


A formação continuada de professores para o ensino de Língua Portuguesa no Programa Integra Educação Paraíba


Continuing teacher education for teaching Portuguese in the Integra Educação Paraíba Program

Formación continua de docentes para la enseñanza del portugués en el Programa Integra Educação Paraíba

Renilson Nóbrega Gomes¹

 0000-0002-3719-1133

Williany Miranda da Silva²

 0044-9070-3544-6244

RESUMO: Estudos para a atualização de conhecimentos dos professores têm se tornado objeto de pesquisa, considerando o crescente interesse nas práticas formativas da docência. Nessa conjuntura, a questão-problema é: *quais aspectos da formação docente são necessários para mobilizar o Programa Integra Educação Paraíba?* Para respondê-la, definimos como objetivo geral investigar a formação continuada do Programa Integra Educação Paraíba, com foco na ressignificação dos estudos nele realizados para o professor que leciona Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a pesquisa se enquadra no campo da Linguística Aplicada e no paradigma crítico-reflexivo. A obtenção dos dados se deu a partir de documentos disponibilizados pela professora que conduziu a formação. As análises e discussões permitem-nos perceber que a formação continuada acontece de forma vertical e dedutiva, restando aos participantes utilizar as sequências didáticas que lhes são repassadas, baseando-se nos saberes e orientações recomendados nos encontros formativos. Também demonstram que eles não participam da seleção dos objetos de conhecimento, desconsiderando seus interesses, bem como a sua importância para a reflexão e ressignificação do que efetivam em suas ações de ensino, na escolarização de conteúdos equivalentes às práticas de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Ensino; Língua Portuguesa; Documentos; Paradigma Crítico-reflexivo.

ABSTRACT: Studies to develop teachers' knowledge have become the object of research, considering the growing interest in teaching education practices. At this context, the central research question is: What aspects of teacher education are necessary to be mobilized the Programa Integra Educação Paraíba? To answer this question, our general objective to

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: renilson.professor@hotmail.com

² Professora titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: williany.miranda@gmail.com

investigate the continuous professional development provided by the Integra Educação Paraíba Program, with an emphasis on the reinterpretation of studies conducted for Portuguese Language teachers in the early years of elementary education. Methodologically, the research fits within the field of Applied Linguistics and the critical-reflective paradigm. Data was collected from documents provided by the instructor who led the training. The analysis and discussions reveal that the continuous education occurs in a vertical and deductive manner, leaving participants to use the didactic sequences provided, based on the knowledge and guidelines recommended during the training sessions. Additionally, the findings indicate that teachers do not participate in selecting the content, considering their interests, as well as their importance for the reflection and resignification of what they carry out in their teaching actions, in the schooling of content equivalent to language practices.

KEYWORDS: Continuous teaching education; Teaching; Portuguese Language; Documents; Critical-reflective paradigm.

RESUMEN: Los estudios para actualizar los conocimientos docentes se han convertido en objeto de investigación, considerando el creciente interés por las prácticas de formación docente. En esta coyuntura, surge la pregunta: ¿qué aspectos de la formación docente son necesarios para movilizar el Programa Integra Educação Paraíba? Con el fin de responder a esta cuestión, definimos como objetivo general investigar la formación continua del Programa Integra Educação Paraíba, centrándonos en la redefinición de los estudios dirigidos allí para el profesor en los primeros años de la escuela primaria. Metodológicamente esta investigación se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada y adopta un enfoque crítico-reflexivo. Los datos fueron recopilados a partir de documentos proporcionados por el docente responsable de la capacitación. Los análisis y discusiones derivados de esta investigación revelan que la formación continua se realiza de forma vertical y deductiva. Esto imita a los participantes aplicar las secuencias didácticas que se les transmiten, basándose únicamente en los conocimientos y directrices recomendados en las reuniones de formación. Además, se evidencia que los docentes no participan de la selección de objetos de conocimiento, ignorando sus intereses, así como su importancia para la reflexión y redefinición de lo que realizan en su práctica educativa, lo que su vez afecta en la educación de contenidos equivalentes a prácticas lingüísticas.

PALABRAS CLAVE: Formación continua; Enseñando; Lengua Portuguesa; Documentos normativos; Paradigma Crítico-reflexivo.

Palavras iniciais

Estudos para a atualização de conhecimentos dos professores têm se tornado objeto de pesquisa, considerando o crescente interesse nas práticas formativas da docência. Nesse sentido, destacamos o Programa Integra Educação Paraíba (PIEPB[1]), o qual surgiu, em abril de 2021, com o objetivo de alcançar todos os municípios do estado e alfabetizar 100% das crianças na idade certa (8 anos), assim como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos alunos das redes estadual e municipal que estudam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. Tal programa atendeu a um público composto por 12 mil professores e

200 mil estudantes, garantindo a elevação dos índices da Educação Básica paraibana.

Para alcançar os objetivos propostos, o PIEPB deveria, até 2022, cumprir as seguintes estratégias: monitoramento de resultados, aplicação de avaliações diagnósticas e formação continuada para equipes escolares, a fim de atingir o indicador sublinhado.

Sendo assim, a formação de professores era promovida pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) e replicada nas escolas estaduais e municipais. Nela, os formadores – professores da Rede de Ensino escolhidos pela Secretaria de Educação, considerando sua especialidade para a formação docente – didatizavam enfoques teóricos apresentados em *slides* direcionados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas instituições de ensino onde trabalham. Nos encontros formativos, eram disponibilizadas sequências didáticas em PDFs para serem implementadas em sala de aula, visando às avaliações diagnósticas que se pautavam no referido material.

Os conteúdos escolarizados baseavam-se nas concepções teóricas explanadas na formação. Essa percepção é visualizada por meio das considerações feitas sobre gênero textual e o que era posto para ensino e aprendizagem a partir dos gêneros Notícia e Fotodenúncia. Cabia, assim, aos professores recuperarem os seguintes conhecimentos: composição estrutural e função social do gênero Notícia; recursos usados na notícia veiculada no jornal impresso e na TV; composição estrutural e função social do gênero “Fotodenúncia”; e orientações para a condução da produção de uma Fotodenúncia.

Nesse âmbito, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: *quais aspectos da formação docente são necessários para mobilizar o PIEPB?* Com a intenção de respondê-la, desenhamos alguns objetivos. O geral é investigar a formação continuada do PIEPB, com foco na ressignificação dos estudos nela realizados para o professor que leciona Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os específicos são identificar noções teóricas sistematizadas nos encontros formativos e apresentar *slides* que subsidiaram a formação do PIEPB, além de uma sequência didática sugerida para trabalho em sala de aula.

Com esses pontos em mente, organizamos este artigo em quatro seções: na primeira, traçamos um panorama geral do PIEPB; na segunda, apresentamos alguns enfoques teóricos no tocante à temática da formação continuada, tomando como subsídio teórico as palavras de Zeichner (1993), Freire (1997), Amigues (2004), Freire e Leffa (2013), Belintane (2017), entre outros; na terceira, pontuamos os aspectos metodológicos, a saber: base teórica tomada como guia de realização da pesquisa, bem como as trilhas percorridas para a obtenção dos dados analisados e discutidos, além dos sujeitos envolvidos na formação oferecida no PIEPB; na quarta, voltamos nossa atenção a imagens de fragmentos de *slides* usados nos encontros formativos no ano de 2021 e a uma sequência didática proposta para ser didatizada no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Essas imagens são empregadas na ilustração das análises e discussões, complementadas por aspectos da formação docente, na perspectiva de servirem para a resignificação dos estudos da formação continuada do PIEPB, com o apoio dos pressupostos teóricos sistematizados.

Em síntese, reconhecemos as considerações sobre a formação docente, visto que elas apontam outros direcionamentos para o que se fazia e ainda se faz em cursos, programas ou estudos voltados à atualização dos conhecimentos de educadores em serviço. Em consequência, enfatizamos o que foi feito no PIEPB,³ bem como algumas noções teóricas que tratam da formação de professores.

Programa Integra Educação Paraíba

Em 13 de agosto de 2021, o jornal Diário Oficial do estado da Paraíba publicou a Lei nº 12.026, pautando-se na Medida Provisória n.º 297, de 12 de abril de 2021, adotada pelo Governo do Estado da Paraíba. A legislação aborda a criação do PIEPB em caráter de regime de colaboração em Educação do Estado da Paraíba, tendo a metodologia, os conteúdos e a gestão administrativa (Paraíba, 2021a, p. 01) sob a responsabilidade da SEECT/PB.

O programa era uma ação estratégica que objetivava a melhoria dos

³ O programa era voltado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, salientamos que este artigo trará luz somente ao processo de formação continuada para a disciplina de Língua Portuguesa

indicadores educacionais das redes públicas, articulada à contrapartida do pacto social pelo desenvolvimento da Paraíba. Esse pacto visava fortalecer a cooperação entre o Estado e os duzentos e vinte municípios que formalizaram a parceria, com a missão de fomentar a alfabetização e os letramentos Matemático e Científico na idade certa (8 anos).

O PIEPB contemplava o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Conforme estipula o artigo 4º, nos Anos Iniciais – 1º ao 5º ano –, o programa visava à fomentação das condições necessárias para que todos os estudantes paraibanos concluíssem o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – com pleno domínio das competências de cálculo, leitura, escrita e letramento científico adequados a sua idade e ano de escolaridade (Paraíba, 2021c). Enquanto isso, nos Anos Finais – 6º ao 9º ano –, como postula o artigo 5º, tinha-se como objetivo a correção do *déficit* de aprendizagem, permitindo que os estudantes ingressassem no Ensino Médio com as competências e habilidades necessárias para essa modalidade de ensino (Paraíba, 2021c).

Ademais, acrescentamos que a política de governo em pauta esperava endossar o esforço na melhoria dos índices revelados pelas avaliações internas e externas em Língua Portuguesa e Matemática. Com essa finalidade, assegurava o avanço na perspectiva de alcançar um dos objetivos propostos para o Estado: que todos os estudantes do território paraibano se alfabetizassem na idade mencionada.

Discussões teóricas – A Formação continuada de professores em foco

Neste tópico, trazemos à tona algumas noções teóricas sobre formação continuada, considerando aquela que elegemos como objeto de estudo de onde são provenientes os dados de pesquisa – o PIEPB. Nos conceitos que passaremos a evidenciar, apoiamos nossas análises e discussões.

De acordo com Libâneo (2011, p. 44), “formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações”. Em vista disso, o autor destaca que o professor

precisa construir com os discentes soluções com um olhar voltado para problemas a partir de diversificados enfoques – o que é conceituado como interdisciplinaridade –, contextualizando o objeto de estudo de maneira ética e sociocultural. Além disso, é necessário saber trabalhar coletivamente, esperando de tal profissional uma formação que lhe permita alcançar esses objetivos.

No que concerne ao processo formativo, Freire e Leffa (2013), ao discutirem sobre a tecnologia e a formação do professor para o uso das tecnologias, reiteram que uma reforma do pensamento se faz urgente e necessária, como forma de buscar respostas que nos permitam tanto compreender melhor a vida, seus processos e implicações, quanto em questioná-los em maior profundidade. Assim, a formação docente passa a requerer uma visão conceitual renovada e questionadora para ser concebida como um processo de auto-heteroecoformação. Em outras palavras, o professor regulará, orientará e administrará o seu próprio percurso educativo.

Nesse mesmo caminho, à luz da prática reflexiva, Zeichner (1993) salienta que muitos programas de formação de dirigentes e de melhoria das escolas ignoram os conhecimentos e a experiência dos professores. Para o pesquisador, a compreensão e o aprimoramento do ensino começa pela reflexão sobre sua experiência, reconhecendo, assim, a prática dos bons docentes – profissionais que demonstram capacidade de pensar e agir; educam de forma adequada e inteligente, contribuindo para a superação de desafios e obstáculos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1997, p. 71) assinala que:

Essa ideia de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe como dizer “bom dia” a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência será com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora dos professores, ora das professoras e seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto.

Em consideração à mensagem exposta, o estudioso postula que “a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao

conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (Freire, 1997, p. 71). Nessa mesma direção, tratando-se dos grupos de formação de professores, ele afirma que, quando se utiliza o contexto teórico para iluminar a prática, formador e professores percebem equívocos e ampliam o conhecimento científico, além de melhorarem a forma de ensinar.

Nas palavras de Belintane (2017), a escola deve ser o ponto de partida de todas as decisões didático-pedagógicas de um programa de formação contínua. Em razão disso, o autor enfatiza a importância de os formadores partirem de um percurso mais indutivo (das aulas práticas às teorias), contrapondo-se, dessa maneira, ao percurso dedutivo (exposição da teoria seguida de exemplificações). Todavia, a introdução de conceitos teóricos, a partir de exemplos práticos, pode levar o professor a reconhecê-los como modismo, isso porque faltou antes a leitura de textos teóricos, o que favorece essa banalização dos objetos de conhecimento propostos para estudo em uma formação de professores (Belintane, 2017).

Por último, coadunando com Freire (1997), Amigues (2004) considera a atividade docente como uma unidade de análise na tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho, oportunizando a compreensão do ensino realizado em sala de aula. Para o autor, o resultado da atividade do professor não é a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro, para que os professores compreendam seu próprio trabalho e, em seguida, para que os alunos se engajem em atividades de conceituação.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa está situada no campo de estudo da Linguística Aplicada e, nesse sentido, inserimo-nos em suas considerações teórico-metodológicas ao julgar que investigamos um problema no qual a linguagem se destaca (Moita Lopes, 2006), o que nos levou a escolher o paradigma crítico-reflexivo (Zeichner, 1993) para ancorar a descrição e análise dos dados coletados. Desse modo, sublinhamos a relevância de as ações de ensino e aprendizagem serem transformadas na medida

em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, focando em suas ações didáticas.

O *corpus* da pesquisa é formado de fragmentos de *slides* que compõem o material formativo utilizado em um dos encontros realizados no PIEPB, cuja temática explanada foi *Concepções e modelos de leitura: da codificação ao processo interativo* (Paraíba, 2021b), pautando-se nos dizeres teóricos de Koch e Elias (2010), além de uma sequência didática repassada na formação para os professores aplicarem no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, salientamos que o acesso aos dois recursos se deu através de uma professora que conduziu o ensino na formação no ano de 2021. A seguir, sistematizamos as análises e discussões, considerando os objetivos da pesquisa e a questão-problema.

Análises e discussões

A formação continuada do PIEPB aconteceu em oito encontros, sendo dois por bimestres. Todos tiveram duração de quatro horas e foram realizados de forma presencial, atendendo aos protocolos solicitados pelos órgãos municipais de saúde para combater a proliferação do vírus causador da Covid-19 e o público participante (vinte pessoas – dezesseis professores, duas formadoras e duas profissionais de apoio) não fosse contaminado e adoecesse. Reiteramos que as formadoras são professoras da Rede de Ensino de um município do interior do Estado da Paraíba, que foram deslocadas de suas funções docentes pela Secretaria de Educação, considerando sua especialidade para atuar na formação continuada de professores do programa.

Nos encontros, foram explanados seis *slides* e cinco sequências didáticas. Os *slides* versavam sobre alfabetização, letramento, leitura, escrita, processo da escrita e reescrita. Já as sequências didáticas tratavam, em ordem, dos seguintes gêneros de texto: Notícia; Carta; Reportagem; Documentário; e Anúncio Publicitário.

Importa dizer que, devido ao volume de informações, os *slides* sobre leitura e escrita foram trabalhados, cada um, em dois encontros. Aqui, fazemos uma descrição dos *slides* que tematizaram a leitura, reconhecendo sua importância para

a revisão de conhecimentos dos professores do PIEPB e, conseqüentemente, para o aprimoramento do processo de alfabetização inicial ou em andamento dos estudantes para os quais a formação foi direcionada.

A metodologia de ensino e aprendizagem consistiu na apresentação de *slides* em um projetor de imagens, seguida de discussões e ilustrações de atividades associadas às temáticas abordadas. Assim, objetivava-se que estas fossem concebidas como modelos e subsidiassem as práticas de ensino em sala de aula.

Para as análises e discussões dos dados obtidos, discorremos alguns *slides* utilizados na didatização dos objetos de conhecimento, assim como a sequência didática 1 (notícia), complementado ainda com apontamentos a respeito do PIEPB focados em sua ressignificação.

Uso de *slides* na abordagem dos conteúdos destinados à formação

Com base na Figura 1, no que tange às perspectivas de leitura, observamos que os professores tiveram acesso a conceitos de leitura, a objetos focalizados, ao que se espera do leitor e à correlação com o modelo de leitura, que remete à definição de leitura 1, considerando as finalidades expostas na segunda coluna.

Figura 1 – Perspectivas de leitura destacadas em um dos *slides* utilizados na formação do PIEPB

| Perspectiva de leitura | Concepção de leitura | Objeto focalizado | O que se espera do leitor | Correlação com o modelo de leitura |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Expressão do pensamento | Leitura com atividade de extração das ideias do autor do texto desconsiderando as experiências do leitor. | O foco da atenção é o autor e suas intenções. | Captar as intenções do autor do texto. | Modelo descendente |
| Instrumento de comunicação | Leitura como atividade que exige foco no texto. | O foco está no texto. | Realizar uma atividade de reconhecimento e reprodução das informações do texto. | Modelo ascendente |
| Interação | Leitura como atividade de interação autor-texto-leitor. | O foco está na interação entre autor, texto e leitor. | Compreender os elementos linguísticos presentes na superfície textual e mobilizar os conhecimentos enciclopédicos (de mundo) | Modelo ascendente/descendente |
| Discursivo-dialógica | Leitura como processo interativo que constrói o sentido do gênero discursivo. | O foco está na arquitetura do gênero discursivo (funcionalidade, sujeito, circulação etc.) | Construir interação com as diversas vozes sociais presentes nos textos. | Modelo de letramento |
| Crítica | Leitura como debate de opiniões que leva em consideração os contextos mais amplos que orientam os discursos. | O foco está na análise crítica dos fatos. | Analisar e questionar antes de tomar decisões. | Modelo de letramento |

Fonte: PIEPB (2021b).

De modo similar, conforme o quadro resumo da Figura 2, são descritas outras informações relacionadas aos modelos de leitura, como: conceitos de leitura, objetos focalizados e consequências para o leitor. A proposta é uma adaptação de Bezerra (2010). Todavia, quando recorreremos às referências para identificarmos o autor, percebemos que este não é evidenciado, de modo que não há referência à estudiosa que pauta os objetos de conhecimentos expostos. Nesse sentido, observamos que o professor não se depara com o embasamento teórico que fundamenta os seus estudos; conta somente com a apresentação das categorias teóricas e considerações feitas pelas formadoras.

Figura 2 – Modelos de leitura explanados na formação de professores do PIEPB

| MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA | CONCEITOS DE LEITURA | OBJETO FOCALIZADO | CONSEQUÊNCIAS PARA O LEITOR |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Ascendente Base teórica: Teoria da decodificação | Leitura é decodificação sonora de palavras escritas | Fonema, palavra, código, letra (sistema linguístico) | Aprender a reproduzir informação, memorização. |
| Descendente Base teórica: Psicolinguística | Leitura é construção de sentido | O leitor através do texto. | Aprender a fazer inferências. |
| Ascendente/descendente de leitura Base teórica: Interacionismo | Leitura é interpretar, descobrir novos sentido. | Relação leitor/autor através do texto. | Aprender a relacionar o que está escrito e o que não está escrito |
| Letramento Base teórica: Sociologia, Educação, Antropologia e Cognitivismo | Leitura é uma prática social | Usos e funções da leitura na sociedade | Aprender a colocar-se de forma crítica, visando o social. |

Fonte: PIEPB (Paraíba, 2021b).

Conforme a Figura 3, os professores conheceram exemplos de modelos de leitura. A fábula *O Leão e o Ratinho*, de Esopo, é explorada ora na perspectiva de leitura do modelo ascendente, ora no descendente. Em acréscimo, são sinalizadas noções de compreensão e interpretação basicamente trabalhadas na alfabetização; todavia, a discussão teórica se concentra, apenas, no que o *slide* apresenta, além de complementos da formadora. Portanto, os professores não contam com a oportunidade de acessá-la a partir do livro que a apresenta.

Figura 3 – Modelos de leitura explanados na formação de professores do PIEPB

1. MODELO ASCENDENTE



O Leão e o Ratinho

Esopo



Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.



Algun tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Uma boa ação ganha outra.

@projetoabelha



- A) Qual o título do texto?
B) Quem é o autor do texto?
C) Que animais são protagonistas?

Estão na base dos métodos de alfabetização que se preocupam com as letras, sons, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas.

2. MODELO DESCENDENTE



O Leão e o Ratinho

Esopo



Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.



Algun tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Uma boa ação ganha outra.

@projetoabelha



Com base na leitura da fábula, explique por que o leão não matou o ratinho?

O processo de leitura vai além da decodificação de informações. É preciso ativar esquemas cognitivos e estabelecer relações com as informações trazidas no texto.

Fonte: PIEPB (Paraíba, 2021b).

As análises e reflexões provenientes das Figuras 1, 2 e 3 permitem-nos, então, apontar que a abordagem dos conteúdos da formação do PIEPB ocorre

superficialmente através do anúncio de categorias teóricas, sem um aprofundamento mais substancial do que os teóricos discorrem (Belintane, 2017). Outra observação, conforme percebemos na Figura 3, é que a apresentação de um texto, além de um exemplo de atividade para os modelos de leitura ascendente e descendente, movimentava a abordagem de educação instrumental tecnicista. Na formação, o professor aprende o que deve retomar nas suas ações didáticas em sala de aula; seus estudos não se dão com sua prática, mas para sua prática (Zeichner, 1993; Freire, 1997).

As Sequências Didáticas

Quanto às sequências didáticas propostas para serem escolarizadas no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, na nota técnica da coletânea apresentada ao professor em formato PDF, salientamos que elas se sustentam nas orientações das Diretrizes Operacionais do Integra (DOI), bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O material tem como meta garantir a alfabetização na idade certa (8 anos) e ampliar as aprendizagens no ciclo complementar, por isso apresenta sequências didáticas interdisciplinares para serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano.

Nessa direção, a parte do acervo em questão pontua para o professor do 5º ano a organização das sequências didáticas, ressaltando que as atividades contidas nelas podem ser alteradas,

pois as habilidades propostas têm seus objetivos específicos que precisam ser contemplados, tendo o professor, autonomia para desenvolver outras atividades, a fim de complementar ou ampliar os processos de aprendizagens (Paraíba, 2021d, s/p).

Vale retomar que na formação foram disponibilizadas cinco sequências didáticas, cada uma abordando um gênero de texto diferente. No entanto, para esta pesquisa, fizemos uso apenas de uma delas – a sequência didática 1 que contempla o gênero Notícia.

Assim, na sequência didática observada, constatamos a seguinte composição:

1º) Apresentação do tema: Eu noticio e denuncio os abusos contra o meio ambiente! E o objetivo geral: Compreender os gêneros jornalísticos Notícias e Fotodenúncia, a partir da temática “preservação ambiental”, seguidos de uma orientação a ser tomada no processo de avaliação contínua dos estudantes, quando diz:

Professor/a, na realização das atividades propostas é importante perceber os ganhos de habilidades e competências que vão sendo adquiridas, consolidadas e aprofundadas na medida que as práticas pedagógicas vão sendo desenvolvidas (Paraíba, 2021d, s/p).

2º) Apresentação do quadro com as práticas de linguagens e habilidades da BNCC, além das unidades temáticas e os componentes curriculares que serão trabalhados na referida sequência didática.

3º) Apresentação de um quadro com o desenvolvimento das aulas, contendo: número de aulas, gênero textual a ser trabalhado, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento.

4º) Descrição e contextualização dos momentos (aulas), evidenciando o que será abordado na sequência didática.

5º) Apresentação do bloco de habilidades por aulas, isto é, as habilidades extraídas da BNCC que serão trabalhadas nas aulas de modo específico, a exemplo das que são postas para a aula 1.

Por fim, sublinhamos que as aulas propostas pela sequência didática em análise se concentram na perspectiva de o aluno conhecer o gênero Notícia e identificar os componentes que constituem o seu texto. Entretanto, o repasse de notícias e atividades prontas podem levar o professor a não trabalhar temáticas atuais e de interesse do público-alvo que atende pedagogicamente, embora a sequência didática recomende ao professor realizar as alterações que considerar necessárias.

O PIEPB com foco na resignificação de seus conteúdos

Em relação às imagens dos *slides* demonstradas e utilizadas na condução do estudo teórico sobre leitura, defendemos que as intenções da comissão responsável por tal produção devem ser alteradas, pois, segundo Belintane (2017), atendendo ao conceito de continuidade, é esperado que o formador escute os professores e capte deles demandas autênticas que reforcem a importância da teoria que se estudará na formação. Apesar das DOI pontuarem (Paraíba, 2021c, p. 26) que a “CEINTEGRA[1] elabora o plano de formações à luz das necessidades formativas diagnosticadas por intermédio de pesquisas”, não deixa evidente se a escolha da teoria trabalhada contou com a participação dos professores que cursaram o PIEPB.

Em vista disso, Belintane (2017) orienta que haja reciprocidade entre formador e professores em formação, no sentido de considerar suas queixas e polêmicas, estreitando com eles uma relação pedagógica aberta ao desafio, à escuta e à assimilação de críticas, sem esquecer de que a melhoria do ensino passa pela reflexão do fazer pedagógico, fundamentado nas práticas de bons professores, como assinala Zeichner (1993).

Da situação posta, surge a necessidade de se pensar no perfil do formador, sobretudo quando se sabe que, na formação continuada do PIEPB, tal profissional atua de maneira diferente do que os teóricos referenciados tecem. Portanto, deve haver um ajuste com a teoria explanada.

Nessa direção, Belintane (2017) orienta que os formadores sejam preparados e tenham capacidade de defender suas estratégias e teorias com atenção para os estudos de formação continuada que conduzirão. Quanto a isso, o autor acrescenta que há um incentivo para que as pesquisas no campo educacional tenham a realidade brasileira – escolar – como ponto de partida. Nesse sentido, reforça a importância dos formadores estabelecerem um percurso mais indutivo que dedutivo, ou seja, “aquela concepção que aceita o desafio de aproximar-se de fato dos problemas concretos vividos pelos professores” (Belintane, 2017, p. 20).

De todo modo, o autor reconhece que processos formativos que se referem à escola real são sensíveis às demandas concretas, aceitando desafios e tendo consciência de seus limites. Com base nisso, pensando nos formadores do PIEPB, vemos a necessidade de eles dialogarem com o contexto escolar onde o professor,

participante de seus estudos, atua, a fim de que não centrem suas discussões apenas nos interesses de uma política educacional, a exemplo da refletida, ou de utopias de professor A ou B. Esse posicionamento, avalia o autor, é um dentre outros que “podem delinear traços que, em geral, ajudam numa relação produtiva” (Belintane, 2017, p. 22) entre formadores e professores.

Como vimos, no PIEPB são entregues aos formadores *slides*. Estes são utilizados com o intuito de servirem como apoio no gerenciamento das sequências didáticas utilizadas na alfabetização do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e na correção de não aprendizagens identificadas ao longo de seu processo de formação.

Em vista disso, questionamos se tal instrumento é suficiente para que os professores passem a dominar as teorias e, conseqüentemente, utilizá-las no planejamento e nas práticas de ensino e aprendizagem. Dito isso, acrescentamos a relevância de trazer suas práticas para a formação, considerando que os exemplos de atividades de leitura que os *slides* apresentam são ilustrações dos enfoques teóricos citados, desconectados das vivências didáticas por eles conduzidas.

Uma das condições para que isso se efetive, segundo Zeichner (1993), é que os docentes participem não apenas da formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho, bem como na seleção dos procedimentos para realizá-los. Assim, espera-se que eles tenham autonomia para decidir sobre o conteúdo da formação continuada que frequentarão, elaborando o material didático que será empregado em seus estudos.

Nesse sentido, Belintane (2017) sugere que o formador estabeleça uma interatividade menos densa com a teoria durante a exposição teórica, muitas vezes batida, a fim de que esta não seja processada de forma superficial, dando aos professores a impressão de que estão lidando com um “senso comum”, ou seja, um campo já conhecido.

A esse respeito, retomando o conceito de indução, Belintane (2017) propõe que a explanação de uma determinada temática parta de uma atividade prática aparentemente familiar aos professores, para que possam “com base em interações e conclusões, abstrair, os eixos teóricos e, pouco a pouco, ir resignificando a

nomenclatura utilizada” (Belintane, 2017, p. 32). Nessa ótica, Freire (1997) salienta que estratégias pedagógicas que foram fundamentadas em atividades práticas obtiveram mais sucesso no tocante ao envolvimento de docentes com a teoria trabalhada nos encontros de formação continuada ministrados por ele, além de permitir que eles percebessem equívocos e atualizassem seus conhecimentos teóricos.

Ainda sobre a sistematização de *slides* com recortes teóricos complementados pela ilustração de exemplos de atividades, bem como de sequências didáticas a serem aplicadas em sala de aula, observamos que estas são as técnicas que marcam a mobilização da formação em discussão. Elas trazem à tona a relevância de se diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem – aulas expositivas, dinâmicas de grupo, oficinas, momento de síntese coletiva, etc.

Para Belintane (2017), o movimento de uma aula a partir de técnicas variadas – estudos personalizados e em grupos, rodas de conversa, leituras, produção de texto, socialização nas redes sociais da escola e socialização oral de pesquisas realizadas – é o meio que os formadores podem disponibilizar aos professores a fim de que a interação se estabeleça entre eles. Alguns professores apresentam resistências em tornar a aula verdadeiramente interativa, por exemplo: timidez, medo de cometer erros, desencontros teóricos, indisposição, falta de conhecimento de objetivos.

Atuando assim, o PIEPB poderá contribuir na realização de uma formação continuada que “pressupõe a rede escolar realmente funcionando em rede e o trabalho coletivo e orgânico de equipes preparadas para essa realidade” (Belintane, 2017, p. 35), dando aos professores a liberdade de adaptar os conhecimentos processados nos seus estudos à sua realidade.

Entre os dois documentos que pauta o PIEPB – a medida provisória e as DOI – destacamos que o segundo aponta orientações mais fartas em relação às ações dos professores e dos formadores participantes do programa. A Lei nº 12.026 (Paraíba, 2021a), no artigo 6º, coloca apenas que a formação continuada se apresenta como fundamental para o alcance do objetivo geral com o qual foi pensado o programa.

Na Figura 4, são apresentadas dez atribuições dos professores participantes do PIEPB. Entre elas, chama-nos a atenção a de número V, que os responsabiliza de “seguir as sequências didáticas interdisciplinares e as orientações enviadas pela equipe da Comissão constantes no portal do Integra Educação Paraíba”; e a de número VIII, de “participar das formações, quando forem convocados (Paraíba, 2021a, p. 24).

Figura 4 – Atribuições dos professores

3.2.3. Professores

- I.** Participar das reuniões de fluxo de planejamento com gestor/a, coordenador/a e professores/as;
- II.** Preencher os instrumentos de aprendizagem apresentados pelo/a coordenador/a pedagógico/a;
- III.** Conhecer o nível de aprendizagem de cada estudante para planejar de acordo com as suas necessidades;
- IV.** Preparar e solicitar com antecedência os materiais que serão utilizados na sala de aula;
- V.** Seguir as sequências didáticas interdisciplinares e as orientações enviadas pela equipe da Comissão constantes no portal do Integra Educação Paraíba;
- VI.** Acolher diariamente os/as estudantes, de forma dinâmica, para motivá-los/as nas aulas;
- VII.** Ter objetivos de diferentes dimensões que ajudem o/a estudante a participar de modo autônomo, crítico e desafiador da vida em sociedade;
- VIII.** Participar das formações, quando forem convocados;
- IX.** Manter o Sistema Saber sempre atualizado;
- X.** Zelar pela integridade da proposta pedagógica.

Fonte: PIEPB (Paraíba, 2021a).

O destaque se deve ao fato das ações se voltarem diretamente para a relação do professor com o PIEPB. Com isso, não desconsideramos as demais, uma vez que, indiretamente, elas estão pautadas no alvo principal de tal programa que é a garantia da alfabetização no tempo certo, ou seja, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, e a correção de *déficits* de aprendizagem expressos nas práticas de linguagens nos outros anos escolares da citada modalidade escolar. No entanto, o que também desperta a nossa atenção é a não apresentação de um

ementário para o professor, com a finalidade de que ele conheça os conceitos teóricos que guiarão sua formação.

Por sua vez, as DOI, na seção *Formação continuada e desenvolvimento profissional*, escrevem que os encontros formativos têm como papel sensibilizar as equipes escolares e os formadores do PIEPB a compreender e a colocar em prática documentos nacionais e estaduais que regulam a educação, a saber: a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB), as DOCPB, entre outros; além de apoiar o estudo e uso das sequências didáticas interdisciplinares para alcançar as metas estabelecidas pelos PNE e PEE-PB.

Em adição, as DOI ressaltam que a CEINTEGRA elabora o plano de formações à luz das necessidades formativas diagnosticadas por intermédio de pesquisas. Contudo, não é mostrada a metodologia de coleta de situações que, eventualmente, serviriam na escolha dos teóricos e teorias, bem como o local onde se efetivou a pesquisa e a identificação dos sujeitos colaboradores.

Ainda na mesma seção, as DOI sublinham que as pautas que subsidiam os encontros formativos versam sobre o processo de alfabetização e os letramentos matemático e científico, com o interesse de preparar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os mediadores do conhecimento.

Vale destacar que, como complemento das partes voltadas para o professor e o formador das diretrizes que regem o PIEPB, o documento pontua temáticas e sugestões metodológicas de seu interesse, como podemos visualizar nas imagens de seu sumário, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Temáticas e sugestões para o PIEPB

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 7. A alfabetização e os multiletramentos de acordo com a base nacional comum curricular | 46 |
| 7.1. A alfabetização e o letramento | 47 |
| 7.2. Letramento Matemático | 50 |
| 7.3. Letramento Científico | 51 |
| 8. Planejamento das aulas | 54 |
| 8.1. Como ocorrerá o planejamento das aulas? | 54 |
| 8.2. O que o/a professor/a deverá planejar? | 54 |
| 8.3. Como elaborar o plano de aula? | 55 |
| 9. Rotina escolar nos anos iniciais | 56 |
| 9.1. Acolhimento | 57 |
| <i>9.1.1. Acolhimento dos/as estudantes</i> | <i>58</i> |
| <i>9.1.2. Orientações para planejar o acolhimento</i> | <i>58</i> |
| <i>9.1.3. Acolhimento dos/as professores/as e funcionários/as</i> | <i>59</i> |
| <i>9.1.4. Orientações para planejar o acolhimento:</i> | <i>59</i> |
| <i>9.1.5. Acolhimento dos/as Pais e/ou responsáveis</i> | <i>60</i> |
| <i>9.1.6. Orientações para planejar o acolhimento:</i> | <i>60</i> |
| 9.2. Leitura Deleite | 61 |
| <i>9.2.1. Quando praticá-la?</i> | <i>61</i> |
| <i>9.2.2. Relação entre a Leitura e a Leitura Deleite</i> | <i>62</i> |
| <i>9.2.3. Porque devemos incentivar a Leitura Deleite no ambiente escolar?</i> | <i>62</i> |
| <i>9.2.4. Práticas de Leitura Deleite que poderão ser realizadas</i> | <i>63</i> |
| 9.3. Atividade 1: Aplicação das sequências didáticas (Língua Portuguesa e Matemática) | 64 |
| 9.4. Práticas de relaxamento | 67 |
| <i>9.4.1. Sugestões para práticas de relaxamento</i> | <i>67</i> |

Fonte: PIEPB (Paraíba, 2021c).

Como vemos, no que toca ao ensino de Língua Portuguesa, as DOI propõem o estudo de teorias como alfabetização, letramento e multiletramento com foco nas metas do PIEPB. Porém, com base nos *slides* vistos, os três conceitos são trabalhados na formação de modo superficial com a apresentação de ligeiras

informações, de modo que o professor precisará aprofundar tais conhecimentos, o que, talvez, não se efetivará.

Por fim, quanto às duas situações analisadas, Zeichner (1993) orienta que os programas de formação do pessoal dirigente e de melhoria das escolas não ignorem os conhecimentos e experiência dos professores, de modo que considerem a riqueza que reside na prática dos bons professores. Ou seja, o autor defende que a compreensão e a melhoria do ensino se iniciem pela reflexão sobre a experiência do professor.

Palavras finais

Este artigo fundamentou-se no anseio de identificarmos aspectos da formação docente que mobilizassem o PIEPB. Nessa senda, discutimos sobre a formação continuada realizada pelo referido programa, com foco na ressignificação dos estudos que nele são difundidos para o professor que leciona a disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos dados analisados e discutidos, identificamos, primeiro, que os objetos de conhecimento abordados na formação são tratados superficialmente, dissociados de uma base teórica mais robusta; depois, emprega-se um conjunto diversificado de materiais no percurso formativo. A formação do PIEPB é guiada a partir de documentos, de modo que a DOI elenca, de forma mais precisa, as ações de ensino e aprendizagem do formador, bem como dos professores, além de como deve ser o trabalho didático-pedagógico em sala de aula, considerando o alvo a ser alcançado – a alfabetização dos alunos na idade certa, 8 anos.

Para isso, reconhecemos a relevância de que os estudos realizados no programa retomem conceitos teóricos que apoiem os docentes a reinventar e ressignificar suas ações de ensino e aprendizagem, potencializando-as.

Nos *slides* consultados não há evidências de que o embasamento teórico estudado pelos professores nos encontros formativos do PIEPB se deu a partir das sugestões apresentadas por eles. Também não há clareza de que se examinou sobre temáticas de seus interesses, na perspectiva de auxiliá-los nas mudanças

necessárias para a escolarização de conteúdos que levem em conta as práticas de leitura e escrita.

O PIEPB poderá trazer contribuições para além do foco com o qual foi criado – alfabetizar na idade certa (8 anos) ou corrigir não aprendizagens até o final do Ensino Fundamental – Anos Finais na disciplina de Língua Portuguesa equivalentes às práticas de leitura, escrita e oralidade, bem como se atribuiu para as demais áreas contempladas pelo referido programa. Logo, sugerimos que aspectos da formação docente como conteúdos ensinados e a gestão de aprendizagem sejam repensados pelos seus idealizadores e promotores.

Esta discussão retoma a pesquisa em âmbito de doutorado, cujo objeto empírico corresponde ao curso *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*, oferecido à distância pelo Programa Escrevendo o Futuro. Desse modo, temos observado que seus estudos precisam também eleger os interesses dos professores, na perspectiva de atualizar e expandir conhecimentos com base no que eles efetivam pedagogicamente.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BELINTANE, C. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. *In*: CARVALHO, A. M. P. de (org). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. 2. ed. São Paulo, SP: Cengage, 2017. p. 15-36.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.026, de 13 de agosto de 2021*. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/agosto/diario-oficial-13-08-2021.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília–DF, 2017.

FREIRE, P. *Cartas a quem me usar*. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010. 224 p.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

PARAÍBA. Lei n. 12.026, de 13 de agosto de 2021. Cria o integra educação PB—regime de colaboração em educação do Estado da Paraíba, e dá outras providências. *Diário Oficial*, João Pessoa, n. 17.431, 13 ago. 2021a. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/agosto/diario-oficial-13-08-2021.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. *Concepções e modelos de leitura: da codificação ao processo interativo*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2021b.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. *Diretrizes operacionais do integra 2021*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2021c. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. *Sequências didáticas de língua portuguesa: 5. ano*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2021d.

ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 11 jul. 2024.

Aprovado em: 29 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Lara Guilherme.

Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana.

Revisora de língua espanhola: Beatriz Greci.