgYIABAWEB46CAgAEBYQChAeOgQIABANSgQIQRgAULI5WOUrAWDEkwFoAXACeAGAAadsDiAHpGJIBBzItOS4xLjGYAQCGAQHIAQrAAQE&sclient=gs-wiz&ved=0ahUKewiJheS-65XyAhVYFrkGHYg_BgQ4dUDCA4&uact=5. Acesso em: jul., 2021

olhar as docências sob outros olhares, quando pensamos na indissociabilidade teoria e prática, o que nos leva a pensar que seja uma possibilidade potente para essa docência.

Nos Anos Finais, há a falta de outros saberes para os PILPAF e, embora a formação e aperfeiçoamento seja uma necessidade, o que proponho é problematizar e refletir sobre essas práticas a partir do conceito de hiper crítica (VEIGA-NETO, 2020) e, juntamente com os autores que subsidiaram meu aporte teórico, mostrar como essa docência é observada em suas práticas.

Problematizei nessa pesquisa os desafios e especificidades dos Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF). Procurei enfatizar como suas docências são notadas a partir desse olhar. Não há um ritual de entrada para esses professores e eles se sentem como que caindo de “paraquedas” nas escolas. As narrativas mostram que apesar de horários específicos destinados ao planejamento e mesmo assim ocorre de maneira fragmentada e individuais.

Retomo a questão de que a fragmentação desde os componentes curriculares, os conflitos e transformações vivenciados na adolescência e o próprio ensino da Língua Portuguesa trazem desafios para os professores. Mediante o exposto, intencionei mostrar como essas docências são desenvolvidas e como pretendi propor outros olhares para a formação inicial e continuada, juntamente com outros pesquisadores e, por consequência, outros saberes, como por exemplo, as práticas de letramentos específicos para os Anos Finais, a realidade como potencialidade no currículo, os conhecimentos sobre a adolescência e família, e a indisciplina materializada no planejamento não somente em um episódio esporádico, mas como um imperativo a ser trabalhado durante todo o ano letivo.

Importante salientar que os Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF) reclamam da indisciplina, da falta de atenção e da falta de relação deles com os alunos. Com isso, percebo que é necessário que essa faixa etária da adolescência, esse grupo cultural, seja estudado com mais profundidade por esses docentes, uma vez que para entender a cultura da adolescência, também é necessário compreender o que Fabris nominou de “cultura adolescência” (FABRIS, 1999, p. 89). A autora afirma que há cada vez mais um prolongamento desse período, marcado também pelo fato de que a família e sociedade partilham dos mesmos costumes, comportamentos, espaços e roupas e há uma ampliação nesse período, e

as crianças, desde muito jovens, são interpeladas a se comportarem e a agirem como adolescentes.

Consideramos que na racionalidade neoliberal imperam múltiplos discursos sobre a “cultura adolescêntrica”, que se estabelecem nos produtos das relações sociais e que “que se estabelece[m] na nossa cultura como uma fase prolongada e que se propõe agregar tanto infantes como adultos.” (FABRIS, 1999, p. 91).

No livro de Guimarães (1998), intitulado “Escolas, galeras e narcotráfico”, a autora enfatiza que alunos e professores em cenários de negociação com o tráfico na busca de proteção de vida e objetos materiais, embora nas narrativas esteja presente a busca por aproximações com esses adolescentes para tentar trazê-los para a comunidade e cultura escolar. Não podemos esquecer, entretanto, de que são necessárias políticas públicas eficientes para tratar deste problema que assola os adolescentes pertencentes a estes cenários nada favoráveis às aprendizagens significativas. O que argumento aqui é a necessidade de olhar para os adolescentes não como salvação para o ensino nos Anos Finais, mas para problematizar e focar nesta questão como modo de atenuar os inúmeros conflitos que perpassam à docência dos nos Professores Iniciais de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF).

Pensando nestes conflitos e na falta de saber, associando isso à ideia da “cultura adolescêntrica”, penso que uma possibilidade para potencializar a formação desses professores seja inserir os conhecimentos sobre a “cultura adolescêntrica” no âmbito dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, para diminuir a (in) completude desenvolvida nas docências desses professores.

Biesta (2017), ao pesquisar como e para que o ensino importa, traz a relevância de se resgatar um ensino cuja predominância da linguagem da aprendizagem conduza ao esmaecimento do ensino e do professor visto como guia ao lado. Importante salientar que o autor enfatiza que há uma dicotomização da educação, que tem sido pensada ora pelo viés do restabelecimento do controle de sala de aula e ordem, ora pela perspectiva que possibilita ao aluno a construção das suas autonomias e aprendizagens. Desse modo, o autor nos leva a pensar sobre outro modo do fazer pedagógico, quando diz que educar envolvem subjetivações para possibilitar que os sujeito-alunos possam existir de uma “forma adulta”.

Mesmo que a BNC Formação tenha várias críticas sobre a racionalidade neoliberal, mostrando que “a formação inicial docente da educação básica operam

uma racionalidade neoliberal para pensar; por meio da lógica de competências, um currículo que produz subjetividades docentes alinhados às regras de mercado” (PIRES; CARDOSO, 2020, p.78), há alguns pontos que podemos ressaltar como importantes para quem defende uma formação com base no ensino de qualidade. Vejamos o excerto abaixo:

[...] No conhecimento, o professor *deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los*, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino *que resultem na aprendizagem efetiva*, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. (BRASIL, 2019, grifos meus).

O excerto diz que tanto a aprendizagem como o ensino serão elementos importantes para que os alunos aprendam e nos apresentem outras possibilidades já demonstradas nas narrativas dos Professores Iniciantes de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PILPAF), onde se percebe que falta saber fazer e possibilitar com que o aluno aprenda e para isso ocorra é necessário um comprometimento ético com o ensino e a aprendizagem.

Cabe ressaltar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o tempo em que os professores estão com alunos como também os espaços formativos, os rituais, a formação e o currículo. Dal’Igna e Fabris (2015) nominam de *ethos de formação* o “[...] resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma ‘morada’, uma comunidade partilhada”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 2). Analisando este conceito, podemos pensar na docência nos AFEF mais qualificada, onde tempos e espaços podem ser palcos de possibilidades democráticas de ensino e aprendizagem onde a docência possa se desenvolver de maneira mais qualificada.

Espero que este trabalho, que propôs deixar reflexões sobre essa docência e seu processo formativo, possa contribuir para preencher as lacunas existentes tanto na formação inicial, quanto nas práticas do dia a dia, como também na formação continuada, imbricada com as características próprias dos professores em início de carreira. Programas como PIBID e a residência pedagógica nos dão os primeiros passos, os quais devem ser expandidos e revistos no currículo. A episteme na

educação pode nos levar a enxergarmos outros modos de se rever o currículo e os modos de condução da aprendizagem e ensino.

Ao me posicionar por uma docência da (in)completude, sustento que além do que foi possível perceber como ciclos, processos ou práticas incompletas, também foi possível identificar uma ansiedade dos professores pelo contexto do Anos Finais do Ensino Fundamental, um processo que segue os Anos Iniciais e deve fechar o Ensino Fundamental, com a expectativa da “completude” e da finalização de um ciclo. O que proponho é que possamos refletir mais sobre esses processos dos Anos Finais, nessa transição do Ensino Fundamental” para o Ensino Médio. Essa docência da (in)completude, talvez, precise ver-se e perceber-se mais como esse ciclo de pequenas e variadas “incompletudes”, do que como um espaço de seguras e finais “completudes”.

Reforço, ao finalizar este trabalho, a docência das (in)completudes não como fragilidade, mas como característica de um ciclo que fecha uma etapa de ensino e que pode nos inspirar para uma mudança de rota, para onde os processos de ensino e aprendizagem possam ser repensados com compromisso ético, com responsabilidade pedagógica, com formação qualificada, com trabalho coletivo. Também, que possa ser vista como um *lócus* onde as incompletudes sejam vistas como possibilidades para criar outras práticas pedagógicas, para as docências e para as políticas públicas para os PILPAF. Pensar e problematizar, para que se encontrem saídas criativas, inteligentes e significativas para cada sujeito que experiência os Anos Finais do Ensino Fundamental, onde a finalização de uma etapa seja entendida como continuidade formativa, nunca como um ponto de chegada e de completude como fechamento do processo formativo. Deixo aberta a possibilidade de outros estudos que possam se dedicar a aprofundar essas (in)completudes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que foram a tônica na minha pesquisa, e ou a possibilidade de realizar transições semelhantes para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Fernando Marques. **A Formação de Professores no Curso de Letras: O Currículo e suas intersecções entre os saberes e a relação teoria-prática. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ.** Dissertação (Mestrado em Educação). Viçosa: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2012.
- ARAÚJO, Eliane Carneiro; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Dificuldades e dilemas dos professores iniciantes dos Anos Finais do ensino fundamental na rede pública: A voz do docente ingressante** In: Revista Contraponto. V.06, n.1, 2019 (p.66-85). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/contraponto/article/view/92137/52614>> Acesso em: 30 ago., 2020.
- AQUINO, Julio Groppa. **A Escola na berlinda.** Cadernos Cenpec, 2007, nº4 pp 47-57.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Arquitetura da formação contínua docente: das práticas pedagógicas aos saberes e experiências.** Educação Online, n. 21, p. 16-23, abr. 2016
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do (a) professor (a) iniciante: implicações da iniciação à docência.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada.** Dissertação (Mestrado em Educação) São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BARROS, Ricardo Abdalla. **As implicações do Programa “São Paulo Faz Escola” no trabalho docente de professores iniciantes: Um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **A (Re) descoberta do ensino**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2020

BOFF, Daiane Scopel. **O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em matemática**. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. p. 5.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996 a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação; n.125). Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: maio, 2020.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário- CADES, 1958.

BRITTON, E; PAINE, L.; PIMM; RAIZEN, S. **Comprehensive Teacher Induction**. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2002.

CAGLIARI, Carlos Cagliari. Algumas questões de linguística na alfabetização. São Paulo, UNESP, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em 12.10.2021.

CARVALHO, Ana Carolina. **Formação Continuada de Professores e Avaliação Externa: os Sentidos Atribuídos pelos Professores de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCAR, 2016

CARVALHO, M. do C. B.de; MANSUTTI, M. A. **Ensino fundamental 2: dicas**. São Paulo: CENPEC/ Instituto Desiderata, s/d. 22p. Disponível em: Acesso em 6 jul. 2020

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. In: **Textura-Revista de Educação e Letras**, Canoas, V.22, n. 50 (2020). Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622/3714>>. Acesso em: 27 fev., 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisas nas fronteiras**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CRUZ, Giseli Barreto da [et al]. Professores Iniciantes e suas Concepções e Práticas de Ensino. In: **XX Endipe-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: 1ª edição virtual, 2020. Disponível em: <http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual#anais>. Acesso em: 18 dez., 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4ª ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, j. **Vida e educação**, 7ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DOMINGUES, Rogéria Lima de Araújo Frech. **A prática da leitura e a sala de aula: O trabalho com o ensino de inferências a partir do gênero textual crônica para turmas de 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

DRAGONE, Maria Lúcia; GIOVANNI, Luciana. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, Luciana Maria; Marin, Alda Junqueira. **Professores Iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos** (orgs). 1ª ed., Araraquara, SP, 2014, p.61-78.

DRUCKER, Peter. **As novas realidades**. São Paulo: Pioneira, 1991.

DUBET, François. Crise de la transmisión y declive de la institución. In: **Política y sociedade**, v.47, v.2, p.15-25, 2010.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 5/6, p. 222-231, mai/dez. 1997.

ECHEVERRÍA, Javier. A escola contínua e o trabalho no espaço-tempo eletrônico XXII. In: JARUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p.47-66.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefania. In: **XXII Colóquio da AFIRSE**. Lisboa, 2015. Anais eletrônicos. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Ingressantes? Iniciantes? Estreantes? Quem são eles e elas?. **Cartas ao Professor Iniciante**. Samantha Dias de Lima. Organizadora, São Paulo, ed. Pimenta Cultural, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha; SILVA, Roberto. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15 n. 2, p. 492-507, maio - ago, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha; DAL`IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. In: **IHU On-Line: revista do Instituto Humanitas Unisinos**, (Entrevista concedida a João Vitor Santos). São Leopoldo, ed.516, 04 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>>. Acesso em: 18 jun., 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. 2018. Projeto de pesquisa. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artefania do planejamento sobre uma ética do *saber-fazer* nos anos iniciais do ensino fundamental. 2020. 6191-Trabalho Completo. In: **XIII Reunião Científica da Anped-Sul (2020)** -Eixo Temático 10 – Ensino Fundamental.

FABRIS, E. T. H. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. In: José Licínio Backes; Regina T. Cestari de Oliveira; Ruth Pavan. (Org.). **Políticas Educacionais, Currículo e Diversidade Cultural na Educação Básica**. 1ªed.Campinas: Mercado das Letras, 2015, v. 1, p. 127-146.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDES, Geuciane; GUERAN, Felipe. **A ação docente: possibilidade do ato de ler na educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2017.

FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. **Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Pernambuco: Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

FILHA, Tatiana M.S.P; COSTA, Madalena da Costa. A BNCC e sua provocação para a autonomia da escola e para a (re) significação do currículo. In: **Textura-Revista de Educação e Letras**, Canoas, n.50, v.22, ano 20, p.230-231, 21 fev. 2020. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5475/3728>>. Acesso em: 18 jan, 2020.

FONTE, Paty. **Projetos Pedagógicos Dinâmicos.** A paixão de educar e o desafio de inovar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FRANGELLA, Rita de Cássia; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. In: **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 1, 2018 Universidade do Vale do Rio dos Sinos Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590001>>. Acesso em: 02 fev., 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.97 no.247 Brasília Sept./Dec. 2016.

GALIAN, Cláudia; SAMPAIO Maria. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar.** Porto Alegre: Evangraf, 2014, p.11-28.

GALLEGO, Rita de Cassia Gallego; SILVA, Vivian Batista. A gestão do tempo e do espaço na escola, USP, 2011. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/GestaoDiretores/Tempo Espaco 2011 2012/Tempo Espaco completo.pdf](https://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/GestaoDiretores/Tempo_Espaco_2011_2012/Tempo_Espaco_completo.pdf). Acesso em: 25 jul.. 2021.

GARCIA, Cláudia. **Possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

GARCIA, J. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. **Nova Escola.** São Paulo, ed. 261, abril, 2013

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente: Revista brasileira de pesquisa sobre formação**

docente, Belo Horizonte, v.02, n.03.p.11-49.ago./dez.2010. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Vm3orozPkA4J:https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/17/15/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 02 fev, 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte**. V. 02.n. 03, p.11-49, ago/dez.2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/267023110>> Acesso em: 13 ago., 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **El Profesorado Principiante**. Inserción a la docência. 1ª ed. Barcelona: Octaedro, 2008.

GARCIA, Maria Manoela Alves. Queremos a prática como fundamento da competência e da formação docente? **Estudo Culturais & Educação : contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Organizadores: Edgar Roberto Kichorf; Maria Lúcia Wortmann; Marisa Vorraber Costa, Canoas, Ed. ULBRA, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. In: **Educação Social**, Campinas, v. 31,n. 113, p.1.355-1.379, out. -dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 14 dez., 2019.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. In: GATTI, Bernardete; NUNES, Marina Muniz (orgs) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Ensinar: Ofício estável, Identidade profissional vacilante. Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula: leitura & produção. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos/organização**: Luciana Maria Giovanni, Alda Junqueira Marin, 1ª ed.- Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. **Fundamentos do Trabalho Pedagógico**, Campinas: SP, 2009.

GRUN; Mauro. COSTA; Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação-Hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 83-102.

GUIMARÃES, Sione Pires de Morais. **Construção de Práticas de Ensino de Leitura: Com a palavra o professor** Dissertação (Mestrado em Educação). Goiás: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2013.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escolas, galeras e narcotráficos**. Ed. UFRJ, 1998.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “impossível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa da escola. **ETD – Educação Temática Digital**.v.19. n.4.p.590-606.Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>. Acesso em: 02 jan. 2021.

HAMILTON, David. **O revivescimento da aprendizagem**. Educação e Sociedade, n.78, p.187-198, 2002.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia, 1993.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (coord). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto, p. 31-78, 1995.

ILLOUZ, Eva. **Intimidades congeladas: las emociones em el capitalismo**. Buenos Aires: Herder Editorial, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**/Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e poética**. In: JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1991.

LIMA, Cássia Aparecida Toledo Rodrigues. **O papel do professor de língua portuguesa como mediador para a construção de autoria nas produções de texto de alunos do ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Paraná: Programa de Pós-Graduação em Letras-Mestrado Profissional, Universidade Estadual Oeste do Paraná, 2015.

LOCKMANN, K.; TRAVERSINI, C. S. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i63.2926. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. In: **Idioma**. Rio de Janeiro, nº 28, p. 45-59, 1º Sem, 2015. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf>. Acesso em: 08 jun., 2020.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila; BRANDÃO, Zaia. **A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo.** Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4293>>. Acesso em: 05 jul., 2019.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula.** ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007, 184p.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendendo a Ensinar: As narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora.** Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MARTINS, Ronaldo Francisco Rodrigo. Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. In: **Aedos**. V.4, n.11 (2012), pp 766 – 782. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30765/20903>>. Acesso em: 01 ago., 2021.

MASSCHELEIN, Jan. Por que necessitamos de ciências pedagógicas (como ciências del disêno) - umas breves notas. In: *Pedagogia y Saberes*, n. 43, p.101-110, 2015.

MONTEIRO, Priscila; PORTELLA, Vanessa Cristina. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil. In: **Olhar de Professor**, vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 223-236. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno.** O que é, como se faz. Editora Loyola. São Paulo, 8ª ed. 2009.

MORAES, Lenir dos Santos. **Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas (1939-2009)** Dissertação (Mestrado em Educação) São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.28, n.1.p.180-194, 2012.

MORETTO, Milena; FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu Feitoza. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **EUTOMIA, Revista de Literatura e Linguística**, Recife, 23(1), p. 69-87, julho, 2019.

NARODOWSKI, Mariano; BRAILOWSKI, Daniel. La cuestión del fin de la Razón de Estado em la historia de la escolarización. In: NARODOWSKI, Mariano; BRAILOVSKI, Daniel (Orgs.). **Dolor de escuela. Buenos Aries:** Prometeo Libros, 2006, p.61-82.

PINTO, Neuz Bertoni. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.93-106, set./dez. 2003. Disponível em :

CONTRATO DIDÁTICO OU CONTRATO PEDAGÓGICO? | Bertoni Pinto | Revista Diálogo Educacional (pucpr.br) Acesso em: jun. 2021.

NEVES, Rayssa Martins de Sousa. **Práticas de Iniciação à docência**: Um estudo no PIBID/IFPI/MATEMÁTICA. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

NEVES, Antônia Regina Gomes. **A constituição de Sujeitos Hipermódernos: Uma análise da série Destino Educação: Escola Inovadoras**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p. 199-210.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Currículo e docência**: a pessoa, a partilha, a prudência.

Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 02 abr, de 2018.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, jan./abr., 2019. Disponível

em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>> Acesso em: 18 dez., 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e a formação docente**. 1991.

Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 02 ago., 2018.

OLIVEIRA, S. **Torna-se professor1a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência.(Tese Doutorado em Educação). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, 2015.

OLIVEIRA, S. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. DEVALD, Blasius (ORG.)

Metodologias ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

OLIVEIRA, T. V. As relações escolares em questão: um estudo sobre os contratos pedagógicos. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 173-186, jul./dez. 2015.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, A. S. (2013): Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas. In: **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 51, pp. 837-854, set./dez.

PEREIRA, Gilvan Elias. Alunos “analfabetos” nos Anos Finais do Ensino Fundamental: O que pensam Diretores e Professores. In: **Revista Momentum**, v.1, n. 12 (2014), pp. 29-35. Disponível em : <<https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/35/30>>. Acesso em: 01 ago., 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINHEIRO, Osana Barbosa de Abreu. **Os conflitos escolares nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade,) São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

QUINTANA, Mário. O Tempo. Disponível em : <https://prosped.com.br/arte/poema-mario-quintana-o-tempo/> Acesso em: jul., 2021.

RAMALHO, Henrique. O contrato Pedagógico e Didático- Transgressões, Ruturas e Dialogicidades: um ensaio sociocrítico. **Repositório Científico o do Instituto Politécnico de Viseu/Comunidades & Coleções/Escola Superior de Educação de Viseu/Departamento de Psicologia e Ciências da Educação (DPCE) /ESEV-DPCE-Documentos de congressos (comunicações, posters, actos), IPL, 2016.**

RAMOS, L. O. L.; NASCIMENTO, A. R. Competências gerais da BNCC para os estudantes adolescentes dos anos finais do ensino fundamental: um estudo interpretativo para o desenvolvimento da aprendizagem. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p.63-84, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4766>

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009

ROCHA, Bruno Lima. Nicarágua: o orteguismo e o abuso do poder de Estado. In: **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n. 527, ano 18, p. 68- 69, 27 ago. 2018. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHU>> OnlineEdicao527.pdf. Acesso em: 12 dez., 2016.

ROSA, Maria de Souza Leal Santos. **Língua portuguesa: um olhar sobre a abordagem didática da leitura no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pernambuco: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SANTOS; Andréa de Lourdes Cardoso dos; Tôrres, Maria Emília Almeida da. A Ampliação do Letramento nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades para a Educação Escolar. **Anais do VII Colóquio sobre Letramento e Cultura Escrita. Leitura e Escrita como Prática Social**, Minas Gerais, 2019.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 8.730, de 19 de dezembro de 2017**. São Leopoldo: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2017/873/8730/lei-ordinaria-n-8730-2017-altera-os-arts-81-e-89-da-lei-n-6573-de-24-de-marco-de-2008>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011.

SALINO, Emerson. *O século XIX abre as portas para a educação: o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SALATIEL, **O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no Eixo de Análise Linguística sob a visão sociointeracionista**. Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística). Paraíba: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição. *Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira*. In: **Histedbr**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 24 jun., 2020.

SERRES, Michel. **Le tiers-instruit**. Paris: François Bourin, 1991.

SILVEIRA, Giovana da Silva. **Formação continuada em língua portuguesa: um estudo de caso no município de Criciúma**. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESC, 2013.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Tradução de Clóvis Marques, 7ª ed.-Rio de Janeiro: Record, 2020.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto Rafael. Políticas contemporâneas de constituição do conhecimento escolar: entre perícia e a meritocracia. In: SILVA, Rodrigo, SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva; BENINCÁ, Direceu (orgs). **Educação, cultura e reconhecimento: desafios às políticas contemporâneas**. São Paulo: Salta, 2015, p. 95 - 113.

SILVA, Roberto Rafael. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL`LGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: Articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo. Oikos, 2018. p. 181-196.

SILVA, Roberto Rafael. Políticas de ampliação da jornada escolar no Rio Grande do Sul: elementos para uma abordagem curricular. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre, Evangraf, 2014, p.95-114.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: Conceito, características e Inquietações. **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola**, FURG, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. Escola e sociedade no século XXII. In: JARUTA Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TEDESCO, Juan Carlos. Escola e sociedade no século XXII. In: JARUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista Ecos**. n. 11. Dez, 2011, p. 163-173. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/163_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A2011.pdf. Acesso em 06.07.2021.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães.; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000300014.

TAUCHEN, G.; DEVECHI C. P.V.; TREVISAN, A. L. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.

UGOLINI, Edna Miranda. **Autoridade docente no ensino fundamental: a escuta de atores de uma escola pública do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Educação) . Brasília: Programa Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2018.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3ªed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, A. (2020). A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos Em Educação**, 29(1), 16–35. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691>

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, Aug. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 21 mai., 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática. In: MACEDO, E; MACEDO, R.S.; AMORIM, A.C. (Orgs). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica.** ETD-Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, p.147-166, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf_38>. Acesso em: 10 fev., 2020.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** Campinas: Papyrus, 1989

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola: O disciplinamento nos processos emancipatórios.** Tese de Doutorado. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2003.

VERNEY, Luís Antônio. **Verdadeiro método de estudar.** Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1949.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 32, p. 241-260, 2006.

WIEBUSCH, Eloísa Maria [et al]. Professores Iniciantes no Ensino Médio: A Aprendizagem na Docência. In: **Seminário internacional de políticas públicas da educação básica e superior, 5.**, 2017, Santa Maria. **Anais eletrônicos.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2017/wpcontent/uploads/2018/03/AN AIS_2017-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 21 ago., 2020.

ZAWASKI, Tatiane Peres; RAMIREZ, Vera Lúcia. O lúdico no ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental: Buscando outras formas de ensino e aprendizagem. **Revista Linguagem, Educação e Memória.** p. 92-106. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/1813/pdf>. Acesso em: 12 out., 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante”, desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será mapear a situação e a constituição dos professores iniciantes nas escolas públicas da rede municipal de São Leopoldo/RS e suas práticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas e/ou fora delas.

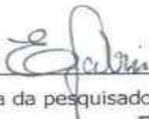
Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários *online*, integrando grupos de discussão junto a demais professores iniciantes de escolas públicas. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados, se assim você permitir, e posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail efabris@unisinos.br e/ou telefone (51) 99839 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, 05 de setembro de 2018.

Assinatura do(a) participante


 Assinatura da pesquisadora

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 - CEP 93022-000 - São Leopoldo - Rio Gr
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 - Fax: (51) 3590-8118 - <http://www.unisinos.br>

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 16/04/2018

APÊNDICE B - FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO E ATUAÇÃO: Uma Análise do Professor Iniciante

QUESTIONÁRIO

I Identificação

- Nome completo:
- Data de nascimento:
- Raça/etnia:
 - () Branca
 - () Preta
 - () Parda
 - () Amarela
 - () Indígena
 - () Outra. _____
- Sexo:
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Prefiro não declarar
 - () Outro. _____
- Telefone:
- E-mail:
- Escola onde atua:
- Data do início de exercício no concurso atual:

II Sobre sua formação acadêmica:

- Curso de Ensino Médio:
 - () Regular
 - () Normal (Magistério)
 - () Politécnico
 - () Outro. _____

- Para desenvolver uma boa aula é imprescindível (é possível marcar mais de uma opção):
 - () Ter conhecimento do conteúdo que vai ensinar
 - () Utilizar as novas metodologias de ensino
 - () Desenvolver metodologias ativas
 - () Trabalhar com o lúdico
 - () Trabalhar com materiais manipuláveis
 - () Trabalhar com os interesses dos alunos
 - () Conhecer a realidade dos alunos
 - () Outras. Quais? _____

IV Estágio probatório:

- O que lhe motivou a procurar pela rede de educação do município de São Leopoldo/RS?
- Descreva como ocorreu as etapas do seu processo seletivo:
- Como acontece o acompanhamento e avaliação do seu estágio probatório? (Escola e SMED São Leopoldo)
- Descreva seus aprendizados sobre a docência nesse tempo de estágio probatório:
- Que sugestões você daria para qualificar os processos do estágio probatório?

V Formação continuada

- Como acontece a formação continuada na escola em que atua?
- Como acontece a formação continuada no município de São Leopoldo?
- Você participa de atividades de formação continuada em outros locais? Quais?

VI Experiências no espaço profissional:

- Descreva a sua relação profissional com:
 - a) Os colegas da escola:

 - b) A equipe gestora da escola:

c) Os seus alunos:

d) As famílias de seus alunos:

e) A Secretaria Municipal de Educação:

VII Reunião pedagógica na escola

- **Com que frequência ocorre?**

() Semanal

() Mensal

() Trimestral

() Semestral

() Anual

() Não ocorre

- **Que temas são trabalhados?** (é possível marcar mais de uma opção)

() Administrativos

() Disciplinares

() Pedagógicos. Quais? _____

() Outros. Quais? _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO GRUPOS (DE)FORMAÇÃO

FORMAÇÃO, CONSTITUIÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: uma análise sobre a situação do professor iniciante

Coordenadora: Prof^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Equipe de apoio:

Michelle Mendes Ribeiro (Mestranda)

Rayssa Martins de Sousa Neves (Doutoranda)

Samantha Dias de Lima (Pós-doutoranda)



Objetivo geral

Mapear a situação dos professores iniciantes nas escolas públicas na rede municipal de São Leopoldo (RS), para conhecer sua *atuação, formação e constituição docente*.

Objetivos específicos

Analisar como os professores iniciantes têm enfrentado as *dificuldades e possibilidades* dos primeiros anos de carreira, indicando possíveis espaços para *políticas públicas*;

Discutir e analisar as *práticas de formação inicial e continuada* e os diferentes *modos de constituição dos professores iniciantes* e de sua formação;

Analisar a racionalidade atuante tanto na constituição do professor iniciante quanto nas suas práticas pedagógicas e de formação.

Metodologia



GRUPOS DE
DISCUSSÃO -
PESQUISA
(DE)FORMAÇÃO

PROFESSOR INICIANTE

Ensino Fundamental: anos finais

Questão 1

Júlia é professora iniciante dos anos finais na rede Municipal de São Leopoldo. A única experiência dela anterior na docência foi durante o curso de licenciatura, quando realizou o estágio supervisionando.

Considerando esta situação, como Júlia deveria ser recebida na escola?

Questão 2

Maria é professora iniciante na mesma escola da Júlia e respondeu o seguinte quando perguntamos sobre sua atividade docente:

“Em relação a minha rotina de sala de aula tenho como maiores desafios a indisciplina dos alunos e a falta de materiais pedagógicos.”

E para você, quais são os principais desafios ?

Questão 3

Ainda sobre a questão acerca dos desafios da atividade docente, Paulo disse o seguinte:

“Gosto de trabalhar na sala de recursos e no laboratório de aprendizagem e percebo como maiores desafios a construção do conhecimento para atuação e demandas, o despertar dos estudantes para a humanidade e o vínculo com a aprendizagem.”

E você como entende o ensino e aprendizagem nos anos finais no ensino fundamental ?

Questão 4

Sobre sua prática pedagógica o professor João comentou:

“Avalio os alunos para verificar seus níveis de aprendizagens ou as lacunas e a partir dessa análise, preparo as aulas, normalmente tenho de 3 a 4 tipos diferentes de planejamentos para a mesma sala.”

Como você planeja e avalia suas aulas?

Questão 8

Ainda em relação à resposta do professor Marcelo, percebe-se a necessidade de formação continuada. Como acontece esse processo na sua escola? Comente quais práticas de formação são realizadas.

Na sua opinião, na sua área de atuação que tipo de formação é necessária?

Questão 10

Ao solicitarmos que alguns professores iniciantes descrevessem sobre a docência no tempo de estágio probatório foram relatados:

“Aprendi muito sobre a dinâmica da escola e do trabalho. Sobre o tempo dos alunos. Sobre os limites e impasses entre desejos e possibilidades. E ainda como se adaptar as condições que constantemente vem se alterando.” (Professor Paulo)

“Cada dia é diferente do outro. Constante aprendizado.” (Professora Ana)

E você, como vem se tornando um professor dos anos finais do Ensino Fundamental na sua área de atuação?

Questão 11

Jéssica é professora iniciante em sua escola . Neste ano, ela se teve contato com o documento da Base Nacional Comum Curricular. A respeito disso comentou:

“É um desafio para mim .Espero que os anseio dos alunos e professores em relação à aprendizagem estejam contemplados na Base” .

Como você relaciona esse documento à suas práticas pedagógicas?

APÊNDICE D - MATERIAL ANALÍTICO

Título: Atuação dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. (Práticas pedagógicas dos professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais: Desafios e possibilidades) Obs.: Pensando nesse título a partir das minhas perguntas investigativas

Questões investigativas, que me orientam na busca de respostas no material empírico – questionários Google Forms e grupos (de)formação

Questão principal

Como os professores iniciantes de Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental desenvolvem suas docências?

a) Como os professores iniciantes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental desenvolvem suas práticas pedagógicas escolares?

b) Que desafios os professores iniciantes de Língua Portuguesa Anos Finais enfrentam para desenvolverem suas práticas pedagógicas escolares?

Material produzido a partir da articulação entre o questionário online e o grupo (de)Formação:

Professores Iniciantes que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF)

Questionário 1: Elaborado pela pesquisa mais abrangente (2018) – 04 respostas

Grupo (de)Formação: Elaborado pela autora (2019 e 2020) – 03 respostas

❖ **Os excertos foram utilizados em mais de uma categoria**

Pergunta: Descreva a sua atuação em sala de aula. (Dificuldades/desafios/facilidades):

Conseguí **desenvolver uma relação amistosa com os alunos**, mas **tenho dificuldade em sustentar a atenção das turmas nas atividades. Constantemente tenho que disputar o turno de fala, visto que as conversas paralelas são constantes**. Venho reavaliando minha postura em sala de aula, buscando apresentar uma "performance" mais rígida para que os alunos realizem as atividades. As aulas têm sido pouco expositivas, haja vista a **dificuldade de manter um diálogo com a turma enquanto coletivo**. Assim, tenho atendido os alunos de maneira mais individualizada, o que em alguns casos tem se mostrado bastante interessante, ainda que, no quadro geral, seja um tanto contraproducente, considerando que esse procedimento demanda bastante tempo. (PIAF1).

Conseguir a atenção e a concentração de quase 40 alunos em sala de aula é um grande desafio. Tenho uma boa relação com meus alunos, sempre ressalto a importância dos estudos e as oportunidades que ele é capaz de abrir em suas vidas. (PIAF2)

Dificuldades e desafios com planejamento, avaliação, **indisciplina** e conflitos entre alunos. Facilidade no trato afetivo com eles e com colegas professores. (PIAF3)

A minha maior dificuldade é **despertar o interesse do aluno** para a aprendizagem. Além disso, enfrentamos muitos fatores externos, como a falta de estrutura familiar e vulnerabilidade social. (PIAF4)

Pergunta: Júlia é professora iniciante dos anos finais na rede Municipal de São Leopoldo. A única experiência dela anterior na docência, foi durante o curso de licenciatura, quando realizou o estágio supervisionando. Considerando esta situação, como Júlia deveria ser recebida na escola?

Então quando eu comecei a lecionar, eu nunca tinha trabalhado na área e **caí de paraquedas** na escola e percebi que **não tinha um olhar para esse professor novo**, né? **A gente já entra com o barco andando e vai descobrindo**, vai indo atrás, questionando, procurando a equipe. Então o professor tem que se virar, né? Então na minha escola eu também percebi isso. **O professor entra e ninguém dá conta. É um professor novo, não tem experiência, não tem esse cuidado com o professor e acaba que o professor é que tem que ter iniciativa de procurar a equipe, a supervisão pedagógica e pedir ajuda.** (PIAF1)

Pois é, o meu caso eu nunca tive uma experiência de sala de aula sem considerar o estágio, né? Eu **senti bastante dificuldade de saber como funciona, por exemplo, a questão da avaliação, a rotina da escola, coisas bem básicas**. Talvez se tivesse uma atenção maior seria interessante, mas enfim eu fui bem acolhido na escola. A supervisão sempre se colocou a disposição. Em geral, **eu fiz um movimento de buscar essas informações**. Tem outra professora que é de língua portuguesa e é pedagoga e ela é mais experiente e me ajudou bastante e. Me parece que essas questões práticas e burocráticas, assim poderiam ser mais sistematizadas. A gente cai numa estrutura que muitas vezes são meio enigmáticas, assim. Eu cheguei uma semana antes de iniciar o ano letivo e acabou que **eu cheguei assim bem de paraquedas**. (PIAF2)

Pergunta: Maria é professora iniciante na mesma escola da Júlia e quando perguntamos sobre sua atividade docente, respondeu:

“Em relação a minha rotina de sala de aula tenho como maiores desafios a indisciplina dos alunos e a falta de materiais pedagógicos. “E para você, quais são os principais desafios?

Pra mim o maior desafio não é nem a indisciplina, a **indisciplina** também é, **mas é a falta de conhecimento dos alunos** porque a gente pensa que vai ser um nível e para acompanhar o nível daquele ano do 9º ano está muito abaixo tem que nivelar por baixo o nível daqueles alunos da escola hoje que eu dou aula. **Acho que é minha maior dificuldade**, e além dessa tem também a de conseguir **despertar o interesse do aluno** porque eles vem assim, por exemplo, que o pai é lixeiro, pedreiro e **eles não têm muito interesse**. Não vejo muito interesse da família também. Então essa é a minha maior dificuldade no meu ponto de vista e **falta de pouco conhecimento no nível que eles estão no ano**. (PIAF1)

Eu queria acrescentar uma coisa: O aluno que tu percebe **que não estão bem alfabetizados como deveriam e isso traz ansiedade e também a indisciplina e já traz o atraso**. É uma angústia que eu tenho quando vejo que aquele aluno é o limite dele. Às vezes, é na alfabetização ou na interpretação. (PIAF2)

Bem o que vem sendo **difícil é engajar eles nas atividades** e acabei pegando 4 turmas e acabou sendo um pouco mais complicado, mas o mais difícil mesmo **foi engajar o interesse deles**. Quando acontece alguma medida e o mais difícil para mim é ser ouvido na sala de aula e eu tenho um tom de voz muito baixo e tenho que aprender a falar alto. Vem sendo esse o problema mais complicado pra mim assim... Teve uma das turmas que teve umas 4 ou 5 brigas na sala de aula e eu tive que apartar, **mesmo isso não pareceu um desafio tão grande quanto o de chamar o interesse deles**. (PIAF3)

Pergunta: Como você se prepara para suas aulas?

Estou me esforçando para desenvolver projetos estruturados a partir de gêneros discursivos, mas não estou conseguindo planejar com a antecedência apropriada. Desse modo, as etapas vão sendo construídas semanalmente, o que prejudica a unidade do projeto. Algumas atividades são adaptadas do livro didático, enquanto outras são produzidas por mim. Ultimamente não, mas já usei pátio, laboratório de informática etc. (PIAF1)

Tenho sempre **meu planejamento** e alguma atividade reserva. (PIAF2)

Leio, separo materiais e faço um roteiro pra aula. (PIAF3)

Eu sempre planejo minhas aulas trabalhando com textos de jornais, com assuntos atuais e de interesse do aluno, conforme sua realidade. E através do texto, trabalho questões gramaticais. (PIAF4)

Pergunta: Utiliza outros espaços da escola com seus alunos? (Quais e como)

Ultimamente não, mas já usei pátio, **laboratório de informática** etc. (PIAF1)

Sim. **Laboratório de informática** (pesquisa e atividades guiadas de língua portuguesa) e biblioteca (leitura, realização de trabalhos). (PIAF2)

Não. (PIAF3)

Utilizo bastante a **sala de informática**. (PIAF4)

Pergunta: Descreva a sua relação profissional

a) Os colegas da escola

Tenho uma **boa relação com os colegas**, e fui **auxiliado sempre que solicitei informações quanto à rotina administrativa da escola**. (PIAF1)

Tenho uma **ótima relação com meus colegas**, sempre **trocamos ideias e trabalhamos juntos**. (PIAF2)

Muito boa, porém ainda sinto muita individualidade no planejamento. (PIAF3)

O grupo da escola é muito acolhedor e parceiro. Todos se ajudam e têm uma boa convivência. (PIAF4)

b) A equipe gestora da escola

A equipe gestora da escola tem sido solícita, **mostrando-se disponível** para me auxiliar quando necessário. (PIAF1)

A equipe da escola é muito eficiente e **sempre disposta em ajudar**, por isso a escola funciona muito bem. (PIAF2)

Muito boa. São comprometidos com a comunidade, **mas também acessíveis ao diálogo e ao bem estar dos profissionais.** (PIAF3)

A equipe é bem integrada ao grupo docente. **E todos estão sempre a disposição** para auxiliar o professor. (PIAF4)

c) Os seus alunos

Tenho **uma boa relação com os meus alunos**. Apesar de não me sentir, por vezes, **respeitado em sala de aula enquanto professor**, a sua atitude para comigo é amigosa e tranquila. (PIAF1)

Tenho **uma boa relação com os alunos** também, assim fica mais fácil de conseguir a atenção deles. (PIAF2)

Em geral, boa. Mas ainda me surpreendo com algumas realidades típicas de periferia, que trazem à tona a vulnerabilidade social, além de defasagens na educação como um todo. (PIAF3)

Os alunos são muito carentes. A maioria é educada, com alguns casos pontuais de falta **de respeito e disciplina**. (PIAF4)

d) as famílias de seus alunos

Tive **pouco contato com as famílias** de meus alunos, os quais foram amigáveis. (PIAF1)

Vejo **pouco a família dos alunos**, não são muito presentes na vida escolar. (PIAF2)

Um tanto distantes. Gostaria de poder trocar mais sobre o avanço dos alunos, mas sinto que me falta formação nesse sentido. (PIAF3)

As famílias são muito ausentes. (PIAF4)

e) A secretaria Municipal de Educação

Em geral, **acessíveis e presentes** na escola. (PIAF1)

Poucas vezes precisei entrar em contato com alguém da SMED, então não tenho muito o que falar. (PIAF2)

Todas minhas demandas até então **foram atendidas e fui muito bem tratado** durante o processo de admissão. (PIAF3)

A Smed tem um trabalho de bastante **cooperação e parceria com as escolas**. (PIAF4)

Pergunta: Sobre sua prática pedagógica o professor João comentou:

Avalio os alunos para verificar seus níveis de aprendizagens ou as lacunas e a partir dessa análise, preparo as aulas, normalmente tenho de 3 a 4 tipos diferentes de planejamentos para a mesma sala. ”

Como você planeja suas aulas?

Então o planejamento é uma realidade e na prática é outra, né? Eu planejo uma aula imaginando: Nossa! Isso eles vão gostar. Aí você chega e percebe que não é do interesse

deles e percebe que **durante a aula mesmo temos a necessidade de mudar os planos**, pegar outra linha para ver se **consegue despertar o interesse deles**, né? Mas no meu planejamento, normalmente eu uso tecnologia que eles gostam e eu pouco uso livro didático porque .Ah...não sei já trocamos várias vezes os livros e não gosto sendo que procuro levar textos sempre muito atuais. Normalmente é assim final de semana que eu faço o plano, vejo notícias, geralmente da Zero Hora e que seja notícias mais atuais possíveis para chegar na realidade deles e que sejam interessantes, né? Mas **o planejamento é desse jeito. A gente planeja de um jeito, mesmo conhecendo a turma e a especificidade da turma, mas a gente também erra, né?** E sobre diferentes tipos de planejamento, com certeza. Ainda mais na nossa realidade com inclusão, né? São vários níveis e ainda tem aqueles que tem várias dificuldades de aprendizagem. Não tem laudo de inclusão, mas tem outro tipo de inclusão que é a inclusão social e tem aquele aluno que está em um nível bom e a gente não pode deixar esse aluno nivelar por baixo e dar o conteúdo de acordo com o conhecimento dele. (PIAF1).

Eu vou falar rapidamente porque assim eu não faço três ou quatro tipos de planejamento, confesso. Não me esmero tanto. **Faço o planejamento e na hora eu vou me adaptar.** Sou muito de ficar próxima, de ficar à disposição. Então às vezes eu ajudo os alunos e tal. Eu tenho uma história que o ano passado eu estava com 40 horas e surtei e tive que reduzir. A gente quando estava no Paulo Beck da RAI. Então, nosso planejamento era utilizado em uma reunião. Então, esse ano não posso me queixar, eu tenho horário de planejamento, para corrigir, passar planilha a limpo. (PIAF2)

Bom...Eu projetei no começo da aula uma espécie de unidade de diagnóstico em que eu tentei trazer como objetivo uma produção, uma produtividade, com uma narrativa no 6º ano e no 7º ano e no 8º ano com a construção de um blog, ou seja, trabalhando com gêneros para cada série. O problema era o tempo de planejamento, como eu acabava em um bom tempo em deslocamento como 2 horas e meia para ir e 2 horas e meia para voltar eu acabei que tendo que planejar basicamente no dia. Eu acordava às 7 horas e planejava as atividades do dia e aulas , **as vezes, andavam bem diferentes do rumo planejado** .Cheguei a me questionar , mas eu ver que em alguns momentos as aulas não eram percebidas como aulas .Tentei usar as metodologias mais tradicionais e o livros didáticos com uso de textos , principalmente para exercício de leitura foi bem complicado porque eles não conseguiam dar conta dos textos que eram dirigidos para a série deles.(PIAF3)

Pergunta: vocês planejam individualmente ou em conjunto com outros professores de português?

Bom... cada escola é diferente, né? Vou responder como é na minha escola. **O plano de curso anual** é com o colega na reunião pedagógica do 6º,7º,8º e 9º ano **a cada trimestre e o plano de aula cada um faz o seu.** (PIAF1)

[...] Sim, a gente teve que **fazer um plano de trabalho**. Eu encontrei uma colega muito bacana que está dando português em outra escola e também eu tinha uma estagiária e às vezes surgia um texto para tu trocar. (PIAF2)

Na minha, embora **eu converso bastante com a professora de português, nós temos planejamentos bem distintos**. Não temos estabelecidos conteúdos, gêneros que iremos trabalhar. A tarde eu tenho algumas turmas, alguns anos específicos. (PIAF3)

Pergunta: A professor Sandra relatou o seguinte em relação aos colegas de trabalho:

“Temos uma ótima relação profissional, pois aqui nos respeitamos e tentamos entender os colegas e ajudá-los se necessário.”

E você como se relaciona com os colegas de trabalho (direção, supervisão, professores e outros funcionários da escola)?

Minha escola é uma escola nova (10 anos) e no início trocava muito de professores, muitos saíam da escola porque não tinha o perfil para dar aula ali. Não é uma escola fácil. Então sempre trocava. Agora, não! Já tem um grupo que já está há um bom tempo junto e tem uma harmonia, **a gente se dá muito bem um com o outro**. Não tem essa competição. A gente recebe os colegas novos e eles falam que é um grupo legal de trabalhar, todo mundo **se ajuda, não tem uma competição, né? Muito bom de trabalhar lá**.

Pois é estava aqui me lembrando junto com uma colega no espaço virtual de aprendizagem e lá eu consegui e propuseram que a gente desse um horário para o 6º ano em uma semana um grupo e outro. Foi legal (...) e nós fizemos um livro digital, mas teve problemas no meio do caminho. No modo geral, não vejo estímulos para isso.

Eu fui bem acolhido na escola, supervisão, direção. Está sendo bem tranquilo, embora eu não tenha me integrado ainda tão bem no grupo (...), mas tem sido bem interessante. Não tenho me sentido isolado.

Pergunta: Sobre a relação professor e aluno, Roberto respondeu:

É uma relação muito complexa, pois alguns são amigos, ativos, energéticos, afoitos, inseguros, desmotivados, sonhadores, divertidos, humildes, interessados em robótica, em trabalhos práticos, curiosos e carentes emocionais.”

E para você como se dá a relação professor e aluno?

Bom é quando tenta achar esse equilíbrio. Eu não posso chegar ali com a cara fechada, não querer me envolver com o aluno, com o problema que o aluno está passando em casa para mim não funciona e nunca funcionou assim e não concordo, mas eu tento manter o equilíbrio de mostrar que eu sou professora e ele é o aluno e tem que ter respeito e não falar comigo como fala com teu colega. Tem classe que tem 35 alunos e cada aluno é diferente um do outro e eu tenho que saber lidar com isso e eles também, né? Cada um dá aula de um jeito e eles também acabam a lidar com isso e tento dar minha aula em um ambiente harmônico. (PIAF1)

Queria só acrescentar que para nossa realidade brasileira, eu fui uma que não aguentei 40 horas, até gostaria de conseguir, de poder, né! De ter essa renda, mas assim é muita turma e por uma questão de saúde eu resolvi reduzir e fica essa reflexão assim. (PIAF2)

A relação que eu tenho tido com os alunos tem sido bem positiva em uma relação mais pessoal. assim de conversar e tal (...) a relação pessoal de conversar é boa, mas enquanto professor não me sinto respeitado por vários .Sempre tem um grupinho que está mais envolvido e que puxa os outros e tenta chamar os outros para a aula, mas vários que não se sentem interessados a participar da aula e ficam afastados. Eu tento uma abordagem mais individual (...) mas na relação professor/aluno mesmo eu tenho sentido algumas diferenças. (PIAF3)

Pergunta: Sobre essa mesma questão Paulo disse o seguinte:

“Gosto de trabalhar na sala de recursos e no laboratório de aprendizagem e percebo como maiores desafios a construção do conhecimento para atuação e demandas, o despertar dos estudantes para a humanidade e o vínculo com a aprendizagem. ”

E você como entende o ensino e aprendizagem nos Anos Finais no Ensino Fundamental?

A gente acha que nos Anos Finais vai ser a consolidação. Quando, por exemplo, eles chegam no 6º ano que é quando nós pegamos os alunos de Língua Portuguesa, especificamente, **eles ainda estão sendo alfabetizados. Tem alguns que estão no processo de alfabetização.** Então, meio que está se perdendo isso nos anos finais. E o que é que eu tenho que ensinar para o meu aluno? O meu objetivo é que no 9º ano eles leiam e entendam o que estão lendo. **É uma dificuldade. Eu tenho que ler para eles,** explicar e mesmo assim percebo que eles, às vezes, não entendem porque me fazem perguntas óbvias **é como se eles tivessem lendo um texto e não entendendo,** né? E isso no final do 9º ano, mas como eu já disse que eles chegam no 6º ano ainda em processo de alfabetização. (PIAF1)

Eu acho que me falta, às vezes, um conhecimento mais profundo sobre a adolescência, esse turbilhão, às vezes, mexe comigo. (PIAF2)

[...] **pois é, para ter mais elementos (...) para mim é muito importante a questão do afeto e acho que isso também entra nos anos finais.**(PIAF2)

[...] olha, eu acho bem sério. Às vezes, se parar para pensar dá vontade de sair correndo porque às vezes dá uma sensação de: **Será que esse aluno progrediu?** E isso é um motivo de bastante angústia para mim. **Eu trabalho com a minha escrita,** corrijo. Agora com a BNCC também me surgem muitas questões, como por exemplo, que suporte dá. **Como caminhar com isso na minha prática? Não sei(...).** (PIAF2)

[...]Bom, a questão do ensino na minha área tem a questão do gênero textual. Às vezes, é difícil tu encaixar aí tu te focas na parte formal da escrita, mas aí tu tens que encaixar um gênero. **Então, eu sinto como grande desafio também e tenho dificuldade. Tento concatenar, mas assim é algo que eu sinto que preciso aprender mais sobre isso.** (PIAF2)

Pois é, ao longo da 1ª e 2ª semana eu fiz uma sondagem sobre a escrita e pedi para que eles escrevessem sobre os gostos deles e foi muito recorrente (...) Então eu acho que esse **trabalho com a leitura e escrita parece ser o objetivo primeiro pra ver se eles têm pelo menos acesso à leitura de textos simples,** mas tem sido bem complicado pensar em como articular isso. Como **conseguir proporcionar essas condições? E me pareceu meio assustador o prognóstico de como conseguir contribuir nesse processo**

Pergunta: Ao questionarmos Marcelo sobre as contribuições do seu curso de graduação para o exercício da sua atividade docente, o mesmo disse:

“A base da graduação é fundamental para o conhecimento do desenvolvimento humano e os processos de aprendizagens, porém existe uma lacuna em relação às práticas diárias (desde planejamento até questões burocráticas).”

Como você avalia a formação obtida na graduação em sua docência?

Bom...meu curso de Letras foi muito bom, né? Não posso reclamar, mas com certeza existe **essa lacuna que a gente aprende na prática. Na realidade, na escola só trabalhando, só no dia a dia.** É coisa que nem nas cadeiras de estágio é tão discutido assim. Acho que deveria ser mais discutido isso como também a falta de interesse do aluno, a questão da família que diretamente influencia na aprendizagem. Sobre inclusão, eu não fui preparada para atender aluno de inclusão, não sei agora que é mais realidade, mas acho que fica uma grande lacuna nesse sentido. (PIAF1)

O meu percurso não posso dizer que algo tenha faltado. Eu comecei minha formação aqui na Ulbra e depois me mudei para Curitiba por diversos motivos e terminei na UFPR. Então cadeiras da área da didática eu tive que fazer de novo, mas acho que eu tive uma boa formação. O que eu acho que quando eu estava aqui na ULBRA eu fazia faculdade a noite. Depois que eu terminei e já formada eu não tinha bem claro se eu iria ser professora. Meu estágio foi não sei (...) porque até então eu trabalhava com revisão de texto e trabalhei na revisão muitos anos e isso afetou na minha identidade e acho que isso é bem pessoal meu. Daí depois desses anos que eu fui demitida dessa empresa e pensei: Agora vou ser só professora! Mas às vezes tenho vontade de voltar para a graduação para aprender tudo de novo para lembrar coisas! (PIAF2)

Eu sinto que a graduação proporcionou uma boa formação, **mas acho que falta um pouco o contato com a sala de aula. São dois estágios e uma disciplina de observação e falta mais esse contato com a sala de aula.** Neste aspecto parece que tem melhorado, mas acho que falta disciplina na educação com alunos de outro curso (...) e isso eu acho que a elaboração de tarefas poderia ser mais trabalhada, mas acho que falta pensar a tarefa (...). (PIAF3)

Pergunta: Ao solicitarmos que alguns professores iniciantes descrevessem sobre a docência no tempo de estágio probatório foram relatados:

“Aprendi muito sobre a dinâmica da escola e do trabalho. Sobre o tempo dos alunos. Sobre os limites e impasses entre desejos e possibilidades. E ainda como se adaptar às condições que constantemente vêm se alterando.” (Professor Paulo)

“Cada dia é diferente do outro. Constante aprendizado.” (Professora Ana)

E você, como vem se tornando um professor, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na sua área de atuação?

Posso falar desde o estágio probatório? Ah o estágio probatório é importante até assim para o professor se conhecer e saber se tem o perfil para estar nessa escola. Na nossa rede, toda final de ano a gente pode pedir alteração de designação e mudar de escola. Tem escolas com realidades diferentes, né? Entender a escola, relação, o equilíbrio entre professor e aluno como a gente conversou no início, mas também **ser amiga daquele aluno**, conhecer um pouco da realidade dele, mesmo estando longe de tudo, mas a gente acaba que pegando um pouco isso nós professores de Língua Portuguesa. E quando chegamos em um conselho de classe e sempre perguntam para nós por termos maior carga horária naquela turma. O estágio probatório é importante para conhecer a equipe diretiva e todo o processo burocrático, de como preencher uma chamada, assinar o livro de ponto, **a gente vai aprendendo, né? Eu acho bem importante.** (PIAF1)

Essas questões elas começaram a me dizer muito sobre mim eu tive que buscar terapia e desenvolver alguns elementos para me conhecer, sabe? Para saber lidar com algumas coisas. Essa angústia que vem de ver que o trabalho não está fluindo, de ver aquela agitação. Então eu acho que fala muito sobre nós. **Eu tive que buscar mais a fundo!** (PIAF2)

Bom.eu estou ainda em estágio probatório e não cheguei a conversar com a equipe diretiva (...)Para mim está tudo incipiente tudo. (PIAF3)

Pergunta: Jéssica é professora iniciante em sua escola. Neste ano, ela teve contato com o documento da Base Nacional Comum Curricular. A respeito disso comentou:

“É um desafio para mim. Espero que os anseio dos alunos e professores em relação à aprendizagem estejam contemplados na Base “Como você relaciona esse documento as suas práticas pedagógicas?

Bom nós tivemos algumas formações ano passado sobre BNCC com a Secretaria de Educação e depois cada escola fez com seu grupo de professores. Eu quando fui ler a BNCC, especificamente, de **Língua Portuguesa eu tinha lido só críticas, muitas críticas quanto à BNCC e lendo, especificamente pensei: Nossa, mas é legal isso aqui! A ideia é boa, é muito uso de tecnologia, é muito gênero textual, jornalístico, tudo que eu gosto. Então eu acho que é bem interessante, o problema que o nível está muito alto e continua aquela questão que a gente conversou antes que o aluno chega muito raso no anos finais e a Base está muito além e essa adaptação a gente vai ter que continuar fazendo, porém eu achei bem interessante a ideia.** (PIAF1)

Eu acabei não pegando as formações, mas já tinha dado uma lida inicial. O maior problema **pra mim parece o nível de exigência não só em relação ao nível de aprendizagem, mas também pela quantidade porque parece que é saturadas de conteúdos** por mais que nem tudo seja tipo trabalhar com determinado tipo de texto no campo de arte , mas me parece saturado assim de um trabalho que não sabe como organizar eles bem estruturado em um projeto .Cada vez que eu leio ela e tento ser um pouco mais receptivo eu acho que ela tem coisas bastante interessantes ,embora teoricamente eu acho que ela explicita pouco , a base teórica assim. Acho que deveria ter um trabalho de pensar um referencial que pudesse auxiliar na leitura de uma forma mais profunda, mas vou tentando costurar ela com alguns textos. (PIAF2)

Quando eu vi eu imprimi os códigos e estudei e tentei fazer umas separações e depois larguei tudo de mão, mas eu fiz esse exercício de separar por ano só não sei se fiz certo e comecei e achei muito estafante. Daí eu tive uma situação na EJA agora no primeiro semestre, e aí eu tive um contato porque nós nos reunimos para selecionarmos alguns itens e fazer esse trabalho. Eu recebi um *feedback*. Eu recebi um arquivo em Excel que ficou definido para a EJA e entendi que era aquele documento ali. Não recebi para os anos finais porque tu contribui e inclusive também peguei coisas no referencial gaúcho. Daí foi procurar coisas nesse documento e tirei coisas de lá para dar minha contribuição, **mas pra mim não está bem claro** ainda, sinceramente! (PIAF3)

[...] Eu acho que tem bastante inovação, a questão da oralidade. Tem muita! Essa questão discursiva da argumentação. Eu acho bastante inovador e eu gostei do documento, mas confesso que ele não está estruturado para mim. (PIAF3)

[...] Formação, cultura de escola. Tem alunos mais protagonistas. Por exemplo, na Língua Portuguesa é isso. E a formação é muito importante, por exemplo, para eu que sou mais tímida é também preciso fazer um curso de oratória porque não tivemos esse aprendizado pela BNCC. (PIAF3)

Conceitos: Ética da partilha

Individualismo;

Recém-chegado;

Docência afetuosa;

Prática pedagógica.

Recorrências:

- Coformação;
- Flexibilidade no planejamento;
- Relação com o outro;
- Falta de interesse, indisciplina e atenção dos alunos;
- Importância de conhecer a realidade dos alunos;
- Características do início da carreira (trazer revisão de literatura);
- Apoio da escola;
- Boa relação com a escola e Secretaria Municipal de São Leopoldo;
- Individualidade;
- Necessidade de aprender sobre o funcionamento da Escola;
- Choque de realidade;
- Incongruência entre a formação inicial e a prática na Escola;
- Planejamento individual;
- Facilidade com no relacionamento com os alunos (afeto);
- Desafio no ensino e aprendizagem com os alunos;
- Formação continuada e acompanhamento;
- Equipe diretiva parceira;
- Alunos não chegam no nível ideal de leitura e escrita para os Anos Finais no ensino de Língua Portuguesa;
- Pouca apropriação da BNCC vinculada as suas práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa;
- Fragmentação no planejamento nos Anos Finais;
- Preocupação em utilizar laboratórios de informática (tecnologia) em detrimento de bibliotecas. Obs: Não houve recorrência sobre o uso da biblioteca;
- Bom acolhimento da equipe diretiva, Secretaria, porém não há uma sistematização e orientação quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico para os professores iniciantes.