

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**“TELEFONE SEM FIO”
POSSÍVEIS LEITURAS DOS DIÁLOGOS ENTRE OS PROGRAMAS
OFICIAIS DE ENSINO E OS PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mariany Almeida Montino

Orientador: Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M767t	<p>Mariany Almeida Montino. Telefone sem fio: possíveis leituras dos diálogos entre os programas oficiais de ensino e os professores de séries iniciais do ensino fundamental / Mariany Almeida Montino. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador: Pedro da Cunha Pinto Neto. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Formação continuada. 2. Formação de professores. 3. Prática docente. I. Pinto Neto, Pedro da Cunha. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>11-177/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Wireless telephone: possible readings of dialogues between official programs and teachers of initial grades of the fundamental school

Palavras-chave em inglês:

Continued education

Teacher's formation

Teaching practice

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Pedro da Cunha Pinto Neto (Orientador)

Edson do Carmo Inforsato

Raquel Fontes Borghi

Vicente Rodriguez

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Data da defesa: 28-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ny.montino@htomail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título “TELEFONE SEM FIO” – POSSÍVEIS LEITURAS DOS DIÁLOGOS
ENTRE OS PROGRAMAS OFICIAIS DE ENSINO E OS PROFESSORES DE
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

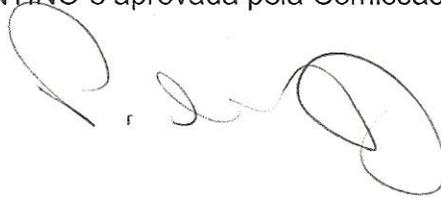
Autor: **MARIANY ALMEIDA MONTINO**

Orientador: **PROF.DR. PEDRO DA CUNHA PINTO NETO**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
MARIANY ALMEIDA MONTINO e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28/07/11

Assinatura Orientador



COMISSÃO JULGADORA:



2011

AGRADECIMENTOS

A Deus, nas suas diversas formas, pela oportunidade de realizar esse trabalho, que me ajudou tornar uma pessoa melhor, em vários aspectos.

Aos queridos familiares e amigos que souberam compreender minha ausência, valorizando minha escolha e apoiando minha dedicação.

Ao querido orientador Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto, por acreditar em mim desde o começo, por ter segurado minha mão e me ajudando a concluir esse percurso.

À Capes pelo financiamento de grande parte desse trabalho, o que possibilitou dedicar-me integralmente a ele, incluindo o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, realizado na Universidade de Lisboa, que me ofertou experiências significativas, que contribuíram muito para meu crescimento como pesquisadora e como ser humano.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, pelas inúmeras contribuições e pelo atendimento sempre disponível e cordial.

À Profa. Dra. Isabel Pimenta Freire da Universidade de Lisboa por me acolher com gentileza e por todas as suas importantes contribuições.

À Secretaria Municipal de Educação de Bragança Paulista por abrir generosamente suas portas para a realização dessa pesquisa.

Aos queridos colegas professores da Escola Municipal Prof. Joaquim Theodoro da Silva pelo carinho com que me receberam e por sua valorosa contribuição.

À Prefeitura Municipal de Bragança Paulista por me conceder licença sem vencimentos de minhas funções de professora, pelo tempo necessário, contribuindo dessa forma para que pudesse me dedicar com exclusividade ao trabalho.

E a todos, que de uma forma ou de outra, deixaram importantes marcas impregnadas nas páginas desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para uma reflexão sobre as relações que se estabelecem entre os programas oficiais de ensino e os professores de séries iniciais do ensino fundamental, e a maneira como o saldo dessas relações interfere no contexto da sala de aula, buscando respostas a questões do tipo: Quais similaridades e diferenças podem ser percebidas entre o professor idealizado para desenvolver determinados projetos e o professor real inserido no contexto da sala de aula? Que aproximações e distanciamentos podem ser percebidos entre a prática docente dos professores de séries iniciais e as mudanças propostas pelos programas oficiais a partir dos diferentes ideários pedagógicos que vão alterando e compondo os discursos oficiais?

Parte do trabalho se organiza com base na investigação de campo, realizada em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, tendo suas fontes coletadas a partir de registros de observação e entrevistas com professores e formadores; outra parte se refere à análise de documentos, especialmente aqueles que remetem ao desenvolvimento de programas oficiais, às orientações didático-metodológicas e a formação continuada oferecida aos professores pela Secretaria Municipal de Educação entre 1998 e 2008.

A pesquisa aponta como os processos de discussão nas esferas de gestão, que convergem nas orientações dos programas oficiais de ensino, chegam às escolas, os embates que provocam com os saberes e as práticas estabelecidas, e como tais orientações vão se recompondo e se incorporando às práticas dos professores de séries iniciais.

O que se observa é um modelo de formação continuada marcado por contradições e baseado no déficit de conhecimentos e capacidades, cuja influência provoca alterações nas práticas dos professores, mas não se reflete, de forma considerável, na aprendizagem dos alunos

Palavras-chave: Formação Continuada, Formação de Professores e Prática Docente.

ABSTRACT

This paper aims to contribute for reflection on relations which are established between official teaching programs and teachers of initial grades of the fundamental school, and how the balance of these relations interferes in the classroom context, searching for answers to questions such as: What similarities and differences can be noticed between the idealized teacher to develop determined projects and the real teacher inserted in the classroom context? What proximities and distances can be noticed between the teaching practice of teachers of initial grades and the changes proposed by official programs from different pedagogical policies which keep changing and composing official speeches?

Part of the paper is organized based on field investigation carried out in a municipal school from the countryside of São Paulo state, having the sources being collected from observation records, interviews with teachers and monitors, and another part relative to the analysis of documents, especially the ones referred to official programs development, to didactic-methodological orientations and to continued education offered to teachers by the Municipal Education Secretariat between 1998 and 2008.

This research shows how the discussion processes in management spheres, which converge in official teaching programs orientations, get to schools, the impact they provoke towards theoretical knowledge and practices established, and how these orientations are restructured and incorporated to the practices of initial grades teachers.

What has been noticed is a model of continued education marked by controversies and based on lack of knowledge and capacity which influence changes teachers' practices but does not reflect, substantially, on students' learning.

Key words: Continued Education, Teacher's Formation and Teaching Practice

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Contexto organizacional da rede municipal de ensino no período de 1986 a 2007	21
QUADRO 2 - Indicadores das entrevistas realizadas com as formadoras do NAPA	67
Quadro 3 – Dados sobre a formação e atuação dos Professores da EM Prof. João Oliviano	115
QUADRO 4 - Temas de análise das entrevistas realizadas com os professores da Escola Municipal Prof. João Oliviano	118
QUADRO 5 - Orientações do PROFA	132
QUADRO 6 - Ação dos Professores diante das Orientações do PROFA	133
QUADRO 7 - Conteúdos e atividades registradas pelas professoras na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008	218

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE QUADROS	xi
INTRODUÇÃO	01
1. Justificativa	01
2. Objetivo	02
3. Desenvolvimento da Pesquisa	02
4. Histórico da Pesquisa	04
5. Métodos de Análise	07
6. Apresentação	09
PARTE I - A ATUAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA PAULISTA	11
1. A Estruturação da SME e os Programas de Formação Continuada Oferecidos aos Professores da Rede Municipal	13
1.1. O histórico de organização	13
1.2. O tratamento dos dados contidos nas atas da SME	17
1.3. Contexto organizacional da rede municipal de ensino entre 1986 e 2007	19
1.4. Estrutura da Secretaria Municipal de Educação – SME	25
1.5. Orientações e Programas de Formação	26
1.6. A atuação dos professores	36
1.7. A avaliação do desempenho dos alunos	43
1.8. Os caminhos da formação continuada oferecida aos professores	46
1.9. Planejamento/ plano de aula/ semanário/ plano escolar	46
1.10. Cursos/ palestras/ Encontro Intermunicipal	47
1.11. Grupos de estudo/ reuniões pedagógicas/ HTPC/ hora atividade	53
2. A Relação entre Formadores e Professores na Política de Formação da SME	65
2. Tema de análise – A Formação Continuada	68
2.1. O professor na visão do formador	68
2.2. O Contexto da Formação	86
PARTE II - OS REFLEXOS DAS ORIENTAÇÕES E DA IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS OFICIAIS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	109
3. A Influência das Orientações e dos Programas Oficiais de Ensino nas Práticas dos Professores	111
3. O tratamento das entrevistas	116
3.1. A Vida Antes do PROFA	119
3.1.1. As práticas	119
3.1.2. A formação	126
3.2. A Influência do PROFA	131

3.2.1. A reorganização das práticas pedagógicas	131
3.2.2. Influência no trabalho dos professores que não frequentaram ou que ainda não haviam frequentado o PROFA	148
3.2.3. Mudanças e permanências das práticas anteriores ao PROFA	150
3.2.4. Dificuldades e resistências	155
3.3. Saberes Valorizados pelos Professores	162
3.3.1. A linguagem escrita	162
3.3.2. A relação ensino x aprendizagem	169
4. Os Resultados das Intervenções dos Programas de Formação Continuada nas Práticas dos Professores e na Aprendizagem dos Alunos	185
4. 1. Análise das Atas de Reuniões Pedagógicas	185
4.2. “Quem está lá?” - Impressões das visitas feitas às salas de aula	199
4.2.1. Sala da professora Márcia	191
4.2.2. Sala da professora Carla	196
4.2.3. Sala da professora Alice	201
4.2.4. Sala da professora Tamara	209
4.3. Análise dos Diários de Classe	216
4.3.1. Registro de conteúdos e atividades	216
4.3.2. Registro das menções dos alunos	225
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 235
 REFERÊNCIAS	 243
 ANEXO 1 - PARTE I - Tabela – Atas da SME - Registro da quantidade de linhas utilizadas de 1986 a 2007 (sintetizado)	 246
ANEXO 2 – PARTE I -Tabela – Atas da SME - Registro da porcentagem de linhas utilizadas de 1986 a 2007 (sintetizado)	247
ANEXO 3 – PARTE I – Quadro de registro das atas da SME - Frequência dos indicadores da formação continuada oferecida aos professores entre 1986 e 2007	248
ANEXO 4 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Márcia na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008	249
ANEXO 5 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Carla na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008	250
ANEXO 6 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Alice na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008	251
ANEXO 7 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Tamara na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008	252

INTRODUÇÃO

O ambiente da sala de aula de séries iniciais configura-se num espaço de convivência entre crianças e adolescentes, que reúne experiências, interesses, conflitos e afinidades de toda sorte. É também o espaço principal institucionalizado para a busca e aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Para nortear as relações e as aprendizagens num espaço como esse, faz-se necessária a presença de um articulador que a sociedade convencionou chamar professor, cujo trabalho tende a ser orientado pelos programas oficiais de ensino e instituições de formação e capacitação. É a comunicação entre esses agentes que constitui o objeto de estudo deste trabalho, cujo título faz referência a uma brincadeira do repertório infantil.

“Telefone sem fio” ou “Telefone avariado”, como chamam os portugueses, é o nome dado a uma brincadeira em que as crianças, estando dispostas em círculo, elegem uma delas para iniciar a brincadeira. A criança eleita formula uma frase e fala, discretamente, ao ouvido da criança sentada ao seu lado que, ao ouvi-la, fala ao ouvido da próxima e assim por diante até chegar à última criança, que revela em voz alta a frase que lhe chegou aos ouvidos, geralmente, pouco ou muito diferente da original.

1. JUSTIFICATIVA

Atuando há cerca de vinte anos como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no município de Bragança Paulista, e vivenciando a relação com os programas oficiais e suas normas e direcionamentos, chamou-me a atenção o enfrentamento que, segundo Viñao Frago (2000) se estabelece entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores que, a meu ver, parece compor um diálogo truncado entre esses agentes.

Partindo dessas inquietações me propus pesquisar como conversam os programas oficiais de ensino e os professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto busquei interrogar esses programas a partir das ações da Secretaria Municipal de Educação

(SME), de suas orientações, diretrizes metodológicas e o modelo de formação continuada oferecida aos professores; e ainda, elegendo uma das escolas da rede municipal de ensino para também interrogá-la no seu funcionamento interno, pretendi buscar indícios que me ajudassem compreender como essas orientações e programas de formação, desenvolvidos pela SME, influenciam o trabalho dos professores na escola, e como se refletem nas aprendizagens dos alunos.

2. OBJETIVO

Essa pesquisa tem por objetivo compreender o diálogo e as relações que se estabelecem entre os programas oficiais de ensino e os professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, e a maneira como o saldo dessas relações interfere, ou não, no contexto da sala de aula, levantando questões do tipo: Quais similaridades e quais diferenças podem ser percebidas entre o professor idealizado, pensado para desenvolver determinados projetos e seguir determinadas orientações e o professor real inserido no contexto da sala de aula? Que aproximações e distanciamentos podem ser percebidos entre a prática docente dos professores de séries iniciais e as mudanças propostas pelos programas oficiais de ensino a partir dos diferentes ideários pedagógicos que vão alterando e compondo os discursos oficiais?

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para realizar esta pesquisa optei pela investigação de campo, por me permitir a aproximação com os fazeres da escola e as práticas instauradas em seu interior e a valorização dos sujeitos da educação na pesquisa científica pertinente à sua área de atuação.

A Escola Municipal Prof. João Oliviano¹, localiza-se no município de Bragança Paulista, cidade do interior paulista, situada cerca de 100 quilômetros da capital.

¹ Para preservar a identidade dos entrevistados, o nome da escola, dos professores e das formadoras são fictícios.

Inaugurada na década de 1970 pelo governo do estado de São Paulo, atendia alunos dos segmentos do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, sendo municipalizada no ano de 1998, quando passou a limitar seu atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental. Na época da coleta de dados para a realização da pesquisa, o corpo docente da escola era composto por quinze professoras e um professor, entre cargos efetivos e de substituição. Das quinze professoras, sete permaneciam na escola desde o período anterior ao processo de municipalização.

A opção pela EM Prof. João Oliviano se deu por eu ter me relacionado mais proximamente com o grupo de professores nos anos de 2003 e 2004 quando, ocupando um cargo em comissão de Assessoria de Educação do município, organizamos naquela escola uma das “Classes de Apoio”, que teve o objetivo de reunir os alunos da escola matriculados nas 3ª e 4ª séries (atual 4º e 5º ano), com idade e série em defasagem e ainda não alfabetizados, a fim de que pudessem ser mais especialmente amparados em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, suprir tal defasagem. Por conta da realização dessa tarefa, estive reunida com a equipe de professores por inúmeras vezes e essa proximidade me permitiu perceber a coesão do grupo, bem como o interesse e preocupação que demonstravam nas aprendizagens dos seus alunos - o que não equivale dizer que as demais escolas da rede municipal não apresentassem tais características e por isso não atraíram meu interesse, mas talvez por esses motivos e mais alguns tenhamos criado certa empatia, motivadora de tal seleção.

Além dos espaços da escola, a pesquisa percorreu também as dependências da Secretaria Municipal de Educação na busca de documentação, e o Núcleo de Assistência ao Professor e ao Aluno (NAPA)², órgão vinculado à SME, atual responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal, onde foram realizadas entrevistas com as formadoras do núcleo.

Dessa forma, os dados foram coletados a partir da Observação das aulas e dos movimentos da escola e das salas de aula da Escola Municipal Prof. João Oliviano; de Entrevistas Semi-Diretivas realizadas com professores da escola e as formadoras do NAPA, e ainda, Análise de Documentação da referida escola e da SME.

² O contexto de formação do NAPA está descrito na Parte I desse trabalho.

4. HISTÓRICO DA PESQUISA

Inicialmente busquei junto à SME, em meados de agosto de 2008, autorização formal para realizar a pesquisa naquela escola. Em seguida procurei a diretora da unidade escolar para falar de minhas intenções e solicitei uma primeira conversa com os professores a fim de apresentar também a eles minha proposta e saber da disposição do grupo para participar da pesquisa. No início do mês de setembro/2008 estive então presente a um dos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que acontecem às quartas-feiras. Alguns dos professores eu já conhecia pelos anos de trabalho na rede municipal, outros me estavam sendo apresentados pela primeira vez. Expus ao grupo meus propósitos e percebi, de início, certa resistência em relação às entrevistas individuais e certo receio diante da exposição às minhas observações durante as visitas que fazia às suas salas de aula. Optei então por me retirar e deixar o grupo à vontade para, aproveitando a oportunidade de estar reunidos, discutirem o assunto e chegarem a uma conclusão. Dois dias depois a diretora da escola me telefonou para comunicar a resposta do grupo. Aceitariam participar da pesquisa, porém não dariam entrevistas individuais. Poderiam conversar comigo reunidas em grupo e sem a presença do gravador.

Imaginando a dificuldade que teria em encaminhar a pesquisa desta forma e ao mesmo tempo, respeitando o direito do grupo em se auto preservar e cuidando para não ser invasiva, retornei à escola na semana seguinte e expus minhas preocupações à diretora. Pedi a ela que me permitisse conversar com uma das professoras, em particular, a fim de que pudesse argumentar e recorrer da decisão do grupo. A diretora, que me pareceu bastante solícita, acolheu meu pedido e me indicou que conversasse então com a professora Jussara que, a seu ver, era uma das professoras mais seguras e “abertas para novidades”. De fato percebi na professora tais características, tanto que ela, de pronto, aceitou que eu visitasse sua sala de aula e em seguida gravasse a entrevista, individualmente. Circulando pela escola durante esses poucos dias de trabalho com a professora Jussara, já no final do mês de setembro, fui percebendo os olhares das professoras, ao mesmo tempo simpáticos e resabiados, como se quisessem perguntar: “O que será que ela está fazendo por aqui?”

Durante as conversas jogadas fora, o cafezinho e os biscoitinhos da sala dos professores, fui me ambientando e procurando fazê-las perceber que eu não era uma espiã

ou alguém que estava ali para analisar e avaliar o trabalho delas. Era uma professora de sala de aula como qualquer outra que ali estava e que resolveu desenvolver uma pesquisa de doutoramento para compreender melhor o espaço no qual esteve inserida há tantos anos. Assim, fui aos poucos conversando e convencendo uma a uma sobre a importância do trabalho e o quanto cada uma poderia colaborar. Entre os dezesseis docentes, portanto, onze se dispuseram a participar da pesquisa. Dez professoras e um professor, sendo que entre as professoras, quatro permaneciam na escola desde o período anterior ao processo de Municipalização.

Dessa forma, a primeira etapa deste trabalho consistiu na observação do espaço escolar, incluindo os momentos de trabalho coletivo, onde os alunos se reuniam no pátio ou na quadra da escola para participar de determinadas atividades propostas pela equipe docente, além dos momentos circunscritos ao ambiente das salas de aula de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Estive em suas classes por um ou dois dias, acompanhando todo o período de aula. Durante essas visitas busquei observar a forma como os professores encaminhavam determinadas atividades relacionadas aos conteúdos por eles selecionados, como orientavam o trabalho dos alunos, como interagiam com eles, enfim, como organizavam a dinâmica da sala de aula. Procurei observar também a reação dos alunos a essa dinâmica, a forma como interagiam entre seus pares, as conversas paralelas, seus interesses e envolvimento, suas falas, gracejos, preocupações, marras e palavrões. O contato com esse ambiente contribuiu para que eu pudesse semi-estruturar o questionamento ao qual estaria expondo os professores no momento das entrevistas, além de permitir compreender melhor e revelar as singularidades que permeiam o contexto onde se insere o trabalho do professor de séries iniciais.

A segunda etapa do trabalho se deu com as entrevistas realizadas individualmente com os professores onde procurei captar, com base nas impressões advindas das visitas às suas salas de aula, indícios que revelassem nas suas falas e no encaminhamento do próprio trabalho, a maneira como conversam com os programas oficiais de ensino e como esse diálogo interfere, ou não, no cotidiano da sala de aula. Inicialmente os deixei à vontade para que falassem sobre sua trajetória docente. Em seguida pedi para que descrevessem a própria sala de aula como se eu não a conhecesse, como se não tivesse estado ali. Perguntei como organizavam o próprio trabalho, como definiam com quais conteúdos iriam trabalhar – se

havia um roteiro pré-estabelecido, se acompanhavam o livro didático, se trocavam ideias com os colegas da mesma série, enfim. Escolhi algumas atividades cujo desenvolvimento pude acompanhar nas suas salas de aula para lhes perguntar por que elegeram aquela determinada atividade e onde aprenderam a desenvolvê-la daquela forma. Caso resultasse de alguma orientação da coordenação pedagógica, dos cursos de capacitação ou de qualquer outro lugar, quis saber como trabalhavam com aqueles conteúdos anteriormente àquelas orientações. Procurei também deixá-los à vontade para falar sobre os projetos elaborados pela coordenação técnico-pedagógica da SME e enviados para serem desenvolvidos nas escolas com os alunos e a maneira como costumam inseri-los no seu planejamento. Perguntei ainda sobre sua interação com os alunos, os truques para manter a disciplina, a heterogeneidade da sala, as dificuldades de aprendizagem, enfim, elementos que fazem parte da rotina do seu dia-a-dia.

Tanto as visitas de observação quanto as entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2008. Durante o mês de outubro consegui trabalhar apenas com os professores do período da tarde, pois, na época, eu estava lecionando nos períodos da manhã e noite. Tendo sido contemplada com a bolsa CAPES em novembro de 2008, passei a me dedicar integralmente à pesquisa e então consegui concluir todas as visitas e entrevistas nos períodos da manhã e tarde antes do término do ano letivo (início de dezembro).

Em seguida foi feito um levantamento de registros nos arquivos da Escola Municipal Prof. João Oliviano, para buscar as diretrizes e orientações pedagógicas adotadas pela SME em relação às escolas de Ensino Fundamental a partir do processo de Municipalização de 1998 até o final do ano de 2008, e a forma como elas aparecem registradas pelos professores nesses últimos onze anos. Para tanto, entre os documentos encontrados, foram aproveitadas as atas de Reuniões Pedagógicas da escola e os Diários de Classe dos professores, tendo sido digitalizados com auxílio de uma máquina fotográfica para leitura posterior.

Outro levantamento de documentos foi feito junto à SME com o objetivo de procurar indícios que revelassem a forma como foi se constituindo e se estruturando ao longo do tempo, desde a sua criação, na assunção e ampliação do atendimento à Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e, a partir de 1998, na absorção do Ensino

Fundamental decorrente do processo de Municipalização; e ainda, indícios que ajudassem a reconhecer as diretrizes pedagógicas que foram se alterando e compondo as orientações da SME aos professores. Entre os documentos encontrados, foram eleitas as Atas de Reuniões da SME, do período de 1986 a 2008 que contavam, geralmente, com a presença de diretores, supervisores e outros profissionais ligados à Educação. Esses documentos também foram digitalizados para leitura posterior.

A última fase do processo de coleta de dados se deu com as entrevistas, também de caráter semi-diretivo, realizadas com seis formadoras do NAPA, com o objetivo de compreender, juntamente com a leitura dos documentos da SME, que rumos tomaram, nos últimos anos as orientações a que foram submetidos os professores; como se verifica se essas orientações têm efeito, direta ou indiretamente, nas aprendizagens dos alunos; em que modelo de formação continuada a SME se sustenta atualmente; entre outras questões.

5. MÉTODOS DE ANÁLISE

Para promover a análise dos dados obtidos na leitura dos documentos e nas entrevistas com formadoras e professores, foram utilizadas as contribuições da Análise de Conteúdo, ao que tive pronunciado acesso durante o estágio na Universidade de Lisboa, quando das orientações da Profa. Dra. Isabel Pimenta Freire e da participação nos Grupos de Pesquisa Avançada.

Na definição de BERELSON (apud BARDIN 2008), a Análise de Conteúdo aparece como uma “técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. (p.38)

Para BARDIN (2008) o termo Análise de Conteúdo pode, de um modo geral, significar:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.44)

Ainda segundo BARDIN (2008), nesse conjunto de técnicas, a análise categorial é tida como a mais antiga e, na prática, a mais utilizada. Consiste em, tomando-se a totalidade de um texto, submetê-lo a uma classificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido que vão sendo analogicamente reagrupados e constituindo as unidades ou categorias.

A autora procura ilustrar a técnica da análise categorial propondo uma situação comparativa em que um pesquisador, dispondo de certo número de caixas, solicitasse às passageiras de um vagão de metrô que esvaziassem suas bolsas. O trabalho do pesquisador, que se dispusesse a trabalhar com análise categorial, consistiria em distribuir os objetos nas diversas caixas, segundo critérios capazes de apontar um sentido que pudesse estabelecer alguma ordem na confusão inicial, quando estavam todos misturados. Em o pesquisador considerando, a partir da presença de tais objetos ou da ausência de outros, estar diante de uma mensagem, poderia submetê-los à análise de conteúdo para os fazer falar. Na situação descrita, a classificação poderia seguir os critérios de função ou valor mercantil dos objetos e apontar, por exemplo, indícios que digam respeito à situação sócio-cultural das passageiras observadas. Não estando, portanto, o interesse da investigação na descrição dos objetos, e sim naquilo que podem indicar após serem tratados pelo analista, cuja mensagem manipula para inferência de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo.

Além do método da análise de conteúdo eleito para o encaminhamento dessa pesquisa, outro método, ainda que pouco convencional, também foi considerado. No decorrer da pesquisa, durante a leitura e análise de documentos e entrevistas, foram surgindo questões muito familiares que me despertaram memórias arquivadas ao longo desses quase vinte anos de pertencimento à rede municipal de educação de Bragança Paulista. Dessa forma, tomei a liberdade de promover minhas memórias de professora a um legítimo arquivo de dados, e ainda, utilizá-las como método auxiliar de análise que me ajudou organizar, compreender e costurar dados extraídos das outras fontes.

6. APRESENTAÇÃO

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira, que inclui os dois primeiros capítulos, trata da atuação da Secretaria de Educação do município de Bragança Paulista. O capítulo um, intitulado **“A estruturação da SME e os programas de formação continuada oferecida aos professores da rede municipal”** traz o histórico de organização da SME, o espaço ocupado pelas questões pedagógicas nos registros das atas de reuniões no período de 1986 a 2007, bem como as orientações didático-metodológicas e os programas de formação continuada oferecidos aos professores da rede municipal nesse período. O capítulo dois - **“A relação entre formadores e professores na política de formação da SME”**, foi elaborado com base nas entrevistas realizadas com as formadoras do NAPA e revela particularidades do contexto da formação continuada.

A segunda parte do trabalho trata de identificar a influência das orientações didático-metodológicas dirigidas aos professores, bem como os reflexos da implantação dos programas de formação continuada no contexto de ensino e aprendizagem. O capítulo três - **“A influência das orientações e dos programas oficiais de ensino nas práticas dos professores”** se baseia no conteúdo das entrevistas realizadas com os professores da EM Prof. João Oliviano e apresenta, entre outros, as marcas da influência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) nas mudanças e permanências das práticas dos professores entrevistados. O capítulo quatro - **“Os resultados das intervenções dos programas de formação continuada nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos”**, foi organizado com base na análise das atas de reuniões pedagógicas da EM Prof. João Oliviano e dos registros dos diários de classe de professoras entrevistadas, ambos referentes ao período de 1998 a 2008, e trata das marcas dos programas de formação continuada, desenvolvidos ao longo desse período, na alteração das práticas das professoras e dos níveis de aprendizagem dos alunos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

PARTE I

A ATUAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA PAULISTA

Na primeira parte desse trabalho são utilizados os dados coletados a partir da leitura das atas de reuniões da Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como as entrevistas semi-diretivas realizadas com as formadoras do Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA).

Os dados extraídos da leitura das atas são utilizados em dois momentos. Os registros de 1986 a 2007 para descrever a trajetória da SME e a forma como ela foi se constituindo, desde o início, em 1986 quando era representada por um diretor, uma coordenadora e vinte e seis professores, responsáveis por algumas classes emprestadas das *escolas do estado*; depois com o crescimento e o atendimento aos segmentos da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e ainda, em 1998 com o inchaço das estruturas pela Municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, atualmente atendendo alunos do 1º ao 5º ano; contando nos dias de hoje, com mais de mil professores e quase vinte mil alunos, cerca de setenta escolas, cada qual com seu diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, além da equipe de supervisores e o NAPA que conta também com dezenas de formadores e técnicos.

Num segundo momento, a seleção dos registros dessas atas do período de 1986 a 2007, referentes às questões pedagógicas, são utilizados no sentido de, juntamente com as entrevistas semi-diretivas realizadas com as formadoras do NAPA, ajudar a compor uma leitura da forma como conversam ou conversaram ao longo deste período a SME e os seus professores e trazer pistas de como esse *caldo* pode ter chegado às salas de aula, e interferido ou não no contexto de ensino e aprendizagem de seus agentes.

CAPÍTULO 1

A ESTRUTURAÇÃO DA SME E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL

1.1. O histórico de organização

A Secretaria Municipal de Educação (SME) nasceu, segundo registros encontrados, no ano de 1981, com duas escolas que atendiam a 1ª infância (atual educação infantil) e o Mobral³ (atual educação de jovens e adultos – EJA). As primeiras atas, no entanto, encontradas nos arquivos da SME datam de 1986 e registram reuniões periódicas do Departamento de Educação (DEd) realizadas com a presença de uma coordenadora e um total de vinte e seis professores.

Com a Constituição Federal de outubro de 1988, a educação infantil passa a ser claramente definida como “um dever do Estado e um direito da Criança”, e então tem início a ampliação do atendimento aos alunos de zero a seis anos em creches e pré-escolas no município de Bragança Paulista, que faz a primeira seleção de professores da educação infantil em dezembro de 1988, sendo contratados por tempo determinado em regime de serviço terceirizado. Até 1990 o município contava com sessenta e nove professores distribuídos nas cinco pré-escolas, e não há registro nas atas do número de professores do ensino supletivo, nem das escolas em que funcionavam essas classes.

Em 1991 realiza-se no município o primeiro concurso público para professores da educação infantil, o DEd opta por basear suas diretrizes pedagógicas na concepção construtivista, baseada nos estudos de Jean Piaget, e a prefeitura firma um convênio com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para a implantação do PROEPRE⁴ na rede municipal, que incluía a formação em serviço e a distribuição de kits pedagógicos para desenvolvimento de atividades e aplicação das “provas piagetianas”.

³ Movimento Brasileiro de Alfabetização, fundação criada pela lei n.5379/67.

⁴ Programa de Educação Pré-Escolar.

Em 1992 acontece o primeiro concurso público para professores do ensino supletivo (atual EJA), e em 1993 o DEd inicia a implantação de duas classes de primeiro grau (atual ensino fundamental) procurando garantir, também nesse segmento, a continuação da proposta construtivista trazida com o PROEPRE para a pré-escola. Com o passar dos anos o número de classes de primeiro grau foi aumentando e em 1996 cria-se a primeira escola de primeiro grau da rede municipal de Bragança Paulista.

Em âmbito nacional, em meados dos anos 1980, disseminavam-se as ideias de descentralização dos processos decisórios e ampliação da participação local dos cidadãos, em que supunha-se, entre outros, que o exercício de práticas democráticas seria viabilizado pela proximidade do poder nos municípios. No estado de São Paulo esses processos descentralizadores instauram-se em meados de 1990 e dentre as principais medidas que se estabelecem está a transferência aos municípios de escolas, professores e alunos de 1ª a 4ª séries (atual 2º ao 5º ano) do ensino fundamental. E assim teve início o processo de municipalização desse segmento, em 1995, no estado de São Paulo, durante o governo Mário Covas, ainda com pequena adesão dos municípios, até a criação do FUNDEF⁵ que como diz MILITÃO (2010), “configurou-se como mecanismo fortemente indutor à municipalização” do ensino fundamental, uma vez que interferia diretamente no orçamento dos municípios.

O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.19/96 para um período de dez anos de vigência (1997 a 2006) e consistia num fundo autorizado a reter automaticamente 60% dos 25% dos principais recursos estaduais e municipais vinculados à educação e redistribuí-los para cada estado, na proporção do número de matrículas do ensino fundamental.

E foi nesse cenário que teve início, em 1998, o processo de municipalização do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries no município de Bragança Paulista⁶, que provocou, necessariamente, a reconfiguração institucional do Departamento de Educação, que passou a atender por Secretaria Municipal de Educação (SME), com o conseqüente aumento dos

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

⁶ Segundo Martins (2003), em 2001 67,9% dos municípios do estado de São Paulo haviam aderido ao processo de municipalização, sendo que a adesão foi de 6,7% em 1996; 30,4% em 1997; 6,7% em 1998; 18,1% em 1999; 1,9% em 2000 e 4,2% em 2001.

encargos administrativos, pedagógicos e financeiros, que até então eram da responsabilidade da esfera estadual.

Os registros das atas da SME desse período deixam entrever a re-estruturação das suas bases para absorver o ensino fundamental das séries iniciais, e todas as atenções voltadas para as questões administrativas desse movimento – os concursos públicos para professores e funcionários, as atribuições de classes, a construção e reforma de escolas, entre outras tantas acomodações necessárias.

Nesse período a educação infantil, que já estava acomodada física e administrativamente, passa para segundo plano. A intenção do DEd de estender ao ensino fundamental as bases construtivistas, iniciadas com o PROEPRE não se efetiva, e a escola de primeiro grau criada nessas bases, também não se sustenta por muito tempo e, pedagogicamente falando, fica tão abandonada quanto o restante das escolas da rede municipal.

Cinco anos depois, em 2002, tendo acomodado parcialmente as estruturas físicas das escolas de ensino fundamental, voltam-se as atenções para a qualidade do ensino oferecido aos alunos e as questões pedagógicas começam a tomar vulto. A SME inicia a implantação do PROFA⁷ e constitui uma equipe, por mim liderada, de oito coordenadoras pedagógicas, especialmente designadas a acompanharem o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede municipal.

Em 2005 é criado o Centro de Apoio ao Professor (CAP), que em 2006, ganha instalações bem maiores e recebe a denominação de Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA), que passa a centralizar a formação continuada oferecida aos professores da rede municipal.

Em 2007 as escolas da rede passam a contar com a presença dos professores coordenadores para orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Em 2008 as escolas de ensino fundamental passam a contar também com a presença dos vice-diretores, e em 2009 a equipe de supervisores de ensino da SME é ampliada, ainda em caráter comissionado, e acontece o primeiro concurso para diretores de escola, que assumem seus cargos no mesmo ano. Ainda em 2009, ocorre no município a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, e os alunos com idade de seis

⁷ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

anos, que anteriormente eram matriculados no último ano da educação infantil, passam a ser matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

Até o ano de 2009, a rede municipal de ensino de Bragança Paulista⁸ contava com sessenta e oito escolas, entre urbanas e rurais, cerca de mil e quinhentos professores e dezoito mil alunos.

1.1.1. A criação do NAPA

Em fins do ano de 2001, o município de Bragança Paulista optou por aderir ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de iniciativa e divulgação promovida pelo governo federal. Para tanto, a SME convidou duas professoras de ensino fundamental da rede municipal a se afastarem das atribuições de suas salas de aula e assumirem a coordenação do programa. As professoras participaram da formação num município próximo, pólo agregador de outros municípios da região.

Em março de 2002 as coordenadoras, organizaram duas turmas de vinte e cinco professores cada, dando início à implantação gradativa do PROFA no município. Nos anos que se seguiram, o número de turmas foi sendo ampliado e, em consequência, outras professoras da rede, ex-alunas do programa foram sendo convidadas a assumirem a formação das colegas.

Aos poucos, e paralelo ao PROFA, outros cursos foram sendo oferecidos aos professores da rede, referentes a outras áreas de interesse. Esses cursos aconteciam em salas de aula, cedidas pelas escolas localizadas em diferentes pontos da cidade.

Em 2005 foi criado o Centro de Apoio ao Professor (CAP), num espaço ainda pequeno e desajeitado, que passou a centralizar parte da formação oferecida aos professores e que no ano seguinte seria transferido para um espaço muito maior - um prédio escolar desativado - e passaria a se chamar Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA). O núcleo contava, em 2009, com uma biblioteca, oito salas para cursos e encontros, a Sala

⁸ Até o ano de 2010, a população do município se aproximava dos 150 mil habitantes.

Verde Pindorama⁹, um auditório que comporta mais de mil pessoas, e uma equipe de doze funcionários e treze formadoras.

1.2. O tratamento dos dados contidos nas atas da SME

Inicialmente foi feita leitura dos registros das atas da SME entre os anos de 1986 e 2007 com a intenção de fazer um levantamento acerca dos assuntos tratados, bem como a frequência com que foram registrados nas atas das reuniões da SME.

A leitura foi realizada, página por página, e foram anotados em um caderno quadriculado, o número da imagem, a página, a data da reunião e a quantidade de linhas que ocupavam os assuntos que foram classificados, a partir da própria leitura dos registros das atas e da identificação e regularidade desses assuntos, em três categorias principais:

- **QP – Questões Pedagógicas** - referentes a projetos, cursos, palestras, orientações e tudo o que interfere ou tem a intenção de interferir na relação ensino/aprendizagem;
- **QA – Questões Administrativas** - referentes à atribuição de classes, abertura e fechamento de classes, matrícula e transferência de alunos, controle de frequência dos professores, requisições, autorizações, serviços de manutenção, entre muitos outros;
- **Ot – Outros Assuntos** - referentes à merenda escolar, assistência saúde para os alunos de psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, dentistas, etc; campanhas, festas, formaturas, entre outros.

Para promover a análise quantitativa da frequência do registro desses assuntos, foi necessário dividir ainda os registros das linhas das atas em:

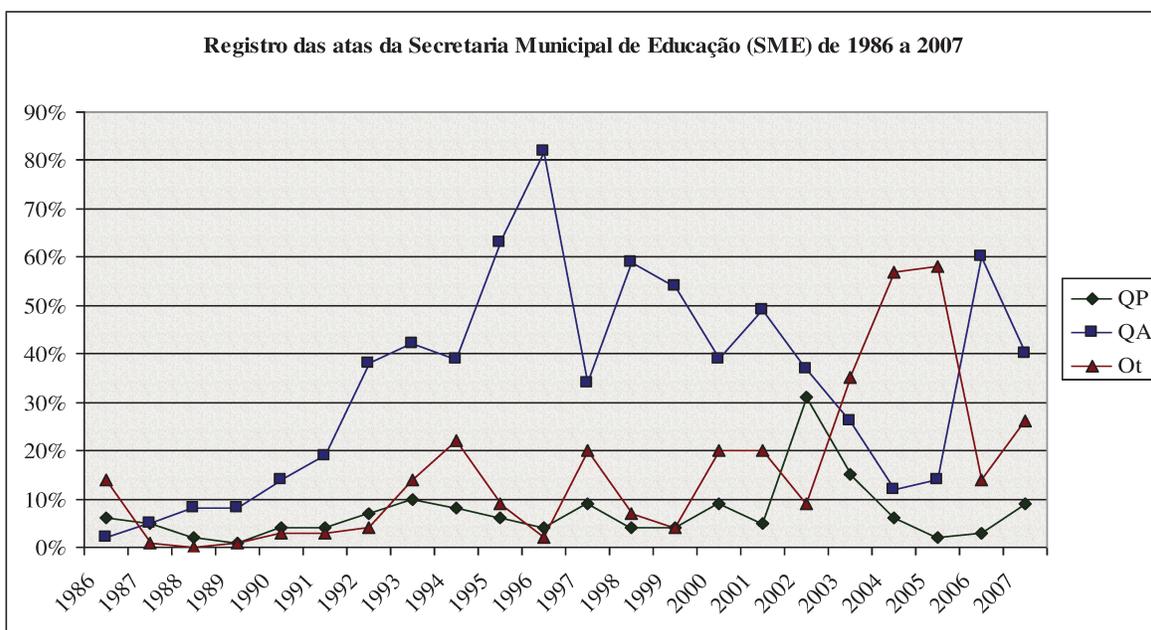
- **Cb** – espaço destinado ao cabeçalho e ao encerramento das atas;
- **As** – espaço para assinaturas dos participantes das reuniões;
- **Li** – linhas inutilizadas.

Após esse trabalho foi possível perceber que as questões de ordem pedagógica ocuparam nessas reuniões, ao longo dos anos, frequência menor que as questões administrativas, ficando atrás, inclusive, em algumas épocas até daqueles que chamei aqui

⁹ Programa em parceria com o Ministério do Meio Ambiente e a SME.

de “outros assuntos”. Entretanto, esse quadro apresenta picos de alteração, por exemplo, no ano de 2002 com a organização de uma equipe de coordenação pedagógica e a implantação do PROFA e depois, com a organização de vários cursos de capacitação para os professores, até a criação em 2006 do NAPA, um braço da SME dedicado exclusivamente às questões pedagógicas e à formação continuada da rede municipal.

O registro detalhado dessa frequência foi organizado considerando um número de ordem, seguido da data das reuniões, o número de registro da imagem (fotografia) e o número da página da ata. O registro sintetizado da quantidade e porcentagem da frequência desses assuntos pode ser observado nas tabelas dos Anexos 1 e 2.



Com base na tabela que registra a porcentagem de linhas utilizadas nas atas das reuniões da SME no período de 1986 a 2007, foi organizado o gráfico acima apresentado, que permite algumas leituras:

- Com exceção dos anos de 1986 e 1987, as questões administrativas tiveram sempre predominância sobre as pedagógicas, o que mostra que com a ampliação do atendimento à educação infantil, a partir de 1988 e a absorção do ensino fundamental, iniciada no município em 1998, no âmbito das reuniões do DEd/SME, o registro das questões administrativas aparecem

com incidência maior em relação aos registros do tratamento das questões pedagógicas;

- Há uma frequência mais estável em relação às questões pedagógicas que oscilam sempre abaixo dos 10%, com exceção dos anos de 2002 e 2003. O ano de 2002 marca a implantação do PROFA na rede municipal e o início do trabalho da equipe de coordenação pedagógica extinta em 2004;
- Picos e baixas na frequência das questões administrativas coincidem com inícios e términos de gestões municipais (1985 a 1988/ 1989 a 1992/ 1993 a 1996/ 1997 a 2000/ 2001 a 2004/ 2005 a 2008), o que pode ilustrar a não continuidade das políticas públicas na municipalidade;
- Em relação às questões administrativas o gráfico aponta um crescimento mais ou menos regular de 1986 a 1991; um pico entre 1991 e 1992, época da realização dos primeiros concursos públicos para professores de educação infantil, educação de jovens e adultos, pajens e monitores; picos de 63% e 82% registram-se entre 1995 e 1996, época de criação da primeira escola de ensino fundamental na rede municipal; em 1997 uma queda atinge os 34%, talvez relacionado ao início de nova gestão municipal; nova alta, 59% em 1998, ano da Municipalização de algumas escolas estaduais de ensino fundamental; a partir de 1999 registra-se um decréscimo mais ou menos constante até 2004, com queda acentuada em 2000, ano final de gestão; novo pico de 60% em 2006, ano de atenção à política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular e implantação do OP Criança¹⁰.

1.3. Contexto organizacional da rede municipal de ensino entre 1986 e 2007

Conforme evidenciado no item anterior as questões de ordem administrativa sempre tiveram atenção maior, por parte da SME, em relação às questões pedagógicas. Isso pode

¹⁰ Programa Orçamento Participativo - OP Criança: tem por objetivo prover diretamente a escola com recursos financeiros, visando contribuir para a melhoria de sua infra-estrutura física e pedagógica.

ser naturalmente explicado pelo fato de que, no âmbito da SME, durante muitos anos, uma equipe muito reduzida de supervisoras de ensino foram as principais responsáveis pelo acompanhamento de ambas as questões e acabaram priorizando o administrativo, uma vez que, para que o trabalho pedagógico possa acontecer numa rede de ensino, é necessário que haja uma estrutura física e de recursos humanos suficientes. O mesmo se observou no âmbito das unidades escolares, quando os diretores de escola eram os únicos responsáveis pelo acompanhamento administrativo e pedagógico das unidades. Contando ainda com o agravante de serem todos cargos comissionados, o que significa que mudavam de lugar, mais ou menos, a cada quatro anos.

Com a municipalização em 1998 a SME passa por uma reestruturação sem precedentes, e após ter, parcialmente, acomodado o ensino fundamental, inicia-se em 2002 a implantação de programas de formação continuada e o acompanhamento (ainda que tímido devido ao número restrito de profissionais) do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas, pela equipe de coordenação pedagógica. Com a criação do CAP em 2005, que no ano seguinte se tornaria o NAPA, a criação de cargos de professores coordenadores nas unidades escolares e o concurso público para diretores de escola, a atenção às questões pedagógicas da rede municipal vai se ampliando e tomando forma.

Apesar da importância inconteste da organização de questões administrativas, elas não serão aqui abordadas, e a partir deste ponto a atenção dedicada às atas da SME no período de 1986 a 2007 tende a priorizar o tratamento dado às questões pedagógicas.

O quadro apresentado nas próximas páginas foi elaborado no sentido de organizar as informações extraídas das atas da SME a respeito da forma como foi se estruturando ao longo dos anos, as orientações e os programas de formação aos quais foram submetidos os professores da rede municipal, a forma como pode ser percebida a atuação desses professores durante esse tempo e, por fim, os meios utilizados pela SME para o acompanhamento do nível de desempenho dos seus alunos. Na sequência do quadro, propomos a interpretação e análise dos dados obtidos.

QUADRO 1 – Contexto organizacional da rede municipal de ensino no período de 1986 a 2007¹¹

Ano	1986	1987	1988	1989	1990	1991
1.4. A Estrutura da SME	Departamento de Educação (DEd) 1 coordenadora 26 professores Atendimento – Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA)		1 supervisora do DEd; 40 professores 5 diretoras de escola	1 supervisora do DEd; 69 professores 5 diretoras de escola		Diretora do DEd 2 coordenadoras 7 diretoras de escola Equipe técnica: 1 fonoaudióloga 1 psicóloga 1 assistente social
1.5. As Orientações e os Programas de Formação	Orientações dadas pela coordenadora aos professores; Cursos esporádicos	Idem Professores recebem apostilas e revistas para ajudá-los na elaboração das suas aulas; Curso da CENP	Cursos para pré-escola; Estudo de livros e apostilas; Curso da CENP	Palestra e curso sobre Emília Ferrero; Palestra com fonoaudióloga e psicóloga; Curso sobre Dobradura	“Será estabelecido gradativamente uma linha de trabalho a ser seguida; Deverá ser desenvolvido um trabalho, a longo prazo, com a comunidade escolar” ¹² ; Estudos em grupo; Textos sobre Piaget, Montessori, Freinet, Froebel e Decroly	PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar, baseado nos estudos de Jean Piaget
1.6. A Atuação dos Professores	Reuniões mensais com a coordenadora do DEd	Idem	Reuniões mensais com a supervisora do DEd; Comentários sobre problemas encontrados; Esclarecimento de dúvidas		Reuniões mensais com a supervisora do DEd; Professores divididos em grupos com as diretoras – estudo e debate sobre os textos	Deixam de participar das reuniões do DEd e passam a receber as orientações através das suas diretoras, nas escolas. Ainda não há registro de reuniões pedagógicas ou momentos de estudo nas escolas
1.7. A Avaliação do Desempenho dos Alunos	“Andamento das pré-escolas” – durante reunião no DEd, professores falam de suas classes		“Andamento das classes”	“Vivência das crianças”		“Discutir ficha de acompanhamento dos alunos”
Observação						Realização do 1º Concurso Público Munic. para professores

¹¹ Dados extraídos das atas de reuniões do DEd/SME nesse período.

¹² Os textos que aparecem “entre aspas” neste quadro se referem a trechos transcritos das atas da SME.

QUADRO 1 – Contexto organizacional da rede municipal de ensino no período de 1986 a 2007

Ano	1992	1993	1994	1995
1.4. A Estrutura da SME	Diretora do DEd Chefe de Divisão Técnico-Pedagógico 2 supervisoras 7 diretoras de escola Equipe técnica 10 escolas 155 professores	Diretora do DEd Chefe de Divisão Técnico-Pedagógico 2 supervisoras/ 1 orientadora pedagógica Equipe técnica 7 diretoras de escola/ 10 escolas/ 155 professores Atendimento – Educação Infantil, EJA e 2 classes de Ensino Fundamental (caráter experimental)	Atendimento – Educação Infantil, EJA e 4 classes de Ensino Fundamental (caráter experimental)	Diretora do DEd Chefe de Div. Técnico-Pedagógico 6 supervisoras/ Equipe técnica 33 escolas (incluindo vinculadas) Atendimento – Educação Infantil, EJA e 8 classes de Ensino Fundamental
1.5. As Orientações e os Programas de Formação	PROEPRE continuação; “Realização de trabalho junto aos professores quanto ao método de ensino”	PROEPRE; Diretores e supervisores ministram cursos de Ed. Infantil; Orientações pedagógicas com o supervisor; Envio de textos às escolas, reuniões dos diretores, discussão dos textos; Curso de Alfabetização para interessados (10 vagas); Curso para Berçário e Mini-maternal dado pela USF; Curso de orientação para deficiência auditiva; Reunião sobre Alfabetização (com professora do Estado)	Roteiro de visitas dos supervisores e equipe técnica; Curso com a profa. Egler para interessados; Curso de Alfabetização com a profa. Orly; PROEPRE	Distribuição de apostilas para grupos de estudo; “Diretores precisam auxiliar os professores quanto à metodologia”; Supervisoras acompanham grupos de estudo nas escolas; Curso sobre Alfabetização; “Resgatar o sentido do PROEPRE”
1.6. A Atuação dos Professores	Recebem orientações do DEd nas escolas, através de diretores e supervisores; Reunião dos professores em dois grupos com a Carmem (coord. do PROEPRE), e a equipe técnica do DEd	“Expectativas dos professores com relação aos <i>Cursos Relâmpago</i> para o DEd contatar os profissionais”; “Avaliação dos professores sobre o curso de maio”; “Reunião de estudos com outras escolas para maior integração”; Encontro de Professores e Supervisores do PROEPRE	Reuniões Pedagógicas nas escolas com suspensão de aula; Recebem orientações dos seus diretores nas escolas; Professores vão ao Encontro do PROEPRE em Águas de Lindóia	Grupos de estudos entre professores e diretores
1.7. A Avaliação do Desempenho dos Alunos	Elaboração de ficha de avaliação dos alunos; Anotações sobre o desempenho de cada aluno	“Possibilidade de suspensão de aula para tratar da avaliação da criança”; Aplicação de provas piagetianas (para os alunos)		
Observação		Professores pedem mais autonomia para as EMEIs e reuniões mensais para troca de experiências; Reivindicam participação no PROEPRE 94. O DEd fala da possibilidade pedindo para que se movimentem, e duas professoras são escolhidas para conversar com o prefeito.	“Necessidade de maior aproximação entre DEd e EMEIs”; o grupo de supervisores solicita ao DEd permanência mais efetiva nas EMEIs	“Troca de ideia entre diretoras para compra de jogos”; “As diretoras devem abrir caderno para avaliar os professores”; “Professores devem ser incentivados”; “Dificuldades dos professores com a Alfabetização”

QUADRO 1 – Contexto organizacional da rede municipal de ensino no período de 1986 a 2007

Ano	1996	1997	1998	1999	2000
1.4. A Estrutura da SME	Diretora do DEd Chefe de D. Téc. Pedag. 8 sup./ 1 orient. pedag. Equipe técnica 33 escolas (incluindo vinculadas) Atend. – Ed. Infantil, EJA e 1 escola de Ensino Fundamental	Diretora do DEd Chefe de Div. T. Ped. 8 supervisoras 2 orientadoras pedagógicas Equipe técnica 26 diretoras de escola Atendimento – Ed. Infantil, EJA e 1 escola de Ensino Fundamental	Secretária Municipal de Educação Chefe de Div. T. Ped. 8 supervisoras 2 orientadoras pedagógicas Equipe técnica Atendimento – Educação Infantil, EJA e Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)		
1.5. As Orientações e os Programas de Formação	PROEPRE para professores novos; Cursos ministrados pela equipe do DEd e professores convidados; Distribuição da revista Nova Escola (nas escolas)	“A teoria do Construtivismo será revista e estudada; A alfabetização será mais enfocada”; Método Dom Bosco para professoras interessadas em classes de Alfabetização; Curso com a profa. Orly para todos os professores; PROEPRE Águas de Lindóia	PCN – abordagem global; Curso de Ciências na USF; Encontro Intermunicipal; Projeto para Zona Rural; Supervisoras orientam diretores, que orientam os professores	Curso Parâmetros em Ação para diretores repassarem nas escolas; Curso PCN; Semana da Água; Projeto Meio Ambiente	RCN para Ed. Infantil; Grupos de estudo de professores para trabalhar com os PCN, sob orientação dos diretores; Curso de Alfabetização dos Parâmetros em Ação
1.6. A Atuação dos Professores	“Encontro de professores para troca de experiência na semana do Carnaval”	Recebem orientações do DEd através dos seus diretores, nas Reuniões Pedagógicas	Reuniões de duas horas semanais nos HTPC, com os professores da escola e o diretor	Reunião com professores sobre o Estatuto do Magistério	Grupos de estudos sob orientação dos diretores
1.7. A Avaliação do Desempenho dos Alunos		Entrega de cópia de avaliação realizada com os alunos	Caderno de desempenho dos alunos; relatório descritivo e menções; encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem para a recuperação paralela; salas de reforço, duas horas diárias	Ficha de avaliação dos alunos	“Ter bom senso para reclassificação”; “Diretor encaminhar nome de crianças com muita dificuldade para Classe Especial”
Observação		A diretora do DEd vai às escolas na reunião de pais para falar sobre a metodologia utilizada	FUNDEF; Municipalização; O DEd passa a ser Secretaria Municipal de Educação (SME) Diretoras verificam aceitação dos professores para comemorar o Dia do Professor com uma missa. Os professores não aderiram. Autorização para as escolas assistirem a abertura da Copa como Atividade Educativa	“Não colocar alunos para fora da sala, nem mandar para a diretora”; “Lugar de professor é na sala de aula, de preferência, tratando as crianças com carinho”	Secretária sugere reunião de diretores e supervisores para melhorar a parte pedagógica das escolas; “Diretores que ministram cursos, organizar cada módulo para repassar aos professores/ apresentar para a SME”

QUADRO 1 – Contexto organizacional da rede municipal de ensino no período de 1986 a 2007

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
1.4. A Estrutura da SME	Secretária Mun. de Educação Chefe de Div. T. Ped. 8 supervisoras Equipe técnica 42 diretores de escola	Secretária Mun. de Educação Chefe de Div. T. Ped. 8 supervisoras 7 coord. pedagógicas 2 coord. do PROFA Equipe técnica 42 diretores de escola	Secretária Mun. de Ed. Chefe de Div. T. Ped. 8 supervisoras 7 coord. pedagógicas 3 coord. do PROFA Equipe técnica 16 mil alunos				Atendimento – Educação Infantil, EJA e Ensino Fundamental I
1.5. As Orientações e os Programas de Formação	Estudo dos PCN; Curso sobre Alfabetização dos PCN	Implantação do PROFA; Projeto Ciranda do Livro; Unidades; Projeto Informática nas escolas; Projeto Água; Curso sobre Educação Ambiental para supervisores e diretores repassarem para os professores	PROFA para professores e diretores; visita das coordenadoras nas escolas; Ciranda do Livro		PROFA; Curso de Libras		Levantar pontos para caracterização dos grupos; verificar avaliação do ano anterior a fim de conhecer melhor os alunos; Reflexões – ideias próprias para cada comunidade
1.6. A Atuação dos Professores	Grupos de estudos sob orientação dos diretores	São incentivados a utilizarem as Unidades elaboradas pela equipe de coord. pedagógica e a avaliarem o material, mês a mês	Produção das Unidades – cada grupo de professores elabora as Unidades que serão utilizadas nas escolas, mês a mês				
1.7. A Avaliação do Desempenho dos Alunos	Avaliação diagnóstica para educação infantil	Avaliação de escrita dos alunos feita pela equipe de coordenadoras da SME; Abertura de Classes de Apoio para alunos não alfabetizados nas 3ª e 4ª séries	Avaliação diagnóstica de níveis de escrita dos alunos	Classes de Correção de Ciclo			
Observação		“O objetivo da SME para 2002 é a qualidade de ensino” “Algumas professoras se sentem sufocadas e outras aproveitam as orientações; Faltou conquistar o professor” (falas de diretoras sobre a atuação da equipe de coord. pedagógica)	Diretores falam da dificuldade em orientar os grupos de estudo		SAEB aplicação das provas		Atenção para defasagem idade/série

1.4. Estrutura da Secretaria Municipal de Educação – SME

De acordo com os registros, até os anos de 1986 e 1987 as reuniões do Departamento de Educação (DEd) aconteciam entre a coordenadora do departamento e os cerca de vinte e seis professores, lotados nas duas escolas municipais existentes na época, e em classes *avulsas* emprestadas nos prédios de escolas estaduais e entidades filantrópicas.

No ano de 1988 o número de professores sobe para quarenta e as atas registram a presença de cinco diretoras de escola, o que pressupõe a existência de cinco escolas municipais nesse período. No ano seguinte o número de professores sobe para sessenta e nove.

Em 1991 a prefeitura municipal de Bragança Paulista realiza o primeiro concurso público para professores. Com o aumento do quadro, que ultrapassa os cento e cinquenta, os professores deixam de participar das reuniões do DEd e passam a receber as orientações através das suas diretoras, nas escolas. O número de diretoras de escola cresce de cinco para sete. A diretora do DEd passa a participar das reuniões, que contam também com duas coordenadoras, as sete diretoras e uma equipe técnica formada por profissionais da área de saúde e assistência social. No ano seguinte o DEd ganha uma Chefe de Divisão Técnico-Pedagógica e as duas coordenadoras são substituídas por duas supervisoras; e a partir de 1993 uma orientadora pedagógica passa a integrar a equipe.

O número de supervisoras de ensino sobe de dois para seis em 1995, e registram-se trinta e três escolas, incluindo as *vinculadas*, que eram escolas menores, com poucas classes e não contavam com um diretor específico, ficando aos cuidados de diretores responsáveis pelas escolas *maiores*. Em 1996 o número de supervisoras passa de seis para oito e contam-se vinte e seis diretoras de escola, número que cresce para quarenta e dois em 2001, três anos depois da municipalização do ensino fundamental.

No ano de 2002 o DEd ganha uma equipe de sete coordenadoras pedagógicas e duas coordenadoras do PROFA, implantado na rede municipal naquele ano. No ano seguinte, contavam-se dezesseis mil alunos e o PROFA recebia mais uma coordenadora.

Em 2004 a equipe de coordenadoras pedagógicas foi destituída de suas funções; e em 2005 a SME cria o Centro de Apoio ao Professor (CAP), que no ano seguinte passaria a se chamar Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA), um centro destinado exclusivamente à

formação continuada dos professores, na forma de cursos, palestras, encontros, reuniões e afins. Nesse mesmo ano, a SME divulga um documento com o título “Escola é Cidadania”, onde apresenta a filosofia de trabalho, as diretrizes pedagógicas, as políticas de inclusão, entre outros assuntos que tendiam a definir *uma cara* para a rede municipal de ensino de Bragança Paulista.

Em 2007 inicia-se o trabalho com o professor coordenador nos diferentes níveis de ensino, e em 2008 cada uma das escolas de educação infantil e ensino fundamental passa a dispor da dedicação exclusiva de um professor coordenador. Nesse mesmo ano, as escolas de ensino fundamental ganham também um vice-diretor e a SME passa a contar com a colaboração externa de um grupo de assessores contratados.

No ano de 2009 acontece o primeiro concurso público para diretores de escola, que passam a assumir os seus cargos no mesmo ano, e a equipe de supervisão da SME é ampliada. Naquele ano, contavam-se sessenta e oito escolas municipais, entre urbanas e rurais.

1.5. Orientações e Programas de Formação

Os registros de 1986 a 1990 apontam uma estrutura de formação representada por um grupo de professores, reunidos semanal ou quinzenalmente, sob a orientação de um líder, no caso, a supervisora responsável do DEd. Além disso, o grupo participava, esporadicamente, de cursos e palestras ministrados por profissionais convidados pelo departamento. A partir de 1988 os registros mostram a presença de diretoras de escola que passam a fazer parte dessas reuniões numa relação ainda horizontalizada, ou seja, professores e diretoras formando uma unidade, um grupo que se reunia para estudar junto, numa relação de equivalência, se não por questões administrativas - uma vez que diretoras estão hierarquicamente acima dos professores, mas por questões pedagógicas. Em 1990 registra-se “professores divididos em grupos com as diretoras – estudo e debate sobre os textos”.

A partir de 1991, com a ampliação do quadro de professores devido ao primeiro concurso público municipal, o grupo é afastado das reuniões centralizadas no DEd e os professores passam a receber as orientações através de suas diretoras nas escolas. Ainda em 1991, através do convênio entre a prefeitura e a Unicamp, ocorre a implantação do Programa de Educação Pré-

Escolar (PROEPRE), baseado nos estudos de Jean Piaget, que passou a nortear o trabalho pedagógico da pré-escola da rede municipal. O programa foi desenvolvido junto aos professores pelos próprios profissionais da universidade durante os anos de 1991 e 1992.

A partir de 1993 começa a se desenhar uma verticalização nas relações dos profissionais do DEd, quando diretoras e supervisoras passam a ministrar os cursos aos professores. As diretoras ficam responsáveis pela orientação do trabalho pedagógico dos professores nas escolas e as supervisoras organizam um cronograma de visitas para acompanhar o trabalho dos professores e os grupos de estudo nas escolas. É importante lembrar, no entanto, que diretores e supervisores são cargos ocupados por professores afastados de suas salas de aula, a convite do DEd.

Em 1998, com a municipalização do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entram no cenário da formação da SME; e no ano seguinte o curso “Parâmetros em Ação” é ministrado por profissionais do Ministério da Educação (MEC) aos diretores, que posteriormente “repassariam nas escolas para os professores”. Aos diretores de escola coube a responsabilidade de acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, repassando as orientações da SME, até o ano de 2007. A partir de então, os professores coordenadores assumiram esse papel.

No ano de 2002 com a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), a formação continuada dos professores ganha mais uma vertente, e além da formação em serviço que recebem via diretores e supervisores, começam a frequentar cursos periódicos, fora de seu horário de trabalho, oferecidos pela SME. Essa situação vai se acentuando, ao longo dos anos, com a criação do NAPA e a oferta de diversas modalidades de cursos.

Dessa forma, sendo as formadoras do NAPA também professoras afastadas de suas classes a convite da SME, reconhece-se que a verticalização que se inicia em 1993, vai desencadeando uma estrutura de formação diferente da inicial, quando professores e diretores formavam um único grupo, orientados por um supervisor. A nova estrutura coloca os professores, pares *até ontem*, em lados opostos – os que formam e os que são formados, ou, os que sabem e os que não sabem. Esse fator pode revelar implicativos que serão tratados mais adiante.

Ao longo do período estudado, alguns programas de formação vão se destacando pela regularidade com que se fazem presentes nos registros das atas de reuniões da SME. Em 1991, com o alargamento do atendimento à educação infantil da rede municipal, a prefeitura firma o convênio com a Unicamp e implanta o PROEPRE, que passa a sustentar o trabalho pedagógico dos professores nesse segmento. A partir de 1998 com o processo de municipalização do ensino fundamental, grande parte da atenção da SME fica voltada a este segmento e os PCN são postos como norteadores das práticas dos professores. No ano de 2002 o PROFA foi implantado na rede municipal como um movimento promissor na solução dos embaraços da alfabetização dos alunos. A seguir apresentamos uma breve descrição dos programas, bem como as impressões sobre os efeitos que propagaram na rede municipal de Bragança Paulista.

1.5.1. PROEPRE

O PROEPRE é um programa de formação, fundamentado na teoria de Jean Piaget, elaborado com base nas pesquisas da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, do Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na década de 1970, que tem por objetivo “formar pessoas intelectual e moralmente autônomas, que tenham espírito crítico para refletir, questionar tudo o que lhes é proposto e que sejam capazes de contribuir para transformações culturais e tecnológicas”. (www.fe.unicamp.br/lpg/proepre/)

Na década de 1980, através de um convênio entre o MEC e a Faculdade de Educação da Unicamp, o PROEPRE foi implantado em vários estados brasileiros, tendo também a adesão de inúmeras cidades do estado de São Paulo, entre elas Bragança Paulista no ano de 1991.

O PROEPRE aparece nos registros das atas, durante todos os anos, de 1991 a 1997, ano que antecede a municipalização do ensino fundamental, depois disso não se verifica nenhuma menção a seu respeito. Nos primeiros anos de sua implantação o programa foi desenvolvido diretamente com os professores, pelos profissionais da universidade, ficando diretores e supervisores responsáveis pelo acompanhamento e orientação do trabalho dos professores nas escolas. No ano de 1993 há registro de que a equipe do Departamento de Educação (DEd) ministrou cursos sobre o PROEPRE para os professores da rede; e em 1996 para os professores

novos, por conta da preocupação de garantir a continuidade do programa ameaçado pelo rápido crescimento da rede municipal, como aparece registrado em 1995.

A partir daqui, o que se sabe sobre a disseminação do programa na rede diz respeito à minha experiência profissional, como professora que ingressou no concurso de 1991 e participou do período de sua implantação.

Éramos cerca de cento e cinquenta professores, alguns, como eu, assumindo uma sala de aula pela primeira vez; outros, que já eram professores contratados pelo município e agora se efetivavam na rede através do concurso público; e ainda, aqueles que já tinham a experiência da docência em outras instituições públicas ou particulares. E é claro que, entre nós, cada um assimilou o PROEPRE de uma forma diferente. Para mim, por exemplo, ele representou um modelo que deveria ser seguido à risca, por ser o único plano que eu tinha à mão. No entanto, para aqueles que já contavam outras experiências, com outros modelos, em outras instituições, ele certamente era mais uma opção pedagógica dentre as outras que já se conhecia. Essas duas situações configuram uma diferença substancial que não foi levada em conta, e não é levada até hoje.

Além da formação dos professores, cada sala de aula recebeu, na época, um kit completo para desenvolver as atividades e realizar as *provas piagetianas* através de apostilas com instruções descritas passo a passo. As atas registram, e eu me lembro bem, que até 1995 havia uma supervisão intensiva da equipe do DEd nas pré-escolas a fim de garantir que o trabalho dos professores estivesse sendo orientado pelos princípios do programa, mas certamente não garantia. E em meados de 1995 já se revelava a preocupação com o futuro do programa na rede, quando se registra a necessidade de “resgatar o sentido do PROEPRE”. Nesse mesmo ano emigrei da pré-escola, a convite do DEd, para assumir uma classe experimental de primeiro grau, numa das primeiras experiências da rede com esse segmento. Quando retornei à minha escola de origem, em 1998, por conta da municipalização, lembro ter procurado o kit do PROEPRE de minha sala e encontrá-lo amontoado junto aos outros todos, nos armários do almoxarifado. A impressão que tive foi a de presenciar o fim de uma era. E era isso mesmo.

A rede municipal de Bragança Paulista cresceu de um tanto, a partir da municipalização, que hoje em dia nos grandes encontros dos professores da municipalidade *ninguém mais conhece ninguém*, e o PROEPRE virou uma lenda contada pelos professores mais antigos. Mas é claro que

ele deixou muitas marcas, e representa, ainda que não se reconheça, a estrutura fundamental de uma rede que foi sendo tecida ao longo de todos esses anos. Já não se reconhecem mais os primeiros fios que compõem essa trama, mas eles estão lá.

Sobre isso, há o relato de uma das formadoras entrevistadas do PROFA, implantado na rede municipal em 2002. Com base nas suas impressões, advindas dos encontros de formadores do PROFA de outros municípios, ela considera que houve por parte dos professores de Bragança Paulista uma assimilação maior dos princípios do PROFA, em relação a professores de outros municípios, por conta da estrutura sustentada pelo PROEPRE. E eu concordo com ela, e ainda me chama à atenção o fato de que os professores que vivenciaram o período de implantação do PROEPRE contam-se no máximo aos trezentos, ou seja, mais ou menos a terça parte do que conta o grupo atualmente. Sendo assim, a maioria do grupo de professores não teve acesso ao programa, apesar disso ele se faz presente na estrutura da rede municipal. O que equivale dizer que o PROEPRE, seguramente, não se desenvolveu na rede municipal de Bragança Paulista da forma como objetivaram os seus idealizadores, no entanto, também não é verdade dizer que ele foi extinto ou trancafiado nos armários dos almoxarifados juntamente com seus kits. Ele foi assimilado por cada um de nós professores, diretores ou supervisores, a partir das nossas estruturas cognitivas individuais, como diria o próprio Piaget, misturadas às experiências pedagógicas que tivemos, ou não, antes e depois do programa, e ainda, ao momento pessoal que cada um vivia na época, ao contexto social, político e cultural que envolvia a gestão municipal, e que, conseqüentemente, se refletia nos trabalhos da SME, enfim. A *cara* que hoje apresenta a rede municipal de ensino de Bragança Paulista, com todas as suas singularidades, é única, e foi construída assim, por cada um e por todos, nas nossas relações e a partir daquilo que fomos conhecendo e reinterpretando ao longo desses anos em que estivemos nos recônditos de nossas salas de aula.

1.5.2. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados pelo governo federal com a intenção de instituir um referencial de qualidade para o ensino fundamental de todo o país,

pensado como proposta flexível sujeita às adaptações dos contextos regionais e locais, por autoridades gestoras, escolas e professores; não tendo, portanto, a intenção de se fazer assimilar como um modelo curricular homogêneo e impositivo.

Até o ano de 1996 o ensino fundamental foi sustentado pela Lei Federal n. 5.692 de 1971, que definia em bases gerais as diretrizes da educação nacional, bem como os objetivos para o ensino fundamental e as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio e uma parte diversificada a fim de contemplar singularidades e necessidades locais, ficando a cargo dos estados a organização de propostas curriculares que servissem de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, de onde resultaram compromissos assumidos na luta pela universalização da educação fundamental e pela ampliação de oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Na meta dos compromissos assumidos, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que, entre outras diretrizes apontadas para a recuperação da escola fundamental, impôs a necessidade de o governo federal definir parâmetros claros no campo curricular “capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras”. (PCN, 1997, p.14)

O documento é composto por uma coleção de dez volumes que compõem as diversas áreas de conhecimento e os chamados Temas Transversais, que propõem a inclusão de questões sociais no currículo escolar.

A intenção do MEC era garantir o acesso ao material para melhor aproveitamento, distribuindo um exemplar a cada educador para que fosse utilizado como subsídio na formulação dos planejamentos e do projeto educativo das escolas. De fato, cada professor vinculado ao governo do estado recebeu um exemplar dos PCN, no entanto, com a municipalização em 1998, a maioria dos professores que assumiram as classes de ensino fundamental eram migrantes do quadro da educação infantil do município e não receberam o exemplar. Em uma das reuniões da SME em janeiro de 2001, quando se discutia o planejamento anual dos professores, registra-se

“os jogos (conjunto) dos PCN são só 2, é preciso revezamento. As professoras do estado têm um jogo próprio doado pelo estado”.

A carta que o então ministro da educação dirige aos professores na apresentação dos PCN esclarece o objetivo do documento que visa auxiliar o professor “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade”, apontando “metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”.

No âmbito da municipalidade, a primeira referência aos PCN nos registros das atas data de maio de 1998 e trata das reflexões dos diretores e da equipe do DEd/SME após a frequência ao simpósio organizado pela Universidade São Francisco, com o tema “PCNs e Transversalidade – uma abordagem global”. E por estar a equipe da SME bastante atarefada com a organização administrativa pós-municipalização, a coisa ficou só nisso.

A próxima referência é de setembro de 1999 e anuncia que profissionais do MEC viriam ao município para ministrar o curso “Parâmetros em Ação” em três encontros de oito horas cada, para os diretores que posteriormente “repassariam” nas escolas aos professores. Esse *repasso* acontece no ano seguinte, no período entre os meses de março e maio, sob o acompanhamento e a supervisão da SME. Em uma das reuniões do mês de março registra-se – “As diretoras devem organizar grupos de professoras para trabalhar com os PCN e mandar proposta para a SME; diretoras agendar curso para professoras sobre os PCN em Ação (2h por semana)”. Nessa mesma reunião as diretoras foram informadas “sobre o curso de Alfabetização dos Parâmetros em Ação nos dias 05 e 07/04/2000 e elas deverão participar”. Aparentemente o repasse do curso sobre os PCN não se deu totalmente a contento, visto que na reunião de vinte e três de maio de 2000, registra-se “reflexões e orientações sobre o curso Parâmetros em Ação”.

Em janeiro de 2001, a SME orienta que o planejamento anual dos professores seja elaborado com base nos PCN e sugere um revezamento dos exemplares, uma vez que cada escola contava apenas com dois deles. Em fins do primeiro semestre do mesmo ano a SME parece sentir a necessidade de aprofundar os estudos sobre o documento, e em junho registra-se “Estudo sobre

os PCN para o 2º semestre”; e em setembro as diretoras repassaram o Curso de Alfabetização sobre os PCN que receberam no mês de abril.

Nova referência aos PCN aparece em outubro de 2002, quando a equipe de coordenação pedagógica da SME orienta os diretores para que orientem os professores a discutir os critérios para avaliar os alunos com base nos PCN.

Durante todo o ano de 2002 os professores receberam as Unidades de Trabalho, elaboradas, a partir dos PCN, pela equipe de coordenação pedagógica da SME, que consistia numa coletânea de textos informativos e sugestões de atividades que serviriam de subsídios para o planejamento mensal dos professores. No início do ano de 2003 os professores foram incentivados a elaborarem eles mesmos, cada um com seu grupo escola, as Unidades de Trabalho que seriam utilizadas pela rede. Para tanto, fizeram um levantamento dos conteúdos divididos por ciclo com base nos PCN, e a partir desses conteúdos organizaram sugestões de textos e atividades que foram distribuídas para todas as escolas. E a última referência ao documento nas atas data de janeiro de 2003, quando “fala-se sobre o Planejamento e os PCN”.

E, como já foi dito, o fato de não haverem novas referências aos PCN nos registros da SME não implica na conclusão de que atualmente estejam ausentes do contexto das orientações do trabalho dos professores. Assim como os seus registros no período entre 1998 e 2003 também não garantem que os PCN chegaram aos professores e foram utilizados por eles da forma como intentaram os seus idealizadores. Durante as entrevistas realizadas com os professores, quando perguntados sobre a forma como elaboravam os seus planejamentos, apenas dois dos onze fizeram menção aos PCN. O que não significa que os princípios dos parâmetros não estejam atravessados ou perpassados no currículo da rede municipal como um todo, uma vez que eles se fazem presentes nos livros didáticos utilizados pelos professores, nas reuniões pedagógicas e HTPCs¹³, nas conversas de corredor e no contexto social geral, que naturalmente vai se

¹³ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, desenvolvida na unidade escolar pelos professores, o professor coordenador e o diretor da escola, com a finalidade de, entre outras, planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem. No caso da rede municipal de Bragança Paulista, são 2 HTPCs cumpridas na unidade escolar e 3 HTPs em local de livre escolha dos professores. Os HTPCs foram implantados na rede municipal em 1998, com a municipalização do ensino fundamental.

transformando pelas mudanças de concepção de liberdade, cultura, cidadania, participação, inclusão, etc e etc.

Além disso, o PROFA, programa que será tratado a seguir, pode ser considerado um aprofundamento dos conteúdos de Língua Portuguesa dos PCN que tratam, entre outros, a necessidade do uso social da leitura e escrita e o conceito de Letramento.

1.5.3. PROFA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) é um curso de aprofundamento para professores e formadores, que tem o objetivo de desenvolver as competências profissionais e conhecimentos necessários aos professores alfabetizadores. Foi promovido pelo MEC nos anos de 2001 e 2002, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com adesão facultativa aos estados e municípios. Com a mudança de governo em 2003 o PROFA foi extinto no âmbito federal, ficando ao cargo das secretarias que já haviam implantado o programa fazê-lo perpetuar ou não.

De acordo com o documento de apresentação do PROFA, divulgado no portal do MEC, a publicação de pesquisas acadêmicas e de divulgação científica nas áreas da psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística, apesar de se constituírem o cerne das mudanças de paradigma sobre alfabetização, não se mostram suficientes para promover a transformação da prática escolar. O PROFA nasceu, portanto, dessa necessidade de produzir conhecimento específico na área da didática, e auxiliar os professores na elaboração de práticas condizentes com o novo paradigma de alfabetização, que leva em conta as hipóteses de escrita que os alunos têm mesmo antes de serem alfabetizados, e considera que os educadores, ao compreenderem os níveis de construção dessas hipóteses, possam melhor auxiliar os alunos na aquisição do conhecimento acerca da linguagem escrita¹⁴.

O conteúdo do programa se baseia na difusão de conhecimentos sobre como se dão os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como o professor pode organizar situações

¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/aapres.pdf>

didáticas adequadas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, a partir do modelo metodológico de resolução de problemas. E no contexto didático chama a atenção para questões como: a construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

A carga horária do curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que são socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação.

As atividades do programa se orientam pela ampliação do universo de conhecimento dos professores sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional e, como base metodológica, apóiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

A rotina diária dos encontros de formação gira em torno da tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, incluindo espaço aberto aos participantes para exposição de necessidades e dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico. Além de atividades permanentes como a Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Ideias, que é um momento de os professores compartilharem opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas no Trabalho Pessoal; e o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.

O PROFA foi implantado na rede municipal de ensino de Bragança Paulista no ano de 2002, sob a coordenação de duas formadoras, que eram professoras do ensino fundamental do município emigradas do quadro de professores do governo do estado com a municipalização em

1998. Convidadas pela SME a se afastarem de suas classes e assumirem a coordenação do programa, receberam formação com profissionais designados pelo MEC, em pólos organizados regionalmente com municípios vizinhos. Durante o primeiro ano de implantação do PROFA, após formação inicial, houve um período de formação permanente das duas formadoras, que foi concomitante com a formação dos professores, ou seja, à medida que participavam do programa de formação nos pólos, as formadoras desenvolviam o programa de formação com os professores, nos cursos oferecidos pela SME. O ano de 2002, primeiro na implantação do programa contou com duas turmas de vinte e cinco professores cada. Nos anos que se seguiram, várias outras turmas foram formadas, e continuam sendo até hoje. Com o tempo, outras professoras da rede municipal, que haviam participado do PROFA, foram também convidadas pela SME a se afastarem de suas classes e integrarem o quadro de formadoras do programa.

Há poucos registros sobre o PROFA nas atas da SME, e eles se referem basicamente à organização dos cursos, inscrições e regras para a participação. Um dos registros de dezembro de 2002 cita que o PROFA seria “dado” aos diretores de escola em 2003, e durante a entrevista com uma das formadoras do PROFA, ela menciona o fato falando da necessidade de os diretores compreenderem e apoiarem o trabalho dos professores que participavam dos cursos e sentiam a falta dessa parceria. E a ausência de registros nas atas sobre alfabetização após o ano de 2002, mostra que o tema deixou de fazer parte das preocupações da SME depois da implantação do programa.

Na segunda parte deste trabalho pode-se conhecer melhor os efeitos da implantação do PROFA na rede municipal, a partir dos dados obtidos com base na entrevista realizada com os onze professores da EM Prof. João Oliviano.

1.6. A atuação dos professores

Nesse item aproveitamos os dados coletados nas atas para descrever, durante esse período, o lugar que os professores ocuparam no âmbito da SME, a forma como o seu trabalho, aparentemente, tem sido reconhecido e o modo como se manifestam diante dessa estrutura.

1.6.1. O afastamento das decisões

Entre os anos de 1986 e 1990 os registros mostram a participação dos professores nas reuniões mensais do Departamento de Educação. Os trechos “comentários sobre problemas encontrados”, “esclarecimento de dúvidas” e “estudo e debate sobre os textos”, indicam que durante esse período os professores mantinham significativa proximidade com as lideranças do DEd. E não se percebe nos registros que a presença das diretoras de escola nas reuniões, a partir de 1988, tenha interferido nessa proximidade. A impressão que se tem é a de que elas foram incorporadas ao grupo e não superpostas a ele, como mostra o registro de uma das reuniões do ano de 1990 – “professores divididos em grupos com as diretoras – estudo e debate sobre os textos”. Em 1991, no entanto, após a realização do primeiro concurso municipal, o número de professores mais que dobra de setenta para cento e cinquenta e cinco e eles deixam de participar das reuniões do DEd e passam a receber as orientações através das suas diretoras nas escolas. Nesse período, portanto, duas situações se fazem perceber: o corpo de professores vai sendo afastado do núcleo de decisões do DEd, e o departamento vive o início do seu processo de hierarquização.

Os registros não oferecem evidências de que os professores contassem com poder de decisão durante as reuniões no DEd, no entanto, mostram uma proximidade dessas decisões, onde os professores tinham a oportunidade de participar das discussões, falando de suas dificuldades, levantando dúvidas, emitindo opiniões, enfim, mostram que havia uma voz presente e que, com o tempo, foi sendo silenciada.

1.6.2. A resistência ao afastamento

Observa-se, porém, que esse silenciamento sofreu resistência por parte dos professores. No ano de 1993 registra-se “Professores pedem mais autonomia para as EMEIs¹⁵ e reuniões mensais para troca de experiências”; e ainda, reivindicam participação no Encontro do PROEPRE em Águas de Lindoia que aconteceria no ano seguinte. Quanto ao PROEPRE, conseguiram

¹⁵ Escolas Municipais de Educação Infantil

autorização e apoio da administração municipal para a participação no evento; as reuniões mensais, para troca de experiências só foram conquistadas cinco anos mais tarde, em 1997. Sobre a autonomia que os professores solicitavam para as escolas, os registros não oferecem muitas pistas, mas pode-se entrever uma relação de poder mais centralizador que ditatorial entre SME e professores do tipo: “Quem decide sou eu, mas quero saber e respeito o que você pensa”. Exemplos disso se encontram em registros de 1998, quando a SME sugere comemorar o dia dos professores com uma missa, e pede aos diretores que façam um levantamento entre o grupo de professores a fim de verificar sua aceitação. Os professores não acolhem a ideia e a missa não acontece. No mesmo ano, entretanto, as escolas recebem autorização da SME para assistirem a abertura da Copa como atividade educativa, o que mostra a autonomia muito reduzida das escolas, na época.

Ainda por outro lado, em 1999 há o registro de uma determinação da SME que manda: “Não colocar alunos para fora da sala, nem mandar para a diretora”. Como já foi dito, os professores que assumiram as classes de ensino fundamental em 1998 eram, na sua maioria, emigrantes das classes de educação infantil, que atendia alunos de zero a seis anos. Ora, certamente que esses professores não estavam acostumados a lidar com as questões de indisciplina dos alunos. Tampouco estava a equipe da SME que, com exceção da secretária de educação, eram todas professoras de educação infantil afastadas de suas classes para ocupar outros cargos. A evidência da falta de experiência dos professores da rede municipal para lidar com a indisciplina nas suas salas de aula, aliada à falta de orientação de seus líderes sobre o assunto - uma vez que não há registros que mostram que, em algum momento, ele foi posto em pauta nas reuniões da SME – nos induz pensar que, para situações como essa, tratadas como insolúveis, restava à SME baixar normas, como quem diz: “Não tenho como lhe ajudar, resolva seu problema como puder, mas está proibido de colocar os alunos pra fora da sala”.

Em 1994 há registro de que o grupo de supervisoras solicita à diretoria do DED autorização para permanência mais efetiva nas escolas – “Necessidade de maior aproximação entre DED e EMEIs”. Não é possível identificar os motivos dessa solicitação da equipe de supervisoras, nem quais suas intenções, no entanto, percebe-se que a equipe do DED não apenas reconheceu esse afastamento como também mostrou, em algum momento, preocupação diante dele.

1.6.3. O desencantamento

O afastamento dos professores do núcleo de decisões do DEd vai dividindo o grupo em dois e provocando um estranhamento entre ambos – já não se sabe mais quem é quem, e em 1995 os diretores de escola são orientados a “abrir caderno para avaliar os professores”. Outro registro do mesmo ano diz que “os professores devem ser incentivados”, o que nos permite entrever um momento de desencantamento pelo qual passavam os professores, talvez relacionado ao novo lugar que ocupavam como exilados e fiscalizados. Esse desencantamento pode ser percebido também num registro de 1999 – “Lugar de professor é na sala de aula, de preferência, tratando as crianças com carinho”. Independente de qualquer outra interpretação que esta frase possa sugerir, não se pode negar o caráter embutido de desvalorização do trabalho dos professores, uma vez que não é necessário ser professor para estar numa sala cuidando das crianças com carinho. A frase sugere também a necessidade de evitar que os professores ficassem zanzando pelo corredor, o que também, independente de qualquer outra interpretação, mostra um professor desencantado com o seu trabalho. Outra evidência desse desencantamento é registrada em 2002, quando os diretores de escola são orientados a avaliar o trabalho da equipe de coordenação pedagógica junto aos professores. Entre os comentários lê-se – “Algumas professoras se sentem sufocadas e outras aproveitam as orientações; Faltou conquistar o professor”.

A palavra *conquistar* pode significar desde *submeter* até *seduzir*, passando por inúmeras outras definições. Nesse caso particular, percebo que os diretores se referiam à necessidade de ganhar a simpatia ou a amizade dos professores, o que também mostra a divisão dos dois grupos e o estranhamento entre eles. Mostra também a reação dos professores ao afastamento das decisões a que foram submetidos, quando se deparam com um grupo de oito professoras afastadas de suas salas de aula, que se reúne, com a melhor das boas intenções, para decidir o que devem ou não fazer os professores nas suas salas de aula a fim de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos seus alunos.

1.6.4. A desvalorização do trabalho de sala de aula

Durante a implantação do PROEPRE nos anos de 1991 e 1992 os cursos foram ministrados com contato direto entre os pesquisadores da Unicamp e os professores da rede municipal. Diretores e supervisores (professores emergentes das salas de aula) também participavam dos cursos e depois eram orientados a acompanhar e supervisionar o trabalho dos professores nas escolas. A partir de 1993 eles próprios passam a ministrar os cursos, e o contato dos professores da rede com os pesquisadores do PROEPRE acontece em momentos esporádicos.

Desde então diretores e supervisores assumem a responsabilidade pela formação continuada dos professores, através de cursos que preparavam com base na formação à qual eram submetidos, repassando conhecimentos e orientações. E assim seguiu o trabalho do DEd/SME, até a criação do NAPA, quando a responsabilidade pela formação dos professores foi delegada aos profissionais do núcleo, também professores emergentes das salas de aula.

O termo *emergente* pode soar um tanto agressivo para o contexto, talvez *oriundo* fosse melhor, no entanto, não creio que traduzisse tão claramente minhas mais íntimas impressões. As impressões a que me refiro não surgem dos registros escritos, mas dos de minha memória que ora resgata instantes, frases, acontecimentos, olhares e maneiras, que vão nesse momento se juntando e ajudando a escrever as próximas linhas.

Emergir pode significar, entre outros, “sair de onde estava mergulhado; manifestar-se; mostrar-se; elevar-se”. Nesse caso, utilizo o termo para falar do fato de professores que, como eu mesma, foram sendo convidados, ao longo dos anos, a se afastarem de suas salas de aula por tempo indeterminado e assumirem cargos comissionados de diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos.

No início do processo de hierarquização do DEd, podia-se perceber facilmente que grande parte dos professores convidados a compor a equipe técnico-pedagógica do departamento eram os que encabeçavam a lista de classificação da rede municipal de ensino. A ordem dessa lista levava em conta principalmente a nota da prova do concurso de 1991, o grau de formação e os títulos de cada um. Com o tempo, aparentemente, os critérios para ser convidado pelo DEd passaram a ser o desempenho dos professores nas suas salas de aula, o interesse que revelava em aprender permanentemente, sua capacidade de se expressar e revelar conhecimentos, e a

popularidade positiva que o professor ia conquistando na rede. E é claro que nesse meio, os critérios também passavam por amizades preferenciais, graus de parentesco e favores políticos.

Sendo assim, o que foi ficando *veladamente explícito* com o passar dos anos, era a impressão de que estar na sala de aula representava um castigo, e que se o professor fosse realmente bom, ou tivesse bons contatos, receberia como prêmio um cargo comissionado que o faria *emergir* de sua classe, mantendo-se fora dela por um bom tempo. Quando digo *veladamente explícito*, me refiro àquilo que todo mundo percebe e que não se costuma dizer, mas que não escapa aos ouvidos mais atentos. Os meus, por exemplo, tiveram a oportunidade de captar duas ou três vezes nos corredores da SME, nas conversas entre colegas professoras que ocupavam cargos comissionados, tentando convencer aquelas que estavam sendo também convidadas a assumirem esses cargos – “Aceita, boba! Você tem muita capacidade pra ser só uma professora”. Há também um episódio que faço questão de lembrar, dado em fins de 2008, quando já preparava meu afastamento da sala de aula em virtude de ter sido contemplada com a bolsa Capes.

Estávamos todos os professores da rede municipal do período da manhã reunidos no salão do NAPA, quando um dos consultores da equipe, que havia pouco tinha sido contratada para prestar serviços à SME, sobe ao palco para se apresentar. Após as considerações iniciais fala de sua formação, dos objetivos da equipe, entre outras tantas, até que em dado momento diz qualquer coisa do tipo: “Professores, sigam o meu conselho. Estudem bastante, porque se vocês estudarem e se empenharem, logo não vão mais estar na sala de aula. Poderão chegar, por exemplo, onde eu cheguei. Eu também era professor e hoje sou um consultor”.

Atualmente os cargos da SME e do NAPA ainda são comissionados, com a diferença que no ano de 2009 houve concurso público para diretores de escola que assumiram seus cargos no mesmo ano.

1.6.5. A comunicação com a SME

Estando os professores afastados do núcleo do DEd desde 1991, o departamento passa a utilizar, em dadas situações, registros escritos para procurar saber o que pensam os professores da rede. No ano de 1993 o DEd faz um levantamento entre os professores antes de organizar os chamados “Cursos Relâmpago”, a fim de saber quais são suas preferências de temas. E após os

cursos, solicita avaliações escritas a fim de conhecer a opinião dos professores. Em 1994 o DEd promoveu o I Encontro Intermunicipal de Educadores, que acontece todos os anos até hoje, durante o recesso de julho; e os professores, geralmente, eram convidados a sugerir temas e nomes de palestrantes, e ao final dos encontros costumam apresentar avaliação pessoal sobre o evento, como condição para receber o certificado de participação. Em 2002 a equipe de coordenadoras da SME ao elaborar e distribuir as Unidades de Trabalho entre os professores solicitava que eles avaliassem o material, mês a mês, a fim de nortear a elaboração das próximas Unidades. Em 2003 os próprios professores elaboraram as Unidades que foram distribuídas durante o ano entre as escolas.

1.6.6. O encontro com os pares

A primeira referência a “reuniões pedagógicas com suspensão de aula” data do ano de 1994, e antes disso não há registro de encontros periódicos destinados ao repasse das orientações que os diretores traziam do DEd. Lembro-me da diretora pedindo dez minutinhos depois de soltar os alunos; nos chamando em sua sala de duas em duas para não deixar as classes “muito sozinhas”; ou trazendo os assuntos na hora do nosso cafezinho, enfim, ela sempre encontrava um jeito de nos repassar *rapidinho* as orientações do DEd.

Em 1998 a municipalização trouxe consigo o HTPC para os professores de ensino fundamental e o grupo escola passou a contar com o encontro de duas horas semanais entre os professores e o diretor para estudos, reflexões e trocas de experiências. Em 2008 a oportunidade se estendeu também para os professores da Educação Infantil.

A partir de 2004 não há registro nas atas acerca da atuação dos professores. O que se sabe é que atualmente permanecem os encontros em HTPCs e reuniões pedagógicas mensais, que são dirigidos pelos coordenadores pedagógicos desde 2007, com base nas orientações recebidas do NAPA. Além disso, os professores recebem periodicamente uma relação de cursos oferecidos pelo NAPA em diversas áreas, a serem realizados fora de seu horário de trabalho, cuja participação é atestada com certificados que são aproveitados pelos professores para contagem de pontos e evolução no plano de carreira.

1.7. A avaliação do desempenho dos alunos

O propósito final de todo e qualquer programa que invista na formação continuada dos professores é sempre o de ampliar e melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. Algumas vezes a interferência nesse nível de aprendizagem ocorre de forma mais direta, quando o professor se apropria dos conceitos defendidos pelo programa, ou parte deles, resignifica os seus próprios conceitos e transforma a sua prática pedagógica de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos. Outras vezes a interferência acontece de forma mais indireta e não se observa significativa alteração na prática do professor. No entanto, os conhecimentos aos quais esteve exposto durante o período de formação, muitas vezes, provocam mudanças pessoais e intelectuais, o que fatalmente irá se refletir no seu trabalho em sala de aula.

A análise desse item se faz, portanto, na intenção de conhecer como a SME veio promovendo a avaliação do desempenho dos alunos ao longo dos anos, o que foi levado em conta durante a avaliação, como ela foi realizada e com qual sentido.

Entre os anos de 1986 e 1990, os registros mostram que a avaliação dos alunos era feita durante as reuniões no DEd, oralmente e de forma geral. Os professores eram incentivados a falar sobre o “andamento das classes”, e não há registro nesse período de que se levasse em conta o desenvolvimento individual dos alunos.

No ano de 1991 o DEd passa a organizar a avaliação escrita e individual dos alunos, quando se lê “discutir ficha de acompanhamento dos alunos”; e no ano seguinte – “elaboração de ficha de avaliação dos alunos; anotações sobre o desempenho de cada aluno”. Era época do PROEPRE e os professores eram orientados a avaliarem os alunos nos seus aspectos social, afetivo, sensório motor e lógico matemático. O aspecto lógico matemático era avaliado a partir da aplicação das chamadas “provas piagetianas”, que se constituíam num manual de aplicação que trazia a sequência de perguntas que deveriam ser feitas aos alunos individualmente. Os demais aspectos eram avaliados com base na observação que fazíamos do comportamento dos alunos. Não me recordo se as primeiras fichas foram organizadas pelo DEd ou por nós professores, mas lembro de estar reunida com as colegas discutindo quais itens deveríamos retirar ou acrescentar nas fichas. Lembro também que a primeira ficha de avaliação dos alunos era enorme, contava

com sete ou oito páginas de itens a serem assinalados. Eram revistas e reelaboradas a cada início de ano e com o passar do tempo foram diminuindo de tamanho, até que desapareceram.

Antes da municipalização, o DEd havia iniciado a implantação gradativa de classes de ensino fundamental (que na época recebia a denominação de primeiro grau) em uma das escolas de educação infantil. Em 1993 eram duas classes de primeira série. Nos anos seguintes as classes foram sendo ampliadas, até que no ano de 1997 os alunos da educação infantil já haviam sido transferidos para outras unidades e a escola passou a atender apenas alunos de 1ª a 4ª série. A intenção da equipe do DEd com essa ampliação gradativa era a de garantir uma pedagogia diferenciada, que desse continuidade ao caráter construtivista implantado na rede com o PROEPRE. A ideia, no entanto, não conseguiu passar da intenção, porque com o advento da municipalização a preocupação primeira do DEd/SME dizia respeito às questões administrativas, como fica explícito nos registros das atas. O número de alunos e professores aumentou consideravelmente, no entanto, a equipe da SME que respondia tanto pela área administrativa quanto pela pedagógica, permaneceu reduzida por longos anos. É natural, portanto, que todas as atenções da equipe tenham sido voltadas no sentido de acomodar administrativamente o ensino fundamental na rede municipal, e que, conseqüentemente, as questões pedagógicas tenham sido parcialmente deixadas de lado.

A orientação da SME para os professores, nessa época, era que adotassem um caderno para registrar periodicamente o desempenho individual dos alunos, para seu controle pessoal. A equipe não via com bons olhos as provas escritas do modelo tradicional, mas não chegaram a ser proibidas; e as menções adotadas pela rede municipal, em substituição às letras e números foram: AT – atingiu totalmente os objetivos propostos; AP – Atingiu parcialmente os objetivos propostos e NA – não atingiu os objetivos propostos. Ao final de cada bimestre os professores deveriam atribuir menções aos alunos em todas as disciplinas e apresentar um relatório descritivo do desempenho de cada um. A experiência com os relatórios não foi aprovada pelos professores que despendiam muito tempo na sua elaboração, e em 1999 há o registro de uma “ficha de avaliação para os alunos”. Essas fichas, geralmente, eram compostas de itens a ser assinalados e dependiam, portanto, de menos tempo para serem preenchidas do que os relatórios. Não se sabe por quanto tempo essas fichas foram utilizadas, pois nos anos seguintes não há registro sobre

elas. Sabe-se, no entanto, que a rede municipal não ficou isenta da aplicação das provas escritas tradicionais, que foram utilizadas pelos professores desde o início e continuam a ser atualmente.

O atendimento aos alunos de ensino fundamental, contou desde o início com uma questão que se estendeu pelos anos posteriores e continua presente até hoje: as dificuldades de aprendizagem. A primeira referência ao assunto data de 1998 – “encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem para a recuperação paralela; salas de reforço, duas horas diárias”. Dois anos depois registra-se - “Diretor encaminhar nome de crianças com muita dificuldade para Classe Especial”. Em 2002 são organizadas “Classes de Apoio” para auxiliar os alunos em defasagem de idade e série, e em 2004 as “Classes de Correção de Ciclo”, com o mesmo objetivo. A última referência ao assunto é do ano de 2007, onde se lê - “Atenção para defasagem idade/série”.

Outra questão que se levanta, com base na observação dos registros, é a forma como o eixo de análise do desempenho dos alunos vai sendo deslocado ao longo do tempo. Com o PROEPRE o foco de avaliação cercava os aspectos do desenvolvimento social, afetivo, motor e lógico matemático. A partir dos PCN e da municipalização a avaliação se baseia na aquisição de conhecimentos pelos alunos nas diversas áreas. Após a implantação do PROFA os professores continuaram avaliando o desempenho dos alunos nas diversas áreas do conhecimento, no entanto, passou a haver uma preferência explícita, por parte da SME, pela avaliação da produção escrita dos alunos. No ano de 2002, com a intenção de conhecer a realidade do nível de aprendizagem dos alunos, a equipe de coordenadoras pedagógicas da SME, percorreu todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal, a fim de submetê-los a uma avaliação que diagnosticasse seus níveis de escrita, bem como sua capacidade de produção textual, a partir da definição de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na obra “Psicogênese da Língua Escrita”. Nos anos que se seguiram essa avaliação continuou sendo feita pelos professores, bimestralmente, a pedido da coordenação do PROFA que chegou a elaborar e apresentar gráficos que ilustravam a evolução do desenvolvimento da escrita dos alunos em cada escola. Atualmente essas avaliações continuam sendo realizadas pelos professores, são recolhidas pela coordenadora da escola e encaminhadas ao NAPA para análise.

1.8. Os caminhos da formação continuada oferecida aos professores

No âmbito das questões pedagógicas, consideramos de significativa importância descrever o contexto da formação continuada, das orientações e diretrizes didático-metodológicas aos quais foram submetidos os professores da rede municipal ao longo do período estudado. Para tanto buscamos compreender a natureza dessa formação, o modo como acontecia, o espaço que ocupava e quem eram os principais responsáveis por esse trabalho. Os dados foram pinçados ao longo da leitura das atas e para melhor organizá-los subdividimos a categoria em três indicadores:

- Planejamento/ plano de aula/ semanário/ plano escolar;
- Cursos/ palestras/ encontros;
- Grupos de estudo/ reuniões pedagógicas/ HTPC/ hora atividade.

A partir daqui, esses dados serão submetidos à análise e interpretação e a frequência com que esses indicadores aparecem registrados nas atas das reuniões de 1986 a 2007, pode ser observada no quadro apresentado no anexo 3.

1.9. Planejamento/ plano de aula/ semanário/ plano escolar

Entre outras definições da palavra “planejamento” a mais apropriada neste caso parece ser “Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados”. Entretanto, na Pedagogia Diferenciada proposta por Perrenoud (2002), o planejamento pode ser concebido mais como um parceiro da avaliação formativa que ajuda a indicar caminhos do que um roteiro previamente determinado. Para Thurler (2002) o planejamento pode significar uma forma de controlar a situação.

A popularidade dos planos de trabalho, as práticas de avaliação centradas em objetivos pontuais, a adesão às sequências didáticas tradicionais, a visão linear e cumulativa dos programas de ensino e das medidas de ajuste são significativas: utiliza-se o planejamento mais para dominar a situação, para evitar os imprevistos, para estabelecer antecipadamente o desenrolar das aprendizagens do que para construir dispositivos que permitam a exploração de novas pistas. (p.83)

A leitura dos registros das atas indica o planejamento como o segundo indicador que mais se destaca pela frequência de ocorrência – aparece registrado num total de 57 vezes, em 18 dos

22 anos letivos pesquisados. Essa perspectiva quantitativa revela uma importância significativa desse elemento nas reuniões do DEd/SME. De 1986 a 1992, a ocorrência de alguns trechos do tipo “entrega de planejamentos”; “será feita a correção do planejamento”; “planejamentos não entregues”; “entrega dos planejamentos atrasados”; “avaliação sobre os semanários”, enfim, apontam o planejamento como um instrumento de controle do trabalho dos professores, uma forma de a SME se fazer presente na escola ou nas salas de aula. A partir de 1993 não se registra mais a entrega dos planejamentos, o que não significa dizer que ela deixa de acontecer e que os professores não enviem os seus planejamentos anual ou mensalmente à SME, no entanto, a ausência do registro pode apontar um relaxamento desse controle. Também em 1993, no mês de abril, aparece pela primeira vez uma intervenção direta da SME na organização do planejamento dos professores quando solicita a inserção dos itens Meio Ambiente e Cólera “para procurar atingir os pais através das crianças”. Entre os anos 1997 e 2003 percebe-se uma intervenção mais indireta por parte da SME no sentido de orientar a elaboração dos planejamentos dos professores. Em 2005 os registros mostram que as orientações seguem no sentido de fazer aproveitar as avaliações diagnósticas na elaboração dos planejamentos, e em 2007 orienta-se planejar individualmente levando em conta o perfil da sala.

1.10. Cursos/ Palestras/ Encontro Intermunicipal

A fim de promover o desenvolvimento profissional dos seus professores, a SME veio ao longo dos anos, investindo na sua formação continuada no formato de cursos, palestras, simpósios, enfim.

Para Gatti (2008) o termo “formação continuada” abriga, como um “grande guarda-chuva”, inúmeras iniciativas que ora se restringem a cursos estruturados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério, ora compreendem:

qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos

via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (p.57)

Na visão de Day (2001) a formação continuada é definida como:

(...) um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola. (p.203)

Durante a leitura das atas de reuniões da SME algumas evidências sobre o assunto foram surgindo e serão tratadas a seguir.

1.10.1. A necessidade apontando caminhos

Uma delas diz respeito à forma como foram se desenhando os rumos da formação continuada na rede municipal. A análise dos registros permite deduzir que nesse quesito a SME foi, segundo a expressão popular, “dançando conforme a música”, ou seja, na medida em que as necessidades iam surgindo buscava-se a maneira de supri-las. Assim como definiram Gilroy e Day (1993) “o desenvolvimento profissional tem sido descrito como um “modelo de déficit”, segundo o qual a formação continuada é vista como uma actividade simples de preenchimento de lacunas no repertório dos professores” (apud Day 2001, p.207).

Em outubro de 1986 registra-se um curso “sobre atividades que podem ser realizadas na pré-escola – contando histórias; modelando; transformando e colorindo; dobradura”; e em junho de 1989 acontece um curso de “Dobradura” e um curso sobre “Emília Ferrero”. Nessa época a SME ainda era um Departamento de Educação, e a rede municipal nem era rede, eram apenas vinte e seis professores e um ou dois supervisores. Os trabalhos com a educação infantil, então pré-escola, estavam se iniciando e os dirigentes buscavam meios de orientar o trabalho dos professores.

Na primeira chamada dos concursados em 1991 mais de cem professores foram convocados a assumir suas classes. Antes disso, porém, os professores seriam submetidos à formação do PROEPRE, um programa voltado para a educação pré-escolar, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A referência ao PROEPRE aparece nas atas em todos os anos entre 1991 e 1997, registrando a evolução dos módulos do curso que aconteciam progressivamente, a revisão dos módulos anteriores para os professores novos que iam ingressando pelas próximas chamadas do concurso e a participação de professores da rede nos Encontros Nacionais de Professores do PROEPRE, realizados anualmente no município de Águas de Lindoia. A partir de 1998 não há mais referência sobre o PROEPRE nas atas. Aparentemente a municipalização do ensino fundamental o tirou de cena para dar lugar aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A primeira referência aos PCN aparece na ata em maio de 1998, ano da municipalização, e em setembro de 1999 registra-se “Curso Parâmetros em Ação para diretoras repassarem na escola (3 dias de 8h cada). Provavelmente haverá curso com o pessoal do MEC para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos para trabalhar com os PCN”. Há referência aos parâmetros nos quatro anos seguintes, sendo a última em 2003.

Os cursos de Alfabetização são registrados pela primeira vez em março de 1993, ano de implantação da primeira classe de primeiro grau na rede municipal.

Em abril de 1993 registra-se um curso para deficientes auditivos, com outras referências posteriores. Segundo relatos, havia um grupo de mães de crianças surdas que levavam seus filhos para estudar numa outra cidade que contava com uma escola capaz de atendê-los, tendo conseguido que a prefeitura de Bragança Paulista lhes cedesse o transporte para tal. Com o tempo essas mães passaram a reivindicar o direito de seus filhos estudarem no próprio município. Então, provavelmente esses cursos surgiram dessa necessidade.

Entre os anos de 2001 e 2002 a prefeitura municipal, na contra mão do movimento pela inclusão, constrói e inaugura o CIEFEE (Centro de Integração de Ensino Fundamental e Educação Especial). E provavelmente na intenção de capacitar os professores para assumirem as classes no CIEFEE, em dezembro de 2002 registra-se “cursos para a Educação Especial para 2003”. Em fevereiro de 2003 há uma breve menção sobre inclusão, mas somente em fevereiro de 2006 em uma reunião com a equipe da SME no CIEFEE fica estabelecido que “alunos com

deficiências leves serão incluídos e terão atendimento”. E em outubro de 2005 já se organizava um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para 2006 a fim de capacitar os professores para receberem a inclusão dos alunos surdos nas classes regulares.

E por fim, em janeiro de 2007 registra-se “Início do Pró-Gestão e do Curso de Informática para diretores”, também para suprir as deficiências equivalentes.

Para Day (2001) esse modelo tradicional de formação continuada, como um conjunto de atividades isoladas de aprendizagem está a desaparecer, e na visão de Hargreaves (1994):

A maior parte da formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas. (apud Day 2001, p.205)

1.10.2. Lugares que se alteram

Outra questão diz respeito à maneira como os diretores e supervisores de escola vão se posicionando, ao longo dos anos, no cenário da formação continuada. Pela leitura dos registros é possível perceber que durante boa parte do tempo, mais ou menos 16 dos 22 anos letivos analisados, esses profissionais foram os agentes responsáveis pela formação continuada oferecida aos professores da rede municipal. Em outubro de 1986 registra-se “Treinamento para repassar os dados coletados e vistos no curso realizado em Serra Negra, sobre atividades que podem ser realizadas na pré-escola”; o que torna possível inferir que alguns profissionais, estando no comando do grupo de professores – diretores ou supervisores, participaram de uma formação e iriam “repassar” os conhecimentos adquiridos. Em junho de 1992 há referência de um curso a ser realizado no município de Amparo “para diretoras e equipe do DED¹⁶”. Ainda na mesma pauta registra-se “Curso teórico (do PROEPRE) para professoras novas que não tem a primeira parte (dado pela equipe do DED)”. Em abril de 1993 registra-se o planejamento do “Curso Prático” e o curso “Rotina do dia”, e junto a esse registro aparece “plantão das especialistas, trocar porque as diretoras estarão dando curso”. E em setembro de 1999 lê-se “Curso Parâmetros em Ação para diretoras repassarem na escola (3 dias de 8h cada)”.

¹⁶ A equipe do Departamento de Educação (DEd), na ocasião, era basicamente formada pelas supervisoras de ensino e a equipe técnica (psicólogas, fonoaudiólogas e assistentes sociais).

Já em 2002, com a implantação do PROFA, uma equipe de coordenadoras de curso vai se formando e assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores da rede. Em 2005 a SME cria o Centro de Apoio ao Professor (CAP), que em 2006 é rebatizado por Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA). Dessa forma diretores e supervisores ficam desobrigados dessa função desde 2002, e o objetivo de sua participação nos cursos oferecidos se desloca da intenção de multiplicar as aprendizagens e aponta, conforme a fala de uma das formadoras entrevistadas, para melhor compreender e apoiar a equipe de professores, principalmente os que participam dos cursos, no desenvolvimento de seu trabalho conforme as orientações recebidas. Em dezembro de 2003 pode-se ler “PROFA dado aos diretores em 2003”; e em janeiro de 2007 - “Início do Pró-Gestão e do Curso de Informática para diretores”.

1.10.3. Convênios e parcerias

A leitura dos registros nos mostra que ao longo dos anos a SME contou com o auxílio de diferentes agentes na busca de conhecimentos teóricos que pudessem nortear a orientação da prática dos professores.

Segundo Georis (1992), “a parceria constitui uma forma de «mediação» que contribui para «aproximar» a teoria e a empiria. Um processo negocial entre actores com características diversas em torno de projectos comuns”. (apud Carrilho, 2008)

Em 1991 a parceria com a Universidade Estadual de Campinas trouxe o PROEPRE¹⁷ para Bragança Paulista, no mesmo ano em que a prefeitura realizava o primeiro concurso para professores da educação infantil. Em abril de 1990 pode-se ler nas atas da SME – “Será estabelecido gradativamente uma linha de trabalho a ser seguida”; e em junho os registros apontam um estudo de grupo entre professores e diretores sobre alguns pesquisadores, entre eles Jean Piaget. Sendo assim é possível perceber que a SME já demonstrava alguma intenção de fundamentar o trabalho da rede nas ideias construtivistas e que o convênio com a Unicamp veio legitimar essa intenção. E segundo uma das formadoras entrevistadas, a base construtivista que o

¹⁷ Programa de Educação Pré-Escolar, baseado nos estudos de Jean Piaget, coordenado pela Profa Orly Mantovani de Assis da Faculdade de Educação da UNICAMP.

PROEPRE trouxe à rede municipal teve grande importância na assimilação, por parte dos professores, das orientações pedagógicas que vieram na sequência.

Outra parceria, com laços menos estreitos e de menor proporção, efetivou-se com a Universidade São Francisco com sede em Bragança Paulista. Essa parceria pode ser entendida em dois movimentos diferentes. Um primeiro em que a universidade, ao organizar os seus estudos conta com a SME no sentido de divulgá-los e incentivar os professores a participarem a fim de aprimorar sua formação. Nesse sentido, pode-se ler em setembro de 1991 o registro sobre a Semana de Pedagogia da universidade e em março de 1993, um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia na Universidade São Francisco, solicitando lista de interessados; e em abril de 1998 o Simpósio de Educação da universidade e um curso de Ciências. Este último num momento muito apropriado, quando a SME assume o ensino fundamental pelo processo de municipalização e busca formas de se entender com ele.

Um segundo movimento aparece em abril de 1993 quando se registra “integração USF/DEd para curso sobre deficientes auditivos”. No momento em que o DEd/SME se vê pressionado pela necessidade de atender os alunos surdos em suas escolas e, na falta de profissionais capacitados para tal, busca apoio na universidade para encontrar formas de resolver a situação.

Outra ligação que pode ser feita a partir dos registros, diz respeito aos demais órgãos oficiais de ensino das instâncias do governo estadual e federal. Com base em depoimentos e observações sabe-se que a SME mantém contatos periódicos com a Diretoria Regional de Ensino¹⁸, principalmente após o processo de municipalização do ensino fundamental, a fim de receber orientações e tratar de questões administrativas. No tocante às questões pedagógicas não se observa uma relação mais estreita, entretanto, os registros apontam que no início da organização da rede municipal o DEd recorreu às orientações do governo estadual para organizar suas diretrizes pedagógicas. Em agosto de 1987 registra-se “Inscrições para o curso da Delegacia de Ensino e da CENP¹⁹”, e em setembro de 1988 - “Curso a ser realizado pela CENP”. Nos próximos anos não se verificam outros registros, mas em janeiro de 2007 registra-se “Início do

¹⁸ Subdivisão da SEESP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

¹⁹ A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP é um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação.

Pró-Gestão” - Programa de Capacitação à Distância Para Gestores Escolares, organizado e difundido pela CENP.

O vínculo com o governo federal aparece juntamente com o processo de municipalização do ensino fundamental e a introdução dos PCN²⁰. Dessa forma, a primeira referência ao Ministério da Educação é feita em setembro de 1999 quando se registra “Provavelmente haverá curso com o pessoal do MEC para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos para trabalhar com os PCN”. Outra referência aparece em janeiro de 2002, desta vez fazendo menção ao PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, realizado pelo MEC em 2001, cuja implantação em Bragança Paulista iniciou-se em 2002 e segue atualmente formando professores.

1.11. Grupos de estudo/ reuniões pedagógicas/ HTPC²¹/ hora atividade

A avaliação e o desenvolvimento profissional devem proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento dos professores, para permitir mais tempo para reflexão sobre e acerca da acção, tanto dentro como fora da sala de aula e para conduzir a um empenho mais activo no plano do desenvolvimento. (DAY 2001, p.160)

Partindo da ideia de “redução do isolamento do professor” apresentada por Day, buscou-se aqui identificar, na visão da SME segundo os registros, a necessidade dessa redução e a maneira como foram sendo organizados, ao longo dos anos, os tempos e espaços dedicados aos professores para o estudo e reflexão sobre a própria prática.

1.11.1. A importância

Com base na observação dos registros é possível classificar os objetivos desses encontros dos professores, seja em grupos de estudo, reuniões pedagógicas ou afins, da seguinte forma: estudos, orientações, esclarecimento de dúvidas, trocas de experiências entre pares e avaliação.

²⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais – documento elaborado e difundido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997.

²¹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

1.11.1.1. Estudos

A organização de grupos para estudo é o item que se registra com maior frequência entre os demais – ao todo são onze referências. Esses estudos se baseiam na leitura, entendimento e trocas de impressões sobre diversos textos. A primeira referência aparece em 1988, onde se lê “Estudo de livros e apostilas”; em 1990 registra-se “Estudo em grupo sobre o texto: Objetivos e funções da pré-escola. Professoras divididas em grupos, juntamente com seus diretores para um estudo sobre os educadores Piaget, Maria Montessori, Freinet, Froebel e Decroly – em seguida, debate entre os grupos”; em março de 1993 aparece “alguns textos serão enviados às escolas e os diretores irão se reunir em pequenos grupos para discussão dos textos”; e por fim, em agosto de 1994, “a necessidade de grupo de estudo para retomar a parte teórica (do PROEPRE)”. Com base nos registros é possível inferir que a contribuição desses estudos se faz no sentido de apoiar os professores em melhor compreenderem suas ações e intervenções no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, oferecendo sustentação teórica e orientação da prática.

1.11.1.2. Orientações

Outro objetivo desses encontros diz respeito às orientações oferecidas aos professores pela equipe de profissionais da SME, fossem diretores, supervisores, orientadores pedagógicos, entre outros incumbidos para tal. Aparentemente essas orientações têm o propósito de “indicar o rumo, dirigir, encaminhar, guiar, nortear”. Em 1988 registram-se “comentários sobre problemas encontrados”; em 1989 “planejar a aula e capricho nos cadernos; pontualidade nas aulas e interesse naquilo que faz”; em abril de 1993 o registro “orientações pedagógicas com o supervisor” aparece em seguida à “avaliação da criança, e auto-avaliação do trabalho do professor”- que pode sugerir que uma vez identificadas falhas no processo ensino e aprendizagem através das avaliações, o orientador surge para guiar e nortear os professores de uma forma predominantemente instrumental e técnica. Essa impressão também se revela num dos registros do mês de julho de 1997 que aponta que “as técnicas estavam tomando boa parte das reuniões pedagógicas”. As técnicas citadas na ata são as profissionais da equipe técnica da SME, a saber:

psicólogas, fonoaudiólogas e assistentes sociais. A participação da equipe técnica nas reuniões pedagógicas se deve, geralmente, às orientações dos professores no sentido de ajudá-los a lidarem com as necessidades que vão surgindo no cotidiano da sala de aula, no trato com os alunos e nas mais diversas situações relacionadas às especialidades desses profissionais, que fogem do conhecimento geral e da formação dos professores. Ora, considerando que essas reuniões ocorrem mensalmente e que as pautas contam com diversos outros assuntos, é fácil perceber que o tempo destinado às orientações da equipe técnica, por mais que se alonguem como mostra o registro, é reduzido. Sendo assim, essas orientações não têm espaço para abordagens teóricas que sustentem o entendimento, por exemplo, das causas de determinados comportamentos dos alunos e das ações mais indicadas para tal, e acabam se resumindo a receitas prontas e instruções técnicas de “o que fazer” e “como fazer” quando se apresentarem as necessidades.

Em outros momentos, as orientações oferecidas aos professores se apresentam mais como instruções do que orientações propriamente ditas. Instrução pode ser definida, entre outros, como “transmissão de conhecimentos” e “explicação dada para um determinado fim”. Em 1989 registra-se “Instruções sobre caderneta de chamada”; em julho de 2002 há referência a um “cronograma para apresentação das Unidades em HTPC”; e em agosto registra-se “os encontros nos HTPCs e reuniões pedagógicas para apresentação das Unidades”. As Unidades se constituíam em um conjunto de textos e atividades relacionadas às diversas disciplinas, organizados a partir de determinados temas pela equipe de coordenação pedagógica da SME, com o propósito de oferecer subsídios para a organização do planejamento do trabalho docente – foram distribuídas mensalmente aos professores durante os anos de 2002 e 2003. A apresentação e distribuição das Unidades aos professores eram feitas durante os HTPCs e as reuniões pedagógicas, e tinham a intenção de garantir que os professores pudessem tomar ciência de todo o conteúdo do material para melhor aproveitá-lo.

Além das instruções, as orientações aparecem também em determinados momentos como treinamento, podendo aqui ser entendido como “ato ou efeito de treinar; tornar apto e capaz para determinada tarefa ou atividade”. Nesses termos há duas referências: em 1986 registra-se “um treinamento para repassar os dados vistos no curso realizado em outro município sobre atividades a serem realizadas na pré-escola – contando histórias, modelando, colorindo, fazendo dobradura”; e em 1990 registra-se um “treinamento em julho”.

1.11.1.3. Esclarecimento de dúvidas

Outro objetivo desses encontros, de acordo com os registros, era o de solucionar as dúvidas dos professores com relação aos diversos assuntos que envolvem o trabalho docente, o que também pode caracterizar um modelo instrumental e técnico de formação. Nesse sentido aparecem três referências: em 1987 registra-se “Esclarecimento de dúvidas”; em 1988 - “Esclarecimento de dúvidas tanto das professoras antigas como das novas”; e em 1992, “Duas horas semanais nas EMEI para tirar dúvidas e trabalhos em grupo”.

1.11.1.4. Troca de experiência entre pares

A oportunidade de compartilhar experiências entre pares pode se apresentar em diversas vias de entendimento, podendo significar desde um incentivo aos professores para refletir sobre a própria prática, até um convite à troca de *receitas* e sugestões de atividades com os colegas.

Day (2001) reconhece o trabalho de pares como um “apoio moral e prático” aos professores, um recurso necessário ao desenvolvimento profissional centrado na escola; e por meio de estudos anteriores concluímos que:

(...) paralelo à absorção de ideias e conhecimentos novos, a partir de leituras, cursos de formação e capacitação, os professores necessitam experimentá-los no espaço da sala de aula e ainda, ter a oportunidade de discutir entre pares, suas experiências, seus resultados e até suas angústias, preferencialmente com as colegas da própria escola, por estarem mais próximas e por conhecerem o contexto tanto da escola como da comunidade. (MONTINO, 2005, p.69)

Nesse sentido os registros apontam três referências: em 1988 “Troca de experiências de uma classe para outra”; em abril de 1993, “marcar reunião de estudos com outras escolas para maior integração”; e em fevereiro de 1996, “Encontro dos professores para troca de experiências na semana do Carnaval”. O formato reduzido dos registros não permite identificar a real intenção dessas “trocas de experiência”, de qualquer forma, elas indicam um afrouxamento do modelo tradicional de formação por permitir aos professores um espaço, ainda que pequeno, para falarem e serem ouvidos.

1.11.1.5. Avaliação das práticas

Sobre a avaliação do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos são registradas duas referências. A primeira aparece em 1988, como “andamento das classes”; e a segunda, em abril de 1993, “possibilidade de reuniões pedagógicas com suspensão de aula para tratar da avaliação da criança, da auto-avaliação do trabalho do professor e orientações pedagógicas com o supervisor”.

Essas “orientações pedagógicas com o supervisor” que aparecem logo após os registros sobre avaliação dão a impressão de uma autoridade escolar centralizadora preparada para diagnosticar problemas e apresentar as devidas soluções, e que supõe os professores como agentes passivos e executores de tarefas definidas por outrem, numa “habitual divisão de trabalho entre os que sabem fazer as perguntas certas para decidir com conhecimento de causa e os que, incapazes de formular boas questões, ficam limitados a executar as decisões de um terceiro” (THURLER, 2002, P.65).

Apesar disso, a expressão “auto-avaliação do trabalho do professor”, entendendo autoavaliação como um exame crítico que o professor faz do seu próprio trabalho, pode sugerir uma abertura desse modelo centralizador de formação e um incentivo à ampliação do pensamento reflexivo dos professores.

1.11.2. A forma

A observação dos registros aponta também a forma como eram organizados os encontros dos professores, fossem nas reuniões pedagógicas, grupos de estudo ou HTPC. O item “viabilidade” procura demonstrar as ações empreendidas pela SME no sentido de tornar possíveis esses encontros. Em seguida, procuramos desvendar a estratégia utilizada pela SME no sentido de acompanhar esses encontros e se fazer presente junto aos professores. Por fim, tratamos do espaço reservado pela SME para avaliação do efetivo proveito desses encontros.

1.11.2.1. Viabilidade

Entre os anos de 1986 e 1990 as reuniões pedagógicas eram realizadas mensalmente e contavam com a participação de professores, diretores de escola e a equipe do DEd. Nos primeiros anos as reuniões aconteciam no período da manhã, e as professoras que trabalhavam em outra escola nesse período não participavam das reuniões. Depois, as reuniões passaram a acontecer em dois períodos, com professores da manhã e tarde. Na observação dos registros não é possível identificar o local onde se realizavam essas reuniões, mas percebe-se que aconteciam durante o período de trabalho dos professores, sendo os alunos dispensados das aulas, pois em agosto de 1987 registra-se – “Faltaram as professoras Helena e Joana porque foram avisadas em cima da hora e não puderam avisar as crianças”; e em outubro “Faltaram as professoras Elenice e Sandra porque não sabiam da reunião e foram dar aula normal”.

A partir de 1991, ano do primeiro concurso público para professores da educação infantil, provavelmente devido à larga ampliação do quadro de professores da rede municipal, as reuniões passaram a contar apenas com a participação dos diretores das escolas e a equipe do DEd/SME. A partir de então, a comunicação entre o departamento e os professores passou a ser intermediada pelos diretores das escolas, que recebiam as orientações administrativas e pedagógicas e se tornaram responsáveis pela orientação do trabalho dos professores. Sendo assim, os encontros entre os professores e a equipe do DEd/SME ficaram reduzidos ao início dos anos letivos com as boas-vindas, atribuições de classes e semanas de planejamento, e aos cursos que eram oferecidos ao longo do ano e, por vezes, durante o recesso escolar do mês de julho.

Nos anos de 1991 e 1992 não há referência às reuniões pedagógicas, entretanto, já é possível perceber a preocupação do DEd em promover tempo e espaço nas escolas para a reunião de professores e diretores. A primeira solução encontrada foi estabelecer as Horas-Atividade e impor a participação dos professores, uma vez que não seriam remunerados para tal. Em 1991 registra-se, “Professores e diretores devem decidir o melhor horário para a Hora Atividade; professores devem participar das Horas-Atividade”. Aparentemente a adesão dos professores naquelas condições não foi suficiente e em 1992 o DEd buscou junto à prefeitura municipal autorização para a remuneração dessas horas – em agosto registra-se “a possibilidade de Hora Atividade para professores com ganho extra”, e em setembro “aguardar o parecer da prefeitura e

dos professores sobre Hora-Atividade”. Aparentemente as Horas-Atividade foram autorizadas, pelo menos durante um período curto, pois em março de 1993 registra-se - “a possibilidade de volta das Horas-Atividade”, sendo essa sua última referência nos registros.

Provavelmente a autorização permanente de remuneração das Horas-Atividade não era viável para os cofres da prefeitura, e em abril de 1993 o DEd busca uma nova solução para viabilizar a reunião de professores e diretores, propondo “a possibilidade de reuniões pedagógicas com suspensão de aula”. Por algum motivo a ideia não vingou de pronto, pois em agosto de 1994 ela entrou novamente em pauta na reunião do DEd. Nos anos seguintes não há referência sobre o assunto, mas em fevereiro de 1997 registra-se o agendamento das reuniões pedagógicas, orientando-se a “não dispensar os alunos do período integral, mas tentar conversar com os pais sobre a importância da reunião”- ou seja, as escolas receberam autorização para dispensar os alunos nos dias agendados para as reuniões pedagógicas, com exceção daqueles cujas mães trabalhavam fora de casa e que permaneciam na escola por tempo integral.

Paralelo às reuniões pedagógicas, os registros apontam a intenção do DEd/SME, desde 1994, de organizar grupos de estudo nas escolas com professores e diretores da educação infantil, ao todo são dez referências registradas de 1994 a 2003. Em 1995, como não havia sido autorizada a remuneração para as horas extras, o DEd busca outra forma de incentivar os professores à frequência aos grupos de estudo e oferece certificado de horas para contagem de pontos nas atribuições de classes. Em março registra-se - “Escolas são divididas entre as supervisoras para que possam acompanhar os grupos de estudo”. Sabe-se que a proposta foi aceita pelos professores, mas os grupos não se estenderam por muito tempo, talvez por um ou dois anos. No entanto em 2002 a proposta retorna à pauta das reuniões e a SME novamente sugere “a possibilidade de grupos de estudo da educação infantil com certificado para contagem de pontos”. A ideia foi aceita, porém não se sabe por quanto tempo conseguiu sobreviver. Em fevereiro de 2003 registra-se - “a formação dos grupos de estudo quinzenalmente”; e em abril do mesmo ano fala-se sobre o andamento dos grupos de estudo na Educação Infantil, abrindo espaço para discussão sobre prós e contras de acordo com as diretoras que falam da dificuldade em orientar os estudos dos grupos. E este é o último registro que se tem a respeito, entretanto, sabe-

se que em meados de 2008, com a implantação do FUNDEB²², os cofres públicos começaram a se abrir para a educação infantil, e os professores passaram a contar com os HTPC remunerados, benefício que os professores do ensino fundamental recebiam desde a municipalização em 1998.

1.11.2.2. Acompanhamento

Os primeiros registros das atas mostram o início da organização do que se tornaria, posteriormente, a rede municipal de ensino de Bragança Paulista. Entre os anos de 1986 e 1988 contam-se pouco menos de trinta professores, a partir do número de assinaturas de presença nas reuniões. Até o mês de março de 1987 as atas das reuniões apresentam dois carimbos com assinaturas. O primeiro sendo da *Supervisora de Pré-Escola Municipal*, provavelmente a professora responsável que dirigia as reuniões; e o segundo sendo do *Diretor de Educação e Cultura*, mas não se sabe se ele também era responsável em acompanhar as reuniões ou se apenas assinava as atas para tomar ciência do que havia sido discutido. A partir de fevereiro de 1988 a mesma professora responsável passa a assinar como *Coordenadora Municipal*. Nesse mesmo ano são inauguradas cinco escolas de educação infantil que iriam funcionar em prédio próprio - provavelmente as cinco primeiras - uma vez que até então as classes funcionavam em salas cedidas pelas escolas do estado, entidades filantrópicas, entre outros; e ainda, porque em novembro de 1988 aparece pela primeira vez o registro da participação de cinco diretoras na reunião pedagógica, cujas presenças, a partir de então, se tornam frequentes.

Em janeiro de 1989, quando houve a contratação de professores por tempo determinado em regime de serviço terceirizado, o número de professores mais que dobrou, e de quase trinta, passou a quase setenta. Ainda assim, as reuniões pedagógicas continuaram a ser dirigidas pela Coordenadora Municipal, contando com a presença de professores e diretores.

A partir de abril de 1990 registra-se a assinatura da presença de mais uma coordenadora, e a partir de agosto, as reuniões passam a contar também com a presença de uma psicóloga e uma

²² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2007 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano.

fonoaudióloga. Sendo então quatro profissionais responsáveis em acompanhar e orientar as reuniões de diretores e professores. Em novembro há o primeiro registro da participação da Diretora do Departamento de Educação, que oferece esclarecimentos sobre a parte administrativa; é também a primeira vez que se registra o termo “Rede Municipal de Ensino”. A primeira coordenadora se afasta e uma nova professora assume o cargo, permanecendo a equipe de quatro profissionais, a partir de então denominada equipe técnico-pedagógica, que acompanhava as reuniões de professores e diretores de escola, sob a orientação da diretora do DEd.

Em junho de 1991, após a realização do primeiro concurso público, o número de professores da rede municipal chega a cento e vinte. Desde então as reuniões do DEd deixam de contar com a presença dos professores e passam a ser realizadas entre a equipe técnico-pedagógica e os diretores, ficando estes últimos responsáveis pela comunicação entre o DEd e os professores da rede, bem como pela orientação pedagógica nas escolas.

A partir de 1993 a equipe técnico-pedagógica é ampliada com a nomeação de algumas supervisoras, não se sabe quantas. Os cargos das duas coordenadoras são substituídos, uma delas passa a assinar como Chefe de Divisão Técnico-Pedagógica e a outra como Orientadora Pedagógica. Dessa forma as reuniões com diretores, que a partir de então tornam-se bem mais frequentes, passam a ser acompanhadas por essa equipe. De acordo com os registros, as supervisoras assumiram a orientação pedagógica nas reuniões com os diretores, e também participavam, não se sabe com que frequência, das reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, quando os diretores repassavam aos professores as orientações pedagógicas e administrativas recebidas nas reuniões do DEd. Esse quadro permanece, pelo menos, até o ano 2000.

Em abril de 1993, registra-se “orientações pedagógicas com o supervisor”; em maio “agendamento das reuniões nas escolas com a participação das supervisoras”; em outubro de 1994, “diretoras devem passar nas vinculadas e orientar pedagogicamente as professoras novas”; em março de 1995 “as diretoras precisam auxiliar as professoras quanto à metodologia e o trabalho em sala de aula”; e “Escolas são divididas entre as supervisoras para que possam acompanhar os grupos de estudo”; em 1998 registra-se “Reflexão Pedagógica de início de ano – como cada diretora iniciou o seu trabalho com as professoras; as supervisoras expuseram as linhas de trabalho pedagógico para esse ano; foi dada orientação para (o trabalho com) as

crianças pequenas”; e por fim, em agosto de 2000 “a secretária de educação sugere reuniões das diretoras com as supervisoras para estudos de como melhorar a parte pedagógica das escolas”.

O ano de 2002 representa o primeiro marco nas questões pedagógicas da SME, pois pela primeira vez essas questões são tratadas por coordenadores pedagógicos designados especificamente para tal.

A implantação do PROFA se deu por uma equipe de duas coordenadoras, que posteriormente foi ampliada, trouxe uma nova proposta de alfabetização e formou centenas de professores. Na mesma época, foi constituída uma equipe com oito coordenadoras pedagógicas responsáveis pelo acompanhamento do trabalho pedagógico da rede municipal. Sendo assim, os supervisores ficaram desobrigados desta tarefa, no entanto, continuaram sendo os diretores os responsáveis pela orientação pedagógica dos professores nas escolas. Em março de 2003 registra-se “prós e contras de acordo com as diretoras que falam da dificuldade em orientar os estudos dos grupos”.

Em meados de 2004, encerra-se o trabalho da coordenação pedagógica. Em 2005 cria-se o Centro de Apoio ao Professor (CAP), ainda em instalações provisórias, onde se desenvolvem além do PROFA, outros cursos de formação continuada para os professores da rede municipal. Em 2006 o CAP ganha sede própria e passa a se chamar Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA).

O ano de 2007 pode ser considerado o segundo marco nas questões pedagógicas da SME, com a criação do cargo de professor coordenador nas escolas. Pela primeira vez na história da rede municipal de Bragança Paulista, as escolas passam a contar com a presença de um profissional especificamente designado a orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dos professores e o ritmo de aprendizagem dos alunos.

1.11.2.3. Avaliação da formação

Chamamos aqui “avaliação”, às manifestações encontradas nos registros que denunciem um interesse do DEd/SME em estimar o aproveitamento dos encontros dos professores em reuniões pedagógicas, estudos de grupo, HTPCs ou afins.

Como ficou evidenciado nos itens anteriores, durante muitos anos o DEd/SME buscou formas de garantir espaço para esses encontros entre os professores. Pois bem, após garantido o espaço, surge uma nova preocupação: como esses espaços estão sendo aproveitados?

A primeira referência a esse respeito surge em 1997, quando se lê – “reflexões sobre a forma como têm acontecido as reuniões pedagógicas”; em 1998 há referência sobre “HTPCs aproveitados”; em janeiro de 2001 – “Como tornar as reuniões mais produtivas”; e em 2003 – “andamento dos grupos de estudo na educação infantil”.

Os termos “aproveitados” e “mais produtivos” sugerem a ideia de deficiência e sendo assim, reforçam a impressão do modelo de formação baseado no déficit. O que não se evidencia nos registros são os elementos que servem de base para classificar os encontros como pouco produtivos ou não aproveitados. Entretanto, em agosto de 2001 pode-se ler sobre reuniões pedagógicas “abordarem assuntos pedagógicos”, o que certamente pode ser apontado como um desses elementos. Durante a entrevista com os professores essa questão também é levantada em forma de crítica e, segundo eles, os assuntos administrativos da escola sempre ocupam grande espaço das reuniões que deveriam ser destinadas aos assuntos pedagógicos. Dessa forma, conclui-se que o que se verifica no sistema macro, quando se evidencia que as questões administrativas tomam sempre mais espaço nas reuniões da SME, também se verifica no sistema micro, onde as reuniões organizadas dentro da escola também sobrepõem o administrativo ao pedagógico.

Capítulo 2

A RELAÇÃO ENTRE FORMADORES E PROFESSORES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA SME

Este capítulo trata da política de formação da SME oferecida aos professores da rede municipal e tem por base o conteúdo das entrevistas realizadas com as formadoras do NAPA, individualmente, no próprio espaço do núcleo.

As seis formadoras entrevistadas são professoras da rede municipal de ensino, convidadas pela SME para o exercício de funções de formação, sendo afastadas de suas salas de aula por período indeterminado, com formação específica na área em que atuam. Laura e Estela são formadoras do PROFA, especializadas em Alfabetização; Mônica é Bióloga, Paula formada em Artes, Carolina e Gabriela são Mestres em Educação.

Os motivos de haver selecionado essas formadoras e não outras se assentam no fato de suas áreas de atuação terem sido destacadas nas entrevistas com os professores da EM Prof. João Oliviano; por se mostrarem bastante dispostas a colaborar, e ainda, por desempenharem suas funções por um período de tempo, a meu ver, suficiente para que tivéssemos condições de desenvolver uma conversa consistente que pudesse enriquecer o conteúdo das análises das questões da formação continuada propostas pela SME.

Para as entrevistas realizadas com as formadoras optei pela de caráter não-diretivo, cujo nome se apresenta também como semi-diretiva ou semi-estruturada. Na definição de Bardin (2008), esse modelo de entrevista aparece como uma atitude de consideração positiva e incondicional por parte do entrevistador, que não emite intenção de seleção e nem juízo de valor ou de desvalorização; que se desenvolve deliberadamente segundo a lógica própria do entrevistado, apesar das limitações às instruções temáticas postas pelo pesquisador segundo seu interesse e de sua presença como interlocutor; e apresenta, entre outros, uma pré-formação mínima, um aspecto de improvisação devido à relativa autonomia, e certa unidade e coerência, uma vez que cada entrevista forma um todo original e singular, mas comparável em certa medida às outras, devido à questão central posta à partida. (p.218)

A opção por esse gênero de entrevista se baseia na ideia de que, em o entrevistador se propondo seguir a lógica própria do entrevistado, ao invés de buscar fazê-lo seguir a sua lógica com base em questões pré-formadas, oferece a ele espaço livre para levantar itens que considere relevantes, expressar ideias construídas anteriormente, trazer suas impressões acerca dos diversos assuntos, enfim. Essa liberdade, portanto, tende a isentar o entrevistado da necessidade de *recortar* seu pensamento para *fazê-lo caber* no espaço restrito das questões fechadas estabelecidas a priori, o que possivelmente implicaria na perda de elementos de análise significativos.

Outro motivo que me levou a optar pela entrevista não-diretiva se deve a certa intimidade profissional e intelectual, se é que posso chamar assim, posta anteriormente entre nós – eu e as formadoras entrevistadas. Somos todas professoras de uma mesma rede de ensino há vários anos, com experiência significativa no âmbito da sala de aula e também fora dela nos contextos da formação continuada da rede municipal, ora como formadoras, ora como cursistas; ora coordenando, ora sendo coordenadas.

O fato de fazermos parte da rede há tantos anos nos permitiu vivenciar as suas diferentes fases – o gênero dos cursos oferecidos e das orientações didático-pedagógicas, o estilo das equipes de comando da SME nos diferentes perfis da administração municipal e os efeitos da implantação dos programas do governo estadual e federal. Parte dessa intimidade certamente é extraída desse caldo que também se mistura com os traços de amizade pessoal e as conversas animadas dos cafezinhos. No entanto, no momento das entrevistas, essa intimidade poderia provocar reações diversas.

Do ponto de vista positivo, pode-se perceber principalmente a fluência da conversa que segue um curso natural entre pessoas que reconhecem o conteúdo e o lugar de onde a outra está falando, que é manifesto nos olhares de canto, nos risos subtraídos e nos que escapam, nas frases que não precisam ser terminadas, e nas mais diversas formas de expressão que revelam uma cumplicidade velada. Por outro lado, essa proximidade muitas vezes nos obriga emitir as opiniões mais acertadas, fundadas nas teorias mais apreciadas e nos mais relevantes resultados, além de respaldadas nas políticas públicas vigentes, ainda que não sejam aprovadas em nossos pensamentos mais legítimos. Penso que diante de entrevistas ou questionários pré-formados seja

mais difícil escapar a essas tendências e então, também por isso, preferi não correr o risco e deixar minhas entrevistadas mais à vontade.

Inicialmente as entrevistas foram ouvidas de forma a estabelecer contato com o seu conteúdo, numa atividade semelhante ao que Bardin (2008) chamaria *leitura flutuante*, quando o pesquisador se propõe a “conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Em seguida foram sendo elencados alguns indicadores que iam se destacando pela regularidade com que apareciam nas falas, bem como o ponto em que se localizavam na gravação. Para facilitar a leitura e a organização das falas das formadoras, os indicadores foram agregados em duas categorias, conforme registradas no quadro abaixo, e a partir daqui serão decompostos um a um para melhor poder *ouvir* o que *dizem*.

QUADRO 2 - Indicadores das entrevistas realizadas com as formadoras do NAPA

Tema de análise	Categorias	Indicadores
A formação continuada	2.1. O professor na visão do formador	2.1.1. O perfil de professores e coordenadores 2.1.2. A resistência 2.1.3. A autonomia 2.1.4. As distorções 2.1.5. O repertório cultural 2.1.6. A descrença nas capacidades 2.1.7. O professor que “sai da sala de aula” 2.1.8. O trabalho entre pares 2.1.9. A falta de tempo e as condições de trabalho
	2.2. O contexto da formação	2.2.1. A necessidade de estudo e reflexão 2.2.2. As concepções e O “tempo de cada um” 2.2.3. O caminho da comunicação 2.2.4. A intervenção do coordenador e o contato direto com o professor 2.2.5. O modelo de formação e o contexto em que se insere 2.2.6. A avaliação dos resultados da formação

2. Tema de análise – A Formação Continuada

A formação continuada, aqui entendida como um programa amplo de aprendizagens autorizadas pelos órgãos oficiais de ensino responsáveis, sendo neste caso a SME, configura-se como um dos elementos capazes de nortear a leitura que queremos fazer acerca da comunicação que se estabelece entre a SME, representada neste caso pelas formadoras, e os professores: O que pensam a respeito dos professores, como se relacionam com eles no contexto da formação continuada e como avaliam o saldo dessa relação.

2.1 – O professor na visão do formador

As formadoras são, como já foi dito, professoras concursadas da municipalidade, dos segmentos da educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos, afastadas de suas salas de aula a convite da SME para exercerem o cargo de formadoras, cada qual na área em que possui capacitação e experiência. Essa *mudança de lugar* no contexto da formação provoca naturalmente uma mudança de rotina desse profissional, que deixa o cotidiano da sua sala de aula, para observar e interferir no trabalho dos seus colegas seja de forma direta ou indiretamente.

Da mesma forma que não se reconhece facilmente na fala das formadoras a sua própria inclusão no *time* dos professores, se é que se pode dizer assim, também se observa que suas falas, construídas nos seus atuais lugares de formadoras, são obviamente estruturadas nas suas vivências de professoras.

2.1.1. O perfil de professores e coordenadores

Nas falas das formadoras vários indicadores foram surgindo espontaneamente por conta da flexibilidade da entrevista semi-diretiva. Algumas questões, no entanto, foram postas de forma mais direta, como por exemplo, quando lhes perguntei se poderiam traçar um perfil médio dos

professores e coordenadores com base nas experiências que vivenciaram nos seus cursos de formação.

Na definição geral das formadoras pode-se perceber que o perfil desses professores “é muito variado”, como diz a formadora Laura, e basicamente podem ser agrupados em quatro grupos distintos.

Perfil	O que percebem	Como percebem
Grupo 1	Aderem às propostas e transformam suas práticas	Demonstram empenho nos estudos e na realização das atividades propostas; trazem dúvidas e buscam respostas
Grupo 2	Têm boa vontade, mas distorcem as orientações	Fazem do jeito que entenderam
Grupo 3	Executam as tarefas para acompanhar os cursos	Desenvolvem as atividades nos dias de visita das formadoras à sua classe, mas não incorporam a prática no dia-a-dia
Grupo 4	Não tem a mínima condição de fazer um trabalho de formação de aluno	Aparentam não ter a mínima vontade e não gostar do que fazem

Há os que aderem às propostas e transformam suas práticas, o que pode ser percebido no “retorno” que dão às formadoras, no “empenho” que demonstram tanto nos estudos como na realização das atividades propostas e na preocupação de “fazer a coisa certa” e observar resultados positivos, trazendo dúvidas e buscando respostas.

Um segundo grupo pode ser organizado entre aqueles (professores e coordenadores) que “têm boa vontade”, mas “distorcem” as orientações, “achando que está tudo certo”, ou seja, “é uma pessoa que está em processo, que faz do jeito dela, porque é o jeito que ela entendeu”, explica a formadora Carolina.

O terceiro grupo reúne aqueles que executam as tarefas para acompanhar os cursos e “cumprir protocolo”. Aqueles que preparavam e desenvolviam as atividades do PROFA, por exemplo, nos dias de visita das formadoras à sua classe, mas que logo se via que aquela prática não havia sido “incorporada” e não fazia parte do seu dia-a-dia de sala de aula.

E por último, o grupo menor, aquele que, como diz a formadora Carolina – “Graças a Deus são poucas, bem poucas”, e que ela define como:

Aqueles que não têm a mínima vontade (...) Não têm a mínima condição de fazer um trabalho de formação de aluno. (...) É uma pessoa que não gosta daquilo que faz, não se encontra naquilo e está ali porque é um meio de vida que ela conseguiu pra pagar as contas do fim do mês. (Carolina)

2.1.2. A resistência

Chamarei “resistência” à força que se opõe à outra força, ou que não cede a ela. Neste caso essas forças são aqui representadas por professores e formadoras do NAPA.

Causas prováveis	
Resistência ativa	Resistência passiva
O costume do trabalho solitário da sala de aula	Insegurança para se opor às propostas
Sensação da prática descartada	Falta de conhecimento sobre o assunto
Sensação da desvalorização como profissional	Falta do hábito de reflexão
Desconfiança na eficácia das novas propostas	Autopreservação da imagem diante da SME
	Disputa de interesses

Na visão das formadoras essa resistência é comum a boa parte do grupo de professores, apresenta-se, dentre eles, em maior ou menor grau e pode ter origem em três pontos principais: o fato de estar acostumado a ser solitário no seu trabalho; a sensação de ter sua prática descartada e ser desvalorizado como profissional; e a desconfiança na eficácia daquilo que se lhes apresenta como novidade.

No caso da rede municipal de ensino de Bragança Paulista, nós professores sempre estivemos isolados nas nossas salas de aula. As reuniões pedagógicas sempre foram muito superficiais no seu sentido pedagógico, sendo mais aproveitadas para as questões de ordem administrativa. E nossos diretores, que a tudo respondiam, nos traziam as orientações vindas da SME, em pouca meia dúzia de horas mensais, mas não tinham condições - nem de tempo e nem, muitas vezes, de conhecimento - de nos acompanhar no trabalho que desenvolvíamos nas nossas salas de aula. Lembro-me de uma vez em que minha diretora, uma das tantas que passaram pela escola à qual estive lotada por quase vinte anos, entrou em minha sala num momento em que eu desenvolvia com meus alunos uma atividade que eu considerei, lá pelos meus motivos, na época, excelente. Lembro também que fiquei bastante incomodada com a atitude dela que, além de ter

interrompido a atividade sem cerimônia, sequer deu atenção àquilo que os alunos estavam fazendo, simplesmente pediu os envelopes de contribuição espontânea, recebeu-os e saiu.

Cenas assim certamente se multiplicaram *aos baldes*, não só no meu caso como no de minhas colegas e, dessa forma, grande parte de nós foi cultivando esse sentimento de solidão da sala aula. Trocávamos experiências e atividades com nossas vizinhas de sala, mas não tínhamos com quem compartilhar nossos fracassos e nossas vitórias. Fomos sempre colegas de trabalho, há quase vinte anos, mas nunca formamos uma equipe de trabalho, porque nunca houve quem articulasse um movimento, quem liderasse a equipe e nos fizesse sair do recôndito de nossas salas de aula. E de repente, quando menos se esperava, no ano de 2007, esse ser surge na figura do professor coordenador, que passa a substituir o diretor nas funções de orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico, servindo então de mediador entre a equipe de formadoras da SME e nós, os professores.

Na visão da formadora Carolina a presença de um coordenador pedagógico na escola é um acontecimento que ainda precisa ser digerido e incorporado, com o tempo, ao cotidiano da escola. Segundo ela “antes não tinha ninguém que fizesse esse papel mais no tête-à-tête mesmo das questões da prática, do dia-a-dia do professor. Então quando chega essa figura, isso causa um certo estranhamento”.

Para Gabriela a resistência dos professores tem origem na forma como os cursos de formação continuada se apresentam, portadores de verdades herméticas que não acolhem a experiência do professor e não abrem espaço para discutir ou negociar sua prática – “O PROFA não acolhe a experiência do professor, e o formador também não”.

O modelo de formação baseado no déficit cria naturalmente uma impressão de desvalorização do conhecimento do professor, não no sentido perverso de depreciar o trabalho para humilhar o professor, mas uma desvalorização que se sustenta na crença de que o que está posto não tem valor e não serve para ocupar determinado espaço, precisa ser retirado para dar lugar ao *novo*, que vêm resolver aquilo que o *velho* não conseguiu. Nessa visão não há motivo para acolher a prática do professor, porque não há o que negociar, não cabem ajustes e nem reformas na estrutura que existe, há que se demolir a estrutura e construir outra no lugar. A questão é que esse pensamento se assenta bem no contexto da construção civil, mas quando o que

se pretende demolir são conceitos, pensamentos e sentimentos de pessoas, no caso os professores, essa intenção não tem condições de se realizar. Para Woods (1994):

Ensinar faz parte da identidade substantiva destes professores que revelam um grande sentido de profissionalismo. Sabem como querem ensinar e não vão permitir que isso lhes seja imposto. Consequentemente, resistem fortemente à noção de que estão a ser desprofissionalizados. (Apud Day 2001, p.32)

A formadora Paula, ao tentar interpretar o pensamento dos professores *resistentes*, tem a seguinte fala: “‘Eu fui formada assim, eu aprendi assim’. E parece que isso tem um significado muito forte na vida deles, então não consegue deixar isso de lado, porque parece que fica sem estrutura, parece que perde uma perna”. Nessa fala, pode-se perceber o reforço do que foi dito. A expressão “não consegue deixar isso de lado” traduz o desejo dos formadores nesse modelo de formação continuada, ou seja, que seria preferível que os professores esvaziassem seus interiores para dar espaço ao que se lhes querem apresentar.

Na sequência, ainda como intérprete do pensamento dos professores, a formadora Paula acrescenta: “‘Eu vou tentando algumas novidades, mas ainda fico meio firme em algumas questões pra estar mais segura. Depois eu vou liberando um pouquinho. A partir do momento em que eu vejo que as coisas vão dando certo aqui, eu vou soltando um pouquinho as minhas amarras’”. Essa fala, combinada com o trecho anterior que diz, “‘Eu fui formada assim, eu aprendi assim’”, ilustra a desconfiança que, segundo a formadora, os professores demonstram diante dos conhecimentos que se apresentam nos cursos de formação continuada. Nesse tipo de resistência os professores podem ser considerados apegados às suas práticas construídas ao longo da carreira, o que pode significar tanto um comodismo em continuar trabalhando da forma cujos resultados já são conhecidos, como também significar uma desconfiança na eficiência daquilo que se lhes apresenta como novo.

Sob alguns aspectos, esse movimento de resistência se apresenta de uma forma mais passiva, como por exemplo, quando parte dos professores se deixa, aparentemente, levar pelo fluxo das orientações que se lhes vão apresentando. E quando digo “aparentemente”, me refiro às incontáveis possibilidades que os professores têm, sejam quais forem os cargos que ocupem, de reorganizar todas essas orientações à sua maneira.

A formadora Gabriela nos conta, durante sua entrevista, os percalços do início do seu trabalho com a formação continuada na SME quando foi convidada a fazer parte da equipe do PROFA. Entre outros, fala da intranquilidade da mudança repentina de lugar – “Ontem professora, hoje formadora” – do fato de ter acabado de concluir o curso e no momento seguinte, estar diante da responsabilidade da formação das colegas. Conta que para driblar a insegurança seguia à risca o manual do PROFA e que depois, ao ingressar no Mestrado, por ter acesso a outros conhecimentos e outras linguagens, sentiu-se muito mais à vontade para flexibilizar o programa e adequá-lo ao movimento da turma. Para concluir a fala, se refere aos colegas novatos – “Agora você imagina, um formador inexperiente, ele segue à risca o caderninho” (risos).

No caso da formadora Laura, falamos da aparente sujeição ao fluxo dos movimentos postos na época de sua experiência como professora envolvida no modelo tradicional de alfabetização. A certa altura da entrevista, pergunto – “E quem dizia o que era pra fazer? Como vocês sabiam que era isso que era pra fazer?” “Eu acho que mais ou menos a gente sabia, porque durante muitos anos foi assim”, dizia ela, “e fica embutido culturalmente e é só acompanhar. Você pegar o fluxo e ir caminhando, ir de acordo com o fluxo (risos). Era só isso, então não era nada difícil”.

Carolina fala das experiências dos professores coordenadores que passam a ser os intermediários da comunicação entre a SME e os professores, e ressalta o fato de que alguns não dão conta de assimilar e digerir as orientações recebidas no NAPA para adaptá-las às suas escolas, e “entende aquilo que foi colocado aqui como uma bíblia e leva aquilo tal e qual, do jeito que foi colocado, leva lá como mais uma gaveta pra escola”.

Com base nos depoimentos podemos perceber que a aparente sujeição desses profissionais se assenta, entre outras questões, na falta de conhecimento suficiente tanto para assimilar quanto para controverter determinados assuntos, e ainda na ausência do hábito da reflexão, muitas vezes reforçado pelos atuais modelos de formação inicial e continuada. Conforme Day (2001):

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional), necessitam de se envolver, individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afectivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos. (p.53)

Outras causas, no entanto, podem justificar essa aparente sujeição. Elas não ficam evidenciadas nas entrevistas, mas em minhas impressões, e dizem respeito a certa preferência generalizada na rede municipal de ensino em “não se indispor com ninguém”, o que a meu ver, pode ser explicado de duas formas. Existem laços afetivos que envolvem grande parte dos professores da rede municipal. São pessoas que foram vizinhas, brincaram e estudaram juntas, foram companheiras nos “bailinhos” e madrinhas dos filhos uma da outra, enfim, relações que vão se fortalecendo, ao longo dos anos, e que se sobrepõe a questões vistas como menores.

Por outro lado, pode-se perceber um jogo de interesses alimentado pela disposição político partidária de cada um e pela própria estrutura da SME, que mantém a maioria dos seus cargos comissionados, ocupados por professores da rede municipal afastados de suas classes a convite da administração. E da mesma forma que essa disputa de interesses pode provocar certa antipatia de parte dos professores que permanecem na sala de aula, por aqueles que ocupam cargos de confiança da administração, também pode provocar certo cuidado em não se indispor, tanto para não descartar oportunidades de convites para a assunção desses cargos, como para evitar picuinhas partidárias que podem desencadear efeitos de toda sorte. Esse contexto começou a mudar no ano de 2009 com o concurso público para diretores de escola, e espera-se que continue mudando para que a educação do município possa se livrar, aos poucos, dessas particularidades.

2.1.3. A autonomia

O conceito de autonomia costuma ter várias interpretações. Para Rios (2003), “significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes”. (p.123)

Na fala das formadoras é possível perceber como a autonomia se reflete nos diferentes contextos da comunicação entre formadores e professores. “Eu só vou conseguir que chegue lá na ponta do aluno, se o professor acreditar nisso. Se o professor não acreditar, pára tudo!”

Nesse trecho a formadora Mônica fala da necessidade que ela tem de convencer os professores acerca dos conteúdos que considera importante serem levados à sala de aula e que,

caso esse convencimento não aconteça, o trabalho não segue adiante e o objetivo final da efetiva aprendizagem dos alunos não se realiza. Nesse contexto podemos entender que a autonomia é um elemento natural, intrínseco à profissão do professor e que na sua sala de aula ele é o líder que estabelece e direciona as ações que vão favorecer, ou não, a aprendizagem dos alunos.

Numa das falas da formadora Carolina é possível perceber o que acontece quando o conceito de autonomia é distorcido por alguns professores e passa a ser entendido como ausência de limites para suas ações, que desencadeiam atitudes e práticas inadequadas e desrespeitam os direitos dos alunos, assentadas, como na visão de Rios, (2003) na ausência da reflexão ética do reconhecimento do outro.

A relação social fundamental é uma relação entre sujeitos: eu-outro. Sendo uma relação entre sujeitos, é uma relação simétrica. Perde, entretanto, sua simetria, quando deixo de reconhecer no outro, alguém como eu, humano do mesmo modo, portador dos mesmos direitos. (p.121)

Outra fala de Carolina mostra que, na visão das formadoras, a autonomia também pode ser considerada uma “faca de dois gumes”. Ela conta que os coordenadores pedagógicos são orientados a garantirem um espaço nos HTPCs para o que a equipe de formadoras chama “Momento Cultural”. Nesse espaço são apresentados textos, vídeos, pinturas, biografias, entre outros, que se referem a diferentes autores, com a intenção de ampliar o universo cultural dos professores, dando a eles subsídios para organizar o trabalho com os alunos. No entanto, segundo ela, alguns professores coordenadores costumam substituir o material selecionado pelo NAPA por outros com teor diferente, como por exemplo, textos de auto-ajuda. Ela conta que os coordenadores argumentam que, por vezes, o material sugerido pelo NAPA não tem relação com as necessidades da escola e que acabam selecionando outros materiais porque “Os professores estão precisando escutar palavras de incentivo” – por exemplo.

Essa contenda nos dá margem para identificar um sonoro problema de comunicação. Por um lado os formadores do NAPA identificam uma “deficiência no repertório cultural dos professores”, que certamente se reflete no trabalho com os alunos e, portanto, buscando suprir essa deficiência, que mais uma vez revela o modelo de formação baseada no déficit, introduzem o Momento Cultural. Por outro lado, o coordenador não se convence de que essa seja uma

necessidade primeira dos seus professores e substitui o material sugerido pelo NAPA por outro que ele considera mais adequado e necessário para a realidade da sua escola.

Certamente cada uma dessas pontas de comunicação apresenta argumentos sustentáveis para agir da forma como age. A questão é que no contexto dessa comunicação não se ouve uma voz singular e indispensável: a dos professores. Como reconhece Stenhouse (1976, apud Day 2001, p.81) “Não basta que o trabalho dos professores seja estudado, é preciso que eles próprios o estudem”. E enquanto não se assumir que o professor é um agente primeiro no seu desenvolvimento profissional e que essa posição não pode ser delegada a outrem, não é proveitoso caminhar nessa discussão.

2.1.4. As distorções

Distorcer pode ser entendido como mudar o sentido ou a intenção de algo. Entre formadores e professores é comum ouvir dizer que “tal assunto foi distorcido” quando se refere a determinadas informações ou orientações que foram elaboradas pela SME de uma forma e chegaram à escola de outra, pouco ou muito diferente da original. Nos cursos de formação isso também se verifica, quando os conteúdos do programa são apresentados de determinada forma e depois são trabalhados pelos professores na sala de aula de outra. Algumas hipóteses podem explicar esse fato.

Distorções - Causas prováveis
Combinações que os professores fazem de diferentes opções metodológicas
Falta de conhecimento dos professores diante dos assuntos abordados
Modelo de formação baseado na execução de tarefas

A primeira tem a ver com aquilo que os professores costumam chamar “mesclas”, que consiste na combinação que fazem das diferentes opções pedagógicas e metodológicas, procurando adaptar seu trabalho da maneira mais confortável, tanto no sentido da segurança do próprio domínio de determinado conteúdo, quanto do favorecimento da efetiva aprendizagem dos alunos.

A segunda hipótese, de acordo com a fala da formadora Paula, pode estar ligada à falta de informação ou de conhecimento dos professores a respeito dos assuntos tratados. Ela fala do modo, por exemplo, como os professores distorcem o conceito de “releitura” de obras de arte, fazendo os alunos “copiarem” as obras ao invés de incentivá-los a se apropriarem dos elementos e do sentido da obra.

Por fim, uma terceira hipótese pode se verificar como mais uma consequência do modelo tradicional de formação continuada, baseado na execução de tarefas, que também procura fazer os professores “copiarem” as suas instruções, absorvendo seus conteúdos e levando-os para serem despejados nas suas salas de aula. Também não incentivam os professores a se apropriarem dos elementos e do sentido daqueles conteúdos que estão sendo difundidos nos programas de formação. Os professores não são convidados a fazer parte da organização desses programas; não são incentivados a observar a forma como se desenvolvem seus alunos e porque reagem daquela forma e não de outra, e que efeitos causam em suas aprendizagens essas ou aquelas intervenções. E não tendo condições de sentirem o desenvolvimento de seus alunos, também não podem incentivá-los a sentirem e se apropriarem dos elementos de uma obra de arte e dos outros tantos conhecimentos que a escola pode oferecer.

2.1.5. O repertório cultural

Como já foi dito anteriormente, as formadoras entrevistadas identificam uma deficiência no que elas chamam “repertório cultural” ou “formação cultural” dos professores, relacionada à ausência de conhecimentos desses professores sobre as disciplinas escolares ou áreas do conhecimento tratados por essas formadoras.

Para a formadora Paula a deficiência na formação cultural implica numa barreira para o trabalho de formação continuada relacionado à Arte e prejudica o trabalho dos professores sobre o tema com os alunos na sala de aula. Segundo constatou nos seus cursos de formação “A maioria (dos professores) nunca tinha ido a um museu de arte, não tinha contato com nenhum tipo de... Nunca foi ao teatro, a um espetáculo de música...” E completa dizendo que se o

professor tivesse sido incentivado ao contato com as diversas formas e expressões de arte, ele despertaria o gosto e “trabalharia isso de um forma diferente também na sala de aula”.

Na visão da formadora Mônica a deficiência na formação dos professores passa pela “falta de conhecimento sobre Educação Ambiental” – “Porque eu ainda esperava que tudo aquilo que eu sabia... ‘Tudo bem eles não sabem tudo aquilo, mas um pouquinho eles devem saber’”.

Para a formadora Estela essa deficiência pôde ser percebida durante os seus cursos de formação, pela falta de hábito dos professores na leitura de livros, jornais e revistas e “acima de tudo” pela falta de interesse “pelo mundo da escrita e da leitura”.

Na tentativa de suprir essa deficiência, as formadoras organizaram o Momento Cultural, que acontece durante a formação dos professores coordenadores no NAPA e consiste na divulgação de materiais elaborados pelas formadoras do núcleo, compostos por textos, vídeos, cds, objetos diversos, entre outros, referentes a autores de diferentes segmentos, entre escritores, músicos, compositores, poetas, filósofos, artistas plásticos, enfim. Os professores coordenadores são incentivados a trabalhar com esses materiais com os professores nos HTPCs, que acontecem no período de duas horas semanais na escola. Além dessa estratégia, os professores coordenadores também são orientados a organizar esse material na escola, compondo um acervo de consulta para os professores, conforme conta a formadora Carolina.

Não há indícios nas falas das formadoras acerca dos resultados dessas intervenções, no entanto, uma fala da formadora Estela, pode sugerir algumas pistas sobre como percebem o saldo dessas intervenções. Ela fala sobre uma peça de teatro apresentada no salão de eventos do NAPA no fim de semana anterior, que contou com a presença de pouquíssimos professores, o que, no seu entender, indica que a deficiência na formação cultural dos professores não se justifica pela falta de acesso às formas de expressão cultural, mas pelo fato de os professores não sentirem necessidade de suprir tal deficiência.

Não tenho aqui a intenção de tratar dessa *deficiência cultural*, se é que ela pode ser assim chamada, apenas pretendo apresentar uma questão que, a meu ver, merece ser considerada.

Esse argumento que procura salientar a nossa “deficiência cultural” está presente no discurso não só das formadoras do NAPA, mas, aparentemente, no de grande parte daqueles que tratam da formação continuada. Parece comum, na visão desses profissionais, que se especializam em determinado assunto, a percepção de *grandes buracos* na formação dos

professores acerca daquele determinado assunto. E a falta de percepção de que ele, o formador, está cada vez mais se especializando naquele assunto, mas o professor não. O professor continua na sua sala de aula, procurando dar conta das aprendizagens básicas dos seus alunos, além de tentar dar conta de todos os outros assuntos, de todos os outros formadores, de todos os cursos de formação que participa.

Foram raras as vezes em que assisti a palestras e cursos de formação sem sair me sentindo profundamente angustiada e com a sensação de que não era e jamais seria uma boa professora. E esse é mais um reflexo da cultura de formação continuada baseada no déficit.

Houve certa vez, na rede municipal, uma série de oficinas pedagógicas contratadas de um grupo de consultores, que foram oferecidas para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lembro que uma delas, que se referia à música, me irritou mais especialmente. A formadora era licenciada em Artes e via-se que tinha um gosto especial pela música. Sendo assim, conhecia todos os gêneros, ritmos e compositores das diversas épocas. E virava e mexia, entre uma explanação e outra nos perguntava – “Vocês conhecem tal compositor? Não conhecem? Como não conhecem? Professoras, vocês precisam estudar mais!” A pessoa trabalhava com aquilo, e pelo visto, só estudava aquilo, mas achava que todas nós deveríamos conhecer, tão bem quanto ela, aquilo que ela conhecia. Exemplos como esse, eu mesma teria aos baldes, mas não pretendo me alongar mais no assunto.

Obviamente a necessidade que o profissional da educação tem de estudar sempre é incontestável, no entanto, há que se perceber que a angústia dos formadores em suprir todas as nossas “deficiências” e preencher todos os nossos *vazios*, dificilmente promove o efeito esperado, mas pode reproduzir mais angústia e criar mais desencanto.

2.1.6. A descrença nas capacidades

A descrença dos formadores nas capacidades dos professores se reflete na descrença dos professores nas capacidades dos alunos

Nas falas das formadoras é possível identificar um *desacreditar* das capacidades dos professores por parte dos formadores e um conseqüente *desacreditar* das próprias capacidades e

das dos alunos por parte dos professores, o que revela outro indício do modelo de formação baseado no déficit.

A formadora Mônica, responsável pela coordenação dos projetos voltados ao Meio Ambiente, relata que até o ano de 2006, época em que ainda não se contava com a presença dos professores coordenadores, os diretores das escolas eram os únicos agentes considerados, como ela diz, “potenciais multiplicadores”. Dessa forma, as reuniões de orientação do desenvolvimento dos projetos de Meio Ambiente eram feitas entre as formadoras e os diretores, que depois levavam as orientações para os professores nas suas escolas - “E o professor, era meio que uma coisa impensada ele ter a responsabilidade de ser um multiplicador do projeto na escola. E num outro momento, em 2006, a gente enxergou essa possibilidade”. Desde então as escolas passaram a eleger um ou dois representantes entre os professores que, no horário oposto ao do trabalho, se dispunham a acompanhar os diretores nas reuniões com os formadores, transformando-se também em “agentes multiplicadores” dos projetos, trazendo junto com os diretores as informações e orientações e compartilhando com seus pares. Mônica fala da experiência como algo que “deu muito certo”.

Um pouco mais adiante na entrevista a formadora conta que nas suas visitas às chamadas “Feiras da Água” realizadas nas escolas durante o encerramento dos projetos, ela percebia que muitas vezes “o professor não deixava o aluno falar, o professor ficava falando porque não confiava que o aluno pudesse ser um multiplicador daquela informação”.

E aqui quero chamar a atenção para a forma como essas duas falas da formadora se combinam. A primeira aponta que na visão dos formadores seria impensável atribuir a responsabilidade de “agentes multiplicadores” de informação aos professores junto a seus pares; e a segunda mostra que na visão dos professores também é impensável atribuir aos alunos a responsabilidade de compartilharem informações com os colegas, os familiares e a comunidade em geral.

A formadora Carolina nos mostra que essa descrença na capacidade dos alunos também é uma característica dos professores coordenadores, diz que percebe a dificuldade deles “de enxergar aquilo como um trabalho possível de ser feito com crianças, com jovens, com adultos” e que por vezes os ouviu dizer “Não, isso aqui é só para os professores, isso aqui não tem como

levar pra sala de aula (...) porque é muito difícil, muito amplo, muito complexo, eles (os alunos) não vão entender”.

A formadora Paula, responsável pelos cursos de formação e pelo desenvolvimento dos projetos de Arte do NAPA, também ressalta que a descrença dos professores na própria capacidade se reflete na sua descrença na capacidade dos alunos. Ela conta que nos seus cursos de formação costuma oferecer atividades lúdicas para que os professores possam “brincar com a questão do desenho” para se libertar do ““Eu não sei desenhar, eu não consigo... É feio!”” - porque só podem valorizar os trabalhos dos alunos se aprenderem a valorizar os seus próprios, apurando o olhar para buscar não mais a perfeição de cores e contornos, mas o enriquecimento das capacidades de expressão de pensamentos e sentimentos.

2.1.7. O Professor que “sai da sala de aula”

Aqui a expressão “sair da sala de aula” se refere ao convite feito a professores pela SME para se afastarem das suas salas de aula e assumirem cargos de chefia ou de formação por período indeterminado. Na segunda parte desse trabalho trataremos novamente dessa questão sob outro viés, a fim de revelar outras implicações desse movimento.

A transposição dos limites das suas salas de aula e o incentivo à atuação e participação dos professores nos espaços da escola e da comunidade, pode representar um veio significativo a ser considerado na formação continuada.

Aqui, no entanto, o que chama a atenção na fala da formadora Carolina é a oportunidade que esse professor, que é convidado a assumir outras funções tem de “enxergar o todo” da rede municipal e sair dos limites das suas salas de aula, com os “seus vinte e tantos alunos”, como ela diz. Essa conversa começa quando ela se refere aos professores coordenadores que quiseram assumir o cargo “teoricamente” por estarem enfadados do trabalho de sala de aula e optar por variar o ambiente de trabalho, digamos assim, mesmo sem terem condições necessárias para o cargo, e que tiveram seus projetos escolhidos pelas colegas da escola, por motivos variados.

A formadora Carolina era, na época da entrevista, a responsável pela formação de todos os professores coordenadores da rede municipal e em dado momento da entrevista, perguntei se ela percebia alguma evolução na formação desse grupo de coordenadores que “queria variar” e que, aparentemente, estavam mais interessados na oportunidade de deixar os afazeres de professor, do que no desafio de coordenar o grupo dos colegas professores.

Sem dúvida, sem dúvida, e eu acho que essa é a coisa mais interessante, que é o fato de que todo mundo tem que sair da sala de aula um dia. A gente começou com essa turma nova em fevereiro, estamos em maio, e o tempo todo elas estão relatando – “Nossa, eu cresci dez anos em dois meses!” “Nossa, agora eu estou entendendo o porquê disso, o porquê daquilo...” Então isso é o que deixa a gente um pouco mais feliz, de estar fazendo a diferença, de a pessoa ter essa oportunidade mesmo de enxergar o todo, enxergar os dezesseis mil alunos, ao invés de enxergar os vinte e tantos da sala de aula. Então acho que essa é uma questão bacana na formação delas. (Carolina)

Ainda assim, ela é enfática quando pergunto se acha possível que alguns desses professores possam fazer um trabalho melhor como coordenadores pedagógicos do que faziam como professores de sala de aula.

Não tem. Da minha experiência, desse grupo que eu acompanho, eu posso dizer pra você que os melhores coordenadores são aqueles que têm prática de sala de aula, que tem uma história legal de sala, são os melhores e ponto final. Dos trinta (coordenadores), os melhores são os que são ótimos professores, que tem histórias interessantes de sala de aula. (Carolina)

Antes de apresentar minhas impressões a respeito, gostaria de relacionar essa conversa com a que tive com a formadora Mônica, responsável pela área de Educação Ambiental do NAPA.

Quando se referiu às chamadas “Feiras da Água”, que aparecem como produto final do Projeto Meio Ambiente nas escolas, referente aos trabalhos dos professores sobre o tema com os alunos, destacou a superioridade, em diversos aspectos, na apresentação das “Feiras” das escolas da zona rural em relação às da zona urbana. Esses aspectos dizem respeito à participação e apresentação dos alunos, à organização geral, à composição estética, à tranquilidade e aparente segurança dos professores, à participação dos pais e da comunidade, enfim.

Perguntei a ela a que poderia ser atribuída esta diferença tão significativa. Ela não soube responder, mas reforçou a impressão dizendo que as colegas formadoras também mencionavam aquela diferença, inclusive as formadoras do PROFA que acompanham o trabalho dos professores e a evolução dos níveis de alfabetização dos alunos.

Intrigada com a afirmação, ali mesmo, comecei a criar minhas hipóteses e disse a ela que, talvez o fato de os professores de zona rural serem os responsáveis diretos pela escola²³, ajude a criar um comprometimento maior com tudo o que acontece no ambiente escolar e isso possa se refletir, de alguma forma, no seu trabalho de sala de aula, num nível maior do que os professores de zona urbana, das escolas maiores, cuja administração fica a cargo do diretor. Coincidentemente, ela também é professora da zona rural, afastada de sua classe para as funções de formação, e concorda:

Ah, eu não tenho dúvida disso, porque eu tenho esse sentimento. Quando eu comecei a perceber o trabalho da zona urbana eu disse “Gente, todo mundo tem que trabalhar na zona rural!” Porque o que a gente aprende... Como pólo, a diretora está mais próxima, mas quando não era pólo, a gente fazia de tudo e mais um pouco – era conferir merenda, o vencimento da merenda; levar (o aluno) correndo pro médico, socorrer; ser psicólogo da mãe; ser o administrador daquilo tudo, inclusive do dinheiro da contribuição espontânea... Tudo, tudo, tudo era a gente que fazia. “Ah, estourou o cano!” A gente que ligava pro Paulo pra socorrer a gente. Essa autonomia talvez, né? Essa responsabilidade toda assim... Pode ser sim. (Mônica)

Não pretendo aqui aprofundar as questões acerca dessa “suposta” diferença percebida pelas formadoras entre os professores de zona rural e urbana, posto que o tema, por si só poderia valer outra tese. O que pretendo ressaltar é que, supondo que essa diferença exista de fato, e supondo serem os motivos aqui elencados alguns dos seus causadores, podemos relacioná-los à fala da formadora Carolina que atribui o “crescimento” dos seus coordenadores que se afastam da sala de aula à oportunidade que têm de “enxergar o todo” e ampliar os limites do espaço físico e social das suas salas de aula. Sendo assim, é provável que esteja embutida na profissão de professor essa necessidade de atuação e participação nos espaços mais alargados da escola e da

²³ As escolas de zona rural da rede municipal de Bragança Paulista são, aproximadamente vinte unidades distribuídas ao longo da área rural do município e contam com um número reduzido de professores e funcionários. Até meados de 2004 todas as vinte unidades estavam sob a direção de duas diretoras. Após esse período, as escolas foram agrupadas em pólos de quatro ou cinco unidades, sendo que cada pólo contava com uma diretora. Com o concurso para diretor de escola, realizado em 2010, os diretores da zona rural assumiram, cada um, duas unidades.

comunidade e talvez seja esse um veio significativo a ser valorizado na formação continuada dos professores.

2.1.8. O trabalho entre pares

Quando se refere à falta de tempo que percebe nos espaços do HTPC para as questões pedagógicas, a formadora Laura conta que costumava sugerir, quando na função de professora, – “Então vamos fazer uma hora para cada coisa. Uma hora pra gente aproveitar do nosso modo, discutir com os nossos pares, sem ser grupo²⁴, e uma hora pras questões da escola”.

Essa vontade de estar com os pares pode ser explicada pela necessidade que os professores têm de partilhar vivências com aqueles que, por estarem ocupando lugares semelhantes aos seus, sejam capazes de compreender *de onde ele está falando* e possam ajudá-lo a pensar as próprias questões que dizem respeito, mais diretamente, aos seus alunos e ao seu trabalho na sala de aula.

A formadora Mônica se refere ao trabalho entre pares como uma eficiente estratégia de formação. Ela conta que no início do seu trabalho com a Educação Ambiental na rede municipal, o único mediador com o qual ela podia contar para chegar aos professores, era o diretor da escola. Com o tempo, ela começou a experimentar a presença de professores como gerenciadores. Assim, cada escola escolhia entre seus pares, um professor de cada período para, juntamente com os diretores, receberem a formação do NAPA. A cada formação que recebiam, diretores e gerenciadores se reuniam com todos os professores da escola em HTPC e reuniões pedagógicas a fim de repassarem as orientações recebidas e promoverem a formação dos professores nas escolas. “Uma coisa é o diretor te convencer de que a Educação Ambiental é importante, outra coisa é a professora que trabalha ali do seu lado conseguir fazer, acreditar e te convencer de que você também pode fazer”, diz a formadora Mônica.

Quando perguntei como ela percebeu o resultado desse empreendimento, ela disse que pôde comprovar durante as visitas que fez às escolas e no acompanhamento do projeto a partir dos relatos de professores, diretores e gerenciadores. Conta também que percebeu durante a

²⁴ Momento coletivo em que todos os professores da escola, do 1º ao 5º ano, estão reunidos.

exposição das “Feiras da Água” nas escolas, nos relatos dos professores que falavam sobre o desenvolvimento do projeto que culminava nas Feiras – “Olha eu precisei de determinada coisa e a professora gerenciadora, que é minha amiga, pesquisou um texto na internet e me trouxe”. “Eu vi como ela fazia na sala dela e fiz aqui”. E completa:

Teve caso de escola que o professor gerenciador, pra pegar aqueles professores que não faziam nada, propôs um tipo de rodízio – “Olha, toda terça-feira, a gente vai juntar os alunos da sua sala com os da minha e nós duas vamos fazer uma atividade juntas, tá bom?” Então teve gerenciador que fez mesmo com que as escolas se mobilizassem. (...) Então, ele contagia. A ideia é ele contagiar outros professores, pra que eles percebam que aquilo é possível, porque às vezes quando o professor não pratica e não vê ninguém próximo dele praticar, ele não percebe que aquilo é possível. Então acho que o gerenciador, como o trabalho entre pares, foi um ganho nesse sentido. (Mônica)

2.1.9. A falta de tempo e as condições de trabalho

Outra questão, de conhecimento geral, que também aparece nas falas das formadoras se refere às condições de trabalho dos professores e à falta de tempo que têm para dedicar à sua formação.

<p style="text-align: center;">Excesso de carga de trabalho, de formação e orientação para os professores + Falta de tempo e espaço para organizar e pensar a própria prática</p>

A formadora Estela diz que vê “boa intenção na maior parte dos professores”, no sentido de “tentar mudar” as suas práticas – “Eles até pensam projetos, pensam propostas, só que o tempo de ele pensar, de a gente fazer refletir a prática é muito pouco. Ele acaba sendo levado pelo dia-a-dia”.

A fala da formadora Laura, ora se reporta ao seu lugar de formadora, ora ao de professora. De volta à sala de aula após vários anos como coordenadora e formadora do PROFA, ela conta que os HTPCs nunca foram realmente respeitados como espaço pedagógico e que as questões administrativas sempre “acabam invadindo as nossas horas”. No entanto, ela recorda que “na época do estado”, no período anterior ao da Municipalização, o tempo garantido nos HTPCs para as questões pedagógicas era muito maior que nos tempos atuais – “Acho que não tinha esse

ritmo”. E é provável que esse “ritmo” ao qual a professora/formadora se refere seja um alerta de como os professores podem estar se sentindo emparedados, atualmente, pelo excesso de formação e orientação e a falta de espaço para prepararem e pensarem a própria prática.

Outra questão que afeta diretamente a formação dos professores, segundo a formadora Carolina, são as dobras de período que também, segundo ela, envolvem “grande parte dos professores, em todas as escolas” da rede municipal de Bragança Paulista.

Então você pega um professor do fundamental, ele tem cinco horas numa sala, depois ele tem mais cinco horas numa outra sala e depois ele tem mais essas duas horas de HTPC que é a formação continuada. Então, que estrutura essa pessoa tem pra pensar uma boa aula? Que condição ela tem de sentar e pensar no que ela vai fazer na sala de aula dela amanhã ou depois, que material ela precisa... De pensar no que ela está fazendo? Então esse é um grande dificultador aqui na nossa rede que são essas dobras de período. (Carolina)

Ela conta que para tentar driblar esse “dificultador”, costuma orientar coordenadores e diretores a prestarem atenção ao excesso de tarefas que atribuem aos professores e às condições reais que oferecem para sua realização.

“Presta atenção no que vocês estão pedindo e se vocês estão dando condição da pessoa fazer”. Porque você tem lá essas duas horas de HTPC que ficam lá passando milhares de circulares, quando que aquilo você pode... “Deixa o professor na sala dele naquele momento pra ele organizar o planejamento dele, pra ele olhar um pouco, ir na biblioteca, selecionar algumas coisas, entendeu? (...) Privilegia esse espaço de troca, de tempo pra esse professor...” Então é preciso olhar um pouco mais com cuidado essas condições de trabalho que estão cada dia piores. Todo mundo dobrando, e aí tem essa coisa de querer fazer curso. Então assim, que vida é essa? Que condições de trabalho o professor tem pra desenvolver um bom trabalho? Não tem. (Carolina)

2.2. O Contexto da Formação

Nessa categoria buscamos trazer, das falas das formadoras, indícios que ajudassem compor o contexto da formação continuada oferecida pelo NAPA aos professores da rede municipal. Esses indícios trouxeram respostas a questões do tipo: Quais elementos são priorizados no contexto da formação? Como conversam formadores e professores e quais dificuldades aparecem no caminho dessa comunicação? Quais as expectativas dos formadores e como respondem a elas os professores que participam da formação? Entre essas e outras

questões, o modelo de formação adotado vai emergindo e apontando as próprias contradições entre o que se espera que ele (modelo de formação) produza e o que, de fato, ele tem condições de produzir.

2.2.1. A necessidade de estudo e reflexão

Na visão das formadoras o estudo e a reflexão podem garantir a segurança do próprio trabalho, a correção dos erros e a orientação das práticas

Na fala das formadoras a necessidade de estudo e reflexão aparece como elemento fundamental da formação, e uma das justificativas da importância que se lhes atribui é a de que o estudo e a reflexão ajudam a corrigir os erros e orientar a prática dos professores.

A formadora Paula, responsável pela formação na área de Arte, entende que fazer os professores refletirem durante os cursos de formação, os ajuda a aprender a refletir com os alunos na sala de aula. Ela conta que os professores costumam reclamar um pouco daquilo que consideram “excesso de teoria” nos seus cursos de formação, e que ela rebate, argumentando – “Mas sem estudo, como vocês vão entender o que estão fazendo?”

Na visão da formadora Estela os professores precisam ter a oportunidade de pensar sobre a própria prática, e até mesmo aqueles que participam dos cursos de formação e procuram trabalhar com as orientações do programa na sala de aula - “podem incorrer em erros se não continuarem refletindo”.

Para Laura os estudos a ajudaram muito a “descobrir coisas erradas” da sua prática, e a possibilidade de refletir ajuda àqueles que “têm condições de perceber” e “mudar” atitudes.

Tínhamos que estudar muito pra descobrir as coisas, coisas assim, que praticávamos, que achávamos que era correto, adequado... E aí fomos descobrindo que muitas coisas na nossa prática não era correto. Então, na leitura, nem era nas atividades, na teoria, na própria teoria, estudando o texto... E eu me lembro de muitas coisas que eu fazia, e foi na hora da formação, no momento de estar com o grupo, de estar dizendo e afirmando algumas coisas e as *fichas iam caindo* junto (risos). Então foi muito gostoso, assim, de muitas descobertas. (Laura)

Segundo a formadora Mônica os resultados do Projeto Meio Ambiente desenvolvido nas escolas até 2005, não alcançavam as suas expectativas e para “combater isso” resolveu investir,

além dos cursos de Educação Ambiental dado aos professores da rede, numa formação mais específica para o desenvolvimento do projeto, um curso de capacitação “mais redondinho”, dado aos diretores das escolas.

Outra justificativa encontrada nas falas das formadoras para a importância do estudo e da reflexão diz respeito à segurança que ambos garantem às próprias formadoras e aos professores coordenadores diante da formação dos professores.

A formadora Gabriela conta que quando assumiu, pela primeira vez, uma turma de PROFA, cumpriu “religiosamente” o guia do formador, mas quando terminou o Mestrado teve “mais segurança e um outro olhar pra coisa”, o que garantiu flexibilidade para “recortar o curso” e “inverter as atividades” da forma como ela percebia que era melhor para os professores. E uma das orientações frequentes da formadora Estela aos professores coordenadores é que eles reservem tempo para estudar – “Você tem que ter no seu horário semanal um tempo pra você estudar, porque se você não pega os textos e estuda, você não se fortalece pra estar trabalhando”.

2.2.2. As concepções e “o tempo de cada um”

Ideias presentes na visão das formadoras
Para promover a mudança das práticas são necessárias mudanças de concepções
As concepções dos professores aparecem relacionadas ao modelo tradicional de ensino
A não mudança de concepções faz os professores mudarem as atividades, mas não os objetivos
Para que a mudança de concepção ocorra, são necessárias intervenções frequentes

O termo “concepção” aparece nas falas de todas as formadoras entrevistadas e diz respeito aos pensamentos expressos na linguagem dos professores que indicam a organização interna dos seus conceitos e modos de pensar, e aos seus modos de fazer que vão estruturando as suas práticas. De maneira geral, o termo aparece relacionado à necessidade de mudança, ou seja, na visão das formadoras, é necessária a mudança de concepção para promover uma mudança efetiva nas práticas dos professores.

Na visão da formadora Gabriela, a presença dos professores coordenadores nas escolas, que é um fato recente, por si só não vai conseguir promover mudanças significativas no movimento de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Os professores que conseguirem

“repensar a sua concepção sobre o ensinar e o aprender da língua, independente de estarem sozinhos ou acompanhados por outro profissional, eles vão executar o trabalho deles”.

Para a formadora Mônica, aqueles que conseguem compreender que as questões ambientais são importantes, são aqueles que alteram as práticas não só na sala de aula, mas no seu dia-a-dia e procuram convencer os outros – “Aqueles que ficam – ‘Nossa, mas por que você está fazendo só de um lado da folha de sulfite? Por que você não usa o outro lado da folha também?’ Ou aquele ‘Ah, vamos fazer adesivos e colocar nas torneiras da nossa escola! (pra alertar sobre o consumo consciente)’”.

Também de maneira geral, em suas falas essas concepções aparecem relacionadas ao modelo tradicional de ensino que, na visão de algumas delas, estão arraigadas nos professores desde a sua formação como alunos. “Muito difícil pra gente que a vida inteira foi empirista. Eu estudei dessa forma, trabalhei dessa forma”, diz a formadora Laura colocando-se no lugar de professora e tentando traduzir a dificuldade dos professores diante da mudança de concepção.

Para a formadora Paula essa também é uma questão considerável no âmbito da formação – “Pra algumas pessoas eu acho que ainda é muito mais forte a formação como ele teve como aluno, como professor tradicional, é muito forte e então um semestre de curso não vai mudar isso assim”. Ela conta que nos seus cursos de formação procura incentivar os professores a “trabalhar Arte de verdade, não Arte escolar, mas a Arte que existe no mundo”. Muitas vezes, os professores parecem motivados e aderem à ideia, no entanto, quando não mudam a concepção de Arte, mudam as atividades, mas não mudam os objetivos. Então, por exemplo, entendem que as crianças crescem “quadrinhas” quando todo mundo pinta igual e desenha igual e, então, não trazem mais folhinhas mimeografadas para os alunos e nem lhes pedem para desenhar o mesmo desenho. Trazem obras consagradas de diversos artistas para dentro da sala de aula, no entanto, pedem aos alunos para copiá-la e ficam mais satisfeitos, quanto mais as pinturas deles se aproximam da obra do pintor. “Gente - diz ela - cuidado com isso, senão a gente vai substituir a folhinha mimeografada pela obra de arte copiada. E daí qual que é a mudança?”

Para a formadora Mônica, o modelo tradicional *conteudista* impede os professores de mudarem a concepção que têm sobre o trabalho com os projetos, que se mostram aos professores como um corpo estranho, um elemento a mais que precisa ser encaixado no seu planejamento e não, como deveria ser, na visão das formadoras, uma oportunidade de favorecer o trabalho

interdisciplinar. “E o meu conteúdo, como eu faço com o meu conteúdo se eu tenho o projeto pra trabalhar?””

Na visão da formadora Paula há necessidade de intervenções frequentes para ajudar os professores na mudança de concepção – “Ele tem que ser tocado ao longo do tempo pra isso ir se modificando”. E uma pista encontrada na fala da formadora Laura indica a necessidade de encontros de grupo que abordem os assuntos e as orientações pra não deixar que os professores “voltem pra trás” nesse processo. Laura trabalhou por muitos anos na formação do PROFA, tendo inclusive, participado de sua implantação na rede municipal. De volta à sala de aula, ela conta que percebe certo retrocesso no trabalho dos colegas que cursaram o PROFA – “Não sei qual o motivo, mas as pessoas começam a regredir. Eu vejo muito isso e não sei a explicação”, mas se pergunta se isso não se deve ao fato de esses professores terem apenas se apropriado das atividades do programa, sem mudar a concepção da aquisição da linguagem escrita.

Outra evidência nas falas das formadoras é o entendimento de que cada professor tem um tempo diferente do outro, o que alimenta uma expectativa de mudança e remete à ideia de um “despertar” ou de uma “conscientização” que há de vir antes tarde do que nunca.

É uma mudança muito grande e não dá pra ser total. As coisas não são assim, é gradativo, embora a gente queira mudar de uma vez, nós não conseguimos deixar totalmente (...) houve empenho, boa vontade, interesse, e muitas coisas foram se modificando. (...) Então o PROFA contribuiu muito nesse sentido, embora algumas pessoas, alguns estejam mais avante, outros menos. (...) As mudanças são a longo prazo e a longo prazo a gente não vê. (Laura)

Eu acho que, muitas vezes eu passei por algumas coisas e não percebi também, eu fui perceber em outro momento de novo “Nossa, aquilo era importante!” Eu acho que um momento de curso só não é suficiente, essas pessoas tem que ser tocadas mais vezes (...) Alguns despertam logo, mudam, quando tem uma descoberta legal, ficam encantados, outros demoram mais tempo. (Paula)

Os conceitos de Meio Ambiente, não que todos estavam sabendo muita coisa, mas já sabiam mais do que sabiam lá em 2003, 2004. (...) Não vou dizer pra você que eu tenho uma maioria de professores conscientes, eu não tenho. Eu ainda tenho muitos professores dando a *história da Gotinha*, mas eu acredito que hoje eu já tenho um número maior de professores conscientes do que eu tinha em 2003. (Mônica)

Para a formadora Carolina, é importante compreender também o tempo necessário para a formação dos professores coordenadores, que por terem seus cargos criados recentemente na rede municipal, necessitam definir os seus lugares de atuação para eles próprios e para os demais

agentes da escola, além de estabelecer uma relação suficiente com o grupo – “até ela se constituir e as pessoas entenderem quem é ela, o que faz ali e qual a contribuição dela”. Isso tudo incluindo a necessidade de redefinição da imagem que esse professor coordenador tem diante do grupo de colegas que conhecem a sua prática de sala de aula e o seu posicionamento no contexto da escola, no antes e depois do cargo de coordenador, algo como – “Eu vi o que você fez no verão passado”.

2.2.3. O caminho da comunicação

Neste item procuramos tratar das subjetividades que estão intrínsecas nas questões da formação, que foram percebidas nas falas das formadoras e envolvem algumas de suas dificuldades e a busca de caminhos alternativos.

Percalços do caminho
Falta de clareza nas orientações e frustração das expectativas
Presença de professores que ficaram, por muito tempo, afastados da docência
Fadiga dos professores que participam dos cursos de formação devido ao excesso de carga de trabalho
Deficiência na formação do coordenador que é o intermediário na comunicação com os professores
Investimento na formação de coordenadores que desistem da função

Uma dessas questões diz respeito a uma aparente dificuldade de comunicação que se apresenta entre as formadoras e os professores coordenadores e se reflete na distância entre as expectativas do trabalho que é organizado no NAPA e a forma como esse trabalho se desenvolve nas escolas por intermédio desses coordenadores.

A formadora Mônica conta que, talvez por problemas de comunicação, muito daquilo que ela tinha planejado sobre as questões ambientais, se perdia no momento da formação. Fala também sobre a frustração das suas expectativas nos primeiros anos de exposição das “Feiras da Água” – “A nossa expectativa era de o aluno ser um multiplicador, de ele ter se preparado para aquele momento, do professor se preparar, de a escola se preparar para receber os pais, ter uma organização”. No entanto, nada daquilo aconteceu e a formadora percebeu que não havia histórico de exposições de Feiras na rede municipal, a não ser por iniciativas isoladas de alguns

professores, e sendo assim, ninguém sabia direito o que era pra fazer – “nós falamos ‘Façam uma feira’ – mas não demos muitas diretrizes, foi uma falha nossa” - Falta de clareza nas orientações e frustração das expectativas. Nos anos seguintes, foram oferecidos momentos de formação específicos para os projetos do Meio Ambiente, e foram apresentadas sugestões para tornar as Feiras mais produtivas e os resultados foram melhores.

A formadora Carolina, na época da entrevista, era a responsável pela formação geral dos professores coordenadores, cujos cargos haviam sido criados e ocupados recentemente. Ela fala das suas expectativas diante das reuniões com os professores coordenadores que tinham a intenção de ajudá-los a organizar as pautas de reuniões de HTPCs nas escolas, com os professores. Ela conta que nessas reuniões eram oferecidas sugestões e orientações que deveriam ser, pelos coordenadores, transformadas e adaptadas às realidades das suas escolas, contemplando necessidades e interesses. Segundo ela, alguns coordenadores que demonstravam ter “mais autonomia”, conseguiam corresponder às expectativas, outros, nem tanto – “entendem aquilo que foi colocado aqui como uma bíblia e levam aquilo tal e qual, do jeito que foi colocado, leva lá como mais uma gaveta pra escola”. Além disso, a formadora conta que alguns coordenadores não percebem o sentido das orientações e da formação que recebem no NAPA, o que acaba comprometendo a qualidade do trabalho que desenvolvem com os professores nas escolas. Como exemplo, ela fala da oficina de Arte organizada e desenvolvida pela formadora Paula com os coordenadores, sobre aspectos relevantes a serem considerados na apreciação de obras de arte e formas de incorporar esse tipo de trabalho ao planejamento dos professores, sem parecer algo “solto”. Dias depois da oficina, a formadora Paula participou do HTPC de uma das escolas para acompanhar a atuação do coordenador e “voltou extremamente frustrada”, conforme nos conta Carolina:

Porque o coordenador não vê sentido naquilo, então na hora de ele apresentar a tela do Jucelino – “Ah gente, dá uma olhada aqui nessa telinha! Então, essa telinha é do artista tal, tá? Então vamos dar um nominho aqui pra essa tela e...” E pronto, e aí morreu. Não fez toda a discussão de como articular isso como projeto, de como se pode cruzar tudo isso de uma maneira que a gente não se sintam tão afobada, de achar que é um monte de coisa que está vindo... Mas aí enfim, como é que ficou esse trabalho lá? Não ficou. (Carolina)

Carolina conta que pode considerar como a maior frustração do seu trabalho o fato de que o tempo da formação do coordenador não acompanha o tempo da escola, ou seja, teoricamente o

coordenador deveria ter condições de auxiliar os professores na sua formação e nas mudanças das suas práticas, mas ele não consegue exercer essa tarefa a contento, devido à deficiência da própria formação.

A formadora Estela fala de outras dificuldades intrínsecas ao processo de formação, entre elas, a presença nos cursos de formação de professores que ficaram “muito tempo longe do meio”, ou seja, aqueles que voltam pra sala de aula depois de muito tempo afastados, e aqueles que se formaram no Magistério há muitos anos, estiveram trabalhando em áreas completamente diferentes e atualmente resolveram prestar um concurso público e assumir uma sala de aula. Outra questão são os professores que trabalham demais, lecionam cinco horas de manhã e cinco à tarde, e à noite vão para os cursos de formação.

Eles mesmos relatam – “Olha eu tenho que chegar em casa, tomar banho, comer e vir. Eu não posso pensar. Depois que eu chego aqui é gostoso, o problema é chegar.” Então, essa carga que o professor assume, por uma série de circunstâncias, prejudica diretamente a nossa formação. (Estela)

Outra questão apresentada pela formadora Estela é o investimento na formação dos coordenadores que desistem da função – “A gente investe dois anos na formação de um coordenador e, de repente, ele já não quer mais ser coordenador. Então esse ano, por exemplo, nós estamos com esse problema. Muita gente nova na coordenação e a gente tendo que recomeçar”.

A formadora Laura fala das particularidades da sua função, que não estão contempladas no manual de formação do PROFA e dizem respeito ao desenvolvimento da competência de lidar com os professores, de formular as questões adequadas no momento adequado, e ajudar os professores a lidarem com as próprias ansiedades, os desesperos e as frustrações.

A formadora Paula também fala dos aspectos mais subjetivos da sua função:

Todo mundo às vezes pensa – “Trabalhar com aluno é difícil, mas com professor é mais fácil!” E não é. É uma coisa que eu tive que aprender (...) a gente tem as mesmas frustrações que tem quando está junto com as crianças, porque tem aqueles que se aproximam, tem aqueles que ficam distantes, aqueles que dão retorno, aqueles que não dão. Então é meio frustrante muitas vezes, em outras é gostoso, o resultado, as compensações positivas e negativas. Você tem que aprender a lidar com enfrentamentos, aprender a lidar com a questão de ética, de respeito, nunca você vai expor alguém no grupo, por mais que ele te fale alguma coisa que você pense “Nossa!” – tem que respirar fundo e saber como responder, sem agredi-lo, sem ofensa pessoal; criticar o trabalho de uma forma construtiva. Então é um aprendizado grande. (Paula)

Ela conta também que quando montou o primeiro curso de formação de Arte, logo precisou reelaborá-lo, porque os professores consideraram os textos “complicados demais” e então ela procurou se adaptar ao ritmo deles e passou a “simplificar” mais as coisas. Segundo ela:

Conhecer o ponto de vista dos professores ajuda a reconhecer os elementos que orientam suas práticas e favorece o encaminhamento das intervenções necessárias

Além disso, ela fala da forma como costuma buscar outros caminhos “para chegar aos professores que não gostam de Arte”. Segundo ela, muitos professores relacionam Arte apenas a pinturas e esculturas, e como não têm o hábito de apreciá-las, acabam desgostando da Arte no geral. Então, procura fazê-los perceber que a Arte está muito mais perto do que parece, e se apresenta em outras linguagens que estão presentes no cotidiano, desde nossas músicas e novelas preferidas até a maquiagem que usamos numa festa, na decoração da casa e na simples toalha que escolhemos pra pôr na mesa. Dessa forma, ela conta que os professores conseguem se sentir mais próximos da Arte e começam a mudar antigos paradigmas.

2.2.4. A intervenção do coordenador e o contato direto com o professor

A relação das formadoras do NAPA com os professores da rede municipal aparecem nas entrevistas em três momentos diferentes: (1) pela intervenção dos professores coordenadores, que recebem formação no núcleo e têm a tarefa de levar essa formação para os professores nos HTPCs e reuniões pedagógicas; (2) nos cursos de formação específicos de cada área, de livre participação, que são oferecidos pelos formadores aos professores, fora do seu horário de trabalho; e (3) em intervenções específicas dos formadores junto aos professores, no próprio ambiente escolar.

Não há dúvida de que a presença dos professores coordenadores nas escolas da rede municipal representa um ganho inestimável, pois pela primeira vez no histórico desta rede têm-se um profissional designado no âmbito da unidade escolar para cuidar exclusivamente das questões pedagógicas, que vão desde a organização dos projetos, a orientação e acompanhamento das práticas dos professores até a avaliação das aprendizagens dos alunos, entre outros – “E claro que

esse coordenador, pra gente, é um ponto de contato com o professor na sala de aula”, diz a formadora Estela. Em tempos anteriores, o contato do NAPA com os professores se fazia através dos diretores das escolas, que precisavam conciliar as suas intervenções pedagógicas junto aos professores com as outras tantas tarefas acumuladas pelo cargo.

Entretanto, a atuação desse coordenador na escola perpassa, naturalmente, pelas questões da sua formação enquanto professor. De um momento para o outro, ele deixa de atuar no espaço da sala de aula para se tornar o responsável pela formação dos seus colegas, numa mudança de lugar que aparenta não ser nada tranquila. Na visão da formadora Estela “a nossa dificuldade em formar esse profissional é tanta, que se a gente fosse... Ele ficaria o tempo todo no NAPA fazendo reflexões e não estaria na escola. Então a gente precisa até pensar isso, entende? Quanto tempo nós vamos tirá-lo lá da escola pra ele vir aqui?”

Nas falas das formadoras pode-se perceber que a intenção da equipe do NAPA é promover a formação do professor coordenador até um ponto em que ele seja capaz de “gerenciar” o grupo de professores que estão sob a sua responsabilidade, no sentido de articular a formação que recebe no NAPA com os interesses e a singularidade da sua equipe de professores e dessa forma garantir a qualidade do trabalho pedagógico da escola. Para a formadora Gabriela um cuidado a ser tomado durante a formação dos coordenadores tem a ver com isso, tanto para que as discussões não passem pelos extremos de serem “tão distorcidas”, mas que também não sejam apenas reproduzidas nas reuniões da escola. Outra questão a ser considerada, segundo ela, é que o professor coordenador é um “formador em constituição” e “Além de pensar o contexto de atuação do coordenador, nós precisávamos considerar que muitos coordenadores também careciam de formação em relação à sua prática enquanto professores. Então como seria a atuação dele enquanto orientador da prática do outro?”

Ainda em relação à formação dos coordenadores, são notórios, nas falas das formadoras, os ganhos para a constituição desse profissional como educador, no entanto, considerando a intenção do NAPA de promover a formação dos professores nas escolas, através da mediação desses profissionais “em constituição”, surgem barreiras naturais de comunicação, conforme se lê na fala da formadora Carolina:

Essas redes do como sai e o como chega, eu acho que essa aí é a grande questão mesmo da formação. (...) Não é você que está fazendo o trabalho. O teu trabalho depende do trabalho do

outro pra acontecer. Então acaba meio que sendo um telefone sem fio mesmo. Da maneira como as coisas são pensadas e da maneira com que elas, no meio do caminho, vão encontrando as nuances pelos coordenadores e o jeito que chega na sala de aula. (...) Você realmente não assegura, a partir do momento que cada um entendeu à sua maneira, de acordo com a sua concepção, então você não assegura isso, o jeito que isso é levado, enfim. (Carolina)

Essa dificuldade de comunicação, no entanto, não é privilégio da *era dos coordenadores*. A formadora Mônica fala dessa dificuldade também no período em que os formadores contavam com a intermediação dos diretores de escola na comunicação e na formação dos professores. Ela conta que em 2003 elaborou todo o projeto de Meio Ambiente que seria apresentado para os professores para ser desenvolvido nas escolas. Entretanto, a função de apresentar o projeto para os diretores, que depois levariam para os professores, ficou a cargo da formadora Laura, responsável pelo PROFA – “Eu mesma não falei com ninguém (sobre o projeto)”, diz Mônica.

A Laura fez uma reunião com todos os diretores, eu nem participei da reunião. Eu nem sei como ela falou com os diretores, mas acho que ela deu uma orientação, e aí o projeto chega como na escola? Como uma bomba – “Gente, está aqui o projeto. Mais uma coisa pra vocês fazerem”. O diretor tinha que entender um pouco disso porque era ele que ia levar pro grupo escola. (Mônica)

Mais tarde ela passou a ter contato direto com os diretores na formação das questões do Meio Ambiente e descreve o envolvimento deles, de forma geral – “Alguns se destacavam mais por um natural interesse pelo tema, em outros a gente até despertava (o interesse), e em outros era indiferente ‘Eu estou aqui, estou vendo isso, eu vou chegar lá (na escola), vou falar e o que sair, saiu’”.

A formadora Carolina fala da sua experiência como coordenadora pedagógica do grupo de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2005, e ressalta a preferência pelo contato direto com os professores nas questões da formação.

Acho que você estar próximo dos professores, que foi a minha experiência de 2005, apesar de eu ser uma só pras *milhares* de salas de aulas e as *milhares* de escolas, o trabalho sai da maneira como você realmente quer. Então eu pensava nas propostas, articulava junto com os professores, aquele *vai e vem* direto. (...) Quando você está à frente de um grupo, você mesmo gerencia, você leva a proposta, você já se auto avalia e tal. (Carolina)

Quando avalia a atuação dos professores gerenciadores²⁵ na organização dos projetos de Meio Ambiente nas escolas, a formadora Mônica ressalta a importância da inserção desses profissionais no âmbito da escola, entre seus pares.

A gente está numa ponta e os professores estão no outro extremo, na outra ponta. Temos expectativas e depois se vê como é a realidade. O professor gerenciador está naquela ponta, então ele percebe quais estratégias ele pode usar pra atingir aquelas expectativas que ele viu aqui na Sala Verde²⁶. (Mônica)

A formadora Paula havia sido designada pelo NAPA, poucos meses antes da entrevista, a prestar uma assessoria, digamos assim, em uma das escolas da rede municipal que havia ficado com nota baixa na avaliação do Ideb²⁷, a fim de que pudesse acompanhar mais de perto as dificuldades de professores e alunos e promover as intervenções necessárias para auxiliá-los e, obviamente, tentar fazer aumentar a nota da escola. Falando sobre sua atuação, ela compara com a realidade que vivencia nos cursos de formação com os professores e as orientações oferecidas nas reuniões com os professores coordenadores. Para ela, muitas vezes durante os cursos, os professores não falam da realidade do que acontece na escola, ou então o contrário, “contam o que não está acontecendo só pra dizer que está”, na tentativa de driblar a avaliação dos formadores. Os coordenadores costumam dizer o que acontece na escola, relatando a partir do seu ponto de vista, aquilo que interessou ou não aos professores, aquilo que foi feito ou não pelos professores – “Eles contam mais ou menos se teve algum efeito ou não, mas também... é o olhar deles. A gente já pegou olhares assim ‘Ah, está tão lindo!’ E chega na escola, não está nada lindo”.

Estando na escola, ela conta que o contato com os professores é muito mais próximo e isso possibilita perceber o desenvolvimento de cada sala de aula e o trabalho de cada professor, suas dúvidas e necessidades, seus modos de fazer, as intervenções que planejam para favorecer a

²⁵ Professores designados por escola, escolhidos entre seus pares para, juntamente com o diretor da unidade escolar, receber formação específica para o desenvolvimento dos projetos de Meio Ambiente no NAPA, e *multiplicar* essa formação entre os professores nas escolas.

²⁶ A Sala Verde é um projeto do Governo Federal, coordenado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, implantado na gestão da então ministra Marina Silva, que consiste no incentivo à implantação de espaços sócio-ambientais, que promovam atividades pedagógicas ligadas ao meio ambiente, campanhas educativas, coordenação de eventos, entre outros. Em Bragança Paulista a Sala Verde “Pindorama” está instalada nas dependências do NAPA e atua junto às escolas e a comunidade em geral.

²⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

aprendizagem dos alunos e os resultados que obtém, enfim – “Não tem como não ver o que está acontecendo, porque está muito próximo, né? O problema é que não dá pra fazer isso com todo mundo”.

2.2.5. O modelo de formação e o contexto em que se insere

Neste item procuramos identificar, nas falas das formadoras, características do modelo de formação oferecido aos professores da rede municipal pela SME através do NAPA, além do posicionamento dessas formadoras diante desse modelo e a forma como percebem e descrevem o contexto no qual ele se insere.

Grosso modo, as falas que se seguem deixam entrever um modelo homogeneizante, que apresenta ideias prontas elaboradas à parte da escola e que são transformadas em tarefas a serem exercitadas e executadas pelos professores nas suas salas de aula, e, quando possível, acompanhadas pelas formadoras a fim de constatar se foram desenvolvidas da forma como foram pensadas e elaboradas.

Tudo o que você pensa pra rede, você acaba homogeneizando sem querer. Mesmo que você fale “Olha, leve pra sua realidade...” Não adianta, parece que pela prática que nós temos, pela nossa história, as coisas têm de ser executadas. Quando você recebe é muito mais difícil transformar do que quando você precisa criar aquilo. (Gabriela)

Fazia parte (referindo-se às visitas das formadoras às classes das professoras que cursavam o PROFA), a professora tinha que programar a sua atividade, planejar de acordo com a atividade do PROFA, que fosse pertinente à sua sala pra aquele momento e ela estaria desenvolvendo essa atividade pra gente ver como ela faria, no sentido de poder pontuar algumas coisas (por exemplo) – “Embora você esteja fazendo a atividade assim, conduz-se de outra forma”. Então seria mais pra amparar, pra gente ver como é que está chegando lá (na sala de aula). (Laura)

E então elas sempre faziam atividade prática pra entender como trabalhar aquilo no concreto, de verdade com os alunos. (...) Então a gente fez a oficina das bonecas negras, que também está lá nas sugestões de trabalho, e das máscaras africanas, da cerâmica indígena e da tapeçaria africana. Nós pegamos esses quatro pontos, baseados lá nos documentos e tecemos isso em forma de oficina, onde a gente dá o conceito, a lei, de onde tiramos as ideias, os documentos em que se baseiam essa questão, os princípios que devem estar dentro da sala de aula, de deixar, no dia do índio, de pintar as caras das criancinhas e fazer cocarzinho de papel. De que isso tem que ser descaracterizado dentro da escola; da contribuição da cultura indígena, de que todas as ocas não são iguais, todas as línguas não são iguais. São tratados brevemente, porque são oficinas. O que está por trás dessas práticas é que precisa ser mudado. (Paula)

Até então a gente falava muito que o produto final do projeto (Meio Ambiente) é atitudinal, não é palpável, que as mudanças de atitude seriam o produto final daquele projeto. Essa continua sendo a nossa ideia, porém a gente colocou aí uma finalização, por quê? Tanto ela tem uma coisa positiva, como ela tem um pouco de coerção, eu posso confessar pra você, porque quem desenvolveu coisas legais durante o projeto, numa finalização vai mostrar alguma coisa legal do que fez; quem se recusa a fazer o projeto, pelo menos alguma coisa vai ter que fazer pra essa finalização. Então nós pensamos numa estrutura de Feira. (Mônica)

Apesar de estarem envolvidas nesse modelo de formação, fica evidente nas suas falas que as formadoras não acreditam nele. Na visão delas a formação dos professores deveria acontecer no espaço da própria escola, considerando as realidades e necessidades locais e sendo articulada por diretores e professores coordenadores, junto à equipe docente, contando com o apoio de profissionais especializados que auxiliassem o grupo na elaboração dos seus próprios projetos, garantindo uma estrutura que contemplasse a filosofia da escola e os interesses de professores, alunos e comunidade em geral – “e não algo quadrado que você cria e manda pra todo mundo”, como diz a formadora Carolina.

Particularidades do contexto
Falta de <i>foco</i> dos governos das diferentes instâncias na formação continuada dos professores
A oferta de cursos não acontece de forma planejada e não há um mapeamento das necessidades das escolas, nem mecanismos de avaliação de resultados
Favoritismos políticos mantêm, por vezes, profissionais incapacitados para suas funções
Quem define as prioridades a serem tratadas no âmbito da educação?

É possível também perceber, nas entrevistas das formadoras, algumas das tantas particularidades do contexto em que se insere o atual modelo de formação. Uma delas diz respeito à falta de *foco* dos governos das diferentes instâncias em relação à formação continuada dos professores, como o caso do PROFA, por exemplo, que foi elaborado pelo governo federal em 2001, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, implantado em Bragança Paulista em 2002 e retirado de cena em 2003, com a mudança de governo – “O governo (Lula) não abraçou o PROFA, vamos dizer assim”. Apesar de não mais contar com o apoio do governo federal, o programa sobrevive no município até hoje, quase dez anos depois, e segundo relata uma das formadoras, quando tiveram sua formação nos pólos para multiplicarem o programa nos municípios, as formadoras já haviam sido avisadas de que, por estar em época de final de gestão federal, com grandes chances para o partido da oposição, o programa, apesar de nascido

recentemente, estaria com os dias contados, e que precisaria da disposição dos municípios onde fosse implantado para continuar existindo – “Nasceu o PROFA e agora tem que andar sozinho (risos)”.

Segundo uma das formadoras, essa falta de foco também está presente na esfera municipal, no próprio centro de formação. A oferta de cursos não acontece de forma planejada e não há um mapeamento das necessidades das escolas da rede, e com exceção do PROFA, também não há um mecanismo de avaliação que contemple os efeitos decorrentes da oferta desses cursos.

Outra característica do contexto da formação, presente nas falas das formadoras, envolve uma meia dúzia de professores que *esquentam cadeira*, há anos, na rede municipal; aqueles que, como já se disse, não têm condições mínimas para estar numa sala de aula, apenas a elegeram “pra pagar as contas do fim do mês”. Esses professores são as *pedras do sapato* das formadoras, que veem, angustiadas, os estragos causados nas salas de aula e o prejuízo dos alunos que sempre acabam *pagando a conta*.

Para uma das formadoras, essa é a grande diferença entre o público e o privado – “Se eu estivesse numa escola particular, essa pessoa já teria sido dispensada”. Para a outra, a questão é mais profunda e diz respeito aos bastidores da municipalização e envolve os favoritismos políticos de administrações que priorizam as filiações partidárias, as amizades e o grau de parentesco em detrimento da competência profissional; um clã que organiza as equipes de trabalho, não a partir dos currículos de cada um, mas dos seus sobrenomes. Sendo assim, demitir um mau professor, muitas vezes pode implicar desde indisposições com parentes e amigos desse professor, que geralmente são muitos numa cidade pequena, até grandes prejuízos políticos para determinados candidatos – “E ninguém vai se indispor e demitir alguém na administração tal, ninguém vai fazer isso, entendeu?” Além de sustentar essa encrenca na rede municipal, esse contexto de administração mantém em seus cargos de comissão, nem sempre, mas muitas vezes, pessoas que tem a responsabilidade, mas não necessariamente a capacidade de, por exemplo, definir e aprovar ou reprovar assuntos relacionados à educação do município.

Por fim, um elemento que se destaca na composição do contexto que insere a formação continuada envolve a presença de “figuras importantes” presentes ou influentes no alto escalão

das diferentes administrações, nas diversas esferas, e que definem as prioridades a serem tratadas no âmbito da educação.

Nos últimos anos, as questões ambientais, por exemplo, têm ampliado consideravelmente o seu espaço de discussão dentro das escolas da rede municipal de Bragança Paulista, através de inúmeros projetos de conscientização ambiental desenvolvidos pelo NAPA, especialmente no que diz respeito ao uso da água. Obviamente a importância do assunto é inquestionável e então não há necessidade de abordá-la aqui. O que chama a atenção, no entanto, são os propulsores desse movimento, que elegeram o tema e o fizeram chegar às escolas, como por exemplo, o consórcio PCJ²⁸, que certamente presta um grande serviço aos municípios da região, mas que naturalmente se sustenta por interesses empresariais; e a atuação no Ministério do Meio Ambiente entre os anos de 2003 e 2008 da ex-senadora Marina Silva, conhecida por seu ativismo e militância pelas questões ambientais, em cuja gestão foram criadas as Salas Verde, já citadas anteriormente.

Outros exemplos de atuação no âmbito escolar de “figuras importantes” me vêm à memória e se reportam à década de 1990, quando a administração municipal ainda não incluía o Ensino Fundamental na gerência da sua rede de ensino, que atendia alunos de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lembro do investimento do trabalho de meses, de supervisoras de ensino e diretoras de escola, todas em cargos comissionados, na organização dos desfiles cívicos de sete de setembro e das grandes festas juninas, que reunia todas as escolas da rede num espaço da cidade, cada uma responsável por uma barraca, para as quais éramos escalados todos, professores e funcionários. O trabalho era intenso e ocupava boa parte das discussões nas reuniões da SME na época, o que fica evidenciado nos registros das atas.

O lucro das festas era dividido entre as escolas, o que na época, apesar de pequena, representava a maior fonte de renda das escolas, que ainda não contavam com o auxílio do Fundeb²⁹. Além dessa intenção, no entanto, era evidente que os investimentos nos desfiles cívicos e festas juninas, tinham o propósito de aproximar a administração municipal das comunidades e vice-versa. O que também não deixa de ser um investimento plausível, mas a questão que se

²⁸ O Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí (PCJ) é uma associação composta por municípios e empresas, que tem como objetivo a recuperação dos mananciais de sua área de abrangência.

²⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pelo governo federal em 2007.

levanta novamente é que alguma “figura importante” entendeu que aquilo era necessário ou conveniente, e então toda a rede de ensino se movimentou naquele sentido.

Eu mesma, quando tive oportunidade de liderar uma equipe de coordenadoras pedagógicas na SME em 2002, por considerar fundamentais as questões da leitura nas escolas, implantei, com o apoio da equipe, o projeto Ciranda do Livro, que até hoje permanece vivo em várias escolas da rede. Essa também é uma questão plausível, sem dúvida, mas que mais uma vez reforça essa influência de pessoas que surgem de algum lugar e pela influência que exercem, definem prioridades e as encaminham para as escolas.

E um último caso, que eu não poderia deixar de citar, e que também me envolve diretamente, deu-se entre meados de 2005 e 2006, quando ocupei a presidência do Conselho Municipal de Educação.

Na época, estava prestes a ser distribuído para ser desenvolvido em todas as escolas da rede municipal, um projeto elaborado por um padre muito querido na cidade e que, na ocasião, mantinha uma presença bastante frequente e aparentemente influente, em alguns aspectos da administração municipal.

A intenção do padre era resgatar questões morais e éticas que ele considerava terem se apagado nas escolas. Até aí, tudo certo. O ponto de divergência, meu e dele, era o modo como ele entendia que essas questões deveriam ser resgatadas, que a mim, se reportavam à estrutura das escolas da década de 1940, que naturalmente estavam presentes na memória de aluno do padre como um “tempo bom” que deveria ser revivido, mas que não cabiam, a meu ver, no tempo presente das nossas escolas.

Muitos colegas educadores concordaram com a minha posição, mas preferiram não se indispor com o padre e, muito menos, com a administração municipal, e não se manifestaram. Cheguei a ouvir de “figuras importantes”, nos corredores da SME – “Deixa pra lá, não sofre. Isso não vai dar em nada mesmo”. De fato, não deu em nada mesmo. O projeto foi distribuído nas escolas, impresso em pequenas cartilhas, aos dezoito mil alunos matriculados na época, que as levaram pra casa, mas não se tem notícia de que tenha sido implantado e desenvolvido em alguma escola da rede.

O investimento financeiro dessa empreitada parece ser o de menos. A meu ver, o que chamou a atenção foi o fato de o projeto do padre não ter sido avaliado e nem discutido por

ninguém, talvez por ser o projeto de alguém que, teoricamente, tem as suas opiniões e decisões legitimadas por um poder superior e incontestado. Outro prejuízo, não tão grave, mas nem por isso menos importante, foi o meu, pessoal, por haver me indisposto (1) com os membros do conselho, para o qual eu havia levado a questão que eles consideraram *exagerada*; (2) com colegas queridos e até com o alto escalão da SME que entenderam minhas divergências em relação ao projeto como um boicote à administração municipal; e (3) com o padre, que só não deve ter me excomungado, porque tivemos a oportunidade de conversar, acertar nossos ponteiros e fazer as pazes.

Ainda que a proximidade possa ser um elemento importante para dar visibilidade às ações de governo - e, nesse sentido, favorecer a *accountability* e a *responsiveness* -, é possível problematizar tais expectativas com base no argumento de que o uso clientelista de recursos públicos está historicamente associado à natureza das relações entre burocracias públicas e partidos políticos. Nesse sentido, tais práticas parecem depender menos da escala da prestação de serviços e mais da natureza das instituições deles encarregadas. (Arretche, 1996)

2.2.6. A avaliação dos resultados da formação

Neste item buscamos revelar os meios pelos quais as formadoras avaliam os resultados do seu trabalho e a eficiência de suas intervenções no aproveitamento de coordenadores, professores e alunos. E ainda, no caso específico do PROFA, como percebem a influência do programa na rede municipal.

No decorrer das entrevistas fica evidenciado que a observação é a base da avaliação das formadoras em relação aos resultados da formação continuada oferecida à rede municipal. No entanto, outras formas de avaliação também aparecem descritas pelas formadoras.

Uma delas conta com a visita das supervisoras de ensino da SME às escolas nos horários de HTPC quando os professores se reúnem, uma vez por semana. Cada supervisora é responsável por um número de quatro ou cinco escolas, e essas visitas costumam ser esporádicas, a menos que o grupo escola esteja passando por determinadas dificuldades que necessitem a intervenção mais direta da supervisora. Segundo a formadora Gabriela, há momentos de conversas com essas supervisoras que trazem suas impressões sobre a escola e a participação de professores e coordenadores nos HTPCs e, baseadas nessas impressões, as formadoras conseguem “fazer uma

ideia” do que se passa nas escolas. O que não fica evidente, na entrevista, é a frequência dessas conversas e os espaços onde acontecem – se em reuniões agendadas, ou em encontros casuais e esporádicos.

Outra forma de perceber o que se passa nas escolas é o atendimento individual que as formadoras dão aos professores coordenadores que trazem as suas impressões das escolas que coordenam e do trabalho desenvolvido pelos professores. Segundo Gabriela, durante esses atendimentos, as formadoras questionam e orientam os coordenadores sobre as intervenções mais adequadas – “um plano de ação para cada professor”.

Em relação ao aproveitamento dos alunos, a formadora conta que havia um registro daqueles que apresentavam mais dificuldade, que “não avançavam e mereciam mais atenção”, e que os professores coordenadores eram orientados a se atentarem de forma mais ostensiva para os casos desses alunos.

Apesar das tentativas de acompanhamento do trabalho, a formadora esclarece que “não dá pra saber” de fato como as intervenções da formação chegam às salas de aula. O que se tem é a subjetividade de uma visão panorâmica, construída a partir de várias impressões – “Não dá pra saber, porque pra saber nós teríamos que acompanhar a escola também, não é só o professor ou o professor coordenador. Então o formador teria que estar aqui (no NAPA) com ele, depois ir pra escola e aí sim, talvez assegurasse isso”.

Algumas formadoras mantêm encontros semanais com o grupo de professores coordenadores, onde são estudados diversos assuntos relacionados à escola e às relações de ensino e aprendizagem, a fim de auxiliar esses coordenadores na própria formação como educador e como “orientador da prática do outro”. Para a formadora Gabriela, o saldo dessas intervenções é bastante significativo, e é possível observar nitidamente a diferença no *amadurecimento* do grupo de coordenadores desde o início desses encontros. Segundo ela, pode-se observar um “posicionamento” diferente desses professores coordenadores na forma de participar dos encontros e na forma como elaboram as questões que “levantam”, que, aliás, segundo ela, são questões muito diferentes de quando esse trabalho de formação foi iniciado. E a partir dessas observações, as formadoras “tentam imaginar” o trabalho que esses coordenadores podem estar desenvolvendo nas escolas.

Para a formadora Estela a atuação dos professores coordenadores nas escolas da rede municipal é um grande ganho, mas ainda é um trabalho que necessita de muito apoio e formação – “a gente também não pode esperar que essas coordenadoras, de um dia pro outro, consigam dar conta do recado de tudo”. Ela fala um pouco da insegurança e do “processo de maturidade” desses coordenadores, que são “muito cobrados”, especialmente pelos professores que costumam testá-los, fazendo “aquelas perguntinhas capciosas”, “e o coordenador, muitas vezes, se retrai porque ele sabe que está sendo colocado à prova”.

A formadora Paula diz que avalia o aproveitamento dos professores nos seus cursos de formação pelo envolvimento que demonstram nos olhares, nos gestos e nos comentários. Para ela, há aqueles professores que sempre contam o que fizeram na classe com os alunos, e há aqueles que, apesar de terem tido várias orientações, na sala de aula “continua como se não tivesse passado (pelo curso)”. Grosso modo, ela percebe que, “não pra todas”, mas para a maioria dos professores que participaram dos seus cursos “alguma coisa mudou”. E de alguns ganhos, ela fala com satisfação, como por exemplo, “aquela coisa de massa, de que no dia dezenove de abril todo mundo saía pintadinho de índio, já diminuiu bastante”.

Para a formadora Mônica a forma mais evidente de avaliar o aproveitamento dos professores que participaram dos seus cursos de formação é observar o envolvimento e as apresentações dos alunos nas escolas, durante as exposições das “Feiras da Água”.

Principalmente na fala dos alunos, na apresentação, no envolvimento deles é muito perceptível o grau do trabalho do professor. Se a professora fez um trabalho legal durante um ou dois meses, durante o projeto, o aluno vai ter o que falar, ele vai saber o que ele está falando, mesmo que seja ali do jeitinho dele, mas você percebe que ele sabe o que está falando, que ele não é uma maquininha que decorou aquilo. (...) Tem muito professor que trabalhou muita coisa com os alunos e chegou na hora, aquele aluno robozinho, lendo. Isso mostrava que o professor fez um monte de coisa, a questão era “como ele fez”. Então, nas Feiras, a metodologia e o trabalho do professor eram claros - ou se trabalhou só com textos e leituras e aí no final acabou sendo uma coisa mais de leitura; o professor que discutiu, que fez pesquisas, que compartilhou e que construiu uma linha de raciocínio e um conhecimento desde um problema até uma possível solução com os alunos. Dava pra perceber. (Mônica)

Outra observação que faz a formadora Mônica é que o envolvimento dos alunos com os projetos ajuda os professores a se empenharem mais. Dessa forma percebe que quando os alunos reconhecem uma função social naquilo que estão fazendo, valorizam o trabalho e se envolvem

com ele, o que acaba também motivando os professores, que também reconhecem uma função naquele trabalho e que também acabam se envolvendo mais.

Ainda sobre o aproveitamento dos alunos, até o ano de 2008, os professores encaminhavam ao NAPA, bimestralmente, pastas que continham as produções de reescrita de todos os alunos, que eram acompanhados bimestre a bimestre. No entanto, em se tratando de uma rede de ensino com dezoito mil alunos, na época, não se sabe como esse acompanhamento era feito, o que também não é esclarecido durante as entrevistas. Além disso, a formadora Laura conta que durante os cursos de formação do PROFA acompanhava o aproveitamento dos alunos a partir dos depoimentos dos professores no próprio grupo ou nas conversas de corredor.

E tinha um momento em que cada um tinha que relatar a sua atividade, como é que foi na sala. E sempre o relato vinha acompanhado de um sorriso, e é muito gratificante dentro de um sistema em que parece usar-se muito reclamar de aluno, né? Então elas vinham “Mas o meu aluno, você tem que ver o meu aluno! Ele estava assim, olha como ele está agora!” Isso assim, nos bastidores ou no próprio grupo. (Laura)

Laura e Estela foram as primeiras formadoras do PROFA. Foram elas, inclusive, que cuidaram da sua implantação na rede municipal. Na visão delas, os professores que mais aproveitaram os conhecimentos e as orientações trazidas pelo programa, foram aqueles que estavam com classes de alfabetização na época do curso, porque tiveram a oportunidade de testar na prática aqueles conhecimentos, e traziam suas dúvidas, reflexões e contribuições para o grupo. Para a formadora Estela, entre eles “existia uma discussão muito maior, até mesmo um sofrimento maior, porque quando você se propõe a estudar e a implantar uma proposta dessa, que as pessoas não sabiam bem se daria certo, pra você construir todo aquele conhecimento é um sofrimento também, né?”

Os cursistas que estavam com classes de alunos maiores eram orientados a aplicarem as atividades com os alunos de outras colegas, em classes de alfabetização. “Mas o fazer de conta é difícil, a gente aprende mesmo é fazendo, no dia a dia, com os alunos”.

Além das discussões e contribuições que os professores cursistas traziam, outra forma de as formadoras avaliarem o aproveitamento dos professores diante do PROFA eram as visitas que faziam às classes dos professores. Uma das exigências do programa, consistia em que os professores cursistas preparassem uma atividade para aplicarem junto aos seus alunos, num dia a

ser agendado para receber a visita das formadoras. Dessa forma as formadoras tinham a oportunidade de observar o modo como os conhecimentos e orientações do PROFA estavam chegando às salas de aula. Entretanto, esse procedimento só foi realizado para acompanhar as duas primeiras turmas que participaram do programa. Depois disso, as visitas não aconteciam mais, salvo quando alguma professora solicitava o auxílio das formadoras na sua sala de aula.

Quando perguntei à formadora Laura sobre as impressões que ela tinha acerca da influência da implantação do PROFA na rede municipal, ela foi enfática – “Mudou muita coisa, modificou sim, não é mais como era antes”. No entanto, ela falou da dificuldade em pontuar a influência do programa na rede, devido ao fato de estar afastada da formação havia algum tempo e voltado para os recônditos das suas salas de aula, que eram duas, em períodos diferentes. Ainda assim, lhe pedi que se reportasse ao tempo passado e procurasse falar das suas impressões enquanto fazia parte do grupo de formação. Ela conta que observava uma mudança de “conceitos, de vocabulário e de práticas”. Para ela, o PROFA conseguiu “invadir” a rede municipal, ainda que pouco ou muito “distorcido” e enfrentando as opiniões de pessoas contrárias ao movimento.

Pontuando as orientações, ela percebe que, por exemplo, os professores não fazem uso das letras móveis, que são “uma ferramenta essencial do PROFA”, entretanto, ela percebe a questão da leitura muito presente nas salas de aula; sobre as revisões de texto, ela sente que “algumas fazem com seriedade, outros fazem de vez em quando ou pra avaliação, porque é pedido e que, muitas vezes, pára na reescrita e não chega na revisão”. E conclui:

Tem que estar muito consciente do processo pra se fazer, pra amarrar tudo. Então eu acho que ainda não está. Então se você falar pra mim “Aponte alguma pessoa que faz assim, assim, assim.” Eu não sei (risos), ao mesmo tempo eu estou falando que não foi em vão. (Laura)

Essas falas da formadora, a meu ver, descrevem o mais assertivamente possível o que se pode dizer acerca da influência do PROFA na rede municipal de ensino. E mesmo que ela ainda estivesse entre o grupo de formadoras do NAPA, também não poderia apontar mais do que isso, porque o que se tem, pelo menos até o momento, acerca dessa influência, é uma avaliação baseada na observação e nas subjetividades de professores, coordenadores e formadores.

PARTE II

OS REFLEXOS DAS ORIENTAÇÕES E DA IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS OFICIAIS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para compor a segunda parte desse trabalho, são aproveitados os registros de observação das visitas feitas às salas de aula da EM Prof. João Oliviano nos meses de novembro e dezembro de 2008; as Entrevistas semi-diretivas realizadas com os professores dessas salas, na mesma época das visitas; os registros dos Diários de Classe de quatro desses professores, referentes ao período de 1998 a 2008; e a leitura das atas de Reuniões Pedagógicas realizadas pela equipe da escola durante o mesmo período.

Inicialmente procurou-se identificar nas falas dos professores entrevistados indícios que denunciassem o modo como as orientações da SME e a implantação de programas oficiais de ensino influenciam, ou não, a alteração de suas práticas. A seguir, buscamos nos registros dos professores elementos que revelassem as marcas dessa influência, num período de dez anos, e os efeitos registrados nas aprendizagens dos alunos.

Capítulo 3

A INFLUÊNCIA DAS ORIENTAÇÕES E DOS PROGRAMAS OFICIAIS DE ENSINO NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Este capítulo trata dos efeitos da implantação dos programas oficiais de ensino na mudança das práticas dos professores e se baseia no conteúdo das entrevistas realizadas, individualmente, com os professores da EM Prof. João Oliviano, nas dependências da própria unidade escolar.

A EM Prof. João Oliviano foi criada em fevereiro de 1976, sendo transferida da rede estadual para a municipal em novembro de 1998. Localiza-se em um bairro construído pela Cohab³⁰, situado na periferia do município, e atende uma média de 370 alunos da faixa etária média dos 6 aos 12 anos, oriundos de famílias de média e baixa renda, residentes em pequenos bairros próximos à escola. Suas instalações funcionam num prédio de tamanho médio, recentemente reformado, que possui 8 salas de aula, biblioteca, sala dos professores, sala de vídeo e sala de informática com 21 computadores, cozinha, refeitório, pátio e quadra poliesportiva cobertos. Nas proximidades da escola encontram-se várias indústrias, uma das faculdades do município, asilo, um posto de saúde, escolas de educação infantil, praça pública e playgrounds, papelarias, quitandas e bares. À época das entrevistas, a escola contava no seu quadro de recursos humanos com a diretora, a professora coordenadora, oito funcionários e um corpo docente formado por dezesseis professores. O PDDE³¹, o O.P. Criança³² e a Contribuição Espontânea das famílias constituem os recursos financeiros disponíveis da instituição, e a APM³³ formada pelo diretor da escola, pais de alunos, professores e funcionários é responsável por gerenciar e fiscalizar a aplicação desses recursos.

³⁰ Companhia de habitação. Trata-se de um nome genérico de várias companhias públicas que promovem ou promoveram políticas habitacionais em diversas regiões do Brasil.

³¹ Programa Dinheiro Direto na Escola, criado em 1995 pelo governo federal, consiste na distribuição de recursos às escolas, de acordo com o número de alunos extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse.

³² Orçamento Participativo implantado no município de Bragança Paulista em 2006, consiste no repasse anual de recursos da prefeitura às escolas.

³³ Associação de Pais e Mestres.

Conforme já dito, a opção pelas entrevistas semi-diretivas ou semi-estruturadas foi feita na intenção de deixar os entrevistados mais à vontade para melhor se expressarem e evitar se sentirem emparedados em questionamentos fechados que pudessem subtrair elementos importantes de suas falas.

No caso dos professores, as entrevistas tiveram o objetivo de fazer emergir indícios que ajudassem a compor a comunicação entre a SME e os professores da rede municipal de ensino.

Os registros das atas da SME mostraram como, ao longo dos anos, as diretrizes didático-metodológicas foram se desenhando e definindo os rumos que orientaram as práticas dos professores. Pois bem, o objetivo das entrevistas com os professores foi o de interpretar como essas orientações chegaram a eles; como as receberam – assimilaram, contestaram, transformaram, enfim, e o que de fato levaram para dentro de suas salas de aula.

A prática docente reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais e educativas. Ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas. (ANDALÓ, 1995, p.189)

Antes de proceder às entrevistas, no entanto, o bom senso alertava que seria preciso tomar dois cuidados importantes. O fato de eu ter sido uma professora daquela rede municipal por mais de dezessete anos, e durante esse período ter ocupado cargos em comissão de direção, supervisão e coordenação pedagógica, além de ter exercido funções de formadora, inclusive na própria escola Prof. João Oliviano e ter participado de diversos cursos de formação continuada com inúmeros professores da rede municipal, poderia causar constrangimentos e prejudicar a legitimidade das entrevistas. Minha preocupação era a de que os professores entrevistados se sentissem investigados no sentido de avaliação, julgamento e fiscalização, pois isso certamente iria interferir nas suas falas.

Um segundo cuidado deveria ser tomado pelo fato de, apesar de ter selecionado algumas questões para a entrevista, não me seria possível prever o que viria pela frente. Então, semelhante a quem testemunha a abertura de uma “caixa preta”, preferi não tentar adivinhar o seu conteúdo, mas ao invés disso, procurar ouvir aquilo que desejava ser dito e depois observar de forma mais

apurada o que dali poderia ser revelado. Dessa forma, também considerando esses cuidados, as entrevistas semi-estruturadas se mostraram mais adequadas.

As perguntas que nortearam as entrevistas foram extraídas das impressões obtidas durante a observação das salas de aula dos professores, e seguiram no sentido de revelar a forma como organizam o próprio trabalho, como definem os conteúdos que são trabalhados com os alunos, se há um roteiro pré-estabelecido, se trocam ideias com as colegas e que orientações recebem. E ainda, diante de algumas atividades, cujo desenvolvimento pude acompanhar nos dias das visitas, quis saber o motivo de terem escolhido aquela atividade, onde aprenderam a desenvolvê-la daquela forma, se recebiam orientações específicas e como trabalhavam com aqueles conteúdos antes de receberem essas orientações, enfim, que efeitos poderiam ser percebidos nas mudanças de suas práticas após as orientações advindas da SME.

Somadas a essas questões, outras foram se formando a partir das impressões que surgiam durante as próprias entrevistas e, combinadas, apresentam uniformidade suficiente, a meu ver, para manter uma direção definida e não se afastar do objetivo da pesquisa, apesar de não haver sido estabelecido um questionário padrão para os entrevistados.

A seguir, organizamos um quadro que traz algumas informações sobre a formação e atuação dos professores entrevistados, com a finalidade de ajudar o leitor a melhor compreender *o lugar de onde cada um está falando*.

Antes, porém, duas observações se fazem necessárias.

1. A série apresentada no quadro se refere àquela na qual os professores lecionavam na época da entrevista;
2. A partir de 2009, com base na lei federal n.11.274 de fev/2006, a SME de Bragança Paulista ampliou o atendimento do ensino fundamental para 9 anos, transformando a última série da educação infantil (EI), na 1ª série do ensino fundamental (EF). Até 1998 a nomenclatura utilizada nas classes das escolas municipalizadas era “série”. Após a municipalização, passaram a ser designadas por ciclos e etapas; e após 2009, por ano. Dessa forma: JdIII (EI) = 1º ano (EF); 1ª série (EF) = 2º ano (EF); 2ª série (EF) = 3º ano (EF), e assim, sucessivamente. Apesar disso, tratarei da nomenclatura das classes por “série”, primeiro porque as entrevistas foram realizadas no ano anterior à mudança e,

segundo, porque foi desta forma que os professores se referiram às suas classes, e dessa forma, espero facilitar a vida do leitor.

Quadro 3 – Dados sobre a Formação e Atuação dos Professores da EM Prof. João Oliviano

Prof.	Série³⁴	Formação	Histórico de rede municipal	Carga de trabalho	Tempo de docência	Cursou o PROFA?
Jussara	1 ^a	Formada no Magistério em 2002; cursando Faculdade de Letras em 2008	Ingressou na rede em 2005, antes disso trabalhou como vendedora durante 3 anos	Dobra período na mesma escola	4 anos	Sim
Márcia	4 ^a	Formada no Magistério	Professora municipalizada do estado; 21 anos de trabalho entre estado e prefeitura		21 anos	Sim
Regina	2 ^a	Graduada em Pedagogia	Ingressou na rede em 2000; ocupou durante certo período o cargo de direção de uma escola de educação infantil	Dobra período esporadicamente na rede	8 anos	Sim
Tamara	4 ^a	Formada no Magistério em 1981; Graduada em Educação Física	Professora municipalizada do estado; 25 anos de docência; leciona nesta escola há 11 anos	Trabalha em escola particular com a disciplina de Educação Física	25 anos	Sim
Sônia	1 ^a	Formada no Magistério em 1993, nunca havia lecionado. Trabalhou no comércio por 15 anos	Ingressou na rede em julho de 2008 como profa. substituta e assumiu essa classe de 1 ^a série em setembro/08	Dobra período na rede	5 meses	Sim
Vera	4 ^a	Formada no Magistério em 1995; Graduada em Pedagogia	Leciona há 14 anos; ingressou na rede em 2006	No outro período, leciona no SESI	14 anos	Sim
Lívia	2 ^a	Formada no Magistério; Graduada em Matemática	Ingressou na rede em 2002; Leciona nesta escola há 3 anos	No outro período trabalha no comércio	6 anos	Sim
Carla	3 ^a	Formada no Magistério em 1986; Graduada em Farmácia em 1994; Está cursando Pedagogia	Professora municipalizada em 1998, efetiva do estado desde 1992	Professora concursada pela prefeitura, tem uma classe de EF em outro período.	23 anos	Sim
Alice	3 ^a	Formada no Magistério; Graduada em Letras	Professora municipalizada; 26 anos de docência entre estado e prefeitura	Trabalha em 3 períodos há 6 anos	26 anos	Não
Elaine	2 ^a	Formada no Magistério em 1991, começou a lecionar no estado; afastou-se da profissão por 5 anos	Ingressou na rede em 2006, e está nesta escola há 2 anos	Dobrava período constantemente, mas parou de dobrar depois que ficou doente.	12 anos	Não
Hugo	2 ^a	Formado no Magistério em 1986, ainda não havia lecionado; Graduado em Teologia; Está cursando Direito; Sempre trabalhou em empresas	Ingressou na rede em maio de 2008 como professor substituto e acabou assumindo esta turma até o final do ano		7 meses	Não

³⁴ Série em que o professor lecionava na época da entrevista.

3. O tratamento das entrevistas

De posse do material da entrevista era preciso tomar decisões no sentido de escolher os itens de análise. O fato de as entrevistas apresentarem uma estrutura aberta possibilitou que os professores se estendessem livremente nas suas falas e apenas quando se afastavam do tema central da entrevista, eu os interrompia para trazê-los de volta.

Essa liberdade trouxe consigo uma riqueza de informações e também um grande impasse. Quando comecei a ouvir as entrevistas percebi que ali se desenhavam vários caminhos pelos quais eu poderia seguir, no entanto, não seria razoável para um pesquisador ficar vagando por todos eles. Para explorar as sutilezas, variações e singularidades de um dos caminhos, mesmo não tendo a pretensão de chegar a um final, mas de conhecê-lo até a exaustão e o esgotamento, não dele, mas meu - para isso seria preciso eleger um e abrir mão dos outros.

Dentre os itens que mais me saltaram como indícios da comunicação entre a SME e os professores estavam a alfabetização, vinculada à disciplina de Língua Portuguesa, as questões ambientais da disciplina de Ciências e as Artes, da disciplina que atualmente leva o mesmo nome, anteriormente conhecida como Educação Artística.

Para o caso de me perguntarem o motivo de eu ter optado pelo primeiro item em detrimento dos outros dois, creio que tenha algumas respostas. Talvez pelo fato de trabalhar com alfabetização durante muitos anos com crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as idades e ter aprendido a me apaixonar pelo assunto; talvez pela importância que este item alcança no âmbito da educação formal; e também porque no decorrer das entrevistas com os professores, tenha percebido grande influência do PROFA³⁵ no espaço das relações da escola Prof. João Oliviano, inclusive nas falas daqueles que não haviam participado do programa.

Eleito o objeto e após ter ouvido repetidas vezes as entrevistas dos onze professores, passei a transcrever todos os trechos relacionados ao trabalho com a Língua Portuguesa, a alfabetização e o *antes e depois* do PROFA.

³⁵ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – curso de capacitação da iniciativa do governo federal, apresentado aos estados e municípios com opção de adesão. Na rede municipal de educação de Bragança Paulista a repercussão desse programa foi intensa. As duas primeiras turmas, uma das quais eu frequentei, foram organizadas em 2002 com vinte e cinco alunas cada e carga horária de cento e oitenta horas. De lá pra cá todos os anos foram formadas várias turmas que atenderam professores, diretores, supervisores e coordenadores da rede municipal.

A intenção foi descobrir na fala dos professores como o PROFA, que se mostrou um grande trunfo da SME para resolver a questão da alfabetização, perpassa atualmente (2008), seis anos após a sua implantação, a ação dos professores na sala de aula; que orientações recebiam anteriormente ao PROFA e o que, de fato, aplicavam; como o PROFA contribuiu para a alteração de suas práticas, se é que se verificam alterações.

O objeto foi dividido em três temas de análise subdivididos em categorias. Após a filtragem a que foram expostas as falas das entrevistas, alguns indicadores foram se revelando e contribuíram para compor a identidade de cada categoria. O resultado dessa organização pode ser visualizado no quadro apresentado a seguir, e na sequência procederemos à análise e interpretação dos dados obtidos.

QUADRO 4 - Temas de análise das entrevistas realizadas com os professores da Escola Municipal Prof. João Oliviano

Temas de análise	Categorias	Indicadores
3.1. A vida antes do PROFA	3.1.1. As práticas	3.1.1.1. As atividades 3.1.1.2. Os fundamentos 3.1.1.3. Os resultados
	3.1.2. A formação	3.1.2.1. Os cursos 3.1.2.2. As colegas 3.1.2.3. A mãe professora 3.1.2.4. As memórias de aluna
3.2. A Influência do PROFA	3.2.1. A reorganização das práticas pedagógicas	3.2.1.1. Leitura compartilhada 3.2.1.2. Reescrita 3.2.1.3. Reconto 3.2.1.4. Parlenda 3.2.1.5. Intervenções 3.2.1.6. Pontuação 3.2.1.7. Letra palito 3.2.1.8. Listas 3.2.1.9. Duplas 3.2.1.10. Níveis de escrita
	3.2.2. Influência no trabalho dos professores que não frequentaram ou que ainda não haviam frequentado o PROFA	3.2.2.1. A troca entre pares 3.2.2.2. A intervenção da coordenadora
	3.2.3. Mudanças e permanências das práticas anteriores ao PROFA	3.2.3.1. “Agora eu faço assim” 3.2.3.2. As mesclas 3.2.3.3. A busca permanente por aquilo que funciona 3.2.3.4. Os encaixes
	3.2.4. Dificuldades e resistências	3.2.4.1. De quem frequentou o curso 3.2.4.2. De quem não frequentou o curso
3.3. Saberes Valorizados pelos Professores	3.3.1. A linguagem escrita	3.3.1.1. A alfabetização 3.3.1.2. A produção textual 3.3.1.3. A leitura
	3.3.2. A relação ensino x aprendizagem	3.3.2.1. O interesse e a participação dos alunos 3.3.2.2. A diversidade da classe 3.3.2.3. As dificuldades de aprendizagem 3.3.2.4. Os facilitadores da aprendizagem 3.3.2.5. O trabalho em dupla 3.3.2.6. O uso do caderno 3.3.2.7. A disciplina 3.3.2.8. As intervenções do professor 3.3.2.9. Liberdade para os alunos 3.3.2.10. A liberdade do próprio trabalho

3.1. A Vida Antes do PROFA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), um curso de formação continuada, com carga horária de 180 horas, foi implantado na rede municipal de Bragança Paulista no ano de 2002³⁶. No entanto, antes da implantação do programa muitos professores dos diversos segmentos da rede municipal já alfabetizavam, tanto nas séries iniciais da educação de jovens e adultos (EJA), em iniciativas isoladas na educação infantil, na proposta experimental do ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental) desde 1994 e, principalmente, por conta da municipalização do ensino fundamental em 1998. A proposta de análise deste tema, portanto, é descobrir, uma vez que *já havia vida antes do PROFA*, o que se pode dizer sobre ela? Para tanto, foram aproveitados os indicadores que emergiram da *leitura flutuante* das entrevistas com os onze professores, que para melhor organização do texto, foram agrupados em duas categorias: “As práticas”, que procuram revelar a forma como os professores trabalhavam com a alfabetização anteriormente às orientações do PROFA; e “A formação”, que busca esclarecer a forma como construíram essas práticas.

3.1.1. As práticas

Alguns elementos que foram *pinçados* nas falas dos professores ajudam a compor parte do perfil das práticas de alfabetização que desenvolviam junto aos alunos, no período anterior à implantação do PROFA. As atividades que propunham, os pensamentos que fundamentavam as escolhas dessas atividades e os resultados que obtinham com os alunos a partir delas, foram os indicadores eleitos para compor esse perfil.

³⁶ Mais informações acerca da implantação, dos objetivos e do desenvolvimento do programa, encontram-se descritas na primeira parte deste trabalho.

3.1.1.1. As atividades

O PROFA trouxe várias atividades que tinham, entre outras, a intenção de aproximar os alunos da leitura e escrita, valorizando sua função social e percebendo o prazer desse contato. No entanto, antes mesmo dessas orientações, os professores já desenvolviam atividades a fim de aproximar os alunos da leitura e escrita, ainda que com objetivos diferentes.

A Leitura Compartilhada é uma atividade que passou a integrar a rotina de parte dos professores da rede municipal desde 2002 com as orientações da equipe de coordenação pedagógica através do Projeto Ciranda do Livro, e as orientações do PROFA. Consiste em que o professor, escolhendo um momento da sua aula, leia para os alunos um texto, de algum dos gêneros literários a fim de que eles se familiarizem e reconheçam os diferentes portadores de texto e desenvolvam o gosto e o hábito da leitura.

Dentre os entrevistados, seis professoras falaram sobre a forma como compreendiam a intervenção da leitura na aprendizagem dos alunos e a frequência com que realizavam atividades a ela relacionadas, anteriormente às orientações da SME. Dentre elas, a professora Carla disse ter o hábito de “ler sempre muita historinha para as crianças”. Já as demais disseram que não tinham esse hábito, pois “ela (a leitura) não era vista com tanta importância quanto a gente vê hoje”. Outra questão que não era considerada, segundo a professora Regina, era a importância de “variar” a leitura, envolvendo os diversos gêneros textuais. Sendo assim, as leituras na sala de aula feitas pelas professoras se resumiam a uma ou duas vezes por semana e ficavam restritas, geralmente, às histórias infantis, ou trechos delas, retiradas dos livros didáticos. “Antigamente era somente o livro didático, trabalhava só naquele tipo de texto”, diz a professora Tânia. Lívia conta que costumava ler textos para os alunos fazerem a interpretação escrita, respondendo questões sobre o texto.

Durante uma de minhas visitas à sala da professora Elaine percebi que ela mantinha, no fundo da sala, uma estante com livros, gibis e revistas e que incentivava os alunos que terminavam as tarefas antes dos demais, a escolherem algo para ler enquanto aguardavam os colegas. Durante a entrevista pergunto se ela mantinha esse hábito também na escola em que trabalhou anteriormente, em outro município.

Não, lá a gente tinha até a hora da leitura e tudo, mas não era tão frequente. Trabalha mais. É porque devagar a gente vai melhorando. Eu trabalhava já, eles liam, iam pra biblioteca e tinha o dia, tudo, mas hoje já é mais frequente. Acabou uma atividade, pega um livrinho, ou quando terminam as provas, por conta deles mesmo, já tem os que gostam. Tem a troca de livros na biblioteca, eles levam pra casa e trazem depois de uma semana. Está mais frequente a questão dessa atividade né? (Elaine)

Em relação à escrita, as seis professoras que mencionaram as atividades de alfabetização disseram ter trabalhado, anteriormente às orientações, com o método tradicional da silabação. Esse método compreende que o aluno deve inicialmente conhecer as letras do alfabeto, para depois juntá-las em sílabas simples e complexas, para em seguida agrupá-las formando palavras, e finalmente juntar palavras formando frases e pequenos textos.

Eu acreditava que a criança tinha que aprender primeiro a família de uma letra pra depois passar pra outra. Eu aprendi assim. Trabalhava toda a letra do *B*, por exemplo, depois que assimilou o *B*, passa pro *C*. E só poderia encaixar a letrinha que tivesse envolvida com as duas letrinhas: o *B* com o *C*. Era bem tradicional mesmo. (Regina)

Dentre elas, três mencionaram que tiveram conhecimento, em algum momento da sua carreira, dos estudos feitos por Emília Ferreiro, psicóloga e pedagoga argentina que pesquisou a forma como os indivíduos elaboram hipóteses sobre a linguagem escrita e a necessidade de essas hipóteses serem consideradas no processo de aquisição da base alfabética de escrita. Esses estudos contrariam o uso das cartilhas e do método silábico que pressupõe a homogeneidade das estruturas cognitivas dos indivíduos em processo de alfabetização.

As professoras contam que apesar de terem acesso a esses estudos, ficaram inseguras em aderir à novidade e preferiram continuar trabalhando da forma como já estavam habituadas e que sabiam que “dava certo”.

Então pra gente não se perder no trabalho, a gente fazia o que a gente já conhecia, o tradicional mesmo, a silabação, palavras, frases, pra depois chegar no texto. (Márcia)

Então eu fiquei naquela assim – em cima do muro. Aceitava umas coisas que iam sendo colocadas e outras eu continuava da forma que... Que dava certo. (Tânia)

Quando eu peguei essa sala, a professora trabalhava na Emília Ferrero. Então eu fiz uma reunião com os pais e expliquei: “Olha, eu estou começando, isso ainda também está começando, é um estudo. Então é uma coisa que eu não tenho certeza.”

(...) A minha mãe também era professora, eu sempre via o jeito como ela dava aula. Então do mesmo jeito que a minha mãe fazia eu fiz com eles e deu certo. (Carla)

A professora Vera conta que a formação inicial que obteve no curso do Magistério já se estruturava na proposta construtivista, baseada nos estudos de Emília Ferreiro, e que na época a palavra *sílaba* havia se tornado um *pecado* - “Vai pro inferno se você disser que existe.” (risos) Ainda assim, ela diz que nunca foi radical – “Eu sempre, quando eu vi que o aluno não estava indo, eu dava silabação. E era assim que eu trabalhava e funcionava e nunca ninguém chegou a reclamar de nada”. (risos)

Outra atividade do PROFA é a Reescrita de textos, que consiste em o aluno, que já conhece o enredo de uma história, por exemplo, reescrevê-la à sua maneira, garantindo ou não a fidelidade da narrativa. Por não ter de se preocupar com o conteúdo do que vai escrever, segundo o PROFA, o aluno pode se dedicar mais à forma do texto, ou seja, o discurso, a sequência dos fatos, a ortografia correta das palavras, o uso da pontuação, enfim. Aliado a isso, a intenção também é a de que o aluno possa ampliar o seu vocabulário e o repertório de ideias para enriquecer suas próprias produções. Num outro momento, o professor faz a Revisão da Reescrita, escolhendo o texto de um dos alunos da sala e copiando um trecho desse texto na lousa, para junto com os alunos, revisar a produção. O professor escolhe qual enfoque prefere dar na revisão, seja no discurso e na organização do texto, seja no uso correto da ortografia, seja no uso adequado da pontuação. Dessa forma, elementos como a ortografia e a pontuação passam a ser trabalhados no conjunto do texto, e não mais a partir de treinos e exercícios de fixação, como no modelo tradicional.

A professora Márcia, uma das adeptas da reescrita, fala da forma como trabalhava a produção de texto dos alunos antes de cursar o PROFA.

Não tanto quanto hoje a gente vê as reescritas, que a gente trabalha bastante os contos de fada, textos e jornais, leituras... Eram coisas pequenas, a gente chamava de redação na época, de composição (...) Ortografia, pontuação, as crianças da 2ª já dominavam isso, mas talvez seja pelo trabalho sistemático que a gente desenvolvia naquela época, né? Vinha através de todo o trabalho da 1ª série, a forma tradicional, e na 2ª série a gente continuava ainda, mas assim, era em cima de textos pequenos. Não tinha essa análise de textos, não tinha reflexão. Era o que a gente sabia, a gente fazia no momento. Dava uma figura e eles tinham que escrever em cima. (Márcia)

Segundo o PROFA, a leitura e escrita de Listas, além de garantir a função social da prática da leitura e escrita, são portadores de texto simples que favorecem o desenvolvimento dos alunos em processo de alfabetização. Para tanto, o professor é orientado a trabalhar com os

alunos listas reais, ou seja, aquelas que comumente fazemos no nosso dia a dia: lista de compras no supermercado, lista de ingredientes para um bolo, lista de preparativos para uma festa, lista de animais em extinção, enfim.

A professora Carla conta que antes de cursar o PROFA já trabalhava com listas, porém de uma forma que não garantia sua função social.

Até então eu não sabia que lista tinha alguma função, como eles falam (PROFA) função social né? E eu fazia lista de palavras com eles, mas eu não fazia assim, por exemplo, lista de animais. Eu fazia lista das palavras com as sílabas. (Carla)

Outra orientação do PROFA é que os alunos, em alguns momentos da aula, possam realizar atividades estando em dupla com um colega. A intenção é a de que os alunos, por estarem em níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes, possam compartilhar seus entendimentos e auxiliar-se mutuamente nas suas dificuldades, como no dito popular que afirma que “duas cabeças pensam melhor que uma”. A professora Regina conta que anteriormente às orientações do PROFA essa possibilidade não era explorada – “Antes a gente não trabalhava dupla, era um atrás do outro”.

3.1.1.2. Os fundamentos

Com base nas entrevistas dos professores é possível perceber, especialmente, três pensamentos que fundamentaram a sua prática de alfabetização: (1) A aprendizagem dos alunos se efetiva através de atividades sistemáticas que envolvem o treino, a fixação e a memorização; (2) professores “muito bons” obtém um grande número de alunos alfabetizados; (3) e se a totalidade dos alunos não se alfabetiza, é porque há alunos que não tem condições para tal.

As falas que se seguem apontam práticas que ofereciam aos alunos, sistematicamente, atividades repetidas que facilitariam a memorização dos conteúdos.

Nessa época era basicamente o tradicional, a cartilha, a silabação. E não tinha... O que eu percebo nessa época é poucas informações para os alunos, pouca leitura também (...) a gente tinha mais o compromisso com a lição mesmo, aquela atividade sistemática mesmo do dia-a-dia. (Márcia)

Eles só conseguiam escrever e ler aquelas famílias que eles já tinham visto, e também era muito difícil pra memorizar, porque era muita memorização. Era ba-be-bi-bo-bu, era ma-me-mi-mo-mu, era mais memorizar. (Regina)

Essa parte de texto eu já trabalhava antes sim, mas talvez de uma forma mais sistemática. “Carta é assim, bilhete é assim. Eu dou o modelo e pronto!” (Tânia)

(...) você dava o texto, eles faziam a interpretação. Então fazia aquela leitura pra depois responder, pra depois fazer uma coisa em cima da leitura. (Lívia)

Segundo a professora Márcia, uma boa dica para aprender a alfabetizar *naquela época*, era “ficar de olho” nas professoras mais experientes.

Ah, tinha umas professoras do estado consideradas ótimas em 1ª série, e o trabalho era basicamente em cima do tradicional, da cartilha. Mas que rendia, fluía, a gente via o progresso dos alunos. Mas começava lá “a-e-i-o-u”, “ba-be-bi-bo-bu” e assim por diante, mas no final do ano noventa por cento alfabetizados. (Márcia)

Ainda assim, ela reconhece que o método das colegas não atendia as necessidades de todos os alunos.

Nossa, se hoje, com essa prática atual, que a gente consegue que os alunos aprendam, alguns com mais dificuldades, outros com menos... Se fosse naquela determinada época, quantas crianças teriam aprendido mais! Porque o tradicional não conseguia atingir a todos, né? Essa junção *b* com *a* dá *ba*, não era pra todos que funcionava. (Márcia)

3.1.1.3. Os resultados

De fato, é de conhecimento geral que a silabação não atendia as necessidades de todos os alunos, mas também não é correto dizer que não produziu resultados positivos, desmerecendo o trabalho dos professores que fizeram ou continuam fazendo uso dela nas suas práticas de alfabetização.

Na entrevista com os professores pode-se perceber uma busca séria por *aquilo que funciona*, ou seja, intervenções *acertadas* que produzam resultados positivos na aprendizagem dos alunos

A professora Márcia lembra com admiração o trabalho das colegas do estado, “consideradas ótimas em 1ª série” – “o trabalho era basicamente em cima do tradicional, da cartilha. Mas que rendia, fluía, a gente via o progresso dos alunos”. E apesar de reconhecer que, na época, o trabalho com os alunos era baseado no treino e nos exercícios de fixação, ela também valoriza os resultados – “Eram coisas pequenas, a gente chamava de redação na época, de composição, mas era um trabalho muito bom, o resultado era muito bom. Ortografia, pontuação, as crianças da 2ª já dominavam isso...”

As falas da professora Vera mostram que apesar de ter sido formada na época do construtivismo, como ela diz, sempre que sente necessidade, recorre às práticas ditas tradicionais, que *sabe-se lá onde aprendeu*, para procurar garantir a aprendizagem dos alunos.

Era muita coisa, e eu com coisas básicas, assuntos básicos e eu não tinha tempo pra trabalhar com eles. Então eu estava desesperada. Eu tive que trabalhar formação de frase mesmo! Igualzinho a gente viu há “trocentos anos atrás”, de dar uma palavra e pedir pra formar uma frase, pra entender o que era uma frase. Eu tive que fazer isso com eles na 4ª série. Então, mas eles avançaram bem. (...) Mas eu não era, nunca fui radical desse jeito. Eu sempre, quando eu via que o aluno não estava indo, eu dava silabação. E era assim que eu trabalhava e funcionava e nunca ninguém chegou a reclamar de nada (risos). (Vera)

Carla também teve contato com as teorias construtivistas na sua fase de formação inicial, mas quando começou a alfabetizar achou mais seguro seguir os passos da mãe, que também era professora, e cujo trabalho conhecia de perto, pois, quando menina, por não ter com quem ficar em casa, a acompanhava diariamente à escola onde ela lecionava, na zona rural.

A minha mãe também era professora, eu sempre via o jeito como ela dava aula, tudo e sempre, minha mãe sempre usou não só a cartilha. A cartilha era um apoio pras crianças usarem em casa pra leitura, mas ela sempre trabalhou com dicionário. Até mesmo, praticamente, era como as letras móveis, mas não eram letras, eram sílabas. Então do mesmo jeito que a minha mãe fazia eu fiz com eles e deu certo. (Carla)

É claro que não só de flores se fez o caminho da silabação, e na fala dos professores também é possível ler os resultados negativos dessa prática. Ao se referir aos atuais projetos que buscam incentivar os alunos ao hábito e gosto pela leitura, Regina conta que *antes*, o comportamento dos alunos nas visitas que faziam à biblioteca da escola não era dos melhores, “porque antes se eu levava uma turma na biblioteca era uma catástrofe, era terrível. Hoje não, eu

vou sossegada na biblioteca. Hoje eu levo e eles se comportam muito bem na biblioteca, entendeu? É bonitinho de ver”. Ela se refere também a outros aspectos negativos que remetem à pobreza das produções dos alunos e à insegurança, o medo e o sofrimento das crianças com mais dificuldade de aprender.

Tinha que aprender a família de uma letra primeiro pra depois aprender a outra, então era pobre a escrita deles, a leitura. Eles só conseguiam escrever e ler aquelas famílias que eles já tinham visto, e também era muito difícil pra memorizar, porque era muita memorização. (Regina)

P: E em relação às crianças que tem mais dificuldade, você percebe que essa prática é melhor do que a anterior? Ou não, você acha que eles aprendiam do mesmo jeito.

R: Eles aprendiam também, né? Eles aprendiam, mas eu acredito que eram mais sacrificadas as crianças, eu acho que eles sofriam mais pra aprender. (Regina)

E o que eu sentia antes era que a criança ficava insegura. Até na hora de ler, ficava morrendo de medo de ler. Ela tinha insegurança na hora da leitura porque ela tinha que ficar lá tentando lembrar o som que aquela palavra tem, que aquela letra tem, então pra ela era mais difícil. Então hoje eu acredito que é mais fácil para a criança também. (Regina)

3.1.2. A formação

Como se sabe, vários são os elementos que colaboram para a formação dos professores e a organização de suas práticas. Neste item buscou-se agrupar os indicadores que, de uma forma ou de outra, mostraram-se intervenientes na formação dos professores entrevistados. Os cursos de formação, as trocas entre pares, a influência das *mães professoras* e as memórias do tempo de escola foram os indicadores que mais se destacaram, neste aspecto, durante as entrevistas.

3.1.2.1. Os cursos

Com a implantação do PROFA em 2002, a SME de Bragança Paulista oficializou a sua preferência pela proposta construtivista de alfabetização, e aos poucos, vem incentivando a mudança das práticas dos professores. O curso foi oferecido ao longo dos últimos anos, ainda não atingiu a totalidade da rede municipal, mas centenas de professores já participaram dele. Sendo

assim, uma questão se coloca no sentido de pensar a formação que esses professores alfabetizadores receberam antes de participar do programa.

Entre as oito professoras que falaram sobre o assunto, três contam que aprenderam a trabalhar com o método da silabação principalmente nos estágios da época do Magistério, quando observavam as professoras já experientes. Uma delas diz também que se lembrava da forma que aprendeu na época de aluna, das cartilhas e das atividades que realizava no seu próprio processo de alfabetização. E quando perguntei a elas se lembravam de ter feito algum curso específico que ensinasse os fundamentos e as práticas do método da silabação, todas elas responderam que não.

Formada num colégio particular da cidade, Tânia também trabalhava com silabação e conta que aprendeu durante a própria formação, pois o colégio utilizava o método fonético de silabação. Ela conta também que teve acesso aos estudos de Emília Ferreiro através do Projeto Ipê³⁷, que segundo ela, “abriu um pouco a forma de trabalhar com os alunos de primeira série”.

A professora Carla, que aprendeu a alfabetizar vendo as aulas da mãe, conta que assumiu uma classe de aceleração³⁸ entre 1997 e 1998, e por conta disso participou de vários cursos de capacitação que já traziam uma proposta construtivista de alfabetização.

Vera conta que nunca trabalhou com silabação, porque seu curso de Magistério já havia sido estruturado nas bases construtivistas e quando cursou o PROFA teve contato com várias propostas de atividades que ela ainda não conhecia e que “lhe acrescentaram bastante”.

Jussara cursou o PROFA na mesma época em que ingressou no curso de Letras, e considera que na faculdade ganhou um aprofundamento maior das questões do Letramento trazidas pelo PROFA.

³⁷ Projeto de ensino à distância criado em 1984, com a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1º e 2º graus através de programas na TV Cultura. O Projeto Ipê capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo, de 1984 a 1992, e foi um dos precursores do TV Escola.

³⁸ Classes criadas para desenvolver uma proposta de aceleração da aprendizagem que possibilitasse aos alunos com defasagem idade/série, avançar em seu percurso escolar, com vistas à sua reintegração no fluxo regular.

3.1.2.2. As colegas

Outro elemento que se destaca na formação dos professores entrevistados é a influência das colegas e as trocas de experiência entre pares, que vão acontecendo ao longo da carreira. Nas falas da professora Márcia pode-se perceber que a influência na sua prática de alfabetização foi marcante desde o seu período de formação no Magistério, quando observava as futuras colegas durante os estágios. No início da carreira, como professora substituta, passou por várias escolas e conheceu o trabalho de muitas professoras. Já mais experiente na profissão, sempre teve oportunidade de trocar conhecimentos com as colegas, e algumas se destacavam, e foi com elas que “aprendeu muito”.

E a gente sempre ficava de olho naquelas mais experientes, naquelas que já tinham a sala com um número de alunos alfabetizados grande, vendo os resultados, vendo a forma como a professora trabalhava. E às vezes a gente cobria licença de professoras afastadas por saúde ou por outros motivos e ali você via o desenvolvimento do trabalho dessas professoras. (Márcia)

Daí nesse ano que eu trabalhei de 93 a 97 numa escola estadual, eu tive a sorte de ter uma amiga, que ainda hoje é minha amiga, com quem eu aprendi muito. Ela também trabalhava silabação, trabalhava. Mas no final do ano tinha um resultado muito bom do trabalho. E esse trabalho, eu dava continuidade na 2ª série. (...) E muitas atividades desenvolvidas por essa professora, depois eu vim ver no PROFA. Então, por exemplo, ela já desenvolvia leitura na sala dela. Ela lia diariamente pra 1ª série. Já fazia os recontos, mas não chamava reconto. Tinha outra forma de falar, mas ela fazia. (Márcia)

Também tem outra professora que trabalhava aqui comigo, que eu ficava babando com o trabalho dela. Ela realizava um trabalho muito bom na 1ª série. Então eu dividia sala com ela. Ela de manhã e eu à tarde, e aí eu fui construindo a minha prática também de 1ª série junto com a dela. Ela não tinha o PROFA, mas tinha uma visão de 1ª série muito boa. Todos os alunos aprendiam, fora assim, o capricho, a letra, o caderno, era uma coisa maravilhosa. E ela não fez o PROFA, mas nós trocávamos experiências. Ela passava o que ela fazia e eu passava o que eu fazia, e com isso nós fomos aumentando mais a nossa bagagem para a 1ª série. (Márcia)

Outras professoras também citaram a influência das colegas na própria formação e na organização das suas práticas. Durante a visita que fiz à classe da professora Lívia, observei as intervenções que fazia com algumas crianças com dificuldade de aprendizagem. Na entrevista ela conta que aprendeu a fazer aquelas intervenções quando cursou o PROFA, e que antes do curso, contava com a ajuda das outras professoras para aprender a auxiliar os alunos com mais

dificuldade. Tânia também admite que as trocas com as colegas influenciaram a construção da sua prática.

Você participa de coisas diferentes, de trabalhos que você vê às vezes de outras pessoas, então acaba você mudando a sua forma de trabalhar até dentro da sala de aula. A forma como eu trabalho hoje com uma 4ª série é totalmente diferente de como eu já trabalhei há dez, quinze anos atrás. (Tânia)

Alice é uma das professoras que não cursou o PROFA, e para ela os encontros com os pares nas reuniões, HTPC ou nas conversas de cafezinho significam ainda mais, são uma forma de ela se manter atualizada sobre as recentes orientações da SME. Com uma carga horária semanal de sessenta e quatro horas, ela conta que não tem tempo de fazer os cursos promovidos pelo NAPA. “Do PROFA, por exemplo, eu sempre estava de olho nas apostilas, eu sempre estou de olho no trabalho dos professores em relação à alfabetização”.

3.1.2.3. A mãe professora

Quando saía para trabalhar, a professora Cecília, que tinha um casal de filhos, deixava o menino com a avó e levava consigo a filha Carla para a escola da zona rural onde lecionava. Talvez por ter herdado a vocação da mãe, ou por se acostumar com a rotina diária da escola, ou ainda, por motivos outros, a menina se apaixonou pela profissão e desde pequena já sabia o que queria ser quando crescesse. E assim foi. Ela cresceu e se tornou professora.

Durante a entrevista, a professora Carla relembra o quanto aprendeu com a mãe e a influência que ela teve na sua formação.

Eu sempre via o jeito como ela dava aula, tudo e sempre, minha mãe sempre usou não só a cartilha. A cartilha era um apoio pras crianças usarem em casa pra leitura. Mas ela sempre trabalhou com dicionário. Então do mesmo jeito que a minha mãe fazia eu fiz com eles e deu certo. (Carla)

Então era assim que eu trabalhava com eles. E muita leitura, muita leitura. Sempre li muita historinha pras crianças, sempre, sempre, sempre.

P: E você trouxe isso de onde?

C: Eu sempre gostei de ler. Minha mãe sempre lia pra mim, meu pai sempre lia.

(...)

P: E com quem você aprendeu a fazer essa cartelinha³⁹? Você inventou ou viu alguém fazendo?

C: A cartelinha? Não, essa cartelinha a minha mãe fazia. Eu peguei da minha mãe essa cartelinha. Ela já fazia isso com as crianças dela e eu... E ela fazia isso e depois que as crianças sabiam bem o alfabeto ela fazia das famílias silábicas. (Carla)

De uma forma mais indireta, a professora Lívia também se refere à influência da mãe. Quando pergunto como ela aprendeu a trabalhar com silabação, ela diz “Do jeito que nós aprendemos e dos livros. A minha mãe já era professora também, então eu peguei bastante livros dela”.

3.1.2.4. As memórias de aluna

Outra influência significativa na formação das professoras entrevistadas são suas memórias de aluna. Apesar de terem idades diferentes e se formarem professoras também em épocas diferentes, as memórias dos bancos da escola remetem à silabação das cartilhas e às atividades sistemáticas do dia a dia. As falas que se seguem são as respostas que me deram quando lhes perguntei como aprenderam a alfabetizar com o método da silabação.

Ah, eu acho que eu aprendi quando eu estudei mesmo, né? A gente traz muita bagagem de quando a gente estudou. Eu fui ensinada assim e eu comecei a passar do jeito que eu fui ensinada. (Regina)

Eu fui alfabetizada no “Caminho Suave”, antigão mesmo. (Tânia)

Eu fui alfabetizada assim! (risos) e nem foi na escola que eu fui alfabetizada, foi em casa. (Vera)

Acho que dos livros mesmo né? Do jeito que nós aprendemos e dos livros... (Lívia)

(...)

P: Aí, num segundo momento você pediu que cada um lesse um trecho do texto. De onde você traz essa prática?

L: Acho que da prática mesmo, a gente também fazia assim na escola (risos). Mas agora a gente não força a criança. (Lívia)

A Dona Ozélia me alfabetizou pela cartilha “Caminho Suave”. Não condeno as cartilhas, mas eu acho que é muito restrito. (Carla)

³⁹ Essa cartelinha contém, de um lado, todas as letras do alfabeto traçadas nas formas maiúscula e minúscula de imprensa e cursiva, e do outro, a tabuada, o nome do aluno e o nome da escola. Segundo a professora, essa cartela serve de apoio aos alunos durante o ano inteiro.

3.2. A Influência do PROFA

Apesar do título, não há aqui a pretensão de dimensionar a influência do PROFA nas práticas dos professores entrevistados, posto que ela, certamente, ocupa espaços dos quais nem mesmo eles próprios têm consciência. Entretanto, nas suas falas é possível perceber que várias das orientações do programa contribuíram para a reorganização de suas práticas pedagógicas e fazem parte do cotidiano das suas salas de aula, mesmo entre aqueles que não cursaram o PROFA. Além disso, é possível também observar algumas mudanças e permanências das práticas anteriores desses professores, além das resistências, dificuldades e argumentos que apresentam para contrapor as orientações que recebem do programa.

Como já foi dito, durante as entrevistas os professores ficaram à vontade para falar sobre seu trabalho e, portanto, não foram todos que abordaram os mesmos assuntos, o que não significa que aqueles que não mencionaram tal atividade, por exemplo, não façam uso dela; ou que aqueles que se abstiveram de comentar tal assunto, também não tenham suas opiniões formadas sobre ele.

3.2.1. A reorganização das práticas pedagógicas

Neste item buscamos revelar quais orientações foram dadas aos professores pelo PROFA, o que fundamenta essas orientações e que efeitos se espera que elas tenham na aprendizagem dos alunos. E ainda, da parte dos professores, como receberam essas orientações; que mudanças promoveram nas próprias práticas; o que, na visão deles, fundamenta suas novas ações e que efeitos percebem ou esperam perceber em relação às aprendizagens dos seus alunos.

As orientações do PROFA e a ação dos professores em resposta a essas orientações, que serão tratadas neste item, aparecem sintetizadas nos quadros apresentados a seguir.

QUADRO 5 - Orientações do PROFA

Atividades/ Procedimentos	Orientações	Fundamentos das Orientações	Efeitos esperados
Leitura compartilhada	Ler em voz para os alunos, diariamente, textos de diferentes gêneros	Oportunidade de aprender as relações entre o que se fala e o que se escreve	Construir, gradativamente, a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser prazeroso conhecê-las
Reescrita	Ler para os alunos uma história e em seguida solicitar que reescrevam a história, individualmente, em duplas ou pequenos grupos, produzindo uma nova versão	Recuperar os acontecimentos da história utilizando a linguagem que se escreve	Aprender sobre o processo de composição de um texto escrito
Reconto	Após ter lido um conto para os alunos, pedir a eles que recontem, coletivamente, a história	Apropriar-se da estrutura da narrativa	Utilizar os elementos da linguagem que se usa para escrever
Parlenda	Oferecer aos alunos textos que eles conheçam de cor, pedindo-lhes que leiam e acompanhem a leitura indicando com o dedo	Oportunidade de organizar suas ideias sobre o que está escrito e o que se pode ler	Correspondência entre os segmentos do enunciado oral e os segmentos gráficos
Intervenções	Observar a forma como os alunos realizam as atividades, verificando as questões que eles apresentam, auxiliando-os na busca e reflexão das respostas	Oportunidade de refletir sobre as questões da escrita	Avançar no processo de conhecimento sobre a linguagem escrita
Pontuação de piada	Incentivar os alunos a analisarem alternativas de pontuação, partindo de textos curtos	Percepção da pontuação como elemento da textualidade	Aprender a pontuar, garantindo o fluxo de comunicação do texto e os efeitos estilísticos
Letra palito	Usar a letra de fôrma maiúscula com os alunos em processo de alfabetização	Facilidade de percepção e grafia das letras	Avançar no processo de conhecimento sobre a linguagem escrita
Listas	Propor aos alunos a escrita ou leitura de listas que tenham alguma função social	A estrutura simples da lista faz dela um texto privilegiado para os que ainda não sabem ler convencionalmente	Avançar no processo de conhecimento sobre a linguagem escrita
Duplas	Propor atividades em parceria, organizando agrupamentos produtivos entre os alunos	Oportunidade de partilha de informações e confronto de idéias	Favorecer a aprendizagem
Níveis de escrita	Observar as produções escritas dos alunos para conhecer o momento de aprendizagem de cada um no processo de alfabetização	Ajuda a identificar dificuldades, necessidades e avanços dos alunos	Chegar à compreensão do sistema alfabético de escrita

QUADRO 6 - Ação dos Professores diante das Orientações do PROFA

Atividades/ Procedimentos	Professores	Como fazem	Por que fazem	Efeitos observados
Leitura compartilhada	Tânia	Leitura, no início da aula, de textos de diferentes gêneros	Momento de pausa e concentração para começar as atividades do dia	Maior participação da turma; produções textuais dos alunos mais criativas
	Sônia	Leitura, no início da aula, de livros de literatura infantil	Suprir a deficiência da turma de alunos que não tinha o hábito de ler	Os alunos <i>cobram</i> as leituras quando a professora esquece de ler
	Alice	Lê para os alunos durante a realização de outras atividades	Para satisfazer as <i>cobranças</i>	
Reescrita	Regina	Propõe a atividade em duplas	Facilita a aprendizagem dos alunos, mesmo sem a sua intervenção	Alguns alunos com muitas dificuldades, e outros com discurso de texto perfeito e poucos erros ortográficos
	Alice	Lê o texto duas ou três vezes para facilitar a compreensão dos alunos	Solicitação da coordenadora	Pouca receptividade dos alunos
	Hugo	A cada quinze dias	Para acompanhar o sistema da escola, dentro de uma ordem necessária	Constrangimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; com textos menores, consegue melhores efeitos
Reconto	Regina	A professora vai escrevendo no quadro aquilo que vai sendo recontado pelos alunos; procura fazer perguntas para os alunos mais quietos para garantir a participação de todos	Ao recontar, os alunos vão organizando as ideias do texto	Por ser um trabalho coletivo, percebe que a participação da turma ajuda aqueles alunos com mais dificuldade de compreensão
Parlenda	Regina	Pede aos alunos que recortem as parlendas, letra por letra, a remontem, em dupla, e leiam indicando com o dedo	Devido à dificuldade dos alunos com a ortografia e segmentação das palavras	Compreensão da ortografia correta das palavras; percebe que os alunos aprendem com mais prazer
	Elaine		Ajuda na compreensão da ortografia	Compreensão da ortografia correta das palavras
	Lívia	Utiliza a atividade para os alunos com dificuldades de aprendizagem		
Intervenções	Regina	Enquanto os alunos realizam as atividades, percorre as carteiras, fazendo as intervenções que considera necessárias		Os alunos percebem os próprios erros e os corrigem
	Sônia	Enquanto os alunos realizam as atividades, percorre as carteiras, fazendo as intervenções que considera necessárias	Ajuda os alunos a avançarem nas suas hipóteses de escrita	Alunos avançam no processo de alfabetização

Atividades/ Procedimentos	Professores	Como fazem	Por que fazem	Efeitos observados
Pontuação de piada	Carla	Escreve a piada no quadro, sem pontuação, e analisa com os alunos a forma mais adequada de pontuá-la, diariamente	Dificuldade dos alunos com a pontuação dos textos	Alunos melhoram bastante na compreensão e uso da pontuação
	Jussara	Substitui a piada pelas tirinhas de histórias em quadrinhos, para facilitar a compreensão dos alunos		
Letra palito	Carla	Utiliza para os alunos com dificuldades de aprendizagem	Facilita a compreensão dos alunos	
	Sônia	Utiliza para todos os alunos, deixando livre o uso da letra cursiva para aqueles que a querem experimentar	Facilita o entendimento dos alunos	
Listas	Regina	Utiliza para os alunos com dificuldades de aprendizagem	Por ser “mais fácil” para os alunos	
	Sônia	Utiliza com frequência para todos os alunos	Acha que é uma forma de os alunos escreverem algo que tem significado para eles	
Duplas	Carla	Costuma formar as duplas colocando junto um aluno que “sabe bem”, com outro que tem bastante dificuldade	Ajuda os alunos com dificuldade e também “dá uma mão” pra professora, que não consegue dar atenção individual para todos os alunos	
	Regina		Auxílio entre os alunos que sabem mais e os que sabem menos; partilha de informações e confronto de ideias	Percebe que garante mais segurança e apoio aos alunos que apresentam dificuldades
Níveis de escrita	Regina	Facilidade em reconhecer os níveis de escrita dos alunos; Dificuldade em conciliar o trabalho devido à heterogeneidade acentuada da turma		Preocupação com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem
	Lívia	Atividades diferenciadas para alunos com dificuldades em avançar nas hipóteses de escrita		A maioria dos alunos progrediram no processo de alfabetização e serão promovidos; alguns progrediram mas ainda não têm condições de avançar e ficarão retidos

3.2.1.1. Leitura Compartilhada

No início da implantação do PROFA, chamava-se Leitura Compartilhada a leitura em voz alta que o professor faz para os alunos, utilizando diferentes gêneros textuais. Depois, percebeu-se que o que o PROFA chama Leitura Compartilhada é, de fato, o que foi descrito, com a diferença que para ser considerada compartilhada é necessário que aqueles que ouvem a leitura, também estejam de posse de uma cópia do texto. Sendo assim, as formadoras do PROFA passaram a referir-se a esta atividade como “Leitura feita pelo professor”. No entanto, a atividade ainda é conhecida por muitos professores da rede municipal como Leitura Compartilhada, inclusive pelos que a ela se referiram durante as entrevistas, portanto será aqui tratada desta forma.

Uma das orientações do PROFA aos professores em relação à leitura é que seja reservado na sala de aula um espaço diário para que o professor leia em voz alta para os alunos, textos de diferentes gêneros. O que fundamenta esse pensamento, segundo o programa, é que ao ouvir bons textos os alunos têm a oportunidade de aprender as relações entre o que se fala e o que se escreve; que a linguagem usada para escrever é diferente da linguagem falada e que os textos escritos tem formas diferentes e, portanto, pedem procedimentos de leitura diferentes. Ainda segundo o programa, essa prática ajuda os alunos a construírem, gradativamente, “a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser prazeroso e interessante conhecê-las, isto é, aprender a ler”. (M1U8T5, p.1)⁴⁰

Dentre os professores entrevistados, três se referiram a essa atividade. A professora Tânia conta que passou a ler para os alunos depois que cursou o PROFA, pois antes esse hábito não fazia parte da sua rotina. Para ela, a atividade trouxe efeitos positivos para a turma. Como ela costuma fazer a leitura no início da aula, percebe que garante aos alunos um momento de pausa e concentração para começarem as atividades do dia. Ela conta que também solicita aos alunos que procurem textos e tragam para ler para os colegas e percebe que eles gostam, e que com isso garante maior participação da turma. Pergunto se ela percebeu diferença na produção textual dos alunos depois que aderiu à atividade. Ela considera que sim, acha que “agora” as produções dos

⁴⁰ Essas informações foram retiradas de minhas apostilas do PROFA, organizadas e distribuídas a todos os professores cursistas. A sigla apresentada se refere a Módulo 1, Unidade 8, Texto 5. Ao longo do texto, outras referências como essa serão apresentadas.

alunos são “mais criativas” do que antes, quando eram “direcionados” pelo formato do livro didático. “Hoje, às vezes em uma semana você abrange todos os gêneros de texto. Então, nossa! Deu muito mais liberdade pra eles e criatividade. Com certeza!”

As entrevistas foram realizadas em novembro de 2008. A professora Sônia havia ingressado na rede municipal em junho daquele ano no cargo de substituta, e apesar de formada em 1993, aquela era sua primeira experiência na profissão. Em setembro assumiu uma das primeiras séries da EM Prof. João Oliviano, devido a uma licença, e seguiria com os alunos até o final do ano. Ela conta que antes de assumir a classe várias outras professoras substitutas haviam passado por ali e que, talvez por isso, a turma estivesse “tão indisciplinada”, alguns alfabetizados, outros não, “a sala perdida e eu perdida junto com a sala”. Durante uma reunião com os pais, preocupados, perguntaram se os filhos estariam lendo e escrevendo até o final do ano. Ela, confiante, lhes garantiu que sim. “Meu tempo era curto, e eu tinha que correr”. Dessa forma, a Leitura Compartilhada passou a fazer parte das aulas da professora Sônia por conta dessa necessidade. Para ela havia uma lacuna em relação à leitura, pois os alunos não tinham do hábito de ler, e entendia que a frequência da atividade poderia ajudá-los a suprir essa deficiência. No entanto, ela não se refere à diversidade de gêneros textuais e revela: “Eu trazia já uma quantidade de livros, e a história eles escolhiam, cada dia uma”. As leituras também aconteciam no início da aula, e ela conta que quando as esquecia e começava a propor outras atividades, os alunos cobravam – “Pro, você não vai ler hoje?”- e, segundo ela, essa cobrança era o indicativo de que eles já estavam adquirindo o hábito da leitura.

Em um dos momentos de minha visita à classe da professora Alice aconteceu que ela precisava eleger junto aos alunos, uma história que seria encenada por eles para as comemorações de final de ano da escola. Após passar na lousa atividades de Matemática que eles deveriam copiar e resolver, ela começou a ler para eles um dos textos indicados, enquanto copiavam as atividades, a fim de que pudessem escolher um de sua preferência. Durante a leitura, a professora fazia pausas e dirigia algumas questões aos alunos para verificar se eles estavam prestando atenção ao texto. Nesses momentos, alguns paravam para atendê-la e outros continuavam copiando a tarefa. Durante a entrevista ela diz que acha que “as horas passam rápido demais, então a gente tem que usar os mínimos horários”. Alice não cursou o PROFA e para ela as Leituras Compartilhadas são feitas para satisfazer as cobranças.

Aqui eles querem que a gente faça Leitura Compartilhada. Eu acho importante? É legal, mas não sobra tempo pra isso muitas vezes, entendeu? Então eu tenho que achar onde que eu tenho que fazer isso. Então enquanto eles estão fazendo uma atividade, eu estou fazendo uma leitura, porque eu sei que eles estão ouvindo a história. Eles ouvem porque depois eu cobro. Então assim, às vezes você tem que estar encaixando, dentro de tudo o que você quer, ainda aquilo que eles pedem. (Alice)

3.2.1.2. Reescrita

De acordo com o PROFA, a Reescrita é uma atividade de produção textual com apoio, é a escrita de uma história cujo enredo já se conhece e cuja referência é um texto escrito. Orienta-se que o professor leia em voz alta uma história, a fim de que os alunos compreendam o enredo, a forma e a linguagem que se usa para escrever, percebendo que é diferente da que se usa para falar. Em seguida, o professor solicita aos alunos, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, que reescrevam a história, produzindo uma nova versão. Segundo o programa, ao reescrever uma história os alunos precisam coordenar uma série de tarefas: recuperar os acontecimentos da história, utilizar a linguagem que se escreve, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever. Dessa forma, ao realizar essas tarefas os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito. (M2U6T4, p.2)

Nas falas de alguns professores é possível perceber o que pensam sobre a Reescrita, como lidam com ela e que efeitos percebem na aprendizagem dos alunos.

A Reescrita já é parte da rotina de sala de aula da professora Márcia, que faz uma breve comparação com as redações e composições que trabalhava com os alunos na década de 1990. Para ela, “os alunos cresciam muito” nas suas produções textuais, mas “não tanto quanto hoje a gente vê as reescritas, que nós trabalhamos bastante os contos de fada, textos, jornais...” Ela atribui os resultados que obtinha com as produções dos alunos ao trabalho que ela chama de sistemático, provavelmente relacionado aos exercícios de treino e fixação, e completa – “Não tinha essa análise de textos, não tinha reflexão”.

Quando peço à professora Regina que me fale sobre sua classe, como se eu não tivesse estado lá, ela diz que considera a turma muito boa, que ainda há alguns alunos com muitas

dificuldades, mas que também tem alunos que “nas reescritas estão com o discurso perfeito e poucos erros ortográficos. Introduzi agora a pontuação no terceiro bimestre, a metade da sala já está pontuando textos”. E ainda, se refere à Reescrita em duplas como uma atividade que “rende”, porque facilita a aprendizagem dos alunos, mesmo sem a sua intervenção.

Sempre aquele aluno que já está alfabético vai ditando para aquele que ainda não está alfabético, pra orientar mesmo na hora da escrita, ver se há alguma coisa que não está escrito corretamente... Outra dupla auxilia... Porque pra gente todo dia estar fazendo intervenção com todos é complicado, né? Pelo menos tendo o amiguinho do lado ajudando, então já rende. (Regina)

A professora Vera, formada num contexto *mais construtivista*, não entra em detalhes sobre o seu trabalho com a Reescrita, mas se refere a ela como uma das atividades do PROFA que “acrescentou bastante”.

Ainda assim, não só de adeptos vive a Reescrita na rede municipal. Nos últimos anos, a equipe do Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA) passou a solicitar dos professores que apresentassem, ao final de cada bimestre, uma Reescrita feita pelos alunos individualmente, sem correção por parte do professor, que seria analisada pela equipe a fim de que se pudesse constatar o nível de evolução das produções textuais dos alunos. Essa solicitação se dirige também aos que não cursaram o PROFA, como no caso dos professores Hugo e Alice, que recebem as orientações acerca da atividade através da professora coordenadora da escola, e lhe entregam as reescritas bimestralmente.

Durante o intervalo, nas conversas de cafezinho da sala dos professores chamou-me a atenção uma frase dita pela professora Alice, aparentemente atarefada. Ela listou uma série de coisas que tinha que fazer antes de fechar o bimestre, e no final concluiu – “e ainda tem a reescrita pra coordenadora!” No meu entendimento, assim como a Leitura Compartilhada, a Reescrita parecia mais uma coisa que ela tinha que fazer, sem compreender o objetivo da tarefa. Durante a entrevista peço que fale sobre o assunto e percebo que, de fato, ela não parece convencida acerca da necessidade da atividade. Ela diz – “Eles insistem. ‘Tem que ser reescrita, tem que ser reescrita, tem que ser reescrita!’ Mas, baseado em que tem que ser reescrita?” Além de não compreender o sentido da atividade, Alice conta que entre os alunos a Reescrita também *não tem Ibope* – “Quando eu dou reescrita eu vejo a pouca receptividade dos meus alunos (...) se você lê o texto duas ou três vezes, eles não se interessam, vão escrevendo no meio da história”.

Para ela, a Reescrita tolhe a liberdade de escrever dos alunos, por isso prefere incentivá-los à criação das próprias produções.

Tem certas coisas que eu não acredito, tá? Porque eu acho que a liberdade de escrever é muito melhor. (...) E quando você dá um texto diferenciado por criação própria deles, pra montar uma história, mudar a história, alguma coisa voltada assim, eles se interessam mais e sai cada coisa maravilhosa! (Alice)

O professor Hugo também faz parte da ala dos não adeptos e é categórico – “Eu não gosto de Reescrita. Eu não gosto porque acho que é muito mecânico”. Ele conta que faz a Reescrita com os alunos para acompanhar o sistema da escola, dentro de uma “ordem necessária”, a cada quinze dias. Diz, no entanto, que consegue um resultado muito melhor em termos de produção de texto com o “Invente uma História”, uma atividade em que os alunos são incentivados a criarem uma história.

O Invente uma História – a coordenadora me orientou a não fazer e então eu dei uma parada – mas o Invente uma História pra mim, eu tive muito retorno. Eles colocam coisas deles, coisas do dia-a-dia deles, então a gente consegue fazer uma leitura melhor desse mundo que eles estão vivendo. (Hugo)

Hugo diz perceber uma rejeição por parte dos alunos em relação à Reescrita. Sente que alguns produzem tranquilamente, sem problemas, mas que a atividade gera um constrangimento para aqueles que têm mais dificuldade. Na tentativa de ajudar a melhorar o desempenho desses alunos, o professor passou a propor reescritas de textos menores, e diz ter conseguido melhores efeitos. “Comecei a ter resposta. Quer dizer, num texto menor, onde cabe a capacidade dele de expressão, ele consegue gerar um resultado”. Ao concluir o pensamento, o professor faz uma reflexão acerca do objetivo da Reescrita – “Talvez esse não gerar resultados seja o grande objetivo, uma forma de descobrir a limitação do aluno”. E arremata – “Pode ser que seja isso, mas como eu estou há pouco tempo eu não sei se esse é o objetivo, eu não tenho esse entendimento”.

3.2.1.3. Conto/ Reconto

O Reconto é uma atividade em que o professor, após ter lido um conto para os alunos, pede a eles que lhe recontem a história. A atividade é feita coletivamente e os alunos vão, de forma voluntária, recuperando os acontecimentos e reorganizando oralmente a narrativa. Para o PROFA, ao ouvir contos, os alunos vão se apropriando da estrutura da narrativa e das regras que organizam esse tipo de discurso. Adquirindo esse conhecimento, vão sendo capazes, gradativamente, de compreender outras narrativas, recontá-las e reescrevê-las. Ainda segundo o programa, o conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas. E “ao realizar um reconto, os alunos recuperam os acontecimentos da narrativa, utilizando, frequentemente, elementos da linguagem que se usa para escrever”. (M2U6T4, p.2 e 3)

Durante uma das visitas que fiz à classe da professora Regina, pude observar a realização de uma atividade de Reconto, onde os alunos pareciam bem empolgados. Eles iam recontando a história e ela reescrevendo no quadro. Um deles aparentava saber a história na ponta da língua e reproduzia oralmente alguns trechos inteiros. Outro aluno, que também parecia ter muita intimidade com o texto, me chamou a atenção porque não contribuía para a reconstrução da narrativa, mas ficava dramatizando alguns trechos reproduzidos pelos colegas, com expressões corporais e faciais. E ao observar a participação dos demais alunos percebi que, praticamente, todos estavam muito atentos à atividade. Alguns participavam com mais alegria e desenvoltura, outros permaneciam calados, acompanhando com os olhos as contribuições dos colegas. Para esses, aparentemente menos desenvoltos, a professora procurava fazer perguntas sobre a história a fim de garantir uma participação mais efetiva por parte deles. Com alguns obtinha certo sucesso, com outros nem tanto.

Durante a entrevista pedi à professora Regina que falasse um pouco sobre a atividade. Ela diz que gosta do Reconto porque “eles recontando o texto, eles vão organizando o texto”. Acredita também que, no trabalho coletivo, a participação dos alunos ajuda aqueles com mais dificuldade de compreensão – “Então eu acredito que um falando, o outro falando, aquele que ainda não conseguiu, que não sabe ainda, vai despertando”.

3.2.1.4. Parlenda

De acordo com o PROFA, as informações fornecidas pelo professor são processadas pelo aprendiz de acordo com suas próprias concepções. Durante o processo de alfabetização, as ideias dos alunos sobre o que está escrito e o que se pode ler evoluem de acordo com as oportunidades de contato com a escrita e, portanto, promover variadas situações de leitura, favorece a correspondência entre os segmentos do enunciado oral e os segmentos gráficos. Sendo assim, o PROFA orienta os professores para que ofereçam aos alunos textos que eles conheçam de cor, pedindo que acompanhem a leitura indicando com o dedo, tendo assim a oportunidade de reorganizarem suas ideias sobre o que está escrito e o que se pode ler.

Entre os textos indicados para este fim estão poesias, canções, quadrinhas e parlendas. As parlendas são versinhos com temática infantil, recitados em brincadeiras de crianças. Por apresentarem rimas simples, são fáceis de serem decoradas por elas. Entre os professores da rede municipal de Bragança Paulista a atividade de leitura e escrita de Parlendas é bastante popular.

Entre as quatro professoras que citaram a atividade, três disseram gostar de desenvolvê-la por considerar que ela apresenta ótimos resultados e se constitui um importante auxílio para os alunos que estão desenvolvendo a capacidade de compreensão da ortografia correta das palavras.

Eu gosto dessas atividades de montar parlendas, de montar músicas com letrinhas exatas pra aqueles que já estão alfabéticos, mas ainda tem muita dificuldade na ortografia, na segmentação das palavras, no discurso e tal (...) porque ao dar a eles a letrinha da música do Papagaio Loro com as letras exatas, eles sabiam que não poderia nem sobrar e nem faltar letra (...) eu estava pedindo pra ler e aí eles iam lendo e eles mesmos percebiam e se alguma coisa estivesse escrita errada já percebiam na hora e eles mesmos já iam e pegavam a letrinha e colavam. (Regina)

E eu fui bem clara no início da atividade que as letras eram exatas. Que não podia nem sobrar e nem faltar. Caso isso ocorresse, pra que eles olhassem as palavras, lessem cuidadosamente pra ver se estavam escritas corretamente pra que as letras fossem colocadas no lugar adequado. (Sônia)

A professora Elaine não havia cursado o PROFA, mas quando chegou à escola, assumindo pela primeira vez uma 1ª série, ouviu os conselhos da diretora que dizia “Trabalhe bastante com parlendas porque desenvolve bem as crianças”. “E eu gostei, deu resultado mesmo. Acho importantíssimo a parlenda porque trabalha a parte ortográfica”.

Além do resultado efetivo na aprendizagem, as professoras também consideram o gosto dos alunos pela atividade e percebem que eles aprendem de forma mais espontânea e mais prazerosa. Para Regina, “Hoje eles aprendem mais espontâneo, porque eles gostam de musiquinhas, eles gostam de parlendas, então eles fazem com mais gosto”. E a professora Elaine percebe que “Eles gostam, porque é curta, eles pegam rapidinho”.

Para a professora Lívia, a parlenda é também uma boa atividade para intervir com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Em uma de minhas visitas à sua classe, pude presenciar uma de suas intervenções individuais com o aluno Márcio, quando sentou com ele para ler uma parlenda, enquanto os outros alunos realizavam outra atividade. “E ele não tem interesse, assim é difícil né? Tem bastante dificuldade de memorização, ainda não conhece todas as letras do alfabeto. E ele estava evadido também. Ele ficou uns dois bimestres evadido. Aí ele voltou agora no final do terceiro”.

3.2.1.5. Intervenção do Professor

O PROFA orienta os professores a, após proporem as tarefas aos alunos, caminharem pela sala, observando como eles estão realizando as atividades, verificando quais são as questões que estão sendo colocadas, e ainda, que os professores problematizem suas respostas enquanto realizam a atividade, para que pensem ainda mais nas questões referentes à escrita. (M1U3T11, p.3)

A professora Elaine não cursou o PROFA, mas para ela “Não dá pra dar a atividade, sentar na mesa e deixar os alunos”.

Durante uma de minhas visitas à classe da professora Regina pude presenciar uma das atividades que ela propôs com a música do Papagaio Loro. A professora organizou os alunos em duplas, distribuiu a letra da música recortada em frases, palavras ou letras, de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, e solicitou que montassem o texto. Enquanto realizavam a atividade ela passava pela sala fazendo as intervenções que considerava necessárias. Na entrevista ela fala brevemente sobre essas formas de intervenção. “E eu procurei passar em todas as duplas pra ver se estava alguma palavra faltando letra, eu estava pedindo pra ler e aí eles iam lendo e eles

mesmos percebiam que se alguma coisa estivesse escrita errada já percebiam na hora e pegavam a letrinha e colavam”.

Sônia percebe que as intervenções que faz com os alunos os ajudam bastante no seu processo de alfabetização. Ela cursou o PROFA, mas conta que aprendeu com uma colega a fazer as intervenções com letras móveis⁴¹ que ajudam os alunos a avançarem nas suas hipóteses de escrita.

Então eu faço as intervenções: abaixar ou subir (as letras) – “Abaixa pra mim onde está o... Sei lá... De abacaxi: cadê o BA? Cadê o XI?” E quando eles colocam a letra a mais é que eles percebem que sobrou. Eu falo “Ah, então essa letra é daqui também?” “Ah pro, essa eu coloquei a mais.” Aí eles percebem. E foi assim que eu aprendi. (Sônia)

3.2.1.6. Pontuação de piada

O PROFA trabalha com a ideia de que “aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos”. Para ajudar o aluno a desenvolver essa capacidade, o PROFA orienta os professores a apresentarem possibilidades de trabalho pedagógico em que a pontuação seja abordada como elemento da textualidade, incentivando os alunos a analisarem alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos, escolhendo a que parece melhor entre as possíveis. Para alunos iniciantes neste aprendizado, o programa sugere a pontuação de textos curtos como a piada, que além de simples, possui uma estrutura marcada pela narrativa e o diálogo. (M3U6T8, p.1)

Ao falar da dificuldade dos seus alunos da 3ª série com relação à pontuação de textos, a professora Carla conta que o trabalho com as piadas ajudou bastante – “E todo dia eu trabalho, eu gosto de fazer isso, chegar na aula de Português e a primeira coisa, uma piada com eles e pontuar. Então isso melhorou bastante com eles na pontuação”.

A professora Jussara, no entanto, considera que seus alunos de 1ª série não têm maturidade para entender a piada, e por isso prefere usar as tirinhas de histórias em quadrinhos,

⁴¹ Letras do alfabeto grafadas cada uma numa ficha pequena de papelão ou madeira. Segundo o PROFA, o uso das letras móveis facilita aos alunos experimentarem a organização da escrita de palavras e frases.

porque percebe que eles compreendem melhor – “E eu trabalho a pontuação com a tirinha do quadrinho, eu não uso a piada. O PROFA pede que a gente use a piada porque é uma forma engraçada de trabalhar, mas pros meus, eu não acho, eles não encontram muita atração”.

3.2.1.7. Letra Palito

Existe certa preferência entre alguns pais e professores para que os alunos utilizem a letra manuscrita, mais conhecida como letra de mão, durante o seu processo de alfabetização. No entanto, de acordo com o PROFA, “a letra manuscrita, por ser contínua, não ajuda os alunos a identificar quantas e quais letras estão escritas, pois nem sempre é observável onde uma acaba e a outra começa”. Sendo assim, o programa recomenda o uso da letra de fôrma maiúscula, conhecida entre os professores como Letra Palito, uma vez que suas características permitem ao aluno analisar as letras separadamente, distinguindo uma das outras com facilidade, além de serem mais simples de grafar. (M1U3T10, p.2)

De acordo com a fala da professora Carla pode-se perceber que ela também considera que a Letra Palito facilita a vida dos alunos em processo de alfabetização.

E como eu faço no computador então, por exemplo, o mesmo texto que eu dou com letra imprensa (maiúsculas e minúsculas), eu faço com letra palito pra quem não sabe, quem sabe só a letra palito entendeu? Então quer dizer, a criança está fazendo a mesma coisa. Claro que ela não vai ler, mas ela tem o caderno de leitura dela, ela vai colar, mais pra frente ela vai ter aquilo pra ler, quando ela estiver lendo. (Carla)

Uma das mães, preocupada, perguntou à professora Sônia se os alunos iriam aprender a escrever com letra de mão. A professora conta que respondeu à mãe que, por estarem já no mês de novembro, final de ano letivo, ela preferia que eles continuassem com a Letra Palito, e que no próximo ano aprenderiam a letra cursiva (letra de mão). Perguntei a ela porque considerava que a Letra Palito era melhor para os alunos naquele momento. Ela diz que acha que a Letra Palito é “de melhor entendimento para qualquer pessoa”, e então considera que para os alunos também é melhor, apesar de não saber explicar exatamente o porquê – “É como eu falei pra você, ainda estou engatinhando. Ainda tenho muito que aprender e vou aprender se Deus quiser”.

3.2.1.8. Listas

O trabalho com listas também é indicado pelo PROFA como atividade para auxiliar os alunos no seu processo de alfabetização, uma vez que sua estrutura simples se constitui num texto privilegiado para o trabalho com aqueles que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. No entanto, o programa recomenda que o professor proponha a escrita ou leitura de listas que tenham alguma função social, na comunidade ou na sala de aula. Sendo assim, se o ato de listar significa relacionar nomes de pessoas ou coisas para organizar uma ação, este deve ser o propósito do professor quando realiza a atividade com os alunos. (M2U4T10, p. 1)

Dentre os entrevistados, duas professoras se referiram ao trabalho com Listas. Ao falarmos sobre seus alunos com dificuldade de aprendizagem, perguntei à professora Regina quais intervenções ela costuma fazer para auxiliá-los. É nesse momento que ela se refere ao trabalho com escrita e leitura de Listas, porque considera ser “mais fácil” para os alunos.

O trabalho com Listas também é bastante frequente nas aulas da professora Sônia e, para ela, é uma forma de os alunos escreverem algo que tem significado para eles.

3.2.1.9. Trabalho em Duplas

Segundo o PROFA, a interação entre os alunos com diferentes níveis de conhecimento é fundamental para gerar a troca de informações e o confronto de ideias que favorecem a aprendizagem. Dessa forma, propor atividades em parceria, organizando agrupamentos produtivos entre os alunos é uma das orientações do PROFA aos professores.

A classe de 3ª série da professora Carla é, segundo ela, bastante heterogênea em termos dos níveis de aprendizagem dos alunos, e sendo assim, ela conta que procura oferecer atividades diferenciadas que respeitem o seu nível de entendimento e que sirvam de estímulo para novas aprendizagens. E para dar conta desse movimento, uma de suas estratégias é agrupar os alunos.

E normalmente eu sempre coloco um aluno sentado assim na sala: aquele aluno que sabe bem, com aquele que tem bastante dificuldade. (...) Porque eles acham lindo ajudar o amigo. Então ele

já fica ali olhando e ele está auxiliando. Então ele auxilia também a gente, também dá uma mão pra gente. (Carla)

Para a professora Regina, o agrupamento dos alunos também é uma forma de garantir que aqueles que têm mais dificuldade estejam sendo estimulados nas suas aprendizagens, mesmo sem a presença dela. No entanto, além desse movimento de auxílio entre os alunos que *sabem mais* e os que *sabem menos*, ela também se refere aos agrupamentos como oportunidades de trocas de informações e confrontos de ideias. Além disso, ela percebe que outro efeito positivo dessa estratégia é o fato de garantir mais segurança e apoio aos alunos que apresentam dificuldades.

Trabalho reescrita. Sempre aquele que já está alfabético vai ditando para aquele que ainda não está alfabético, pra orientar mesmo na hora da escrita, ver se há alguma coisa que não está escrito corretamente, porque pra gente todo dia estar fazendo intervenção com todos é complicado, né? Pelo menos tendo o amiguinho do lado ajudando, então já rende. (Regina)

Até mesmo os que já têm mais esse problema, na hora de separar palavra. Então acaba a folha de papel e eles querem separar aquelas palavras e eles ficam “E agora? Como é que eu separo?” Então já cria aquela dúvida, já conversa com o outro da dupla e se o outro não consegue resolver, me chama. (Regina)

Eles sentem apoio na dupla. Porque sempre o amiguinho que está ali junto com ele, está ali pra ajudar, pra apoiar, então ele não fica com medo. E o que eu sentia antes era que a criança ficava insegura. Até na hora de ler, ficava morrendo de medo de ler. (Regina)

3.2.1.10. Níveis de Escrita

De acordo com o PROFA, no início do processo de alfabetização a criança não compreende que a escrita representa a fala e supõe que ela seja outra forma de desenhar as coisas. Em contato com as informações que a realidade oferece, em dado momento, a criança descobre que a escrita representa os sons da fala e, aos poucos, vai desenvolvendo hipóteses até chegar à compreensão do sistema alfabético de escrita. Dessa forma, o programa orienta os professores a observar as produções escritas de seus alunos para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um no processo de alfabetização, a fim de que possam identificar suas dificuldades, necessidades e avanços. (M1U3T5, p.1 a 6)

Esses momentos de aprendizagem é o que chamamos Níveis de Escrita que são comumente divididos em: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético – sendo que cada um desses níveis apresenta variações.

Entre os entrevistados, as três professoras que se referiram aos níveis de escrita o fizeram com desenvoltura, o que me fez pensar que são capazes de identificar com facilidade o que seus alunos já sabem acerca da linguagem que se escreve. A professora Lívia conta que aprendeu a identificar os níveis quando cursou o PROFA – “No primeiro ano a gente viu bastante os níveis de escrita”.

Apesar da facilidade em reconhecer os níveis de escrita, a professora Regina fala da dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade acentuada da sua classe de 2ª série e a distância entre os níveis de conhecimento, que vai aumentando ao longo do ano letivo.

Eu acho mais difícil trabalhar o ciclo um por causa da alfabetização. As crianças não vêm todas alfabetizadas, né? Esse ano mesmo eu tenho seis alunos que vieram silábico com valor e silábico sem valor. E já no começo do ano eu tinha crianças que escreviam textos, faziam reescritas, só faltava trabalhar a pontuação. (...) E eu tenho dois alunos de onze anos que se tornaram alfabéticos agora no segundo semestre. (Regina)

A professora Lívia conta que a maioria dos seus alunos de 2ª série progrediram nas suas aprendizagens e serão promovidos. No entanto, apesar dos seus esforços, há os que progrediram, mas que ainda não têm condições de avançar e ficarão retidos.

Eu tenho a Ariane que entrou pré-silábica e agora está silábica com valor, quase silábico-alfabética. E o Tiago, que mora no orfanato, ele era pré-silábico e agora está silábico sem valor. Tem só os dois. Aí eu tenho os alfabéticos, uns três que escrevem sem segmentação, faltando letras. São cinco que vão reprovar. (Lívia)

Aparentemente o conhecimento acerca dos níveis de escrita dos alunos auxilia, em muito, o trabalho do professor e as possibilidades que ele tem de ajudá-los a avançarem nas suas aprendizagens. No entanto, esse conhecimento traz também angústia e preocupação aos professores por conta daqueles alunos que apresentam mais dificuldade que os demais. Se em outros tempos, a ideia vigente era a de que os *maus alunos* não aprendiam por não se esforçarem o suficiente, agora os professores sabem que isso não é verdade, e que se eles tivessem melhores condições de trabalho, poderiam fazer mais por esses alunos. “Então a gente fica muito

preocupada, porque você quer dar conta daqueles alunos, você quer que eles progridam” – diz a professora Regina.

A professora Tânia, cuja classe é uma 4ª série, já trabalhou com alunos menores há tempos atrás, e conta que mesmo depois de ter cursado o PROFA e ter acesso aos conhecimentos sobre o processo de alfabetização dos alunos, prefere continuar trabalhando com os maiores.

Olha, hoje em dia eu não pegaria uma classe de pequenos. Eu acho que assim, você tem que estar bem preparada pra série que você vai pegar. Então com alfabetização agora... (...) Me angustiaria chegar, por exemplo, no meio do ano e a criança ainda não estar alfabetizada. Falar que é pré-silábico, é silábico... Sabe, isso me deixaria apavorada. Então eu prefiro continuar com os da 4ª, com os maiores. (Tânia)

3.2.2. Influência no trabalho dos professores que não frequentaram ou que ainda não haviam frequentado o PROFA

Dentre os onze professores entrevistados, três não haviam frequentado o PROFA, ainda assim pudemos perceber em suas falas elementos que se reportavam ao programa, às suas orientações e às atividades por ele propostas. Dessa forma nos propusemos a organizar nessa categoria os indícios que apontassem os meios pelos quais as ideias do PROFA foram sendo disseminadas entre aqueles que não frequentaram o curso.

3.2.2.1. As trocas entre pares

Através das entrevistas pudemos perceber que a interação entre pares se mostrou um significativo meio de disseminação das orientações do PROFA para os professores que ainda não haviam frequentado o curso. Sabe-se, no entanto, que essa disseminação não garante a fidelidade das orientações originais do programa, uma vez que as informações e os conhecimentos aos quais os professores tiveram acesso durante o curso são por eles transformados, a partir das suas experiências anteriores, em saberes que vão sendo incorporados às suas práticas. Nesse processo vários elementos apresentados pelo programa são descartados, enquanto que outros são

aproveitados, transformados, experimentados e absorvidos ou não ao saber-fazer dos professores. É nesse contexto que esses saberes são partilhados entre os professores que frequentaram e os que não frequentaram o PROFA.

A professora Regina conta que resolveu cursar o PROFA porque “Todo mundo estava fazendo”. Ainda assim, diz que foi “muito fechada” para o curso e, praticamente, com *os dois pés atrás*. Primeiro porque desconfiava da eficiência prática daquelas orientações e, segundo, “Porque a gente não quer acreditar que tem que jogar tudo aquilo que você aprendeu no lixo, né?” E, de acordo com seu depoimento quem a ajudou baixar as guardas foram as colegas – “Mas aí, com o tempo, vendo que uma professora fazia e dava certo, vendo que a outra também fazia e dava certo, eu fui me abrindo mais”.

A professora Márcia participou da primeira turma do PROFA e conta da admiração que tinha pelo trabalho de uma das colegas que não havia participado do curso – “Ela passava o que ela fazia e eu passava o que eu fazia, e com isso nós fomos aumentando mais a nossa bagagem para a 1ª série”.

Por conta do excesso de carga horária, Alice não tem tempo para frequentar o PROFA e diz que para estar integrada e por dentro das orientações do programa, costuma “ficar de olho” no trabalho dos professores que participaram do curso.

Elaine costuma aplicar várias atividades propostas pelo PROFA, principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Pergunto se ela chegou a frequentar o curso, - “Não, mas tem várias amigas que fizeram... Nós temos um grupo bom. O ano passado também foi muito bom o grupo e a gente compartilha uma com a outra”.

3.2.2.2. A intervenção da coordenadora

As escolas da rede municipal de ensino de Bragança Paulista passaram a contar com a presença dos professores coordenadores no ano de 2007. Eles foram escolhidos entre professores da própria rede, a partir de projetos de atuação elaborados e enviados às escolas de seu interesse. Os projetos foram avaliados pelo grupo de professores das escolas, que votou e elegeu aqueles cujos objetivos se aproximava mais dos seus. Uma vez eleito, o professor coordenador passou a

dedicar-se à coordenação daquele grupo de professores, recebendo orientações periódicas da equipe de formadoras do NAPA. Desde que seus cargos foram efetivados, em 2007, os professores coordenadores se tornaram importantes aliados do NAPA para a divulgação das orientações do PROFA.

Dentre os entrevistados, três professores da EM Prof. João Oliviano não haviam cursado o PROFA, e deixam perceber em suas falas a forma como concebem a orientação da coordenadora acerca do programa.

A professora Elaine fala sobre a coordenadora da escola como alguém que “também incentiva bastante” o seu trabalho, trazendo vídeos, sugestões de atividades e orientações. E nas falas de Alice e Hugo o papel da coordenadora aparece ligado às cobranças da Reescrita, atividade que realizam com os alunos sem compreender a finalidade, com o propósito de cumprir prazos e determinações – “dentro de uma ordem necessária”.

3.2.3. Mudanças e permanências das práticas anteriores ao PROFA

É inegável a influência que o PROFA exerce, atualmente, entre os professores da rede municipal de Bragança Paulista. Nas falas dos professores da EM Prof. João Oliviano essa influência é bastante evidente. No entanto, sabe-se que durante a implantação de todo e qualquer programa do gênero, os professores tendem a se apropriar dos elementos que, a seu ver, lhes servem para enriquecer a sua prática, sendo os demais, de pronto ou aos poucos, descartados. Nesta categoria, portanto, procuramos organizar os indicadores que nos ajudem compreender quais mudanças e quais permanências podem ser observadas nas práticas dos professores a partir da implantação do PROFA.

3.2.3.1. “Agora eu faço assim”

Professora	Antes do PROFA	Depois do PROFA
Márcia	Leitura esporádica	Leitura diária
Regina	Silabação /alunos aprendiam passo a passo, uma letra de cada vez e suas respectivas <i>famílias</i>	Apresenta o alfabeto completo; trabalha com os níveis de escrita dos alunos, com a leitura e escrita de listas, a organização das parlendas e dos textos de memória
Tânia	Uso exclusivo do livro didático como gênero textual	Trabalho frequente com diversos gêneros textuais
Lívia	Ler para responder às questões de interpretação	Ler para despertar o prazer da leitura
Carla		Pontuação de piadas

Ao participarem do PROFA os professores tiveram acesso a conhecimentos produzidos por aqueles aos quais Tardif (2010) chama grupos sociais produtores de saberes que, segundo o autor, “não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor”. Sendo assim, procuramos identificar na fala dos professores entrevistados elementos que denunciasses mudanças das suas práticas que pudessem ter sido desencadeadas a partir das orientações do PROFA.

Apesar de sempre ter considerado a leitura uma prática importante, a professora Márcia conta que foi com o PROFA que ela passou a incorporar a atividade no seu dia-a-dia da sala de aula.

Regina trabalhava com silabação e as crianças iam aprendendo passo a passo, uma letra de cada vez e suas respectivas famílias. Com o PROFA, ela aprendeu a apresentar o alfabeto todo logo no começo e fazer as intervenções necessárias para que os alunos avancem nos seus níveis de escrita; aprendeu a trabalhar com a leitura e escrita de listas, a organização das parlendas e dos textos de memória. “Eu gosto de trabalhar dessa maneira agora por isso, porque as crianças já conseguem escrever o que eles quiserem, não precisa ficar esperando a hora de escrever, como antes”.

O livro didático era praticamente o único portador de texto com o qual conviviam os alunos da professora Tânia. Ela conta que apresentava os gêneros textuais como conteúdos a serem trabalhados em determinadas épocas do ano letivo. Depois das orientações do PROFA os alunos dela passaram a conviver diariamente com os diferentes gêneros textuais.

A professora Lívia também fala sobre os livros didáticos. Era deles que ela extraía os textos que lia para os alunos que, em seguida, ficavam com a incumbência de responder às

questões de interpretação. Ela conta que aprendeu com o PROFA a ler por ler para os alunos, sem cobrar deles respostas sobre as leituras.

Carla conta que uma das atividades do PROFA que incorporou à sua prática diária foi a pontuação de piadas para auxiliar os alunos na compreensão do uso correto da pontuação – “E todo dia eu trabalho, eu gosto de fazer isso, chegar na aula de Português e a primeira coisa, uma piada com eles e pontuar. Então isso melhorou bastante com eles na pontuação”.

3.2.3.2. As mesclas

Aqui o termo *mesclar* pode ser entendido como unir ou misturar, e costuma ser usado pelos professores para se referirem ao uso que fazem das diversas metodologias que vão se misturando e compondo o seu saber-fazer. As mesclas aparecem, geralmente, relacionadas (1) à necessidade que o professor tem de *fazer os alunos aprenderem*, lançando mão de todos os meios eficazes que estiverem ao seu alcance; e (2) à segurança que ele sente no desenvolvimento de determinada atividade.

A professora Regina conta que foi se rendendo aos encantos do PROFA, aos poucos, mas não abre mão do que adquiriu nos seus oito anos de experiência.

Só que aí eu fui colocando na minha sala os dois, porque dá medo fazer tudo de novo (no sentido de novidade) e não dar certo, né? Então eu fui incluindo as atividades assim do PROFA, fui acreditando mais... Mas até hoje ainda a gente dá alguma... O que eu acredito que ainda dá certo do que eu aprendi, do tradicional, eu aplico na sala ainda. (...)

Não é porque o PROFA falou “É assim!” que eu vou fazer assim. Eu vejo na minha experiência do dia a dia também, eu vejo o que a sala está necessitando. Se a sala está necessitando que eu trabalhe assim, eu trabalho assim, sabe? Se eu vejo que a minha sala está precisando de uma atividade à parte para que eles desenvolvam aquilo, eu aplico. (Regina)

Quando a professora Carla fala do trabalho que realiza com seus alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, pergunto se ela costuma utilizar as atividades do PROFA nas suas intervenções. Ela faz questão de frisar que usa “também”. “Uso, uso também. TAMBÉM o do PROFA. Eu junto, junto tudo. Eu falo ‘Vou mesclando’. Eu tenho que fazer o que dá certo, o que a criança entendeu, o que deu certo pra ela nós vamos, vai seguindo entendeu?”

Essa habilidade do professor em descartar ou agregar conhecimentos ao seu saber-fazer, está relacionada ao que Tardif (2010) chama *saberes experienciais*.

(...) os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p.38)

3.2.3.3. A busca permanente por aquilo que funciona

Conforme já foi dito anteriormente, um dos critérios decisivos que ajuda os professores a elegem os conhecimentos que devem ser agregados ou não à sua prática, diz respeito à eficácia dos resultados nas aprendizagens dos alunos. Dessa forma, percebe-se uma busca constante dos professores por práticas e atividades que *funcionem*, ainda que seja necessário mesclar todas as metodologias conhecidas.

Durante as entrevistas com os professores, as expressões *dar certo* e *funcionar* aparecem inúmeras vezes. A professora Jussara conta que costuma modificar algumas atividades que ela conheceu no PROFA de acordo com aquilo que ela percebe que “funciona” melhor para os seus alunos.

Regina diz que não costuma seguir à risca tudo o que é “determinado” nos cursos – “Eu posso até fazer, mas se eu vejo que não dá certo, eu não vou fazer aquilo”. Algumas práticas, no entanto, ela incorpora, satisfeita, ao seu dia-a-dia, como o Varal Literário, que ela conheceu num curso pós PROFA também oferecido pelo NAPA.

Então tudo o que eu acho interessante pros alunos, é atrativo pra eles, eu coloco no varal e eles terminam a atividade e vêm e já pegam o texto. Além de tornar a sala mais agradável, porque se eles ficam sem fazer nada começa a conversa, a conversinha paralela que acaba atrapalhando aqueles que estão ainda em atividade. E com os textos aqui (no varal), eles vêm, pegam o texto, sentam, leem, leem pro amigo e trocam o textinho. Então eu acho que o varal funciona bastante. Eu gosto, gosto muito do varal. (Regina)

A professora Vera conta que leciona numa escola particular no período contrário ao da rede municipal, onde considera obter melhores resultados por ter mais liberdade para alfabetizar os alunos.

Então passou o básico, na mesma metodologia que é o PROFA e não funcionou, quem pegar o aluno no próximo ano tem toda liberdade de dar silabação. Então aí é a professora que determina. O importante é fazer com que essa criança aprenda. E funciona. (Vera)

3.2.3.4. Os encaixes

O hábito de *encaixar* é bastante comum entre nós, professores da rede municipal, e diz respeito à necessidade constante que temos de acrescentar em nossos planos de aula, projetos, conteúdos ou atividades programadas por alguém, que não nós, para serem por nós desenvolvidos, com nossos alunos, nas nossas salas de aula. Além do desrespeito que isso representa ao nosso trabalho, esses encaixes costumam subtrair o tempo das atividades que consideramos realmente importantes para a ampliação das aprendizagens dos alunos que estão sob nossa responsabilidade. Apesar disso, não costumamos demonstrar nossa insatisfação, e simplesmente *encaixamos* aquilo que tem que ser *encaixado*. Talvez por não desejarmos nos indispor com a direção e as demais hierarquias, evitando criar, sobre nós mesmas, a fama de *ser do contra*; talvez porque as hierarquias nos tenham convencido de que sabem mesmo melhor que nós sobre as necessidades de nossos alunos; ou ainda, talvez porque tenhamos nos acostumado ao silenciamento que nos foi imposto.

A professora Alice se refere à Leitura Compartilhada, uma das atividades propostas pelo PROFA, como uma atividade que precisa ser encaixada na sua rotina. Ela conta que não cursou o PROFA porque não tem tempo, devido à sua extensa carga horária de trabalho. Ainda assim, procura respeitar as determinações estabelecidas, executando atividades para as quais não foi preparada e das quais não conhece, sequer, os fundamentos e objetivos.

(...) eu acho que as horas passam rápido demais então a gente tem que usar os mínimos horários. Por exemplo, aqui eles querem que a gente faça Leitura Compartilhada. Eu acho importante? É legal, mas não sobra tempo pra isso muitas vezes, entendeu? Então eu tenho que achar onde que eu tenho que fazer isso. Então enquanto eles estão fazendo uma atividade, eu estou fazendo uma

leitura, porque eu sei que eles estão ouvindo a história. Eles ouvem porque depois eu cobro. Então assim, às vezes você tem que estar encaixando, dentro de tudo o que você quer, ainda aquilo que eles pedem. (Alice)

O exemplo é revelador da forma como os encaixes de conteúdos e atividades perturbam o trabalho de alunos e professores, além de comprometerem, indubitavelmente, sua própria eficiência, sendo que é impossível imaginar que os alunos da professora Alice possam dedicar alguma atenção ou sentir algum prazer ao ouvirem uma leitura feita desta maneira.

3.2.4. Dificuldades e resistências

Pode-se considerar o PROFA como um grande movimento inovador nas questões da alfabetização da rede municipal de Bragança Paulista. E sendo assim considerado, é natural que sua implantação tenha trazido, além de suas contribuições positivas, motivos de desconforto entre os professores. Dessa forma, buscamos levantar nas suas falas as dificuldades por eles encontradas e os argumentos que sustentam suas resistências.

	Professores que frequentaram o PROFA	Professores que não frequentaram o PROFA
Dificuldades	Heterogeneidade acentuada da turma; Alfabetização dos alunos com dificuldades de aprendizagem que requer trabalho individualizado diário; Algumas atividades são muito trabalhosas; Falta de acompanhamento da família na vida escolar dos alunos; Conciliar o trabalho de sala de aula com os projetos enviados pelo NAPA;	Conciliar o trabalho de sala de aula com a heterogeneidade da turma, a falta de tempo e a indisciplina;
Resistências	Resguardar a própria experiência; Oposição a algumas orientações, aparentemente, contraditórias;	Programa privilegia a Alfabetização e esquece a Matemática; Ter de realizar atividades cujos objetivos desconhecem; Reescrita não desperta o interesse dos alunos e restringe a liberdade de escrever

3.2.4.1. De quem frequentou o curso

Uma das dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados que frequentaram o PROFA diz respeito à alfabetização dos alunos com dificuldades de aprendizagem, que demandam do professor um trabalho individualizado diário, que nem sempre é possível numa classe de vinte e cinco ou trinta alunos.

Segundo o PROFA a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem dos alunos é um fator bastante positivo para o trabalho do professor alfabetizador, pois, trabalhando em duplas ou em pequenos grupos, os alunos têm a possibilidade de confrontar seus conhecimentos e reorganizá-los, ampliando sua capacidade de aprendizagem. No entanto, na fala dos professores entrevistados, percebe-se que as intervenções das quais necessitam os alunos não alfabetizados e que apresentam dificuldades mais acentuadas que a maioria da classe, exigem uma dedicação exclusiva, que pode se tornar um *fardo* para o professor. E aqui preciso esclarecer que não estou, de forma nenhuma, me colocando contrária a essas intervenções feitas pelos professores, que são muito necessárias ao desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Apenas pretendo levantar questões que não podem ser desconsideradas.

Supondo que uma classe tenha, em média, três alunos que necessitem uma intervenção particular diária, e supondo que o professor dedique vinte minutos para cada um desses alunos, que pode ser considerado um tempo muito pequeno se pensarmos que, apesar de esses alunos aproveitarem os conteúdos que são trabalhados com a turma toda, a partir das suas capacidades, eles só conseguem avançar significativamente nas suas aprendizagens, na medida em que puderem resolver e se libertar de suas dificuldades. Para isso ele precisa da ajuda do professor, e sendo assim, vinte minutos diários é, sem dúvida, um tempo muito curto para esses alunos, além de representarem por si só uma forma de exclusão, uma vez que os demais alunos contam com cinco horas diárias para avançarem nas suas aprendizagens.

Por outro lado, em dedicando vinte minutos para cada um desses alunos, o professor subtrai sessenta minutos da intervenção que também precisa oferecer aos demais alunos, que também apresentam suas dúvidas e dificuldades, ainda que em outros níveis. Além disso, coloca-se também outra questão, não menos relevante, que diz respeito à forma como os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem a intervenção individualizada oferecida pelo professor.

A experiência do trabalho de sala de aula revela que esses alunos apresentam reações diferentes e, entre elas, dois tipos se destacam mais expressivamente: a agressividade e o acanhamento, ambos causados, frequentemente, pela revolta e pela vergonha que esses alunos sentem por conta das dificuldades que têm e que, devido à intervenção individualizada do professor, se anunciam mais ostensivamente diante dos colegas e provocam a exposição daquilo que consideram suas fraquezas.

E então, voltando aos hipotéticos vinte minutos, deve-se descontar ainda o tempo que o aluno com dificuldade precisa para acomodar os seus sentimentos e as suas reações, desencadeados pelos fatores aqui descritos e por outros tantos, e começar a prestar atenção às intervenções do professor, o que significa dizer que dificilmente o aluno consegue aproveitar a totalidade dos vinte minutos que o professor dispensa às suas intervenções particulares. Conforme Day (2004):

A nossa capacidade de funcionar intelectualmente depende muito do nosso estado emocional. Quando estamos preocupados, as nossas mentes estão literalmente ocupadas com algo e não temos espaço para prestar atenção, para compreender e ouvir qualquer outra coisa. (p. 86) (Apud Salzberger-Wittenberg, 1996)

A professora Regina se refere a esse movimento como sendo trabalhoso e motivo de preocupação.

Esse ano mesmo eu tive, tenho seis alunos que vieram silábico com valor e silábico sem valor. E eu já no começo do ano eu tinha crianças que escreviam textos, faziam reescritas, só faltava trabalhar a pontuação. Então é muita diferença, eles estão em níveis muito diferentes.

(...)

Então a gente fica muito preocupada, porque você quer dar conta daqueles alunos, você quer que eles progridam. Então é bem trabalhoso, você tem que ficar bem focada, então eu foco muito esses alunos, mas ao mesmo tempo eu não quero deixar os outros, a gente tem que fazer um trabalho conjunto pra sala progredir junto, pra não deixar nenhum de lado. (Regina)

Durante uma de minhas visitas à classe da professora Lívia, pude presenciar algumas intervenções diferenciadas que fez com o aluno Márcio. Na entrevista ela fala um pouco sobre as dificuldades desse trabalho. Conta, por exemplo, que precisa deixar o caderno dele no armário da sala, porque quando ela manda pra casa o caderno volta “todo destruído”. Conta também que o aluno não demonstra nenhum interesse, tem bastante dificuldade de memorização e ainda não

conhece todas as letras. Somado a isso, o aluno ficou evadido, ausente da escola por dois bimestres inteiros. Como ela mesma diz – “Assim é difícil, né?”

A professora Tânia conta que prefere pegar os maiores para não correr esses riscos – “Me angustiaria assim chegar, por exemplo, no meio do ano e a criança ainda não estar alfabetizada. Falar que é pré-silábico, é silábico... Sabe, isso me deixaria apavorada. Então eu prefiro continuar com os da 4^a, com os maiores”.

Ainda assim, não são só os alunos com dificuldades de aprendizagem que necessitam das intervenções dos professores. O PROFA sugere que os alunos alfabetizando tenham oportunidade de confrontar suas hipóteses sobre a linguagem escrita entre pares que estejam em níveis próximos de conhecimento. Dessa forma, várias atividades propostas pelo programa são realizadas entre duplas de alunos, e os professores são orientados a fazer as intervenções necessárias para cada dupla a fim de questionar os alunos nas suas hipóteses e auxiliá-los nas suas dificuldades. Apesar das orientações, o PROFA reconhece a impossibilidade de o professor realizar as intervenções com todas as duplas, todos os dias, e sugere que se organize um caderno de anotações para ajudar o professor a lembrar quando e quais foram as intervenções realizadas e com quais alunos – “Porque pra gente todo dia estar fazendo intervenção com todos é complicado, né?” – comenta a professora Regina.

Na sala da professora Sônia, pude presenciar uma atividade de montagem de Parlenda em duplas. Consistia em um texto pequeno que os alunos já conheciam de cor, que a professora digitou em letras maiúsculas grandes e imprimiu em uma folha de sulfite, distribuindo uma para cada dupla. Os alunos recortaram o texto letra por letra, e em seguida deveriam remontar a Parlenda. Enquanto isso a professora circulava entre as duplas, fazendo as intervenções que considerava necessárias. Ela conta que a atividade é muito boa e ajuda os alunos a avançarem nas suas aprendizagens, mas que não é, nem de longe, uma atividade tranquila de ser realizada.

Tranquilo não é, nem um pouco, porque a criança de 1^a série é muito agitada, não sabe esperar. Não sabe terminar uma atividade e esperar o professor chegar até a carteira dela. Por isso que eu falei que a gente sai com a cabeça desse tamanho!

(...)

Pena que eu trabalhei pouco isso com eles, porque como eu falei, eu entrei em setembro e isso não é uma atividade que você dá diariamente. (risos) Você fica louca! Diariamente não dá pra dar!

P: É letrinha que cai no chão...

S: É! É briga, é chute, “Ai aquela lá virou tudo a minha pro, já tava pronto!”

P: Eu vi! (risos)

S: Você viu? Nossa! Aí vem outro que já tem uma cisma com aquele e faz questão de passar e dar um assoprão, uma respirada bem profunda e aí vira todas as letras.

P: Eu ouvi uma professora na outra sala quando estava trabalhando com as letrinhas soltas, falando pro aluno “Não respira forte!” (risos)

S: É! Eu faço assim “Levanta a manga (da blusa!)” Porque eles vão com o dedinho né? Eles vão com o dedinho, aí está com a manga aqui, as outras aqui vão virando tudo. Eu já peço “Levanta a manga e lê com o dedinho pra mim!” (Sônia)

A professora Carla também reconhece que os alunos em processo de alfabetização necessitam uma atenção muito maior. Ela conta que quando lecionava apenas em um período, gostava de “pegar os pequenos”, mas que depois que começou a dobrar a jornada de trabalho, prefere os maiores.

Eles são maiores, às vezes dá pra você fazer alguma coisa, preparar alguma atividade na sala, enquanto eles estão fazendo alguma coisa, você faz outra. Mas a 1ª série não, você tem que dar atenção integral pra criança. É a formação dela. Por isso que agora eu pego os maiores, desde quando eu comecei a dobrar período, mas antes eu só pegava 1ª. (Carla)

A professora Vera fala das dificuldades do trabalho com a sua turma de 4ª série, que são comuns na rotina das nossas salas de aula. Uma delas diz respeito à falta de acompanhamento da família na vida escolar dos alunos – “Eles também não têm uma rotina de estudo em casa, não tem acompanhamento da família, por mais que eu já tenha pedido em todas as reuniões”. A outra envolve os projetos que são pensados e formulados pelo NAPA e mandados para as escolas para serem executados pelos professores. Não quero aqui discutir a necessidade do desenvolvimento desses projetos, mas o fato é que, apesar de sermos orientados a incorporá-los ao nosso planejamento e não encará-los como “mais uma atividade” a ser desenvolvida, eles acabam se sobrepondo ao trabalho que planejamos para atender às necessidades principais dos nossos alunos.

(...) porque também veio de encontro o projeto Meio Ambiente e eu estava desesperada, eu falava assim “Eles sabem tudo sobre o meio ambiente, mas não sabem usar um ponto final!” E eu não conseguia esse tempo pra eu sentar com eles, eles não formavam frases! (Vera)

E ainda, considerando as nossas subjetividades, mesmo nos sentindo na obrigação de assumir esses projetos e levá-los para as nossas salas de aula, seja pela importância que lhes

atribuímos, seja porque não nos é dado escolha, não significa que vamos desenvolvê-los com o mesmo interesse e empolgação com que foram criados, principalmente se, como no caso da professora Vera, estivermos preocupados com a defasagem de conhecimentos dos nossos alunos.

A professora Regina pode ser considerada uma das adeptas ao PROFA, pela forma como se refere aos conhecimentos que adquiriu e às atividades que aprendeu durante o curso que, segundo ela, contribuíram muito para ampliar a sua prática. No entanto, é possível ler na sua fala um *fio de resistência*, colocado não no sentido de opor-se, mas de subsistir e conservar a singularidade da própria formação – “Porque a gente não quer acreditar que tem que jogar tudo aquilo que você aprendeu no lixo, né?”

E conclui – “Se eu vejo que a minha sala está precisando de uma atividade à parte (das orientações do PROFA) para que eles desenvolvam aquilo, eu aplico. Eu acho que a minha prática vale muito”.

Já na fala da professora Carla, as resistências se colocam no sentido da oposição a algumas orientações das formadoras do NAPA, que podem estar ou não relacionadas ao PROFA. Segundo a professora, ela recebeu orientações para não ensinar gramática aos alunos, posto que isso *destoaria* da proposta construtivista. Para se opor às orientações, ela se sustenta no argumento de que seu sobrinho estuda numa escola que trabalha o “construtivismo puro”, como ela diz, e ensina gramática. E ainda, que os filhos das formadoras também estudam em escolas particulares onde se ensina gramática – “Eles (os filhos das formadoras) têm o caderno de gramática! Eles têm o livro de gramática! Então por que os meus alunos da rede municipal não podem aprender gramática?”

3.2.4.2. De quem não frequentou o curso

Perguntei à professora Elaine sobre o trabalho que ela desenvolvia com os alunos com dificuldades de aprendizagem e como ela administrava o tempo para intervir com esses alunos. Ela conta que, dependendo da atividade que propunha para o restante da classe, mantinha-os ocupados e aproveitava para intervir com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, reconhece que esses alunos precisariam de mais atenção, mas

considera difícil conciliar a heterogeneidade da turma e a falta de tempo aliadas à indisciplina da classe.

Você tem que estar conciliando o tempo e trabalhar... Só que eles ficam um pouco de lado sim, a verdade é essa, falar o contrário... Porque a maioria está num ritmo. E infelizmente também hoje a disciplina é difícil em sala de aula. Eles têm um comportamento... Já vem da casa, uma educação... E então eles sugam muito a gente, a atenção da gente, então você acaba deixando um pouco de lado. (Elaine)

A falta de tempo também é uma dificuldade para a professora Alice, e em meio às inúmeras atividades que prepara para os alunos, tenta encaixar a Leitura Compartilhada para atender às orientações do PROFA. É também devido à falta de tempo que, segundo ela, ainda não conseguiu frequentar o curso. E aproveita pra fazer uma crítica ao programa, por *deixar a Matemática de lado*.

Eu não vou falar mal do curso, mas ele absorve bem uma área e deixa outra de lado. Ele trabalha muito a Língua Portuguesa, que eu acho essencial, a preocupação realmente é a alfabetização. E hoje a cobrança está muito em cima disso, a gente vai ser cobrado por causa disso, mas em compensação, a área de Matemática que é uma área importante, eu não vejo cursos. Olha, faz dez anos já de municipalização – e eu não vejo cursos na área de Matemática. (Alice)

Entretanto, o motivo maior de insatisfação para os professores que não frequentaram o PROFA parece ser a Reescrita. Mas é provável que os professores tenham se referido apenas a ela por ser a única das atividades do PROFA consideradas, realmente, obrigatórias. Ainda que o professor não trabalhe a Reescrita com os alunos no seu dia a dia, deve, ao final de cada bimestre, apresentar para o coordenador pedagógico uma Reescrita feita por cada aluno, individualmente. Nas falas dos professores que não cursaram o PROFA podemos perceber que não há uma compreensão clara acerca dos propósitos da atividade, que eles acabam realizando *sob protesto*. Os principais argumentos de resistência são a pouca receptividade e interesse dos alunos diante da atividade, a ideia de que a Reescrita pode restringir a liberdade de escrever e a ausência de resultados práticos observados por esses professores.

3.3. Saberes Valorizados pelos Professores

Nos trechos selecionados das entrevistas dos professores referentes à interferência do PROFA no contexto das suas práticas, foi possível pinçar também elementos que denunciam alguns saberes dos professores, constituídos anteriormente à implantação do PROFA, bem como aqueles que se constituíram a partir das orientações do programa e foram, pelos professores, incorporados; e ainda, os saberes referentes às aprendizagens dos alunos que parecem solicitar dos professores maior cuidado e atenção.

Os indicadores que sugerem a ocorrência desses saberes foram agrupados em duas categorias. A primeira trata de saberes específicos relacionados à linguagem escrita, e a segunda, daqueles que permeiam a relação ensino x aprendizagem.

3.3.1. A linguagem escrita

Os saberes aqui agrupados se referem àqueles que vão se incorporando às aprendizagens dos alunos, relacionados aos conhecimentos da linguagem escrita, e que parecem ocupar maior cuidado e atenção dos professores, bem como aos saberes acumulados pelos professores nas experiências desta área do conhecimento, entretidos também pelos saberes que se constituíram a partir das vivências proporcionadas pelas ideias disseminadas pelo PROFA.

3.3.1.1. A alfabetização

Observando as falas dos professores entrevistados é possível perceber que há em torno da prática da alfabetização uma mistura de cuidado e preocupação, assentada provavelmente na tradição histórica que constitui as aprendizagens do ler, escrever e contar como saberes elementares escolarizáveis, conforme Hébrard (1990, p.70), e que sustenta a concepção de que o período de alfabetização representa a base de toda a vida escolar do aluno e que se ele não obtiver sucesso nesse período, terá problemas no futuro, uma vez que, conforme alertam Guarnieri e

Vieira (2010) “(...) a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis para a construção de conhecimentos, tanto na escola como fora dela, e o sucesso do aluno nesse processo é determinante no percurso de sua vida escolar e no prosseguimento dos seus estudos (p.58).

A professora Carla, por exemplo, conta que deixou de assumir as classes de alfabetização quando começou a lecionar em dois períodos, pois, para ela é necessário dar “atenção integral à criança”, por ser esse o período de “formação dela”. Regina também confessa – “Eu acho mais difícil trabalhar o ciclo 1, pela alfabetização”.

A professora Tânia também já trabalhou com alfabetização em anos anteriores, mas hoje em dia prefere não *arriscar* com os menores – “Me angustiaria assim chegar, por exemplo, no meio do ano e a criança ainda não estar alfabetizada. Falar que é pré-silábico, é silábico... Sabe, isso me deixaria apavorada”. Essa fala, combinada com a da professora Márcia quando diz que no seu início de carreira “ficava de olho nas professoras mais experientes”, aquelas que eram “consideradas ótimas em 1ª série” e que chegavam ao final do ano com noventa por cento dos alunos alfabetizados, me faz pensar o seguinte: Talvez essa dificuldade em torno da alfabetização não tenha povoado a ação dos professores desde sempre. Na época em que se considerava que noventa por cento dos alunos alfabetizados era uma excelente média, o papel do professor era ensinar, ficando a capacidade ou não de aprender ao cargo dos alunos. Esses professores, seguramente, ofereciam o seu melhor, mas não se considerava que fossem responsáveis pelas aprendizagens de todos os alunos. Com a disseminação das ideias construtivistas instituiu-se a afirmativa de que todos os alunos são capazes de aprender, no entanto, é necessário que o professor perceba o ritmo e as condições cognitivas de cada um, a fim de auxiliá-los nas suas dificuldades e fazer avançarem nas suas aprendizagens. A partir de então, o papel do professor se tornou algo mais complexo e, possivelmente, durante o período de alfabetização, as dificuldades de ensino e aprendizagem sejam mais evidentes que em outros períodos da vida escolar dos alunos.

Em pesquisa realizada no interior do estado de São Paulo com turmas em processo de alfabetização, Guarnieri e Vieira detectaram a dificuldade das professoras em organizar seu trabalho na perspectiva construtivista.

As professoras das turmas avaliadas encontram muita dificuldade em organizar a alfabetização na perspectiva construtivista e planejar suas aulas estabelecendo um trabalho sequenciado que

consista na introdução, retomada e consolidação de capacidades e conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. (GUARNIERI E VIEIRA, 2010, p.68)

Ainda assim, a preocupação dos professores tem outros fundamentos. A ideia de que a alfabetização constitui o elemento primeiro da vida do aluno e que, portanto, ele não existe sem ela, parece ser de consenso geral e se manifesta naquilo que os professores chamam “cobranças”. Sônia conta que assumiu uma classe de 1ª série, como substituta, no mês de setembro – meados do segundo semestre, e que essa era a grande preocupação dos pais – “Mas professora, meu filho vai conseguir ler até o final do ano?” E para a professora Alice – “A preocupação realmente é a alfabetização. E hoje a cobrança está muito em cima disso, a gente vai ser cobrado por causa disso”.

E não estou aqui, de forma alguma, pondo em questão a importância da alfabetização na vida escolar dos alunos, apenas não considero o período escolar como uma escada, cujo primeiro degrau seja, necessariamente, a alfabetização. Certamente que o *estar alfabetizado* facilita em muito a vida do aluno, mas não significa que, enquanto isso não ocorre, ele não tenha condições de aproveitar as outras experiências que a escola pode oferecer. Além disso, penso que essa tensão que envolve o período de alfabetização seja muito prejudicial ao trabalho de professores e alunos. Durante esses anos de docência tenho conhecido muitos casos que reforçam esse meu pensamento e agora, dois deles me vem à memória.

Wellington foi um de meus alunos de uma das turmas do antigo pré, atual 1º ano. Ele era bem menor que a média da turma, tinha um jeito triste, acanhado, e quase nunca se ouvia a voz dele. Enquanto os outros já traçavam letras e avançavam a cada dia nos seus níveis de escrita, Wellington mal arriscava pôr o lápis no papel, e com muito custo, depois de semanas, passou a fazer traços disformes. A mãe veio me contar, cheia de culpa, que havia rejeitado a gravidez porque queria uma menina, que teve depressão pós parto e que demorou a reconhecê-lo como filho. Não tenho formação em Psicologia e é claro que eu não sabia como ajudar o garoto. Na minha cabeça, eu precisava alfabetizá-lo custasse o que custasse, pois os meses passavam, a turma toda caminhava e ele parecia não sair do lugar. E quando dei por mim, percebi que estava sufocando o menino com tarefas e cobranças para as quais ele não estava preparado. Foi quando comecei a esquecer que ele era um aluno e passei a enxergá-lo como um ser humano de seis anos, alguém que tinha naquele momento questões muito anteriores à alfabetização. A partir de então

passei a trazer mais atividades de arte para a turma - sucata, pinturas, colagens, fantoches, jogos, brincadeiras, histórias. Aos poucos ele foi aceitando brincar com os outros alunos na hora do recreio e, aos poucos, os outros alunos também foram aceitando o jeito e a presença dele nas brincadeiras. Em poucas semanas já eram amigos, já se ouvia a voz dele e quem prestasse atenção, pescava também alguns sorrisos tímidos, que depois evoluíram para gostosas gargalhadas. Até dançar na festa de encerramento, no final do ano, ele dançou e, além da altura, não se percebia outra diferença entre ele e os colegas. Nesse meio tempo, ele mesmo foi despertando o interesse pelas letras e até o final do ano já reconhecia o nome e o som da maioria delas. Até escrevia o próprio nome sem esquecer nenhuma letra. Foi o melhor que consegui com ele em termos de escrita. Não saiu alfabetizado, mas parecia bem mais feliz e me ensinou a reconhecer essas nuances também como progressos significativos.

O outro *causo* aconteceu na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Era um senhor que devia beirar os quarenta e cinco anos. Era aluno de 2ª série da classe ao lado da minha. Eram apenas três classes, três professoras e cerca de setenta alunos no total. Sendo assim, muitas vezes fazíamos atividades todos juntos e conhecíamos, razoavelmente bem, os alunos umas das outras. Era final de bimestre e precisávamos fechar as notas, quando a professora desse aluno, que parecia apreensiva, me chamou num canto. Queria trocar impressões sobre a nota que daria ao aluno, pois ele demonstrava ótima compreensão das aulas, discursava com desenvoltura sobre assuntos de política, geografia, história e conhecimentos gerais, fazia cálculos matemáticos *com os pés nas costas*, mas não escrevia e nem lia uma palavra sequer. De fato, eu já havia prestado atenção ao aluno durante as atividades integradas de classes, por ser ele bastante participativo e divertido, e confesso que fiquei surpresa ao saber que não lia nem escrevia nada. A professora chamou o aluno para perto de nós e conversamos um pouco sobre o assunto. Ele nos contou que tinha um “trauma”, pois quando era pequeno e vivia no Maranhão, sua terra natal, frequentou a escola até o dia em que uma professora, aos berros, disse que “ele era muito burro mesmo e nunca iria aprender a ler e escrever”. Desde então, contou o aluno, ele nunca mais voltou à escola, e agora estava dando a si mesmo mais uma chance de aprender. No entanto, aquele já era o seu segundo ano na EJA e até então ele não conseguia escrever nem ler coisa alguma.

Lembro que o ano terminou sem que a professora tivesse um registro sequer de escrita do aluno, mesmo assim, ela decidiu promovê-lo para a série seguinte. Não sei dizer o que foi feito

dele depois, se conseguiu concluir os três anos de EJA, se foi retido, promovido ou se desistiu no meio do caminho. E também não sei se a história que ele contou aconteceu mesmo daquele jeito, e se foi mesmo a falta de sensibilidade daquela professora a causadora de tamanho trauma, se é que o trauma realmente existia. O fato é que no imaginário do aluno as coisas se passavam daquela forma e ele não conseguia ler nem escrever. O que também não significa dizer que não fosse alfabetizado, talvez fosse sem que nem mesmo ele soubesse. No entanto, em não sendo considerado oficialmente alfabetizado, o que pretendo aqui ressaltar é o fato de o aluno ter dado conta de outras aprendizagens apesar da alfabetização e que, portanto, não seria verdadeiro dizer que ele não existiu como aluno. Outros alunos trazem seus *traumas* para a escola, todos os dias, e talvez precisem de um tempo maior para se alfabetizarem. A questão é que esses alunos são marginalizados e tidos como incapazes de aproveitar o que a escola pode oferecer enquanto não estiverem alfabetizados. E isso também não é verdadeiro.

3.3.1.2. A produção textual

A produção textual aqui se refere à capacidade que os alunos vão desenvolvendo, ao longo dos primeiros anos da vida escolar, de escrever textos criados ou reproduzidos por eles. Uma boa produção textual é assim considerada na medida em que apresente, entre outros aspectos, um discurso coerente, com começo, meio e fim, ortografia correta e pontuação adequada. As atividades de produção e revisão de Reescrita do PROFA são sugeridas com a intenção de ajudar os alunos a ampliarem gradativamente essa capacidade.

Na fala dos professores entrevistados percebemos que a produção textual é um dos saberes mais valorizados, além de representar um *termômetro* regulador das aprendizagens dos alunos, ou seja, uma turma considerada boa é aquela em que a maioria dos alunos produz bons textos.

A certa altura da entrevista, peço à professora Regina que descreva sua classe como se eu não tivesse estado lá.

Ah, eu enxergo a minha sala de uma forma muito boa. Eu tenho alunos aqui que, nas reescritas eles estão com o discurso perfeito, poucos erros ortográficos. Introduzi agora a pontuação no

terceiro bimestre, a metade da sala já está pontuando textos. E nas outras disciplinas também eles não mostram dificuldades. (Regina)

E em outro momento da entrevista, a professora Regina conta que costuma ler para os alunos todos os dias, textos de diferentes gêneros, com o objetivo de ajudá-los a ampliar o vocabulário e enriquecer a escrita dos próprios textos.

Quando a professora Sônia fala, com satisfação, sobre os progressos da turma que assumiu em meados do segundo semestre, se refere à diferença da produção escrita dos alunos, de quando iniciou o trabalho com eles, e de como estavam agora, no final do ano. E justifica – “Eles ainda têm um pouco de dificuldade em produção de texto, assim de colocação de ponto, de vírgula, mas isso aí são coisas ainda a serem trabalhadas”.

A professora Vera conta que sua grande angústia em relação ao projeto do NAPA sobre o Meio Ambiente, era o fato de não sobrar tempo suficiente para ela ajudar os alunos a avançarem na sua produção textual – “Eles sabem tudo sobre o meio ambiente, mas não sabem usar um ponto final!” Num outro trecho da entrevista conta que teve uma *formação construtivista* e que quando cursou o PROFA gostou de algumas “modificações” referentes à reescrita e análise de bons textos.

O professor Hugo fala do seu descontentamento com a atividade de reescrita, das tentativas de ajudar os alunos a aproveitarem melhor a atividade, e por fim, da substituição da reescrita pelo “Invente uma História”, quando conta que conseguiu “um resultado melhor em termos de produção de texto”.

3.3.1.3. A leitura

A leitura também aparece como um saber valorizado pelos professores, e nas suas falas e observações de suas práticas pudemos perceber que as atividades a ela relacionadas consistem, geralmente, da leitura em voz alta de um texto que o professor faz para os alunos e do contato direto dos alunos com os livros, seja na sala de aula após o término das atividades, seja no empréstimo semanal que fazem na biblioteca da escola.

Entre os efeitos benéficos da atividade, citados pelos professores, estão o fato de a leitura ajudar os alunos a ampliar sua capacidade de escrita de textos, e o fato de acalmá-los e atrair sua atenção, mantendo-os ocupados enquanto os colegas terminam as atividades propostas, promovendo assim a harmonia da sala.

Dentre os sete professores que mencionaram a leitura nas suas entrevistas, cinco ressaltaram o gosto e interesse dos alunos pela atividade, medidos, segundo os professores, pelas cobranças que fazem quando, por qualquer motivo, os professores não leem pra eles, e pelo fato de se manterem muito quietos e atentos quando de posse dos livros.

Durante uma de minhas visitas à classe da professora Márcia pude presenciar uma atividade de leitura que ela realizou com os alunos, em que, após um prazo determinado para a leitura de um livro escolhido por eles, deveriam se apresentar diante dos colegas para contar em breve resumo o conteúdo do livro, dizerem se gostaram ou não, explicando seus motivos, e sugerir, ou não, a leitura do mesmo. Antes de iniciar a atividade a professora, em conversa com os alunos, frisou bastante a necessidade de eles desenvolverem o hábito e o gosto pela leitura. Durante a entrevista relembrei este momento e perguntei o motivo pelo qual considerava a leitura tão importante para os alunos. Para ela, a leitura faz crescer “a visão de mundo” dos alunos – “Aumenta a possibilidade de vida deles... Um modo de viver diferente, histórias diferentes... Ter contato com diversos tipos de personagens, diversas situações. Até conhecer lugares diferentes e despertar a curiosidade pra outras situações...”

E ainda, para ajudar os alunos a ampliarem essa *visão de mundo*, os professores costumam levar para suas aulas, e esta também é uma orientação do PROFA, portadores de diferentes gêneros textuais – revistas, receitas, livros, artigos, poesias, jornais, enfim, na intenção de que os alunos aprendam a reconhecer e se familiarizem com as diferentes mensagens e os diversos formatos desses portadores.

(...) porque eu acredito que esses textos ajudam muito as crianças, porque eles tendo o conhecimento de diversos gêneros textuais, porque eu costumo ler vários, eu não leio só contos, eu não leio só lendas, eu leio tudo, variados pra eles - textos de jornais, textos de revistas, livrinhos, uma reportagem que eu acho interessante, que passa no dia a dia do conhecimento deles que estão ouvindo lá na televisão, eu gosto de trazer pra eles, pra eles se integrarem mais e também pra eles ter essa vivência mesmo, de conhecer mesmo diversos gêneros textuais, porque eu acredito que através disso é mais fácil também pra eles indo adquirir o hábito da escrita mesmo, pra eles escreverem mais, deixar o vocabulário mais rico também. (Regina)

A meu ver, a fala dessas professoras traduz um pensamento comum entre nós educadores de que quanto mais o aluno lê, mais ele desenvolve o hábito da leitura, e isso aumenta cada vez mais a sua *visão de mundo*. No entanto, a obviedade e simplicidade dessa ideia pode torná-la perigosa, uma vez que parece persuadir os professores a pensarem que o fato de os seus alunos desenvolverem uma leitura fluente e a capacidade de entendimento dos textos já resolve grande parte de seus problemas, e que a partir daí, eles já têm condições de *se virarem* sozinhos nos caminhos da leitura. E esta pode ser uma das armadilhas do nosso trabalho, que nos torna reprodutores produzindo reprodutores, e nos desvia da nossa função de mestres.

Minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) me ajudou perceber que existe entre parte dos alunos certa reverência diante daquilo que está escrito, como se o fato de estar impresso em textos, livros e jornais, por si só já lhe conferisse legitimidade acima de qualquer suspeita. E ainda, entre os mais ousados, parece haver a necessidade de uma *autorização superior* para pôr em questão determinadas ideias e firmarem, com efeito, seus próprios argumentos.

Claro está a importância de o aluno desenvolver a capacidade de ler e entender o que está lendo, no entanto, é preciso estar claro também que este é apenas o início da sua atuação como leitor. Sendo assim, o aluno ainda precisa da ajuda do professor para desenvolver e aprimorar, cada vez mais, sua autonomia diante da leitura, sendo capaz de perceber, por exemplo, que nem tudo o que está escrito possui valor literário, nem todas as informações dos jornais e revistas são fidedignas, nem todos os artigos de opinião representam a opinião da maioria e que, ainda que representem, ele, aluno, é livre para contestar, pensar, criar e expressar a sua própria opinião.

3.3.2. A relação ensino x aprendizagem

Nesta categoria tratamos dos saberes que permeiam as relações ensino x aprendizagem que foram se constituindo ao longo da carreira dos professores, bem como daqueles que se constituíram, mais propriamente, nas vivências provocadas pela disseminação das ideias e orientações do PROFA.

3.3.2.1. O interesse e a participação dos alunos

Considera-se “interessante” aquilo que é importante, que prende a atenção e a curiosidade, que cativa o espírito, que é atraente, simpático, estranho ou curioso. E para a definição de “participar” encontramos, entre outras, a ação de “associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento”, e com ela ficamos por traduzir melhor o que nos interessa dizer sobre a participação dos alunos no cotidiano das aulas.

Na fala dos professores entrevistados pudemos identificar que o interesse e a participação dos alunos representam um importante incentivo e um eficiente termômetro que ajudam o professor verificar quais retornos correspondem aos seus investimentos, ou seja, na medida em que os alunos mostram ou não interesse pelo conteúdo trabalhado ou pelas atividades propostas, o professor tem a possibilidade, por exemplo, de reconhecer se aquele conteúdo ou atividade está ou não relacionado ao nível de compreensão dos alunos, se a metodologia escolhida pelo professor se mostra eficiente ou precisa ser ajustada e quais ajustes são necessários, enfim.

A professora Jussara diz que experimentou trabalhar a pontuação de piada com a sua turma de 1ª série, mas percebeu que eles “não têm muita atração pela piada”, porque, geralmente, não conseguem compreendê-la, e preferem as tirinhas das histórias em quadrinhos.

Regina conta que gosta muito de ler para os alunos porque eles gostam muito de ouvir e “ficam quietinhos assim, prestando atenção. Eles se interessam mesmo pela leitura”. E quanto ao critério de seleção dos textos para colocar no Varal Literário, diz que escolhe aqueles que ela acha interessante e atrativo para os alunos.

A professora Sônia conta que está sempre em busca de coisas que “tenham interesse” para os alunos e que ficou muito satisfeita quando os pais perceberam que os filhos “avançaram” e recobriram “o interesse que haviam perdido” pelas aulas.

Alice conta que sente pouca receptividade dos alunos em relação à Reescrita, mas que quando pede, por exemplo, pra eles “montarem” ou mudarem o final de uma história, “eles se interessam mais e sai cada coisa maravilhosa!”

Lívia fala das intervenções diferenciadas que faz com dois de seus alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem. Com a aluna Ariane ela percebe progressos, ainda que lentos, já sobre o aluno Márcio, fala bem menos animada – “Ele não tem interesse, assim é difícil né?”

Outra evidência que pode ser percebida nas falas dos professores entrevistados é a forma como identificam o interesse e a participação dos alunos. Para eles o indicativo do interesse dos alunos está relacionado diretamente ao grau de prazer que manifestam diante de determinado assunto ou atividade proposta, e dos pedidos que fazem aos professores, por exemplo, para que proporcionem novamente a execução das atividades que mais lhes agradaram

A professora Carla costuma trocar sugestões de atividades com as colegas da mesma série a fim de “formar uma aula legal pras crianças”, e percebe que obtém êxito quando ouve dos alunos algo do tipo “Professora, é gostoso né? São coisas diferentes que a gente aprende”.

Elaine conta que gosta de trabalhar com as parlandas porque – “Eles gostam (...) Eu acho bem interessante. Não é uma forma estressante, cansativa, porque o texto é curtinho”.

A professora Regina também fala da preocupação em não sobrecarregar os alunos e tornar as atividades menos cansativas e “maçantes”. E ao comparar a forma como seus alunos eram alfabetizados antes e depois das orientações do PROFA, fala de sofrimento *versus* prazer.

Eles aprendiam também, né? Eles aprendiam, mas eu acredito que eram mais sacrificadas as crianças, eu acho que eles sofriam mais pra aprender. Hoje eles aprendem mais espontâneo, porque eles gostam de musiquinhas, eles gostam de parlandas, então eles fazem com mais gosto. (Regina)

Para o professor Hugo a indisposição que os seus alunos apresentam diante da Reescrita se deve à obrigatoriedade e à falta de sentido da atividade, como ele diz, um “fazer por fazer, mas não fazer com prazer”.

Às vezes a sobrecarga de conteúdo ou o próprio esquecimento impedem as professoras Tânia e Sônia de *fazer* a leitura que os alunos esperam todos os dias, geralmente, no início das aulas. Mas elas contam com satisfação que eles não costumam deixar por menos e “cobram” – “Pro, hoje a gente não leu!”, “Pro, você não vai ler hoje?” Na opinião delas, esse é um dos indicativos de que os alunos estão, aos poucos, desenvolvendo o hábito e o gosto pela leitura.

Um recorte do artigo “O prazer da leitura”, descreve as marcas desse sentimento nos tempos de menino do professor Rubem Alves.

Confesso nunca ter tido prazer algum em aulas de gramática ou de análise sintática. Não foi nelas que aprendi as delícias da literatura. Mas lembro-me com alegria das aulas de leitura. Na verdade, não eram aulas. Eram concertos. A professora lia, interpretava o texto, e nós ouvíamos, extasiados. Ninguém falava.

Antes de ler Monteiro Lobato, eu ouvi-o. E o bom era que não havia exames sobre aquelas aulas. Era prazer puro. Existe uma incompatibilidade total entre a experiência prazerosa da leitura – experiência vagabunda! – e a experiência de ler a fim de responder a questionários de interpretação e compreensão. Era sempre uma tristeza quando a professora fechava o livro...

3.3.2.2. A diversidade da classe

No contexto da sala de aula a diversidade se apresenta em vários aspectos – nas condições culturais, sociais e econômicas, na natureza dos comportamentos, nas habilidades e capacidades individuais, nos ritmos das aprendizagens, enfim.

Durante as entrevistas alguns professores expuseram sua percepção acerca da diferença dos ritmos de aprendizagem de seus alunos, mostrando que, se há algumas décadas este era considerado um problema apenas dos alunos, agora é uma questão que ganhou a atenção e que faz parte do cotidiano das suas práticas.

Na classe da professora Regina os alunos em processo de alfabetização se encontram em níveis de escrita bem diferentes – “Uns já estavam escrevendo os textinhos, os outros ainda estão silábicos sem valor”. Ela conta que gosta que os alunos copiem as revisões de reescrita da lousa para que possam, aos poucos, aprender sobre o uso do caderno, mas que quando os textos são compridos, “porque tem aquele aluno que é mais lento e aqueles que não são”, ela mesma copia no computador, imprime e cola no caderno deles.

A professora Sônia conta que quando costuma propor aos alunos, em duplas, atividades de leitura de parlenda, em que eles precisam remontar o texto com letras recortadas exatas, há duplas que remontam e leem sem “errar” nenhuma palavra, enquanto que outras deixam sobrar letras que não conseguem encaixar no texto, e distribuem para as outras duplas – “Tá sobrando!”

Quando o professor Hugo propõe atividades de reescrita para a turma, percebe que, apesar da indisposição que demonstram, alguns alunos realizam a atividade sem problemas, mas que para aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, a atividade “gera certo constrangimento”.

Para dar conta dessa diversidade os professores utilizam algumas estratégias, como dispor os alunos em duplas para confrontarem dúvidas e hipóteses enquanto realizam as atividades propostas ou trazer para a classe atividades de níveis de dificuldade diferentes. Para aqueles alunos que sempre terminam as atividades antes dos colegas, os professores costumam propor

atividades extras ou incentivá-los a escolherem livros ou revistas de histórias em quadrinhos para ler enquanto aguardam os demais.

3.3.2.3. As dificuldades de aprendizagem

Na diversidade dos ritmos de aprendizagem o que mais preocupa os professores são aqueles alunos cujo ritmo tende a ser bem mais lento que a média da turma, e durante as entrevistas pôde-se perceber que essas preocupações se centralizam nos primeiros anos do período de alfabetização dos alunos. Outra evidência que pode ser percebida na fala dos entrevistados é o reconhecimento por parte dos professores de que todos os alunos são capazes de aprender, ainda que em ritmos diferentes.

Para a professora Márcia o método tradicional de alfabetização não conseguia atingir todos os alunos, e se ela “tivesse naquela época o conhecimento que tem hoje”, poderia ter ajudado alguns alunos a “aprenderem mais”.

A professora Regina leciona numa classe de 2ª série e conta que tem dois alunos de onze anos que se tornaram alfabéticos no segundo semestre. Tornar-se alfabético significa estar apto para começar a compreender e utilizar a ortografia correta das palavras e, em regra geral, os alunos costumam vivenciar essa fase por volta de sete e oito anos. Sendo assim, esses dois alunos aos quais se refere a professora Regina são considerados em defasagem idade/série, e seu ritmo de aprendizagem permanece aquém da média da classe. Para ajudá-los ela procura fazer intervenções diferenciadas, sem deixar os outros de lado.

Então a gente fica muito preocupada, porque você quer dar conta daqueles alunos, você quer que eles progridam. Então é bem trabalhoso, você tem que ficar bem focada, então eu foco muito esses alunos, mas ao mesmo tempo eu não quero deixar os outros, então a gente tem que fazer um trabalho conjunto pra sala progredir junto, né? Pra não deixar nenhum de lado. (Regina)

As entrevistas com os professores foram realizadas no último bimestre do ano de 2008, que foi também o primeiro ano de experiência em sala de aula da professora Sônia. Ela conta que durante os meses que ficou como professora substituta da escola, nos dias em que não havia substituição, auxiliava uma das professoras da 1ª série e ficava prestando atenção em como ela

trabalhava com os alunos que apresentavam mais dificuldade. E diante da turma que assumiu em meados de setembro conta que, apesar de sair com a “cabeça desse tamanho” procura, na medida do possível, “pegar naquelas que tem maior dificuldade e ver onde ela tem dificuldade pra poder saná-la”.

Márcio e Ariane são os alunos da professora Lívia que apresentam mais dificuldades que a média da turma e ela também procura ajudá-los, propondo atividades diferenciadas, mais de acordo com o seu nível de entendimento, para fazê-los avançar.

A professora Carla também propõe atividades diferentes, procura intervir frequentemente nas aprendizagens dos alunos com mais dificuldade e busca a ajuda dos pais para fazerem também intervenções em casa.

Então eu sempre faço assim e trago mesmo separado as atividades pra criança fazer separado. Chamo a mãe no começo do ano, durante o ano... E vou explicando: “Olha o seu filho progrediu assim, ainda está precisando mais assim. Eu estou passando essas atividades pra casa, se a senhora puder ajudar lá também vai ser dessa maneira”. E quando a mãe não sabe, eu explico pra mãe.
(Carla)

3.3.2.4. Os facilitadores da aprendizagem

Outro elemento presente na prática dos professores entrevistados é a intenção de facilitar o processo de aprendizagem, no sentido de relacionar ou, pelo menos, aproximar o grau de dificuldade de apropriação dos conteúdos e das atividades propostas ao nível de capacidade de entendimento dos seus alunos.

A professora Regina nos dá três exemplos de *facilitadores de aprendizagem* que fazem parte, atualmente, da sua prática pedagógica. Ela conta que utiliza a leitura e escrita de listas e textos curtos como parlendas e músicas infantis por serem de “fácil memorização” o que, segundo o PROFA, ajuda os alunos a experienciarem e testarem suas hipóteses de leitura. Regina também percebe que o trabalho em duplas facilita a vida do aluno, pois dessa forma, quando o professor faz intervenções ou perguntas para o aluno, por exemplo, ele tem a possibilidade de trocar ideias com o colega da dupla e não fica tão ansioso como antes, quando ficava sozinho. Além disso, quando sentam pra ler um livrinho – “Se o outro está com dificuldade, não consegue

ler, um ajuda o outro”. E ainda, quando ela percebe que o texto que os alunos precisam copiar é muito extenso e tende a tornar a atividade cansativa, ela mesma digita e imprime pra eles colarem no caderno.

Na opinião das professoras Sônia e Carla a letra palito facilita, em muito, a vida dos alunos nas primeiras fases do processo de alfabetização por serem de “melhor entendimento”. O PROFA sugere o uso da letra palito por permitir aos alunos um traçado mais fácil e uma percepção mais individualizada de cada letra do alfabeto, ao contrário da letra cursiva, que por ser *emendada* dificulta ao aluno o traçado e a percepção de onde termina ou começa o contorno de determinada letra.

Apesar da ansiedade dos pais dos alunos da 1ª série da professora Sônia para que os filhos terminassem o ano já utilizando a letra cursiva, ela achou melhor continuar com a letra palito – “Até que eles entendam bem, eu acho melhor, sem dúvida alguma”. A professora Carla leciona numa 3ª série e tem alguns alunos que ainda leem e escrevem com dificuldade e que só conhecem a letra palito. “E como eu faço no computador então, por exemplo, o mesmo texto que eu dou com letra imprensa eu faço com letra palito pra quem não sabe, quem sabe só a letra palito, entendeu?”

A professora Vera já assumiu várias turmas em processo de alfabetização e sempre optou pelas práticas de construção e intervenção dos níveis de escrita, mas conta que quando percebia que algum aluno não conseguia acompanhar, ela “dava silabação”.

O ano de 2008 também foi a primeira experiência em docência do professor Hugo, que *logo de cara* já se deparou com a necessidade de trabalhar a reescrita. Segundo o professor, devido aos alunos terem muita dificuldade na execução da atividade, ele fez várias tentativas para facilitar o trabalho deles e lembra que, além de ler o texto repetidas vezes, dividia o quadro em partes e desenhava cenas da história para facilitar a compreensão da sequência do texto. Como a dificuldade permanecia, ele procurou substituir a reescrita pelo “Invente uma História”, onde ao invés de reescrever uma história os alunos deveriam criar uma. Com isso, ele percebeu que os alunos respondiam melhor e tinham mais facilidade na produção do texto. No entanto, ele conta que a coordenadora o orientou a “parar” com o Invente uma História e retornar ao trabalho com a reescrita. Como ele ainda percebesse a dificuldade dos seus alunos da 2ª série, passou a trabalhar

com a reescrita com textos menores – “Quer dizer, num texto menor, onde cabe a capacidade dele de expressão, ele consegue gerar um resultado”.

3.3.2.5. O trabalho em dupla

O trabalho em dupla pressupõe a disposição dos alunos em fileiras duplas de carteiras encostadas umas às outras, permitindo assim maior proximidade entre eles e a possibilidade de compartilhar impressões e dificuldades – “Um ajuda o outro, porque eu gosto de colocar duas crianças em ritmos diferentes”, comenta a professora Elaine. E além de se mostrar um facilitador de aprendizagem para os alunos, o trabalho em duplas também aparece nas entrevistas como um recurso de auxílio ao trabalho de intervenção do professor. Se em tempos atrás o professor era considerado o único portador de saberes e conhecimentos no contexto da sala de aula, na fala dos entrevistados pode-se perceber certo respeito pelos saberes individuais dos alunos e pela partilha de impressões, conhecimentos e informações entre eles.

A professora Regina percebe que os alunos “sentem apoio na dupla” – “Porque sempre o amiguinho que está ali junto com ele, está ali pra ajudar, pra apoiar, então ele não fica com medo”. Além disso, percebe que a atividade de reescrita “rende” quando é realizada em dupla, quando um aluno que já está alfabetizado e tem condições de começar a compreender a ortografia correta das palavras, vai ditando o texto para outro aluno que ainda não está alfabetizado, propiciando o confronto e o avanço das hipóteses de escrita de ambos. Sendo assim, no trabalho em duplas, a professora divide com os alunos uma tarefa que, teoricamente, era só dela, mas que na prática – “Pra gente todo dia estar fazendo intervenção com todos é complicado, né? Pelo menos tendo o amiguinho do lado ajudando, então já rende”.

A professora Carla conta que utiliza o trabalho em dupla como um recurso que a ajuda dar conta da diversidade de ritmos de aprendizagem da turma. Ela não fala de partilha de conhecimentos, mas do auxílio dos alunos que *sabem mais* para com aqueles que *sabem menos* – “E normalmente eu sempre coloco um aluno sentado assim na sala: aquele aluno que sabe bem, com aquele que tem bastante dificuldade”. Dessa forma, ela conclui, “ele (o que *sabe bem*) auxilia também a gente, também dá uma mão pra gente”.

Puxando pelas memórias, lembro de me ter dado conta de que o trabalho em dupla era um recurso interessante, nos primeiros anos de experiência com o ensino fundamental, se não me falham os cálculos, em 1996. Estava em minha mesa, corrigindo algumas tarefas enquanto aguardava que os alunos concluíssem a execução de uma série de operações matemáticas que eu havia colocado no quadro. Um dos alunos se levantou e veio me mostrar a tarefa. Percebi que as operações de adição e multiplicação estavam corretas, mas que todas as operações de subtração, além de não estarem corretas, apresentavam resultados bastante distorcidos. Enquanto eu tentava compreender qual a dúvida do aluno, uma coleguinha, que também veio mostrar a tarefa e estava nos observando disse: “Pro, ele começa a conta do outro lado, por isso que ele erra”, ou seja, ela percebeu antes de mim, que o aluno ao invés de começar a operação de subtração da direita para a esquerda, fazia o inverso. E virando-se pra ele ensinou – “Olha, é assim. Você começa desse lado e vem vindo”. A explicação foi perfeita e ele nunca mais se confundiu nas contas de subtração.

Além de facilitador das aprendizagens dos alunos e do trabalho de intervenção do professor, o trabalho em dupla ajuda os alunos a construir a noção de que existem opiniões contrárias à dele, pontos de vista distintos, modos de ver diferentes, pequenos detalhes que vão contribuindo para despertar o sentimento de tolerância pelas diferenças, pelo direito de cada um expressar sua forma de ser, pensar e estar no mundo.

3.3.2.6. O uso do caderno

Desde menina lembrava ouvir um provérbio que dizia “O caderno é o espelho do aluno”. Impregnada de julgamentos de ordem moral, de asseio, ordem e cumprimento do dever, a afirmativa sempre esteve presente nos ideários de classificação dos *bons alunos*, e talvez seja por isso que alguns professores tenham tanta atenção à forma como os alunos utilizam e cuidam do caderno.

A professora Márcia fala de uma das colegas com quem aprendeu muito e uma das coisas que mais a impressionava era a letra e o capricho do caderno dos alunos da colega.

Para as professoras Regina e Carla o uso correto do caderno é um conhecimento que precisa ser adquirido pelos alunos. Regina percebia que no começo do ano, quando estava passando alguma lição no quadro e, terminando a margem, passava para o espaço abaixo, os alunos também passavam a escrever na linha de baixo do caderno, mesmo que ainda tivessem espaço entre a última palavra escrita e a margem.

Então eu fui trabalhando isso também com eles. “Não é porque a pro mudou que vocês mudam. Vocês vão mudar quando precisarem mudar no caderno”. Então eu acho interessante eles copiarem da lousa também por isso, pra treinar o uso do caderno, pra aprender. (Regina)

Carla também mostra sua preocupação com o uso do caderno. Atualmente ela leciona na 3ª série e conta que muitos alunos chegam sem saber usá-lo. Quando, por exemplo, ela escreve uma poesia na lousa para os alunos copiarem, eles copiam “tudo junto”, ou seja, não organizam os versos em linhas separadas e nem pulam linha entre as estrofes. Tudo isso ela ensina, e fica no pé – “Eu corrijo o caderno de todas as crianças”.

A professora Lívia também fala do cuidado com os cadernos dos alunos e conta que o do aluno Márcio ela tem que deixar guardado no armário da sala e prefere não mandá-lo pra casa, devido às experiências ruins que já teve a respeito – “porque se ele leva pra casa, aí volta todo destruído, todo rabiscado”.

3.3.2.7. A disciplina

O termo disciplina aqui utilizado faz referência à observância por parte dos alunos das normas de convivência, que fazem parte da cultura da escola e que são estabelecidas formal ou informalmente no ambiente de sala de aula, com base em princípios reguladores que tornem os comportamentos previsíveis e apontem a necessidade de autocontrole e o respeito mútuo.

O grau de importância que os professores atribuem à disciplina na sala de aula pode se verificar pelo fato de que vários, entre os entrevistados, fizeram menção à disciplina dos alunos como o primeiro item quando lhes pedi que descrevessem as suas classes como se eu não as tivesse visitado. E entre os elementos que chamam a atenção nessas falas estão a forma como os

professores estabelecem limites diferentes para o controle da disciplina, as estratégias utilizadas para garantir esse controle e alguns dos inconvenientes causados pelo seu descontrole.

Ao descrever sua classe, a primeira referência da professora Carla é sobre a disciplina – “Bom, no comportamento minha sala é bem complicada, muito complicada”.

A professora Lívia ao se referir à sua turma considera que “os meninos têm um pouco mais de indisciplina” porque gostam de conversar. A professora Regina, no entanto, não considera seus alunos indisciplinados, apesar da “conversinha paralela” que atrapalha os colegas em atividade e que ela procura evitar, sugerindo-lhes que escolham um livro pra ler e se entreterem enquanto aguardam. Essa estratégia, inclusive, parece ter sido adotada por vários professores para ajudar a manter a disciplina.

A professora Elaine se refere aos prejuízos que a indisciplina causa ao seu próprio trabalho e à aprendizagem dos alunos, principalmente para aqueles que apresentam mais dificuldade e necessitam de intervenções pontuais.

Você tem que estar conciliando o tempo e trabalhar, só que eles ficam um pouco de lado sim, a verdade é essa, porque a maioria está num ritmo e infelizmente também hoje a disciplina é difícil em sala de aula. Eles têm um comportamento... Já vem da casa, uma educação... E então eles sugam muito a gente, a atenção da gente, então você acaba deixando um pouco de lado. (Elaine)

3.3.2.8. As intervenções do professor

Conforme já vimos anteriormente, o PROFA orienta os professores a acompanharem a execução das atividades propostas aos alunos, a fim de intervir constantemente, fazendo-os refletir sobre seus procedimentos para que possam aproveitar mais e melhor as contribuições de determinada atividade para o enriquecimento de sua aprendizagem.

Na fala dos professores entrevistados há referência a essas intervenções principalmente no período de alfabetização dos alunos.

Os professores mostram reconhecer a importância das intervenções – “Porque você tem que intervir, não dá pra deixar a criança...” – comenta a professora Elaine; no entanto, reconhecem também que a tarefa não é das mais fáceis.

A professora Regina não costuma *mandar lição de casa* todos os dias para os alunos, pois o tempo que ela utiliza durante a aula para corrigir as tarefas de casa, prefere investir em atividades que os alunos executem na sala de aula, para que ela possa fazer as intervenções necessárias. Ainda assim reconhece que “é complicado fazer intervenção com todos os alunos, todos os dias” e então conta com o recurso da disposição dos alunos em duplas, por compartilharem conhecimentos, provocando o que se pode chamar de *intervenção natural*.

Sônia reconhece que as intervenções que fez com os alunos nas montagens das parlendas os ajudaram bastante a avançar do nível de escrita em que estavam, mesmo assim, reconhece que utilizou pouco esse recurso porque “isso não é uma atividade que você dá diariamente. (risos) Você fica louca! Diariamente não dá pra dar!”

3.3.2.9. Liberdade para os alunos

Por não ser minha intenção aqui discutir a amplitude do conceito de “liberdade” ou “liberdades”, talvez fosse melhor substituir o termo por outro. Entretanto optei por deixá-lo permanecer devido ao fato de ser esse o termo utilizado por grande parte dos professores entrevistados ao se referirem ao direito de atuação dos alunos no contexto da sala de aula.

Depois que a escola Prof. João Oliviano conseguiu estruturar a biblioteca, os alunos passaram a ter, segundo a professora Jussara, “liberdade” de escolher os livros que querem ler e de levá-los pra casa.

A professora Regina considera que depois do PROFA os alunos tenham mais liberdade de escrever e ler. Segundo ela, os alunos não precisam mais ficar esperando a hora certa de escrever, respeitando a ordem de letras e sílabas. Agora eles podem experimentar a escrita, mesmo não sabendo ainda escrever na forma ortográfica convencional – “Com esse novo método, já dá pra escrever qualquer palavra. Eu gosto de trabalhar dessa maneira agora por isso, porque as crianças já conseguem escrever o que eles quiserem, não precisa ficar esperando como antes”. Quanto à leitura, ela também percebe que pelo fato de os alunos terem acesso aos diversos gêneros textuais, e terem os textos à sua disposição, eles mesmos podem ler e não ficam dependendo somente da leitura que o professor faz pra eles.

Segundo a professora Tânia, professores e alunos ficavam muito presos ao livro didático e agora, tendo acesso à diversidade dos gêneros textuais, os alunos têm mais liberdade de criar os próprios textos e de participar das aulas trazendo para a classe sugestões de leituras de diversos portadores de texto – livros, jornais, cartas, cartões, bilhetes, etc.

Nesse ano a professora Sônia preferiu não trabalhar com os alunos a letra cursiva, no entanto, para aqueles mais adiantados que recebem cobranças dos pais em casa para utilizá-la, ou para os que simplesmente gostam da letra cursiva, ela permite a liberdade de experimentar o traçado da letra. “Pro, posso escrever com letra de mão?” “Pode”.

Os professores Alice e Hugo não veem sentido na reescrita e preferem propor aos alunos a criação de textos próprios, ao invés de reescritos, porque consideram que a “liberdade de produzir é muito melhor”.

3.3.2.10. A liberdade do próprio trabalho

Aqui o conceito de liberdade é tratado de forma semelhante ao dos alunos e se refere ao direito de atuação e decisão dos professores sobre a própria prática. A professora Tânia, por exemplo, reconhece como liberdade o fato de sua prática não estar mais submetida aos roteiros estabelecidos pelos livros didáticos.

Então aí todo começo de ano chegava aquele monte de livro didático, você acabava escolhendo um e seguindo aquele como se fosse um roteiro, né? E hoje não. Hoje você tem mais liberdade. (Tânia)

As professoras Vera e Alice não utilizam o termo liberdade, mas falam do seu direito de atuação respeitado pelas lideranças. A professora Vera conta que sempre teve uma *prática construtivista*, mas nunca foi radical e quando “via que o aluno não estava indo, eu dava silabação. E era assim que eu trabalhava e funcionava e nunca ninguém chegou a reclamar de nada (risos)”.

Alice não frequentou o PROFA, é formada em Letras e conta que acredita “numa coisa mais diferenciada” ao explicar que não trabalha sob as orientações do programa – “Então eu fiz

durante todo esse tempo e marco e registro coisas diferenciadas e não veio crítica de nenhuma maneira, nem da coordenadora”.

Na fala dos professores entrevistados também é possível perceber que dois elementos, principalmente, se destacam como fundamentos dos direitos de atuação e decisão: (1) os saberes acumulados ao longo da profissão, ao que os professores costumam chamar *bagagem*; e (2) o argumento de que eles, professores, conhecem os seus alunos melhor que ninguém, por estarem mais próximos e reconhecerem suas necessidades.

Eu acho que a prática do professor conta muito. Não é porque um determinado curso falou que eu vou fazer aquilo. Eu posso até fazer, mas se seu jeito que não dá certo, eu não vou fazer aquilo. (Regina)

Então eu aprendi assim, que a gente nunca deve esquecer o que a gente tem, a bagagem que a gente tem, mas estar sempre se atualizando. E também não só mergulhar direto no novo, porque a gente não sabe o que é né? Não tem resultado certo (...) Eu tenho que fazer o que dá certo, o que a criança entendeu, o que deu certo pra ela nós vamos, vai seguindo entendeu? (Carla)

Mas no fundo eu acabava fazendo aquilo que o meu eu mandava, porque nada como você estar numa sala pra você saber os problemas de uma sala, pra você saber o problema de cada aluno. (Sônia)

A professora Vera conta que teve a sorte de cursar o PROFA com uma formadora que a deixava tranquila devido a sua “maleabilidade”.

Ela chega pra gente e fala “Vocês é que estão dentro da sala de aula, vocês é que determinam. É assim que o PROFA ensina, mas são vocês que vão determinar”. Então ela tem essa fala e deixa a gente bem tranquila, ela não impõe nada. (Vera)

Sendo assim, o direito de atuação e decisão dos professores aparece quase como um *direito natural* embutido na profissão, e ainda que se tente subvertê-lo, os resultados que se intentam, parece não se efetivar a contento. Como no caso do professor Hugo quando percebeu que o “Invente uma História” era uma atividade muito mais eficiente, a seu ver, que a Reescrita para ajudar os alunos a ampliarem sua capacidade de produção textual. Apesar disso, a coordenadora da escola o orientou a não fazer mais o “Invente uma História” e voltar a trabalhar com a Reescrita. Ele conta que acatou a orientação por respeito às hierarquias, mas continuava acreditando que obtinha muito mais resultados com o “Invente uma História” que com a Reescrita.

E então, o professor mostra que pode abandonar provisoriamente aquilo que ele acredita como sendo melhor para os seus alunos, por motivos de força maior, no entanto, isso não significa que ele passa a acreditar que as formas sugeridas sejam melhores que as suas, e isso pode fazer do trabalho do professor, em alguns momentos, uma prática de *faz de conta*. E não estou aqui me posicionando contrariamente às orientações de formadoras e coordenadoras, de forma alguma. O que intento mostrar é que, ao invés de se apontar os caminhos que os professores devem seguir e fiscalizá-los para verificar se de fato os estão seguindo, há que se ajudá-los a pensarem e avaliarem os próprios caminhos, ou seja, as próprias escolhas, a fim de diagnosticarem, eles próprios, as perdas e ganhos nas aprendizagens de seus alunos, provenientes de suas práticas.

Capítulo 4

OS RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Iniciamos este capítulo fazendo referência ao modo como as orientações da SME chegaram à EM Prof. João Oliviano, após a municipalização, durante o período de 1998 a 2008, e como foram recebidas pelos professores. Para tanto fizemos uma síntese dos registros das atas das reuniões pedagógicas da escola ao longo desse período.

Em seguida, apresentamos as impressões advindas das visitas realizadas às salas de aula dos professores entrevistados, com o objetivo de melhor contextualizar o trabalho realizado por professores e alunos e, também, ajudar a compreender os dados apresentados na sequência, extraídos dos seus diários de classe.

4. 1. Análise das Atas de Reuniões Pedagógicas

O conteúdo das atas de Reuniões Pedagógicas da escola Prof. João Oliviano, referentes ao período de 1998 a 2008, também foi digitalizado com o auxílio de uma máquina fotográfica para favorecer a leitura posterior do documento.

Essas reuniões acontecem na própria escola, mensalmente, em dias estipulados no calendário escolar da instituição e contam frequentemente com a presença da diretora da escola e dos professores; teve no período de 1999 a 2006, a participação esporádica de coordenadores e supervisores; e a partir de 2007, passou a contar com a presença constante da professora coordenadora da escola.

Esses registros são aproveitados no sentido de obter informações acerca das orientações pedagógicas a que foram submetidos os professores durante esse período. Após a leitura dessas

atas foram selecionados os assuntos referentes às orientações pedagógicas ligadas direta ou indiretamente ao ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

O objetivo da análise das atas de reuniões pedagógicas da unidade escolar foi encontrar elementos que mostrassem como as orientações da SME chegaram à escola, ao longo desse período (1998 – 2008) e como foram recebidas pelos professores.

As primeiras atas encontradas nos arquivos da escola datam de fevereiro de 1999. Com a municipalização em fins de 1998, todos os livros de atas foram encerrados pela diretora estatutária e arquivados, e novos livros foram abertos pela diretora municipalizada. Os documentos da época do estado permanecem na escola, no entanto, não foram encontrados os registros de atas de reuniões pedagógicas anteriores ao ano de 1999.

Em linhas gerais, os elementos que se destacam pela regularidade com que aparecem registrados são: (1) Planejamento da ação dos professores, seja bimestral ou anualmente; (2) Avaliação dessas ações; (3) Entrega de documentação, geralmente de fichas de avaliação dos alunos e diários de classe dos professores; (4) Leitura e reflexão de textos, cujo teor remete, geralmente, à motivação, conscientização, espírito de equipe, auto-ajuda e curiosidades em geral.

Quando a escola foi municipalizada, as professoras efetivas do estado permaneceram nas suas classes, e os professores temporários (ACTs) foram dispensados ou transferidos para outras unidades escolares, e suas classes foram ocupadas por professores concursados da municipalidade. Pela comparação das assinaturas das atas pode-se perceber que o número de professores do município era maior que os do estado.

Em fevereiro de 1999 registra-se a primeira reunião da escola municipalizada, em que os participantes “elegeram” o Construtivismo como a linha pedagógica a ser adotada e seguida por todos.

Foram discutidos assuntos relativos à organização pedagógica da unidade escolar e de comum acordo ficou decidido que a linha de trabalho será a Construtivista, linha essa seguida e determinada pela Secretaria Municipal de Educação, e que o trabalho será desenvolvido através de projetos tendo a duração de 2 meses cada um. Foi lido no momento a “Filosofia Construtivista baseado em Jean Piaget” e após houve debate sobre o texto lido. (Ata de Reunião Pedagógica, p.1)

Mantemos a palavras *elegeram* entre aspas, porque apesar de se registrar que o grupo decidiu em comum acordo, também se registra que aquela é a linha “seguida e determinada” pela

SME, ou seja, não havia muito que escolher. Outra questão evidenciada no registro é a redução da proposta construtivista ao trabalho com projetos e a forma como se dá esse ritual de passagem, com a eleição da *linha pedagógica*, o estabelecimento do trabalho com projetos, a leitura e o debate de um texto. E pronto, estamos *batizados* – *A partir de hoje somos todos construtivistas!*

Na reunião seguinte, ainda no mês de fevereiro, registra-se que ficou decidido que as salas de aula seriam transformadas em “Salas Ambiente” e que os materiais correspondentes às disciplinas ficariam à disposição. Os materiais pedagógicos foram distribuídos pela direção da escola e a organização das salas ficou ao cargo dos professores.

As “salas ambiente” não vingaram e após o mês de fevereiro de 1999 não há nenhum outro registro sobre elas. O trabalho com os “projetos”, no entanto, aparece registrado durante todo o período, até o ano de 2008, e os principais temas desenvolvidos são relacionados à boa convivência entre os alunos, ao estímulo à leitura e à preservação do meio ambiente.

Ainda em 1999, numa reunião realizada em dezembro, anuncia-se para o próximo ano os estudos sobre os “Parâmetros em Ação”, um programa desenvolvido pelo MEC, naquele mesmo ano, que tinha a intenção de aprofundar os estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo ministério no ano de 1997. Os estudos seriam realizados durante as reuniões dos HTPCs, por isso não aparecem registrados na atas de reuniões pedagógicas. E no início do ano letivo de 2001, registra-se que os indicadores de conteúdos da unidade escolar seriam elaborados com base nos PCN.

A partir de 2002, como resultado das intervenções da equipe de coordenadoras pedagógicas e da implantação do PROFA, aparecem registros acerca de relatórios sobre a avaliação dos níveis de escrita e produção textual dos alunos; e em 2003 o planejamento das ações dos professores passa a ser definido com base na caracterização das turmas e nas expectativas de aprendizagem definidas para cada série. Sendo assim, se anteriormente os professores elaboravam seus planejamentos no início do ano letivo, mesmo sem conhecer os seus alunos, a partir de então, passam a conhecer primeiramente a turma, promovendo avaliações diagnósticas de níveis de aprendizagem, para então definir suas ações.

Outra novidade presente nas atas diz respeito à atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem e as ações promovidas nesse sentido que chamavam a atenção dos professores para auxiliarem esses alunos através de recuperações paralelas, e solicitava o encaminhamento dos

alunos em defasagem de idade e série para as classes de apoio, que tinham a intenção de promover a aceleração das aprendizagens desses alunos e o seu retorno ao fluxo escolar regular. Os primeiros registros datam do ano de 2005 e aparecem, regularmente, em todos os anos, até 2008. Essas intervenções, entretanto, já haviam sido iniciadas pela equipe de coordenadoras pedagógicas em 2002, tendo sido criada no espaço da EM Prof. João Oliviano uma classe de apoio que atendia um total de 20 alunos, provenientes de classes da própria escola e adjacências.

Os estudos e reflexões sobre o trabalho da escola e as práticas dos professores aparecem registrados nas atas, pela primeira vez, em abril de 2007, numa reunião que registra, além da presença de professores e diretores como era comum, a presença da professora coordenadora e supervisora da escola. Segue abaixo a transcrição desse *registro histórico*.

(...) abordagem do trabalho pedagógico com gêneros textuais: trama, função, análise e revisão; 1.Observação dos textos produzidos pelos alunos e identificação: gênero textual proposto e discurso (coesão e coerência); 2.Classificação dos textos por função e trama: observação da proposta de produção textual e relação com o quadro; 3.Discussão com o grupo e socialização: Por que os alunos apresentavam dificuldades no desenvolvimento da trama textual?; Qual é o objetivo do trabalho com gêneros na produção textual? O que eu professora tenho que saber para oferecer e desenvolver um trabalho, onde os alunos compreendam a proposta de produção textual focando determinado gênero, sua trama e função comunicativa? (Ata de Reunião Pedagógica, p.20)

Fiz questão de frisar como registro histórico porque, apesar das dificuldades encontradas na formação dos professores coordenadores, a presença deles na escola reserva necessariamente um espaço para a discussão das questões pedagógicas. E ainda que as questões administrativas continuem se sobrepondo às pedagógicas durante as reuniões pedagógicas e HTPCs, como dizem os próprios professores, devido à cultura burocratizada da escola, essa realidade tende a mudar. Os professores entrevistados se referiram à atuação dos professores coordenadores como algo que ainda não está muito bem definido, mas sabem que há ali um profissional especialmente designado para auxiliá-los no trato das questões pedagógicas da escola e da sala de aula, e percebem que se, por algum motivo, não esteja sendo essa a função a ele atribuída, é porque há qualquer coisa errada, que precisa ser acertada.

A partir de então os assuntos das reuniões versam sobre auto-avaliação dos professores em relação ao trabalho desenvolvido, as metas estabelecidas, os resultados obtidos e a

observância dos critérios de avaliação baseados nos PCN e intensifica-se a atenção aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

4.2. “Quem está lá?”⁴² - Impressões das visitas feitas às salas de aula

O objetivo primeiro das visitas feitas às salas de aula dos professores entrevistados foi o de observar a forma como encaminhavam as suas atividades, como orientavam o trabalho dos alunos, como interagiam com eles e qual a reação dos alunos a essa dinâmica.

Num segundo momento, porém, essas visitas se fizeram também importantes no sentido de *personificar* aqueles que estão na outra ponta da linha da comunicação com a SME. Quando a SME investe na formação continuada dos seus professores, o faz certamente na intenção de que esse investimento possa se prolongar e atingir o seu alvo principal que é, ou deveria ser, a ampliação e melhoria constante das aprendizagens dos alunos. Tomando por esse lado, os alunos são, ou deveriam ser, a razão principal de todos os investimentos na formação continuada dos professores. Sendo assim, neste trabalho, é indispensável que se fale deles. Quem são esses alunos? E quem é o professor na relação com eles, no contexto da sala de aula?

Certamente essa questão oferece elementos suficientes para desencadear outra pesquisa de Doutorado, e não é essa a intenção aqui. Apenas aproveitei o conteúdo das observações das visitas feitas às salas de aula, na tentativa de descrever o espaço e as pessoas das quais estamos falando quando nos referimos às salas de aula dos professores; o grande movimento humano que se constrói nesse espaço, e a personalidade e singularidade dos agentes que o ocupam.

Eu explico melhor: quando falamos ou escrevemos sobre a escola tendemos a nos referir a professores e alunos como se fizessem parte de dois blocos despersonalizados – o bloco dos professores e o bloco dos alunos. E assim podemos dizer, por exemplo: professores do Ensino Fundamental têm tais e tais características e costumam agir de tais e tais maneiras, e alunos idem. É perfeitamente compreensível que isso aconteça e continue acontecendo. Apenas pretendo aproveitar a oportunidade de lembrar aquilo que não convém ser esquecido - que professores e alunos, assim como todos os seres são sempre únicos e singulares. E que, conforme Incontri

⁴² “Quem está lá?” é a maneira particular dos portugueses dizerem “Alô, quem está falando?” – aproveitada aqui para lembrar a forma carinhosa como fui acolhida durante o período que estagiei na Universidade de Lisboa e também para me referir àqueles que estão *na outra ponta da linha*: professores e alunos, na relação da sala de aula.

(1997) “Um dos mais legítimos direitos do homem é o de desenvolver e expressar a sua própria individualidade. Esta oportunidade só a Educação, entendida em suas finalidades reais, pode proporcionar.” (p.25)

Aproveito também para pôr em questão a legitimidade do modelo de formação tradicional que, a meu ver, tende a tratar os professores como grandes caixas depositáveis de *conteúdos que estão faltando*, na ilusão de que, ao entrarem em suas salas de aula, essas grandes caixas encontrem pequenas caixas vazias, também depositáveis, e se possam despejar em seus interiores.

Graças à gentileza dos professores entrevistados, pude visitar as classes de todos. Minha intenção era poder estar, pelo menos, dois dias em cada uma das salas, mas isso não foi possível devido ao período de final de ano, em que as últimas semanas de aula são aproveitadas para avaliação dos conteúdos trabalhados e recuperação dos alunos com defasagem de conteúdo e dificuldades de aprendizagem, situações que diferem da rotina normal das aulas. Sendo assim, em algumas classes pude fazer duas visitas. Em outras, apenas uma.

Pode-se perguntar se esse período de observações não tenha sido demasiado curto e insuficiente para responder às questões que me levavam a campo. E posso responder, seguramente, que não, muito pelo contrário. O que encontrei durante essas visitas, foi muito mais do que achei que pudesse encontrar.

Estar numa sala de aula no lugar de pesquisadora é muito diferente de estar como professora e, nos meus quase vinte anos de docência, penso que nunca havia olhado tão profundamente para aquele espaço. Descobri, entre outros, que a sala de aula tem muitos encantos e que, nós professores, sempre tão preocupados e atarefados com os milhares de conteúdos, deixamos de perceber.

Essas observações me ajudaram compreender melhor as falas dos professores entrevistados e os seus gráficos de registros de conteúdos e notas que são apresentados mais adiante. Mais do que isso, no entanto, me possibilitaram enxergar a desenvoltura dos alunos que se destacam, seja por seu estilo diferente, seja por seu alto nível de compreensão; o desconforto, a apatia e a tristeza camuflada de todas as formas daqueles chamados alunos com dificuldades de aprendizagem; a timidez daqueles que aprendem calados e dos quais quase nunca se ouve a voz;

a graça e suavidade dos alunos artistas; o olhar observador dos alunos cientistas; os impulsos e a euforia dos artilheiros do Pereira⁴³; entre outros tantos.

Não me foi possível, entretanto, transcrever as observações de todas as turmas, pois devido à extensão do material, era preciso fazer algumas escolhas. Dessa forma, optei por trazer as observações das quatro professoras que, além de terem sido entrevistadas, foram escolhidas para terem seus diários de classe analisados pelo fato de permanecerem na EM Prof. João Oliviano desde a municipalização da escola.

Os textos que se apresentam a seguir traduzem, portanto, as impressões obtidas a partir as visitas feitas às salas das professoras Márcia, Carla, Alice e Tamara, respectivamente.

4.2.1. Sala da professora Márcia

Começo de tarde do dia seis de novembro do ano de dois mil e oito. Essa foi minha primeira visita à classe da professora Márcia, uma turma de 4ª série do ensino fundamental, com alunos, em média de idade entre nove e onze anos. Vinte e três alunos estavam na sala, mas três deles eram de uma classe da 2ª série. A professora deles havia faltado e a turma ficou dividida, até a chegada de uma estagiária que passou pelas salas resgatando os alunos e reunindo a turma outra vez.

A professora Márcia iniciou a aula fazendo o fechamento de uma atividade que ela havia proposto algumas semanas atrás. Os alunos escolheram cada um, um livro na biblioteca da escola. Deveriam lê-lo, elaborar um resumo da história indicando o nome do livro, nome do autor, do ilustrador, a editora responsável e o ano de publicação, e ainda, destacar e fazer comentários sobre as partes que mais gostaram do livro. Aquele dia havia sido estipulado como prazo para a entrega dos trabalhos e a professora pediu aos alunos que fossem, um a um, à frente da sala para apresentar o resultado aos colegas e indicar, ou não, o livro como uma boa leitura. Falando à turma sobre o objetivo da atividade ela diz que pretendia ampliar ainda mais o gosto

⁴³ O Pereira é um *anjo da guarda* “sangue bom” que se dispôs a treinar os alunos e organizar campeonatos de futebol na escola. Até 2008 as escolas da rede municipal não contavam com professores de educação física nos seus quadros. O primeiro concurso para a modalidade foi realizado em 2009. Os anjos da guarda eram vigilantes escolares juniores, lotados nos quadros da guarda municipal, que prestaram serviço nas escolas municipais até o ano de 2010.

deles pela leitura e esperava que o fato de divulgarem o conteúdo do livro, indicando-o ou não, pudesse incitar a curiosidade dos colegas a respeito.

Enquanto os alunos se organizavam para iniciar as apresentações, a professora se aproximou de mim para mostrar e falar do livro didático de onde havia extraído a sugestão daquela atividade – “Eu gosto muito deste livro, tem sugestões bem interessantes.”

Fernando foi o primeiro a apresentar o trabalho. Ele não fez um resumo, apenas narrou um trecho da história, como se a tivesse copiado, e não fez indicações. Ao final, a professora interferiu: “Fernando, seu trabalho está ótimo, mas a proposta era resumir a história, destacando um trecho interessante para despertar a curiosidade dos amigos.”

_ Meu livro fala de poemas! Gostei dele porque me deixou feliz. Eu gostei muito e acho que vocês vão gostar também!

_ Eu estou aqui pra falar de um livro cheio de aventuras. Ele tem muitas aventuras e muitas palavras difíceis, mas ele é muito legal e eu espero que vocês leiam também.

Durante as apresentações os alunos permaneciam num silêncio bem agradável, atentos às leituras dos colegas. Num dado momento, entretanto, a estagiária voltou à sala. Com ar preocupado, mas sem cerimônia foi interrompendo a atividade: “A professora deixou atividade pra eu dar pros alunos, mas eu não sei onde está o mimeógrafo e também não sei mexer com ele.” “Ah... ta, pode deixar que eu rodo pra você.” Solícita, a professora Márcia abriu logo seu mimeógrafo e rapidamente *rodou* as atividades para a estagiária que saiu agradecida.

_ “Cordeiro” é um livro diferente, foi escrito diferente e tem ilustrações que são diferentes. Eu gostei muito e recomendo para crianças, jovens e adultos.

A professora chamou Larissa para ler o seu trabalho, ela parecia muito envergonhada e, apesar da insistência da pro, se recusou: “Ah pro...” Autorizada pela aluna, a pro acabou lendo o trabalho dela para os colegas: “Ficou ótimo Larissa! Por que você não quis ler?” “Ela é envergonhada, pro!” Acanhada, Larissa apenas sorriu.

Terminada a roda de leitura a professora fez uma avaliação do trabalho junto aos alunos: “O que vocês acharam da atividade?” Alguns alunos falaram sobre suas impressões. A professora disse que também gostou muito e achou as histórias muito interessantes, mas que o negativo foi o fato de alguns alunos não concluírem o trabalho, apesar de terem tido tempo suficiente para tal.

_ Pro, na primeira vez que eu li eu não gostei. Eu achei chato, nada a ver.

_ E depois?

_ Depois, na segunda leitura, eu gostei. Minha mãe falou – “Lê direito! Se concentra!” Aí eu li de novo e gostei.

Os comentários prosseguiram até o ponto em que, empolgados, começaram a falar mais de um por vez.

_ Pro, a primeira vez que eu li estava prestando atenção na novela, quando comecei a prestar atenção no livro eu gostei dele.

Alguns alunos aproveitaram a *deixa* e o assunto novela passou a povoar os cochichos e conversas paralelas. “Ah, então a novela teve mais *ibope* que o livro...” – interferiu a professora, aumentando o tom da voz e reunindo novamente a atenção da turma que ia se dispersando – “Assistir TV é muito gostoso e também nos ajuda a aprender muitas coisas, mas é preciso ter cuidados com ela, alguns programas não são adequados e não acrescentam nada para as crianças.” “Ah pro, mas eu gosto de novela.”

Os comentários recomeçaram e antes que a empolgação da novela fosse se estendendo, a professora, levantando novamente o tom da voz, pediu aos alunos que fossem mais uma vez à frente da sala, de três em três, para apresentar a capa do livro, o título, o nome do autor e ficassem à vontade para falar mais qualquer coisa sobre ele.

Todos foram apresentando seus livros e suas impressões positivas, até que chegou a vez de Sival: “Ah pro, esse livro é esquisito! Fala de diabo, capeta, coisa ruim... credo!” “Nossa! É mesmo? Tá vendo? Eu não sabia. Você não me entregou o seu trabalho, como é que a gente vai saber que o livro não é legal? Quando você viu a capa, pelo título, o que você achou?” “Ah pro, o título é legal, mas o livro é uma porcaria.”

Após mais algumas apresentações e comentários a atividade foi chegando ao fim. A professora orientou os que não entregaram o trabalho para que o concluíssem e entregassem o mais breve possível. Os que já haviam entregado foram liberados para trocarem os livros entre os colegas. Enquanto isso a professora veio me mostrar outra atividade daquele livro didático que ela gosta tanto. “Pro, posso ir ao banheiro?” “Pode.”

Após falar sobre a atividade, a professora me contou que estava com os mesmos alunos desde a 1ª série, com exceção da 3ª, quando preferiu mudar e escolheu outra turma, mas que havia se arrependido, devia ter ficado com eles e achava que assim talvez o trabalho desse ano

com os alunos pudesse ter rendido mais. Por outro lado, concordou que eles estavam ótimos, liam e escreviam bem e iriam acompanhar sem dificuldades a 5ª série nas escolas do estado. Entretanto, com alguns deles se preocupava, como o aluno Sinval de dez anos. Contou que o menino morava apenas com o pai, cuja idade já beirava os setenta, e que a mãe tinha ido embora de casa. Aparentemente o pai tinha a saúde frágil, dias antes passou muito mal e foi socorrido pelo menino, que depois do hospital ainda achou jeito de ir pra escola. “Não sei o que vai ser dele quando o pai morrer, talvez fique sozinho no mundo.” No próximo ano ele iria embora *pro estado* e não havia mais nada que ela pudesse fazer. Estava preocupada, mas sabia que ele “iria viver o que tivesse que viver”. Ainda assim a consciência ficava tranquila, sabia que procurou fazer o melhor enquanto esteve com ele, esperava que se lembrasse dela e que, ao longo da vida, *usasse as coisas* que ela havia lhe ensinado.

Dando continuidade à aula, a professora Márcia distribuiu entre os alunos um texto de Ciências sobre o aparelho urinário, em folha xerocada, retirada de um livro didático, para leitura individual e resposta às questões. Depois de esclarecer dúvidas de alguns alunos a respeito da atividade, sentou-se ao meu lado. Entre outros assuntos, falou de sua preocupação com parte dos alunos que *ficam na rua* quando não estão na escola. Para ela, algumas famílias haviam perdido o controle sobre a criação dos filhos e assim, eles ficavam muito vulneráveis, inclusive ao assédio de gente de toda sorte. “Seria importante que a administração pública olhasse pra isso, que construísse no bairro espaços de lazer e esporte pra oferecer outras oportunidades pra essas crianças.”

Falou também dos alunos que seriam reprovados naquele final de ano. Um deles já tinha doze anos e ela sabia que reprovar mais uma vez, com essa idade, não faria bem pra auto-estima do menino. Mas o que ela poderia fazer? “Ele escreve tudo emendado, sem segmentação, usa a letra cursiva, mas não dá pra entender o que ele escreve!” Ela conta que a SME iria abrir uma sala de recursos para os alunos com dificuldade na escola, mas a sala foi para atribuição e ninguém quis assumir. Além disso, já ia começar muito tarde, quase em outubro. “Quem sabe no ano que vem, a sala abra mais cedo!”

Outro aluno também seria reprovado. Ele era muito imaturo – “Criança de tudo, não quer saber de nada, só quer saber de brincar! A avó já disse: ‘Professora, a senhora pode fazer o que

quiser com ele – e você, menino, vai se ferrar quando chegar em casa!’ Falam desse jeito, você acha que pode?”

Parte da turma já ia terminando a atividade, enquanto isso a professora passava entre as carteiras observando alguns alunos na execução, solucionando dúvidas e auxiliando nas respostas. Quando a maioria já havia concluído, a professora propôs ao grupo que se fizesse a leitura e o entendimento do texto. Dessa forma, cada aluno, seguindo a ordem das carteiras dispostas em fileiras, lia um trecho do texto e durante as pausas abria-se espaço para dúvidas e comentários.

_ Por isso aquelas pessoas que não gostam muito de tomar banho ficam com cheirinho de *cc* e de chulé.

_ É pro, que nem o Silvano!

_ Não é pra ficar apontando o amigo! Eu estou falando das pessoas no geral.

_ Eu tomo banho de vinte minutos, pro.

_ Ah é? E como fica a economia de água? Como fica o consumo consciente com um banho demorado desses?

_ Ah pro...

Após a primeira leitura e discussão, a professora pediu que todos lessem juntos, em voz alta e assim fizeram, porém não chegaram ao final da leitura. No meio dela, a inspetora, agitada, entrou na sala e interrompeu: “Márcia, eu esqueci de avisar! Há alguns minutos minha cabeça estava boa, agora já não está mais. O pessoal da ‘saúde bucal’ pediu pra levar mais duas classes pra assistir o vídeo e eu esqueci de te avisar. Uma sala já está lá, agora está faltando a sua!”

_ Agora?

_ É.

_ Tá bom. Pessoal, nós vamos sair para a sala de vídeo agora, depois voltamos e retomamos a leitura, ok?!

As crianças adoraram, ninguém se opôs e saíram alegremente.

4.2.2. Sala da professora Carla

Tarde de vinte de novembro de 2008. Foi o dia de minha visita à 3ª série da professora Carla, cuja turma nesse dia contava com vinte e um alunos, com idade média entre nove e dez anos.

A professora iniciou a aula escrevendo no quadro uma mensagem de Lord Qesterfield – “Seja mais sábio que as outras pessoas, se você consegue, mas nunca lhes diga isso”.

As crianças estavam eufóricas, falando pelos cotovelos, mas todos sentados, dispostos em fileiras duplas de carteiras e cadeiras. A professora começa a estabelecer a ordem – “Vamos pegar os cadernos e guardar a língua dentro da boca! A dona Mariany vai ficar horrorizada...” Quando vem buscar os materiais no armário, aproveita para me explicar – “Eles estão ansiosos pela aula de Arte”. Percebi que ela também estava muito animada. Contou que aquele era o dia do encerramento do projeto “Consciência Negra”, e que ela havia pensado em trabalhar uma tela do pintor Carybé, num exercício de obra ditada que ela já havia feito outras vezes. A atividade consiste em que a professora, antes de expor a obra aos alunos, vá ela mesma, observando o quadro e descrevendo para eles, que vão desenhando e pintando da forma como imaginarem a cena que ela descreve. Ao final da atividade ela apresenta a tela e os alunos fazem as observações sobre os trabalhos. Ela havia combinado com os alunos que esta seria a atividade de Arte deste dia e por isso eles estavam tão animados, mas conta que mudou de ideia porque alguém trouxe uma tela sobre Zumbi, e ela achava que tinha mais a ver com o tema de encerramento do projeto.

A aula de Arte, no entanto, seria a última. A primeira, era Matemática.

A professora retoma com os alunos os passos da divisão – “Agora vocês já estão craques! Hoje vamos ver o último passo e pronto!”

Após as explicações, os alunos realizaram algumas operações que foram, em seguida, corrigidas no quadro. Na sequência, a professora colocou no quadro exercícios de fixação para revisão de conteúdos que já haviam sido trabalhados: representar determinadas frações fazendo desenhos; calcular a quantidade que faltava de cada fração para chegar em um número inteiro; escrever como se lê cada fração; calcular expressões numéricas; e efetuar diversas operações com dezena e centena.

_ Melhorou Alisson? Ontem você não estava bom.

_ Melhorei.

_ Bruno! Não acredito que você está com outro chiclete! Se estiver vai jogar, né?

Bruno se levanta e vai jogar o chiclete e, enquanto os alunos realizam as atividades da lousa, a professora vem conversar comigo. Era estatutária havia vinte e dois anos, municipalizada havia dez. Ingressou também num dos concursos da prefeitura e assumiu outra classe de ensino fundamental no período da manhã.

Os alunos permaneciam fazendo as atividades. Alguns trocavam ideias com os colegas de mesa, outros se deslocavam para as carteiras de outros colegas para auxiliá-los ou pedir ajuda para resolver as próprias dúvidas. A professora, agora, estava de volta à sua mesa, chamando os alunos um a um, para corrigir os cadernos com as atividades que ela havia mandado pra casa.

_ Mas que letra horrorosa não, Gabriel! – diz a professora em tom de brincadeira - O que vamos fazer com essa letra? Sabrina, traga o caderno pra eu corrigir! Pedro, você queria ir para o período da manhã o ano que vem, mas a sua mãe não veio na reunião... Agora acho que não vai dar.

_ Pro, você vai dar aula de manhã o ano que vem?

_ É mesmo pro, dá aula de manhã na 4ª!

_ Ah, capaz... Ainda não foi a atribuição... Bruno, você tá com fome? Tá comendo tanta letra – diz, corrigindo o caderno do garoto.

Os alunos que já vão terminando as atividades se levantam pra buscar livros que a professora conserva numa prateleira do fundo da sala, dentro de uma caixa de papelão.

_ Ô pro, os livros estão sumindo da caixa. Antes tinha um monte!

_ Ah é! É porque os meus livros estão criando pernas... Faz tempo que eu estou percebendo.

_ É pro, os livros saem da caixa e quando veem uma mochila aberta, pulam dentro! – diz o garoto sorrindo.

_ É, deve ser isso mesmo – concorda a pro.

Os dois alunos que estão sentados à minha frente se viram pra trás e começam uma conversa:

_ É, aqui some outras coisas também. Já roubaram dinheiro da pro, chiclete da pro, os *cards* que a pro pega dos alunos...

_ É! Já sumiu um monte de *cards* da pro. Tinha um bolão assim! Agora tá desse tamanho...

_ Ah é? Parece que é proibido trazer *cards* na escola. Mesmo assim o pessoal traz? – pergunto.

_ É, e sabe como a pro sabe? Porque tem uma câmera ali, tá vendo? – diz, apontando o sensor de alarme.

“Terminei, pro!” Durante esse tempo, enquanto os alunos continuam as atividades de matemática, a professora, que já havia corrigido o caderno de todos, vai chamando em sua mesa aqueles que já terminaram e os que ela percebe que estão com dificuldades.

_ Pro, eu vou passar o Natal com o meu pai, sabia?

_ É mesmo? Por isso que a sua mãe veio perguntar quando você vai entrar de férias?

_ É. Nós vamos pra Morungaba. E minha irmã vai conhecer o pai dela, que ela ainda não conhece.

_ É?

_ É. Ela era pequenininha quando o pai foi embora e ela não conheceu. Agora ela vai conhecer.

_ Pro, o Gabriel copiou meu!

_ O Gabriel o que?

_ Copiou de mim.

_ Ah bom, porque “copiou meu” eu não conheço.

_ Vamos corrigir!

_ Ah pro, ainda não!

_ Vamos sim! Já deu bastante tempo! Já está acabando a aula de Matemática!

A professora vai ao quadro. Ela mesma executa todas as operações e dá os resultados. Fico observando seu jeito. A aula dela rende muito! Fala firme, tom de voz alto, alegre e despachada. Tem uma relação gostosa com os alunos, que traz em *rédea curtíssima*, mas brincando o tempo todo. Eles não têm medo, gostam dela e a respeitam muito. “Podem conferir!” Deixa um tempo para eles conferirem, enquanto continua tirando algumas dúvidas de alguns alunos. “Ai se eu encontrar um caderno errado, sem corrigir!”

“Pronto! Podem guardar os cadernos. Agora vou ler um texto pra vocês, vamos ouvir.” Ainda se ouvem algumas conversas paralelas. “Bruno! Posso ler, ou eu vou atrapalhar você?” O aluno dá um sorriso e fica quieto. “Ah bom!” A professora lê um texto sobre a história de Zumbi e após a leitura, arremata – “Por isso que eu disse pra vocês que hoje é comemorado o dia da Consciência Negra, e Zumbi foi um grande nome na luta pelos direitos dos negros e pelo respeito à sua cultura”.

_ É feriado em São Paulo hoje, né pro?

_ É, e em algumas outras cidades também.

Seguem os comentários e as reflexões.

“Agora eu trouxe uma poesia pra gente trabalhar leitura”. A professora distribui uma folha do texto para cada um, lê uma vez em voz alta, e em seguida pede para que cada um, aleatoriamente, leia um trecho. “Pro, deixa eu!” “Depois, espera, agora é a vez do Bruno.” Todos parecem estar acompanhando a leitura, mas a professora permanece atenta:

_ Bia, você!

_ Onde tá pro?

_ Tá vendo, tá caçando mosca no ar, né? Por isso que eu mandei você! Presta atenção!

A leitura da poesia se repete algumas vezes até que todos tenham lido um trecho. _ Muito bom! Então, agora, quem lembra o que é rima? Vamos, falem!

_ Rima é quando as palavras terminam igual.

_ Isso. Então peguem uma cor pra pintar as rimas. De que cor nós vamos pintar?

_ Azul!

_ Eu prefiro vermelho, mas podem escolher azul, amarelo, rosa, verde...

A atividade prossegue. Os alunos leem novamente os trechos e vão marcando as palavras que rimam entre si. “Muito bem. Todo mundo conseguiu? Então, quem lembra o que é verso? Lembra que o verso é cada linha do poema?” Seguem os comentários sobre os versos. “Agora vocês vão copiar essa poesia bem caprichada no caderno. Eu quero letra perfeita, heim! Sabe que eu sou chata!

_ Ô pro, você vai dar aula de manhã o ano que vem, né?

_ Não, eu não posso. De manhã eu dou aula em outro lugar.

A professora não pára. Enquanto os alunos copiam a poesia, ela passa de carteira em carteira, olhando os cadernos, auxiliando aqueles que ainda não descobriram as rimas e *tomando leitura* de algumas palavras. “Nossa, Rafaela! Francisco com dois “s”, vai arrumar isso que está doendo o meu olho!” Em seguida, escreve no quadro questões de entendimento da poesia, ressaltando a percepção das rimas, e questões de reflexão e opinião pessoal sobre discriminação e racismo. Intervalo.

Voltamos do intervalo que se esticou uns minutos a mais devido à semifinal do campeonato de futebol. Na sala não se percebe grandes manifestações sobre o jogo. A professora lê as questões do quadro para os alunos, e os orienta sobre como devem proceder nas respostas. Terminada a tarefa, corrigem as questões sobre a poesia, alguns alunos leem as suas respostas e trocam algumas impressões e comentários.

Finalmente, a aula de Arte. Antes de iniciá-la, porém, a professora lê para os alunos outro texto sobre Zumbi e pede que façam uma pesquisa em casa sobre o assunto, e também, que produzam, em casa, um texto baseado nas seguintes questões: “Como você acha que está, atualmente, a questão dos negros no nosso país? Eles são respeitados e têm as mesmas oportunidades? Explique.”

Guardados os cadernos, a professora convida os alunos para irem à sala dos professores para conhecerem, no computador, algumas telas do pintor Carybé. Minutos depois voltam à sala.

A professora apresenta uma tela, numa folha impressa por computador, com o retrato de Zumbi e, entregando a eles uma folha de sulfite, os incentiva a fazerem uma releitura da obra. Cada um faz o seu, uns com mais facilidade, outros com menos, apagam várias vezes os seus contornos. A professora alerta – “Cada um faz do seu jeito. Não existe feio nem bonito em arte. É a forma como o artista se expressa! Só que vocês precisam estar em silêncio, concentrados. Vocês já viram um artista pintando? Ele se concentra pra se inspirar.”

Assim, a turma permanece por algum tempo, olhos atentos nas próprias pinturas, bisbilhotadas para comparar com a dos colegas; alguns orgulhosos com os resultados, outros nem tanto. A maioria vai terminando a obra. A professora vai passando entre as carteiras, fazendo comentários e ajudando os que terminaram a afixarem os trabalhos num quadro branco da parede lateral, para exposição. Os trabalhos ficaram ótimos, a exposição foi um arraso. Depois de muitos elogios e alguns desgostos, nos despedimos e fomos pra casa.

4.2.3. Sala da professora Alice

Dezessete de novembro de dois mil e oito, período da manhã. Vinte alunos estavam presentes na classe da professora Alice. Todos quietos. A professora iria dar continuidade numa atividade de entendimento de texto. Quando cheguei a atividade já havia começado e a professora me explica que a atividade faz parte de um projeto de Memórias. Inicialmente os alunos escolheram pessoas para serem entrevistadas a fim de narrarem fatos importantes da sua história de vida. Num segundo momento trouxeram para a sala objetos que fazem parte da memória de seus entrevistados, expondo para os colegas na forma de seminários individuais. Na sequência, a pro apresentou aos alunos uma série de textos que tratam o assunto e escolheu um deles para trabalhar o entendimento. A próxima etapa, segundo ela, é incentivar os alunos a produzirem suas próprias memórias em forma de diário. Ela conta que já trabalhou com esta atividade num outro momento e gostou bastante. O texto escolhido é extraído de um livro didático.

“Eles estão amuados porque hoje é segunda feira”, me diz tentando justificar o silêncio da sala. “É preciso dar um desconto pra eles. Eles são calmos mesmo, há conversas paralelas, mas no geral é uma classe muito boa!”

Os alunos estão dispostos em duplas de carteiras e cadeiras enfileiradas. Ouço Evelyn perguntar ao Santiago, que está com os braços cruzados sobre a carteira e a cabeça entre eles - “Quer que eu pergunte pra pro se você pode sair da sala?” “Não.”

A professora já havia percebido algo errado com o aluno e se aproxima colocando a mão em seu pescoço para sentir a temperatura – “Você ainda não melhorou Santiago?” Permanece atenta com o garoto e segue com a atividade. Os alunos seguem lendo, cada um, um trecho do texto, e quando a professora considera necessário, faz intervenções em forma de questionamentos e explicações. “Por que o Carlinhos colocou este fato em evidência?” Carlinhos é o personagem principal do texto que estavam lendo. Na história, Carlinhos foi à escola no último dia de aula, pensando que haveria uma festa de encerramento. Como a festa não aconteceu, ele volta pra casa chateado, e escreve o episódio no diário.

A professora chama a atenção dos alunos para a diferença entre diário e memorial, expõe as características de um e outro e, na sequência, relembra com eles os diferentes gêneros de texto

que já trabalharam. Enquanto isso, Evelyn vira-se para trás novamente e, com a mão no pescoço de Santiago, tenta sentir a temperatura do colega – “Está mais quente que antes”.

A professora segue com a leitura dos alunos e as explicações e, vez ou outra, lhes dirige algumas perguntas para tentar fazê-los acompanharem seu raciocínio. Nisso, vem a professora coordenadora à porta, juntamente com o dentista, que pergunta à professora “Já fizemos com a sua turma?” “Não.” “Então vamos chamar de seis em seis.” A professora chama seis alunos que seguem com o rapaz. A coordenadora aproveita e pergunta se a professora está precisando de alguma coisa, “algum texto para reescrita?” Conversam mais um pouco e depois de algum tempo a professora retorna para dar prosseguimento à atividade – “É assim. A gente está fazendo uma coisa, entra e corta”, diz olhando pra mim, visivelmente contrariada.

“Vamos continuar!” Retoma a atividade procurando extrair do texto intenções escritas nas entrelinhas, fala sobre hipóteses que podem ser levantadas e apresenta aos alunos a palavra *inferência*.

_ Quem aqui tem o hábito de escrever diário?

_ Eu tenho um diário, pro.

_ Não é só ter um diário pra escrever de vem em quando.

_ Eu escrevo todo dia, pro. Logo que eu chego da escola, eu escrevo tudo o que aconteceu na escola.

_ Mas pro, diário não é uma coisa que se escreve na hora de dormir?

_ Escrever, gostar de escrever é um hábito. Por que vocês não gostam de escrever? Por que vocês torcem o nariz toda vez que é hora de fazer uma redação? Porque vocês não têm o hábito de escrever. É a mesma coisa quando eu não costumo andar de bicicleta, eu acho que eu não gosto de andar de bicicleta... Então, é escrevendo sempre, é exercitando a escrita que eu vou me tornar um bom escritor.

A professora segue falando sobre o exercício da escrita e aproveita o texto para fazer os alunos refletirem sobre a pontuação. Chama a atenção para o fato de os diálogos serem marcados por aspas e não por travessões.

_ Percebem que o autor usa frases curtas? Períodos simples e não compostos? Por que?

_ Porque ele é pequeno e ainda não sabe escrever.

_ O que mais? Vamos voltar ao texto: como não é uma narrativa, os fatos não são contados com detalhes...

A atividade de reflexão sobre o texto segue a diante, e enquanto isso, a cada seis alunos que retornam do dentista a professora manda outros seis. De vez em quando, ouvem-se algumas conversinhas paralelas – “Lucas, nós ainda temos que fazer o trabalho da consciência negra, véio!”

_ Por que o autor usa essa forma verbal? Que tipo de verbo ele está usando aqui? Quando vocês estiverem na 5ª ou 6ª série, vão ver o *foco narrativo*.

Uma das alunas dá continuidade à leitura do texto. Nisso, o aluno Rodrigo levanta-se e se dirige ao armário da professora – “Vou fazer um desenho”, diz ele, pegando o caderno de desenho do armário. “Rodrigo vem sentar!” “Eu estou pegando um negócio.” Voltando à carteira, senta-se e arranca uma folha do caderno de desenho. A professora retira dele a folha solta e o caderno de desenho e diz – “Agora você vai usar este caderno aqui (o de classe)”.

A leitura segue e a professora continua explorando as possibilidades de entendimento do texto, chamando a atenção dos alunos para as características dos personagens. Nisso, o dentista vem trazendo os últimos alunos, entrega as escovas de dente dos alunos que faltaram e se despede da classe, desculpando-se com a professora pelo incômodo. A professora retoma a atividade pedindo aos alunos que falem sobre suas qualidades, seus dons, suas facilidades e dificuldades, e segue refletindo sobre as intenções das palavras. “Vocês têm dificuldade em interpretar textos, heim! Vocês leem o texto por ler. É preciso saber o que está por trás da história!”

Concluída a leitura do texto, a professora inicia a correção das questões a ele relacionadas, que já haviam sido respondidas pela turma. Solicita aos alunos que, cada um na sua vez, dirija-se ao quadro para escrever as respostas que, após serem pesquisadas entre a turma são ditadas pela professora, que demonstra ser bastante exigente com os resultados. Em meio à discussão pelas melhores respostas, percebo que ela utiliza uma linguagem diferente do costume para alunos daquela faixa etária, talvez pela formação em Letras e pela experiência com os alunos de níveis escolares mais avançados – “Podemos criar enredos diferentes.” “Posso utilizar esse recurso?” “Não falem em monossílabos!” “É preciso dar o conceito primeiro!”

Durante a correção das atividades, Vitor fica na dúvida e pergunta:

_ *Certo e correto* não dá no mesmo?

_ Eu prefiro *eficaz*.

_ Mas dá no mesmo, não dá? Então eu vou deixar *certo*.

A correção continua e a professora aproveita o tema do texto para ressaltar a importância do diálogo entre pais e filhos.

_ Ô pro, o que tá escrito ali?

_ *Vínculo*.

Encerrada a atividade, um breve burburinho se instala enquanto a professora organiza a próxima tarefa. “Eu vou na oito”, diz Vitor se referindo ao número da camisa que pretende usar na final do campeonato da escola, que seria por aqueles dias. “Não! Eu vou na oito”, rebate o colega.

_ Agora vamos trabalhar gramática! Mais rápido agora, senão vamos ficar o dia todo só em Português.

A professora começa a copiar as atividades do livro no quadro. Santiago parece melhor. Agora está brincando com um brinquedo que ele mesmo inventou: uma bexiga presa, com fita isolante, a um cone de linha. Ele não havia feito nenhuma atividade até aquele momento. A professora se aproxima e o vê brincando – “Você não vai fazer nada hoje? Incrível como você melhora de repente, e de repente fica doente de novo! Vamos precisar ter uma conversa séria, heim moço?” Volta para o quadro e continua escrevendo. “Essa tarefa vocês vão fazer em casa. Depois do intervalo eu vou dar Matemática.”

Voltamos do intervalo e a professora pede para uma das alunas entregar os cadernos de Matemática, que ficam guardados no seu armário. Enquanto isso, fala com a turma sobre a proposta da diretora de ensaiar uma peça teatral para apresentação na festa de encerramento da escola. Os alunos concordam. Ela alerta que haveria pouco tempo para os ensaios e sendo assim seria melhor que escolhessem o texto para encenação, o quanto antes. A coordenadora da escola havia selecionado alguns textos para serem analisados e escolhidos pelos alunos.

A professora passa no quadro a lição de Matemática. É um texto sobre *comparação de frações*, que explica a atividade apresentando alguns exemplos. Quando já não tinha mais espaço no quadro e, enquanto esperava os alunos copiarem, a professora começou a ler pra eles um dos textos propostos a serem escolhidos para o teatro. Em alguns trechos, ela interrompe a leitura para explicar o significado de algumas palavras, e prossegue. “Vocês estão prestando atenção?”

Os alunos não sabem se copiam a tarefa ou prestam atenção à leitura. Ao final, pergunta - “O que vocês entenderam?” O aluno Vitor começa a dizer o que entendeu. A professora faz alguns comentários sobre o entendimento dele, e depois de algumas reflexões conclui que aquele é um texto difícil. Os alunos concordam. “A coordenadora seleciona textos difíceis. Vou procurar outros e trago pra vocês.”

Enquanto isso, a maioria da turma já havia copiado boa parte da tarefa do quadro e a professora apaga a parte que já foi copiada, a fim de continuar *passando* o texto. “Alessandro, eu preciso da lousa! Dá pra ser mais rápido?” “Hum hum”. Ouvem-se alguns cochichos e a professora troca alguns alunos de lugar. No geral a turma permanece silenciosa, copiando as tarefas.

Quando a maioria dos alunos termina de copiar a lição do quadro, a professora dá início às explicações sobre comparação de frações:

- _ Se eu for comparar o Tiago com o Fernando, o que eu posso comparar?
- _ O sexo.
- _ O tamanho.
- _ O que mais?
- _ A inteligência.
- _ Dá pra comparar a inteligência?
- _ Dá.
- _ E se eu for comparar as frações, como eu posso comparar?

A professora segue fazendo perguntas que os alunos não alcançam, eles *chutam* as respostas e não chegam a uma conclusão. A professora tenta ajudá-los de todas as formas, mas não obtém êxito.

Faltavam poucos minutos para terminar a aula e eu precisei sair, sem saber o desfecho da atividade.

No dia seguinte, retorno à sala da professora Alice. Aparentemente, no dia anterior, a turma não conseguiu chegar a nenhuma conclusão sobre a comparação de frações, e a professora trouxe materiais concretos para exemplificar e tentar facilitar o entendimento dos alunos. Enquanto retoma as explicações, cobra a atenção de um dos alunos que está disperso:

_ Fábio! Jéssica, cutuca ele! Presta atenção, Fábio! Por isso que você não aprende! Eu já avisei que o ano está no final... O ano que vem, vocês vão pra quarta série. A terceira é tranquila, mas se não prestar atenção, vai ter dificuldade na quarta!

O exercício do dia anterior que a professora havia proposto para os alunos consistia em comparar um pedaço de lã, que ela havia desenhado na lousa, dividido em 8 pedaços. Por ter percebido a dificuldade de compreensão dos alunos, trouxe agora o pedaço de um fio de lã, marcado com cores diferentes e emendado com partes do mesmo tamanho. Para outro exercício, repartiu uma maçã, que ela havia trazido para seu lanche, também para explicar a comparação de frações com o mesmo denominador e com denominadores diferentes.

Após as explicações, a professora pede a uma das alunas que distribua uma folha de exercícios xerocopiada de um livro didático. A atividade também consiste na comparação de frações e solicita que os alunos pintem no desenho a quantidade indicada na fração e depois as comparem. A professora começa a acompanhar a turma na atividade.

_ O primeiro exercício pede pra pintar quanto?

_ Dois quartos.

_ Eu vou pintar tudo.

_ Não vai não!

Santiago é o aluno que quer pintar tudo, o mesmo que estava meio doente no dia anterior. Saca do estojo um canudinho com várias cores de grafite que ele vai trocando na lapiseira para pintar a atividade. Ele fica completamente entretido com as cores dos grafites. Está adorando ter que pintar alguma coisa, apesar de parecer nem saber do que se trata.

_ Quem não tem lápis de cor, pode ser com o lápis de escrever mesmo!

“É pra pintar o que?” “Pro, a Isabel tá perguntando o que é pra pintar” – interfere Vitor, aparentemente, também querendo uma explicação. “Duas partes, Isabel”- responde a professora. “Eu não entendi – diz Vitor, baixinho, para a colega – mas vou pintar do jeito que eu sei.” Outro aluno se levanta e vai até a professora para confirmar o que deve fazer.

A professora novamente tentou explicar aos alunos a equivalência das frações, mas percebia que eles continuavam com dificuldade em pensar no *tamanho das partes*, e pensavam na *quantidade de partes*, como se fossem números inteiros. Durante algum tempo ela continua a explicação e tenta incentivá-los ao entendimento, esperando uma resposta, um insight que não

acontece. Percebo sua angústia e preocupação. Ela se vira pra mim e diz – “Eles pensam nos números inteiros, parece que não conseguem perceber as frações!” Sugiro que ela mude o objeto de comparação para algo mais próximo deles - “Quem sabe se eles pensarem em pedaços de uma barra de chocolate que cada um vai receber? Quem sabe eles entendam assim?”

Esperançosa, ela volta para o quadro e continua incentivando a turma – “Vamos pensar em chocolate! Se você comer esse pedaço, o André comer esse, e o Fábio comer esse, quem come mais chocolate?” “O Fábio”, dizem alguns. Mais alguns instantes de perguntas e respostas desconstruídas, quando de repente se ouve:

_ Todos comem o mesmo tanto!

É o aluno Vitor que exclama, empolgadíssimo, com a certeza de ter descoberto primeiro aquilo que ninguém tinha percebido. A professora respira profundamente como quem acabava de ajudar alguém a transpor um rio, de uma margem à outra. E alegre-se, abre um grande sorriso e diz, pedindo palmas para o aluno - “Glória! Aleluia!”

Aos poucos, a maioria da classe começa a “pipocar no entendimento” (como diz uma professora, minha amiga) e perceber do que a professora estava falando exaustivamente. Diante dos próximos exercícios podia-se perceber a segurança e alegria dos alunos que já haviam compreendido. “Agora tá muito fácil”, diz Vitor, animado. Depois disso, mais exercícios de equivalência de frações, para que possam fixar o entendimento, penso eu.

Os alunos denunciam que Yuri havia saído para o banheiro, já fazia tempo – “Deve estar fazendo algo errado”, sugere um dos colegas.

A professora sai para conferir, mas antes disso, pede a uma das alunas que anote no quadro o nome de quem conversar, e avisa – “Se tiver algum nome aqui quando eu voltar, vocês já sabem, heim...” “Tá bom”, diz Rodrigo que percebe, como todo mundo, que o recado é principalmente dirigido a ele.

Sua carteira fica encostada à mesa da professora. É um garoto que se sobressai por ter um estilo bem diferente dos demais: com um boné virado pra trás e três pequenas argolas na mesma orelha, é um tipo que delata todos os colegas que fazem alguma coisa errada; que *chuta* respostas pra todos os lados quando a professora faz alguma pergunta pra classe; que *atravessa* nos assuntos que a professora trata seja com quem for e se mete em tudo; está sempre inquieto, se remexendo na cadeira; mas é engraçadíssimo e consegue cativar a amizade de todos.

A professora volta trazendo o aluno Yuri que resolveu dar uma passeadinha pela escola. Não havia nenhum nome registrado no quadro, os alunos permaneceram fazendo as atividades como se ela não tivesse saído.

Enquanto os alunos copiam e realizam as atividades da lousa, a professora vai chamando em sua mesa, um por um, para corrigir os cadernos, intervir e fazer perguntas para perceber dúvidas e tentar saná-las.

A inspetora de alunos chega à porta da sala, dizendo “Dá licença, pro”, e vai entrando, “Eu tenho um recado da diretora: Todos aqueles que desfilaram no dia sete de setembro...” Dá o recado, e sai “Obrigada, pro.”

A classe é bem silenciosa e percebo que a professora Alice trabalha com o conceito de *tolerância zero* e corta no ato qualquer manifestação de indisciplina – conversas paralelas, alunos fora do lugar, brincadeiras fora de hora, enfim. Percebo que a turma também valoriza o silêncio, pois estão constantemente em atividade, e parecem entender a importância da concentração.

Os cadernos são impecáveis. A professora controla a caligrafia, o uso da caneta, a colagem das atividades no caderno, o cuidado para guardar os cadernos, enfim. E apesar do controle com a disciplina e do silêncio permanente, percebo os alunos *soltos*, conversam, interagem, fazem piadinhas, e inventam formas de relaxar entre uma tarefa e outra.

O próximo assunto é Geografia.

A professora traz para a turma uma folha mimeografada com um texto que fala sobre o solo – como é, do que é feito, enfim. Pede para que um dos alunos, que não pára de cochichar, inicie a leitura do texto em voz alta. Tempo depois, ela pede uma pausa na leitura para relembrar com a turma os conhecimentos sobre *cadeia elementar*. “O que será Cadeia Primária?” Vitor arrisca – “Cadeia onde os presos ficam pela primeira vez”, Isabel também *chuta* - “Cadeia de adolescentes, pro?” “Não, não é dessa cadeia que eu estou falando”, diz a pro, achando graça nas respostas. Ela explica o significado da palavra e a leitura do texto segue até o sinal do intervalo.

Voltamos do intervalo. Terminam a leitura e a professora faz uma comparação com os tipos de solo que viram no texto e o jardim da escola. Após conversas, reflexões e conclusões, outro texto: “A água e o ar no solo”.

_ Uma pergunta antes de continuar: existe ar dentro do solo?

_ Sim!

_ Não!

“Tem sim pro, – comenta Vitor – o metrô não fica dentro da terra? Então, e as pessoas respiram porque tem ar!”

_ Tá, mas eu to falando dentro da terra, entre um grão e outro.

_ Não tem!

_ Tem sim!

Após chutes e discussões, a professora instiga – “Existem bichos que vivem dentro da terra.” “É mesmo, – conclui Vitor – como é que os bichos iam respirar?” Até o Santiago, aquele, participa da conversa – “É! Topeira e minhoca fica dentro da terra.”

_ É... o tatu, a formiga... (Yuri)

_ O rato! (Vitor)

_ Rato não fica dentro da terra. (Yuri)

Prosseguem as discussões e a turma chega à conclusão de que existe ar na terra entre um grão e outro. A professora segue explicando quais ações ajudam o solo a ficar mais fofo, mais aerado. A leitura prossegue. “Precisa treinar leitura, heim mocinha! Precisa melhorar o vocabulário para palavras novas e desconhecidas.” Uma das alunas saca um dicionário para procurar o significado da palavra *aderir*, e em seguida, lê para a classe o resultado da sua pesquisa. Enquanto isso, a coordenadora entra na sala pedindo licença – “Pro, preciso dar um recadinho. Neste sábado vai acontecer a tarde da pizza e o bazar...” Explica como vai acontecer e que a renda será revertida para a escola. “Ah é! O teatro é pra esse dia”, comenta um dos alunos sobre a peça que vão encenar para apresentar no dia da pizza.

Depois dos comentários, os cadernos vão se fechando. Hora de voltar pra casa.

4.2.4. Sala da professora Tamara

Dezenove de novembro de dois mil e oito, período da manhã, dezenove alunos na sala da professora Tamara, que inicia a aula com a leitura compartilhada de um texto sobre a “dengue” – um panfleto da Secretaria Municipal de Saúde, que traz informações sobre as características do mosquito, a transmissão da doença, os sintomas, as formas de prevenção e telefones para contato.

A professora inicia a leitura e vai fazendo pausas que considera necessárias para explicar partes do texto aos alunos. No meio da leitura uma funcionária bate à porta, chamando a professora, e interrompe – “Tem uma mãe de aluno querendo lhe falar”. A professora diz aos alunos que precisa se ausentar por alguns instantes e orienta para que continuem a leitura. Logo que ela se retira, alguns alunos, sentados próximos a mim, começam uma conversa:

_ Como é o seu nome?

_ Mariany.

_ Seja bem vinda.

_ É Mariany o nome dela.

_ Ah, que legal, parece Mariana, que nem eu.

Dois alunos se levantam e vão às carteiras de outros colegas.

_ Pô, olha os caras! Eu deixei minha bala ali um minuto e eles detonaram!

_ Esse menino é meio doido, não liga.

Rafaela é uma menina linda. Vira-se pra trás e me dá um sorriso “Como é o seu nome?” “Mariany, e o seu?” “Rafaela”, responde com outro sorriso.

A professora retorna à sala dando continuidade à leitura no ponto em que havia parado. Ao final, solicita aos alunos que grampeiem o texto no caderno. Em seguida, começa a relembrar com eles os tipos de texto que estudaram durante o bimestre: avisos, bilhetes, cartas, cartões, cartões postais.

_ Como se escreve um aviso, pessoal?

_ É... Tipo... Perdi meu cachorro.

_ Ou também quando se precisa de um funcionário...

_ E o bilhete? Eu preciso pôr data no bilhete?

_ Se for pra agora não, mas se for pra ler outro dia, aí precisa de data.

_ Certo, e a carta, o que precisa ter?

_ O lugar onde você está...

_ A data.

_ Pra quem é...

_ Sim, o destinatário, o corpo da carta, despedida e assinatura, lembram? E o cartão postal, como é?

_ É, por exemplo, eu estou em Santos e o Fábio tá aqui. Eu compro um cartão postal, escrevo alguma coisa, coloco o endereço dele e mando.

_ Ok. Hoje vamos escrever um cartão de Natal.

A professora dá algumas explicações e entrega uma folha xerocopiada com alguns modelos de cartões de Natal para os alunos escolherem e escreverem alguma mensagem. Nisso, entra a coordenadora “Com licença”, conversa algo com a professora e sai.

A professora se aproxima para falar comigo.

_ Ô pro, olha o Edson!

“Edson”, diz baixinho pra mim em tom suavemente cansado, “Eu falo esse nome quinhentas vezes por dia”. “Ele veio expulso do SESI e eu me comprometi a levá-lo até o final do ano...” “Já está no final”, digo. Rimos, baixinho, as duas.

A merendeira bate à porta – “Licença, pro. Quantos alunos você tem?” “Dezenove”. A coordenadora volta:

_ Viu! Eu já consegui três latas de molho pra pizza, agora eu vou ver a mussarela.

A professora vai até a porta e as duas trocam ideias a respeito da tarde da pizza que iria acontecer à tarde – um evento para arrecadar fundos para a escola e repor um dia letivo no calendário.

_ Depois de escreverem, podem pintar os desenhos dos cartões.

Os alunos continuam a escrever seus cartões, alguns pintando, e há os mais rápidos que já terminaram e começam as conversinhas paralelas. Alguns alunos, vez ou outra, caminham de uma carteira a outra com diferentes desculpas e necessidades. Ainda assim, o ambiente da sala permanece tranquilo e agradável.

A maioria vai terminando a tarefa, a professora vai passando entre as carteiras e os alunos vão mostrando seus cartões para os colegas. Em seguida, a professora chama a atenção deles para recordarem o gênero *anúncio*.

_ Como se faz e para que serve um anúncio?

_ Para vender ou comprar alguma coisa.

_ Também. Vender o que, por exemplo?

_ Um carro!

_ Como pode ser o anúncio de um carro? Vocês vão falando e eu vou escrevendo.

Cada aluno vai dando uma ideia e a professora vai organizando e escrevendo no quadro um anúncio que fica assim: Vende-se um carro Parati, ano 1997, gasolina, 3 portas, cor preta, número de contato – 4033.59XX, tratar com Clotilde.

_ Que outros tipos de anúncio pode haver?

Segue a discussão com a classe e em seguida solicita aos alunos que elaborem anúncios para vender um cachorro, consertar TV, alugar uma casa, enfim, da forma como preferirem. Após eles iniciarem a tarefa, a professora se ausenta da sala por algum tempo.

_ Quem tá marcando?

_ Ninguém tá marcando.

_ Fecha essa porta, tá frio!

_ Não, não! Deixa a porta aberta! A pro deixou assim, é pra ficar aberta.

_ Nicole, você tá marcando eu?

_ Nicole, posso ir ali perguntar um negócio pra ele?

Paula se vira para mim com um brinquedo de papel entre os dedos – “Fala um número” “Quatro”. Ela abre e fecha o papel entre os dedos, por quatro vezes. “Agora escolhe uma cor” “Rosa”, digo eu. “Rosa brilhante ou rosa normal?” “Rosa normal.” Ela abre a aba do *rosa normal* e diz “TDB”. Curiosa, pergunto “O que é TDB?” “Tudo de bom”, ela responde, voltando para seu lugar.

Giovane se vira pra mim e pergunta “Como eu simbolizo polegada?” “Não sei”, respondo. Paula aproveita, “Me diz como eu escrevo rottweiler!” “Vixi, acho que é assim, mas não tenho certeza, heim” – respondo meio embaraçada.

As vozes começam a aumentar o volume, as piadinhas e gracejos vão tomando corpo, alunos se levantam. Um deles está sempre de olho na porta, a fim de cuidar para não serem surpreendidos pela pro.

“Silêncio pessoal! Tem gente na sala”, diz Geovani. “É mesmo pessoal”, reforça o companheiro de carteira, Felipe, que dirigindo-se pra mim, pergunta:

_ Quer alugar um palácio por R\$ 22.000?

_ Nossa! Eu não tenho R\$ 22.000! Seu palácio é muito caro!

Geovani aproveita:

_ Aluga o meu, então! É muito mais luxuoso e muito mais barato!

Começam a descrever seus palácios entre risos e gracejos.

Paula vem novamente até mim, dessa vez para me mostrar seu caderno particular de desenhos – “Olha! Eu copei do álbum da Barbie.” “Você copiou por cima, ou foi olhando e fazendo?” “Fui olhando e fazendo.” “Puxa! Você desenha muito bem, são lindos os seus desenhos”. De fato, eram mesmo. Ela continua me mostrando o caderno. “Ah, esse não foi você”, diz um dos garotos virando-se para trás. “É, esse não foi mesmo. Foram umas meninas zoando o meu caderno.”

Muita coisa acontece na sala – uma das meninas mostra um objeto de luz colorida para a colega; garotos desenhavam seus anúncios – no geral, a turma interage gostosamente. De repente ouvimos um grito – “O que foi isso?” – pergunto. “Foi o Tiago. Esse menino é doido mesmo, não liga não”, diz Felipe, apontando para um grupinho. Pergunto ao grupinho se já haviam terminado toda a tarefa. Felipe se adianta:

_ Não, eles não sabem.

_ E como vão pra 5ª série? O ano já está acabando.

_ Não, eles não vão. Estão com um monte de NA⁴⁴. Eu tentei ajudar o Tiago, ele tava aprendendo, mas depois se juntou de novo com aqueles dois lá, e aí...

De volta à sala, a professora vai circulando entre as carteiras, acompanhando as tarefas – “Vamos terminando... Quem gostaria de ler o seu anúncio?” Alguns leem, a professora observa os cadernos e a atividade se encerra.

“Agora vamos pra Geografia”, diz a professora entregando os livros. “Sabem que dia é hoje?” *Chutes*, muitos *chutes*, até que um dos alunos pergunta – “É seu aniversário, pro?” A professora ri – “Não, o meu aniversário é em janeiro”. Mais *chutes*.

_ Hoje é comemorado o dia da Bandeira Nacional.

_ Ah, nunca que eu ia adivinhar isso! – comenta Giovane.

A professora fala um pouco sobre o assunto e pede voluntários para trazerem pesquisas sobre o significado das cores da bandeira brasileira, quem a criou e quando. Em seguida, inicia a leitura do texto de Geografia sobre as Bacias Hidrográficas. No meio da leitura, a aluna Rafaela interrompe e diz – “Pro, achei sobre a Bandeira Nacional”, e lê um trecho do livro. “Tá bom, mas essa pesquisa eu pedi pra amanhã, agora estamos fazendo o estudo do texto. A professora

⁴⁴ Menção atribuída aos alunos que não atingiram os objetivos propostos para o bimestre.

continua a leitura do livro e a cada trecho que considera necessário, pára para explicar. Ao terminar a leitura, a professora pede que os alunos copiem um trecho do texto no caderno. Toca o sinal para o intervalo e saem todos.

A professora me conta na saída para o intervalo que, na semana passada trabalhou com eles assuntos sobre educação sexual. Disse que eles tinham tantas dúvidas que, apesar de haver batido o sinal para o recreio, boa parte dos alunos ainda permanecia com os braços levantados para fazer perguntas, o que segundo ela, era inédito, pois “quando bate o sinal deles, já estão sempre com um pé (em pensamento) fora da sala de aula”.

Voltamos do intervalo e o assunto predominante é o futebol. O aluno Edson parece inconformado:

_ Ô pro, não acredito! O Pereira tirou dois bons, pra colocar dois péssimos!

_ É mesmo? E quem ele tirou?

_ Tirou o Douglas e o Everton, e pôs aquele ruinzão! Pô meu, você não joga nada!

_ Ah, não tem nada. Era só um jogo – diz o *ruinzão*, se defendendo.

O assunto segue quente até que a professora começa a *cortar*, para dar prosseguimento às atividades:

_ Opa, opa, opa! O que vocês combinaram com o Pereira sobre o futebol?

_ Que não ia falar na sala sobre futebol.

_ Ah, tá! Então chega. Vamos pra Matemática.

A professora distribui entre os alunos as apostila do AM número 4. O AM é um material elaborado e impresso pelo governo do estado de São Paulo, que foi distribuído para as escolas do estado, na década de 1980. Consiste na organização de diversas atividades matemáticas que estimulam o raciocínio lógico, agrupadas em volumes diferentes, com graus de dificuldade diferentes de acordo com cada série. O governo não distribui mais esse material, mas como ele ainda faz muito sucesso entre professores e alunos, algumas gráficas particulares se dispuseram a manter a reimpressão do material, a preços bem acessíveis. Na EM Prof. Oliviano a maioria dos professores de todas as séries adotam o material logo no início do ano, a escola faz as encomendas e o valor é arrecadado entre os pais dos alunos.

A atividade consiste na compreensão de frações. A professora relembra com os alunos algumas operações e dá algumas explicações sobre a atividade. Um aluno de outra classe bate à

porta e pede licença para pegar dois livros de Ciências. Em seguida, o Pereira vem à sala. “Quem está ganhando, Pereira?” – pergunta a professora, interessada. “A final vai ser disputada pelo time do Edson e do Rodrigo”. Edson está em pé, ao meu lado, e se inflama todo ao ouvir o seu nome – “Pereira, quem é o artilheiro do time?” – pergunta, esperando ouvir o seu nome outra vez. Pereira olha pra ele e, concluindo o assunto com a professora, se despede sem anunciar o nome do artilheiro. “O combinado com o Pereira é não falar sobre futebol na sala”, lembra a professora.

A professora faz a correção da atividade do AM, copia na lousa as operações de subtração com números decimais que ela havia mandado pra casa no dia anterior, e pede a alguns alunos que vão até a lousa para fazer a correção.

Após as correções, mais exercícios – Efetue as subtrações com números decimais. As operações são apresentadas na horizontal e os alunos devem armar e efetuar as operações. A professora alerta lembrando que na hora de *armar* as contas, precisam estar atentos para colocarem vírgula embaixo de vírgula.

Em meio à realização da atividade, Geovani, talvez para dar uma relaxada, se vira para o colega ao lado e diz – “Henrique, você é estranho.” “Por que?” “Por nada. Você só é estranho. Parece um alienígena!” Henrique não dá bola, e continua o que estava fazendo.

Felipe permanece concentrado:

_ Pro, mas como eu vou saber...

_ O que?

_ Nada não, acho que já achei

“Não liga, pro. Ele tá viajando na maionese. Felipe pára de viajar!” Esse ainda é Geovani falando e mexendo com os colegas. Apesar dos gracejos, no entanto, é o primeiro a terminar a tarefa e anuncia – “A última conta dá exatamente 0,15!” E vai até a mesa da professora para mostrar o caderno.

A aula já está terminando, a professora corrige as contas no quadro, e vamos todos embora.

4.3. Análise dos Diários de Classe

Os Diários de Classe dos professores registram os conteúdos e atividades das disciplinas desenvolvidas em cada bimestre, além do número de faltas e as menções que indicam o aproveitamento dos alunos, entre outras informações. Foram eleitos como objeto de análise da pesquisa com a intenção de conhecer a forma como as orientações advindas da SME foram acolhidas e assimiladas, ou não, pelos professores, e se o produto dessa comunicação pôde significar, ou não, uma intervenção no aproveitamento dos alunos.

O arquivo morto da escola Prof. João Oliviano está instalado numa pequena sala, junto ao pátio interno, onde são dispostas várias prateleiras de madeira que acomodam dezenas de caixas etiquetadas contendo documentos diversos, entre eles os diários de classe dos professores, que datam desde a década de 1970, época da fundação da escola, até os do ano anterior.

Para a seleção de quais diários seriam aproveitados na pesquisa, tiveram preferência os dos professores que haviam sido entrevistados e, dentre eles, aqueles que haviam permanecido na escola Prof. João Oliviano durante o período de 1998 a 2008. Dessa extração resultou a seleção dos registros de quatro professoras, feitos ao longo de onze anos.

4.3.1. Registro de conteúdos e atividades

Antes que se ponha em causa a legitimidade dos registros desses diários de classe, quero fazer algumas considerações com base no conhecimento que tenho acerca da utilização desses diários pelos colegas professores da rede municipal de Bragança Paulista.

Os planejamentos das atividades que serão desenvolvidas pelos professores nas suas classes são feitos em cadernos que chamamos “semanários” ou “quinzenários”. Nesses cadernos os professores preparam as suas aulas, organizam e orientam o trabalho que será desenvolvido com os alunos no dia-a-dia ou durante a semana. Assim, o que se registra diariamente nos diários de classe são as presenças dos alunos, e nem sempre as atividades desenvolvidas no dia. Isso acontece também porque os professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, chamados “polivalentes”, registram as atividades de todas as disciplinas no mesmo campo do diário de classe, e esse espaço acaba não sendo suficiente para um registro diário de todas as atividades, de todas as disciplinas. Dessa forma, os professores costumam, geralmente, registrar os conteúdos

ou atividades trabalhados durante a semana ou o mês, agrupando-os por disciplina. Isso também significa dizer que, por exemplo, a atividade de escrita “(A1) - formar/construir palavras/frases”, pode ter sido *aplicada* no primeiro bimestre mais do que o número de vezes registrado.

Os cuidados necessários à observação dos registros dos diários de classe passam ainda por outras questões. Não é sempre que esses registros apontam fielmente as práticas dos professores. As orientações pedagógicas e as concepções dos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar são os mais diversos. Sendo assim é provável que ocorra, por exemplo, a seguinte situação: se um professor considera necessário que os seus alunos treinem a cópia como forma de melhorar o traçado das letras ou perceber melhor a construção das palavras, ou ainda, perceber melhor a pontuação dos textos, ou por qualquer outro motivo, mas o seu diretor ou coordenador, que irá *visitar* o seu diário, não concorda com o treino da cópia e o orienta a não fazê-lo, esse professor pode trabalhar com os alunos o treino da cópia e não registrar no seu diário. Como essa, situações semelhantes podem ocorrer e alterar a fidelidade desses registros. No entanto, um meio de escapar dessas armadilhas foi recorrer à extensão do *recorte*, que abrange onze anos de registros do mesmo professor. Dessa forma, ainda que haja alterações nos registros analisados, elas certamente ocorrem de forma esporádica, e a amplitude da análise faz com que essas alterações sejam diluídas e não prejudiquem a legitimidade do conjunto geral dos registros.

E mesmo ciente desses cuidados, e de mais alguns, a serem tomados na observação do registro dos diários de classe, acredito serem documentos que dizem muito sobre a forma como as práticas dos professores foram se alterando ao longo dos anos, acompanhando ou não, as orientações dadas pela SME.

Para iniciar a análise dos diários de classe foram transcritos todos os registros das atividades referentes à disciplina de Língua Portuguesa do período de 1998 a 2008, divididos nos quatro bimestres. Após várias leituras desse recorte, foram emergindo alguns indicadores e passei a marcar no próprio texto a regularidade do registro de cada atividade, utilizando símbolos que depois foram substituídos por letras e números. Os indicadores foram agrupados em três categorias, de acordo com a função das atividades que representam:

A – atividade de escrita

B – atividade de leitura

C – treino

Para associar os indicadores às suas categorias foram aproveitados os conhecimentos da minha própria prática como professora alfabetizadora associados às orientações de cursos de alfabetização dos quais participei, inclusive as do PROFA. O resultado dessa organização pode ser visualizado no quadro a seguir.

QUADRO 7 - Conteúdos e atividades registradas pelas professoras na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Categorias	Indicadores
A – atividade de escrita	A1 - Formar/construir palavras/frases
	A2 - Ditado
	A3 - Trabalho com sílabas
	A4 - Completar as palavras/frases
	A5 - Alfabeto móvel
	A6 - Escritas/escrita espontânea/atividades de escrita
	A7 - Cruzadinha/palavras cruzadas
	A8 - Reescrita
	A9 - Produção de texto/construir pequenos textos
	A10 - Produção de texto coletivo
B – atividade de leitura	B1 - Procurar/retirar palavras/frases do texto
	B2 - Listas
	B3 - Trabalho com o nome dos alunos
	B4 - Leitura
	B5 - Leitura compartilhada
	B6 - Interpretação
	B7 - Reconto
	B8 - Revisão de reescrita/texto
	B9 - Análise de textos
	B10 - Hora do conto
	B11 - Pontuação de piada
	B12 - Parlenda
	B13 – Trabalho com diferentes gêneros textuais
	B14 - Pontuação
	B15 - Biblioteca
C - treino	C1 - Alfabeto
	C2 - Ortografia/ Treino ortográfico
	C3 - Cópia
	C4 - Passar para a letra cursiva
	C5 - Colocar nome nos desenhos
	C6 - Memorização
	C7 - Uso do dicionário
	C8 - Gramática
	C9 - Jogos
	C10- Acentuação

Após essa organização, foi feita a tabulação do número de vezes que cada indicador se fazia presente nos diários de cada professora, em cada um dos quatro bimestres de cada ano, entre 1998 e 2008. Para enxugar os dados, foi somado o total dos quatro bimestres, ano a ano; e para melhor visualização dos dados, foi composto um quadro para cada professora que indica a regularidade dos seus registros de conteúdos e atividades, da disciplina de Língua Portuguesa, nesse período. Esses quadros podem ser visualizados nos anexos 4, 5, 6 e 7.

Para melhor compreensão dos dados apresentados sobre os registros de conteúdos e atividades das professoras, os indicadores foram agrupados em dois blocos:

- **BLOCO 1** - referente às práticas do “Modelo Tradicional de Alfabetização”, compreendendo os itens: A1+ A2+ A3+ A4+ A7+ A9+ A10+ B1+ B4+ B6+ B13+ B14+ B15+ C1+ C2+ C3+ C4+ C5+ C6+ C7+ C8+ C9+ C10 = X
- **BLOCO 2** - referente às práticas da “Proposta Construtivista de Letramento”, compreendendo os itens: A5+ A6+ A7+ A8+ A9+ A10+ B2+ B3+ B4+ B5+ B7+ B8+ B9+ B10+ B11+ B12+ B13+ B14+ B15+ C5+ C7 = X

Os indicadores A7, A9, A10, B4, B13, B14, B15, C5 e C7 podem, dependendo da forma como forem trabalhados, fazer parte dos dois blocos. Dessa forma, para efeito de equilíbrio dos dados, foram assim considerados.

Em seguida, foram organizadas tabelas e gráficos que apresentam a regularidade dos registros das professoras, distribuídos nos blocos 1 e 2, a fim de melhor visualizar o modo como foram alterando as suas práticas, ao longo dos anos, alternando o uso de atividades relacionadas ao modelo tradicional de alfabetização e às propostas construtivistas de letramento.

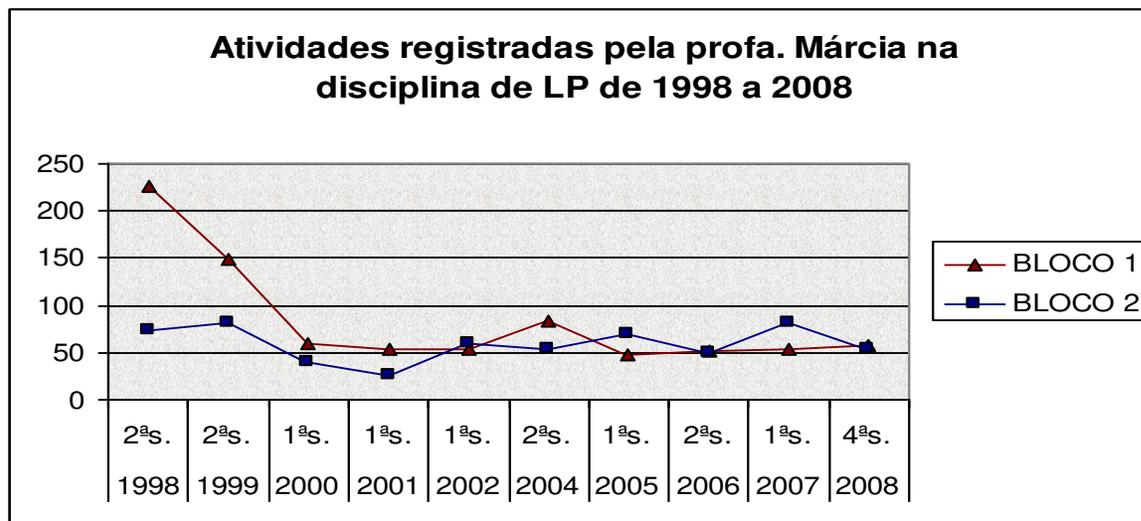
Na sequência apresentamos a análise e interpretação das tabelas e gráficos dos registros das professoras Márcia, Carla, Alice e Tamara, separadamente, para em seguida, analisarmos os elementos comuns que se destacam entre eles.

Antes, porém, uma observação importante: o que precisa ser considerado na análise dos gráficos não é a quantidade dos registros, uma vez que as professoras alternaram, ao longo dos anos, o formato desses registros que ora se apresentavam mais extensos, ora mais sintetizados. Sendo assim, o que vale considerar é a distância entre os pontos dos dois blocos, que representa a alternância do uso das atividades pertencentes aos dois blocos.

4.3.1.1. Atividades registradas na disciplina de Língua Portuguesa - Profa. Márcia

Ano/ Série	1998 2 ^{as} .	1999 2 ^{as} .	2000 1 ^{as} .	2001 1 ^{as} .	2002 1 ^{as} .	2003 *	2004 2 ^{as} .	2005 1 ^{as} .	2006 2 ^{as} .	2007 1 ^{as} .	2008 4 ^{as} .
BLOCO 1	226	149	60	54	53	*	83	48	51	53	58
BLOCO 2	73	82	40	25	59	*	53	69	50	82	54

* A professora não lecionou a disciplina neste ano letivo; esteve por algum motivo afastada da sala de aula neste ano letivo; ou o diário desta professora não foi localizado nos arquivos deste ano letivo.



LEGENDA

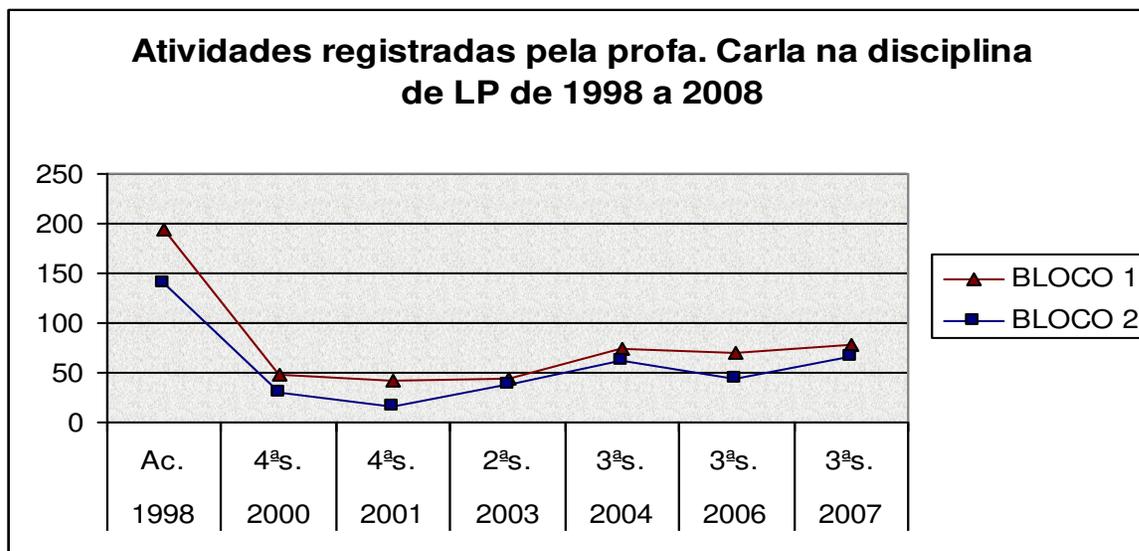
BLOCO 1	Atividades relacionadas ao modelo tradicional de Alfabetização
BLOCO 2	Atividades relacionadas à Proposta de Letramento do PROFA

Ao analisarmos o gráfico da professora Márcia, verificamos que a distância entre os dois pontos segue diminuindo, significativamente, entre os anos de 1998 e 2000, e a partir de então, as linhas seguem se entrecruzando e não se verificam grandes alterações entre elas. A professora Márcia frequentou o PROFA no ano de 2002, e a proximidade dos pontos nos anos anteriores a esse período comprovam que a influência da proposta construtivista na sua prática de alfabetização ocorreu mesmo antes de participar do programa. Essa influência se deu, como ela mesma conta nas entrevistas, a partir: (1) do auxílio da professora coordenadora que esteve atuando na escola no ano de 1999, e que depois foi convidada pela SME a participar da implantação do programa; e (2) pelo contato com as práticas de colegas que também estavam experimentando ou que já faziam uso da proposta. Ela conta que uma dessas colegas, inclusive, já desenvolvia atividades que a professora Márcia, depois, reconheceu como fazendo parte do programa. Pode-se ler ainda, na disposição dos pontos, que a professora utilizou as orientações do PROFA mais nas 1^{as}, que nas 2^{as} séries.

4.3.1.2. Atividades registradas na disciplina de Língua Portuguesa - Profa. Carla

Ano/ Série	1998 Ac.	1999 *	2000 4 ^{as.}	2001 4 ^{as.}	2002 *	2003 2 ^{as.}	2004 3 ^{as.}	2005 *	2006 3 ^{as.}	2007 3 ^{as.}	2008 *
BLOCO 1	195	*	48	43	*	45	75	*	70	78	*
BLOCO 2	140	*	30	17	*	38	63	*	45	66	*

* A professora não lecionou a disciplina neste ano letivo; esteve por algum motivo afastada da sala de aula neste ano letivo; ou o diário desta professora não foi localizado nos arquivos deste ano letivo.



LEGENDA	
BLOCO 1	Atividades relacionadas ao modelo tradicional de Alfabetização
BLOCO 2	Atividades relacionadas à Proposta de Letramento do PROFA

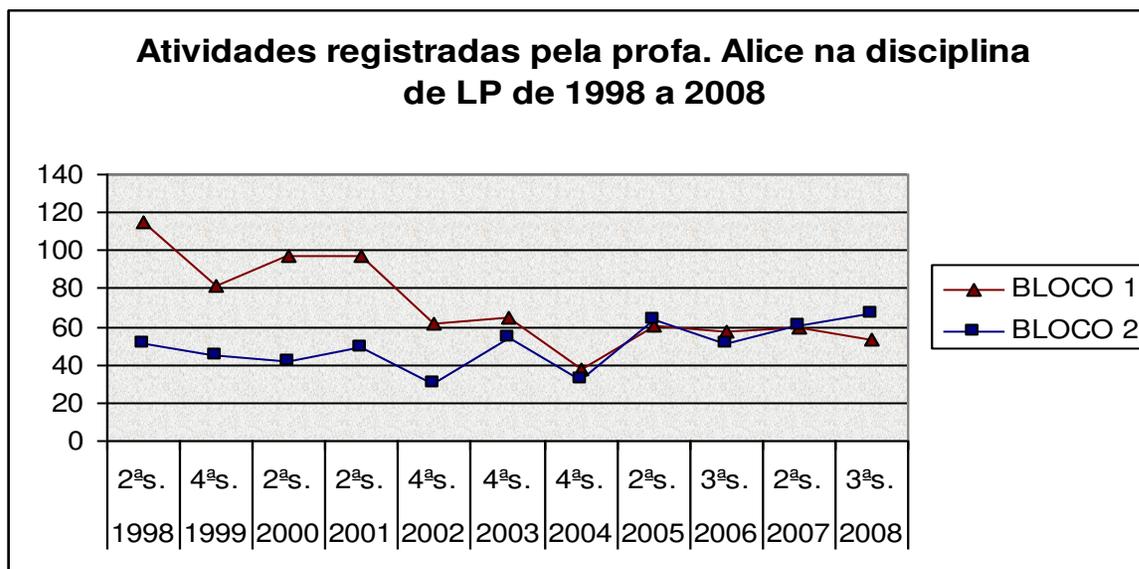
A professora Carla, ao falar da sua prática durante a entrevista, é categórica “Eu sempre fui assim. Eu mesclo, mesclo tudo”. Essa característica do seu trabalho fica evidente na apresentação do gráfico.

Em 1998 ela lecionou numa classe de aceleração e conta que, mesmo antes disso, frequentou vários cursos oferecidos pelo governo do estado que defendiam os ideários construtivistas. Dessa forma, podemos perceber que há uma significativa proximidade entre os pontos dos dois blocos, ao longo de todo o período analisado, ou seja, de fato ela sempre *mesclou tudo*, e sua prática se mostra marcada pelo equilíbrio entre o modelo tradicional e as propostas construtivistas.

Não se sabe em que ano ela frequentou o PROFA, mas não se percebe uma diferença que acentue a influência do programa na sua prática. É claro que aqui estamos tratando de uma influência não de caráter qualitativo, mas quantitativo, que é o que os números permitem analisar.

4.3.1.3. Atividades registradas na disciplina de Língua Portuguesa - Profa. Alice

Ano/ Série	1998 2 ^{as.}	1999 4 ^{as.}	2000 2 ^{as.}	2001 2 ^{as.}	2002 4 ^{as.}	2003 4 ^{as.}	2004 4 ^{as.}	2005 2 ^{as.}	2006 3 ^{as.}	2007 2 ^{as.}	2008 3 ^{as.}
BLOCO 1	115	82	97	97	62	65	38	61	57	60	53
BLOCO 2	51	45	42	49	30	54	32	64	51	61	67



LEGENDA	
BLOCO 1	Atividades relacionadas ao modelo tradicional de Alfabetização
BLOCO 2	Atividades relacionadas à Proposta de Letramento do PROFA

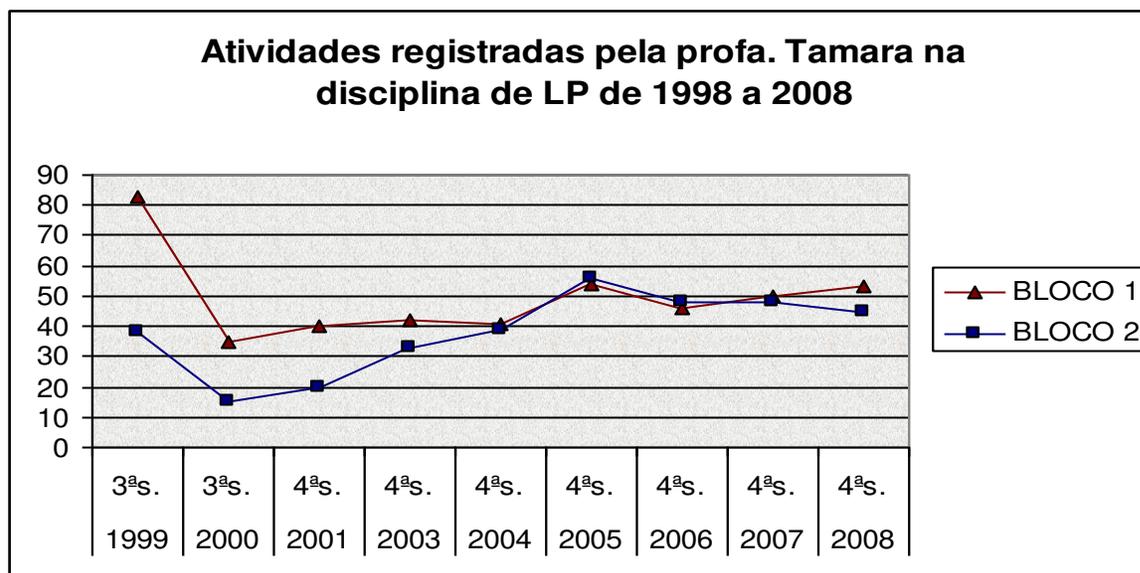
A professora Alice, em 1998 apresenta registros de uma prática, ainda que mesclada, predominantemente tradicional, e o fato de o grupo ter escolhido “em comum acordo” seguir a linha construtivista em 1999, não altera a sua prática de maneira tão significativa, quanto a das colegas. “Eu sempre fiz do meu jeito e nunca veio crítica”, diz ela muito segura do próprio trabalho.

É a partir de 2002 que as linhas do seu gráfico começam a se alterar mais significativamente e que a distância entre os dois pontos, segue diminuindo. Isso significa que, ainda que ela não tenha cursado o PROFA, houve uma nítida influência do programa nas suas práticas, até o ponto de, em 2008, as atividades de caráter construtivista terem se sobreposto às tradicionais, durante suas aulas de Língua Portuguesa.

4.3.1.4. Atividades registradas na disciplina de Língua Portuguesa - Profa. Tamara

Ano/Série	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	*	3 ^{as.}	3 ^{as.}	4 ^{as.}	*	4 ^{as.}					
BLOCO 1	*	83	35	40	*	42	41	54	46	50	53
BLOCO 2	*	38	15	20	*	33	39	56	48	48	45

* A professora não lecionou a disciplina neste ano letivo; esteve por algum motivo afastada da sala de aula neste ano letivo; ou o diário desta professora não foi localizado nos arquivos deste ano letivo.



LEGENDA	
BLOCO 1	Atividades relacionadas ao modelo tradicional de Alfabetização
BLOCO 2	Atividades relacionadas à Proposta de Letramento do PROFA

A diminuição da distância entre os pontos dos blocos 1 e 2, do ano de 1999 para o de 2000, mostra a parcial adesão da professora Tamara ao compromisso assumido pelo grupo com a filosofia construtivista, mas é a partir de 2003 que os pontos começam a se unir. Ela cursou o PROFA em 2002, ano em que esteve afastada da sala, e de volta em 2003, mostra que passou a trabalhar com orientações que teve acesso durante o curso.

4.3.1.5. Comparando os gráficos

Na comparação entre os gráficos podemos perceber que as ideias construtivistas estiveram presentes no trabalho dos professores desde 1998 (e provavelmente bem antes disso), com maior ou menor grau de representatividade.

Entre 1999 e 2000 há uma diminuição significativa da distância, em alguns gráficos, entre os pontos dos dois blocos, causada provavelmente, pela decisão do grupo em aderir às propostas construtivistas, ainda é claro, que decisões como essas, apesar de causarem efeito, não se efetivem de forma tão simplificada.

A partir de 2002, verifica-se que em todos os gráficos ocorre a diminuição constante da distância entre os dois pontos, que nos últimos anos, seguem equilibrados. Isso significa que as propostas construtivistas vêm ganhando espaço nas salas de aula, apesar de nenhuma das professoras pesquisadas terem abandonado as chamadas práticas tradicionais. Dessa forma, os gráficos representam, claramente, aquilo que as professoras chamam de mesclas, e suas preocupações em abandonar o velho para assumir o novo. Mostram que vão organizando o seu saber fazer com base naquilo que já conhecem, e vão experimentando, ao longo dos anos, aquilo que se lhes apresentam como novo, o que fica evidente ao compararmos a oscilação das linhas dos dois blocos. As oscilações que as linhas do bloco 2 apresentam, mostram que as professoras seguem experimentando e descartando ou incorporando as novidades às suas práticas, de acordo com “aquilo que funciona”, como elas dizem. E a linearidade mais constante das linhas do bloco 1, mostram a segurança que as professoras depositam nas ditas práticas tradicionais.

Podemos dizer então, que os gráficos comprovam aquilo que foi dito durante as entrevistas e observado nas visitas às classes dessas professoras, ou seja, práticas pedagógicas marcadas pela mescla de contribuição das duas propostas.

4.3.2. Registro das menções dos alunos

Outra informação extraída dos diários de classe foram as menções atribuídas pelos professores aos alunos por seu aproveitamento bimestral, a saber:

- NA – Não atingiu os objetivos propostos
- AP – Atingiu parcialmente os objetivos propostos
- AT – Atingiu totalmente os objetivos propostos

A análise dessas menções buscou esclarecer se existe relação entre a mudança das práticas dos professores e a *melhora* ou *piora* no aproveitamento dos alunos, mas é claro que uma análise como essa perpassa por várias questões.

O aproveitamento dos alunos fica vinculado à heterogeneidade da turma e à maneira como ela foi agrupada, reunindo alunos com maior ou menor dificuldade na aprendizagem das diversas disciplinas; vinculado também à maneira como se deu o processo ensino e aprendizagem desses alunos no ano anterior; entre outras questões. E além do que diz respeito ao *rendimento* dos alunos, a forma como o professor avalia o aproveitamento dos alunos pode ir se alterando, na medida em que a prática desse professor também vai se alterando. Dessa forma, o aproveitamento que antes era considerado pelo professor como suficiente para uma menção “**AP** (Atingiu parcialmente os objetivos propostos)”, em outro momento pode ser considerado insuficiente, ou vice-versa. Ainda assim, imersa nessa complicação, a análise das menções dos alunos aponta alguns caminhos.

Para organizar os resultados do aproveitamento dos alunos ao longo desse período, transcrevemos todas as menções de Língua Portuguesa do quarto bimestre, de todos os anos, de cada professora.

O motivo de se analisar apenas as menções dos quartos (últimos) bimestres de cada ano e não dos outros três, ou do quinto conceito⁴⁵, se explica pelo seguinte: o que está em análise não é a evolução ou involução do aproveitamento dos alunos ao longo dos anos, mas sim a comparação, ano a ano, dos resultados obtidos pelas professoras no aproveitamento dos alunos e a relação que esses resultados podem ter, ou não, com a mudança das suas práticas, ao longo do período estudado.

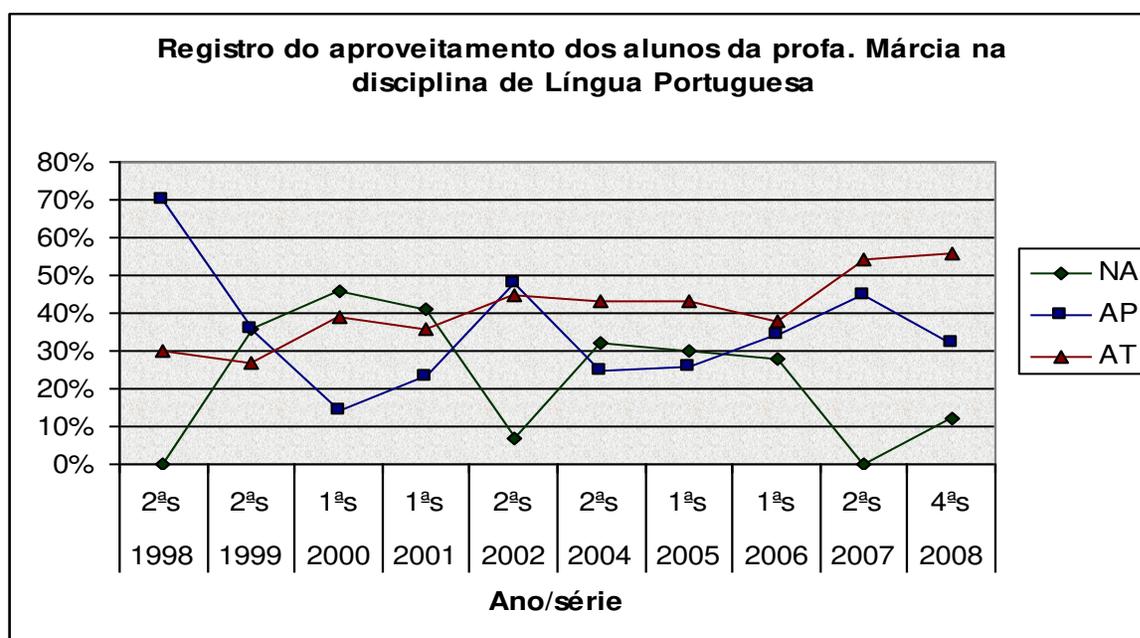
⁴⁵ Conceito atribuído com base na média de aproveitamento dos alunos ao longo de todos os bimestres.

Para proceder à análise, as menções de todos os diários, foram organizadas em tabelas, sendo somadas e agrupadas, ano a ano, de acordo com seu valor. Em seguida, foram calculadas as porcentagens desses resultados e construídos os gráficos que podem ser observados a seguir. E as análises desses gráficos foram feitas no sentido de avaliar, ao final de cada ano de trabalho das professoras, (1) qual o nível de aproveitamento dos alunos; (2) se houve, ao longo dos anos, alterações desse nível de aproveitamento; e (3) se essas alterações podem estar relacionadas com as orientações advindas da SME.

4.3.2.1. Cálculo percentual dos registros de menções do 4º bimestre dos alunos da professora Márcia na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Ano/série	98/2 ^{as}	99/2 ^{as}	00/1 ^{as}	01/1 ^{as}	02/2 ^{as}	2003	04/2 ^{as}	05/1 ^{as}	06/1 ^{as}	07/2 ^{as}	08/4 ^{as}
Bimestre	4º	4º	4º	4º	4º	*	4º	4º	4º	4º	4º
NA	0%	36%	46%	41%	7%	*	32%	30%	28%	0%	12%
AP	70%	36%	14%	23%	48%	*	25%	26%	34%	45%	32%
AT	30%	27%	39%	36%	45%	*	43%	43%	38%	54%	56%
Total	100%	99%	99%	100%	100%	*	100%	99%	100%	99%	100%

* A professora não lecionou a disciplina neste ano letivo; esteve, por algum motivo, afastada da sala de aula neste ano letivo; ou o diário desta professora não foi localizado nos arquivos deste ano letivo.



LEGENDA	
NA	Não atingiu os objetivos propostos
AP	Atingiu parcialmente os objetivos propostos
AT	Atingiu totalmente os objetivos propostos

Os índices de AT se alternam entre as faixas de 30% e 40% entre 1998 e 2006; a partir de 2007, ano em que se inicia o trabalho do professor coordenador nas escolas, o índice sobe pela primeira vez para a casa dos 50%, atingindo 56% em 2008.

Os menores índices de NA são apresentados, coincidentemente ou não, nos anos de 1998, ano da Municipalização; 2002, ano em que a professora Márcia cursou o PROFA e ano da

primeira atuação da equipe de coordenação pedagógica na SME; e 2007, ano em que se inicia o trabalho do professor coordenador nas escolas.

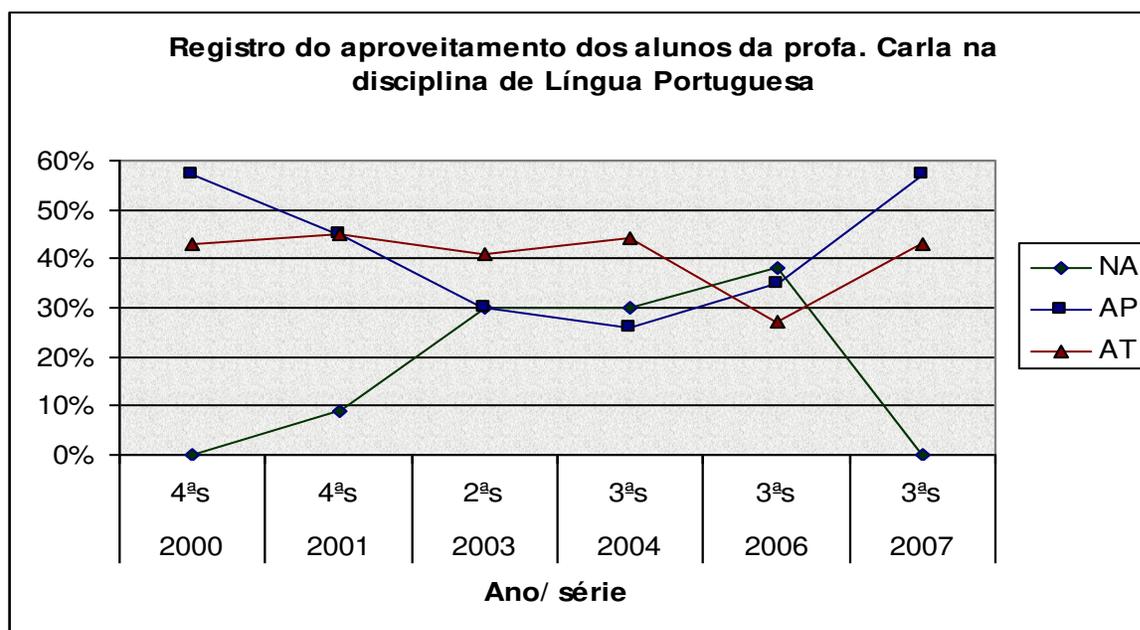
Os elevados índices de NA ao longo do período estudado podem levantar duas hipóteses: (1) a professora pode ter tido dificuldade em lidar com as propostas construtivistas, uma vez que ela mesma conta que, ao menos os seus dez primeiros anos de docência contaram com uma prática predominantemente tradicional, e isso pode ter se refletido na aprendizagem dos alunos com mais dificuldade; (2) ela pode, ao contrário, ter se apropriado mais tranquilamente das propostas construtivistas na sua prática e, por esse motivo, foram agrupados nas suas classes mais do que na das outras professoras, ao longo dos anos, os alunos com mais dificuldade, devido ao entendimento comum entre alguns diretores de que “os *professores construtivistas* têm mais facilidade de lidar com os *alunos-problema*”.

4.3.2.2. Cálculo percentual dos registros de menções do 4º bimestre dos alunos da professora Carla na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Ano/série	98/Ac	1999	00/4 ^{as}	01/4 ^{as}	2002	03/2 ^{as}	04/3 ^{as}	2005	06/3 ^{as}	07/3 ^{as}	2008
Bimestre	**	*	4º	4º	*	4º	4º	*	4º	4º	*
NA	**	*	0%	9%	*	30%	30%	*	38%	0%	*
AP	**	*	57%	45%	*	30%	26%	*	35%	57%	*
AT	**	*	43%	45%	*	41%	44%	*	27%	43%	*
Total	**	*	100%	99%	*	101%	100%	*	100%	100%	*

* A professora não lecionou a disciplina neste ano letivo; esteve, por algum motivo, afastada da sala de aula neste ano letivo; ou o diário desta professora não foi localizado nos arquivos deste ano letivo.

** Não houve registro de menções na classe de aceleração.



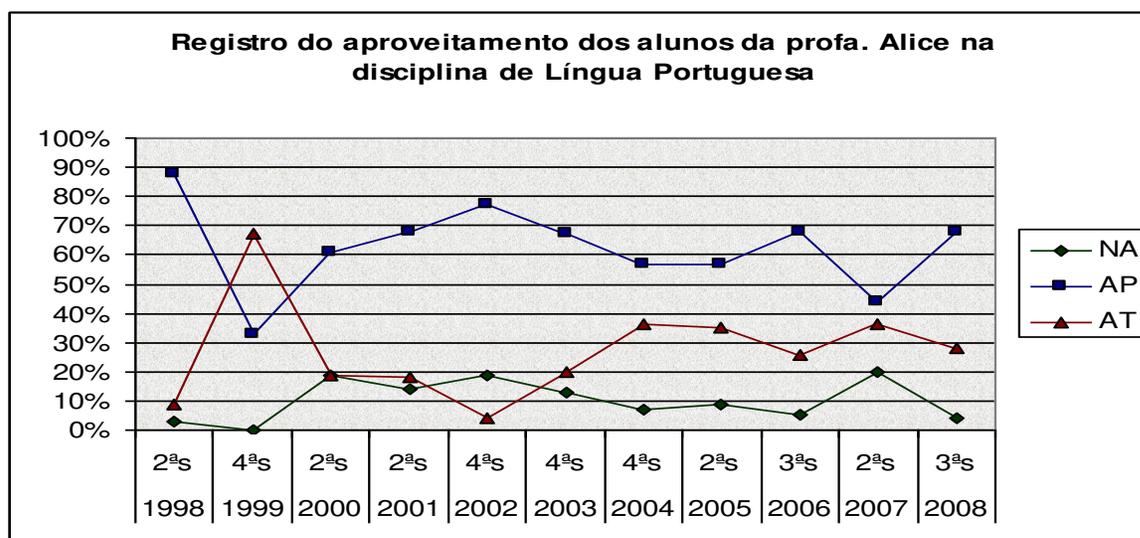
LEGENDA	
NA	Não atingiu os objetivos propostos
AP	Atingiu parcialmente os objetivos propostos
AT	Atingiu totalmente os objetivos propostos

Os índices de AT registrados pela professora Carla, permanecem na faixa dos 40% ao longo do período estudado, com exceção de 2006. E há grande variação dos índices de AP e NA. E como no caso anterior, também se verifica grande queda dos índices de NA no ano de 2007, com a consequente elevação dos demais índices.

Se no caso da professora Márcia, os altos índices de NA ao longo do período, suscitam hipóteses, no caso da professora Carla, um dado significativo pode ajudar a esclarecer. Lembro-me de que quando eu ainda fazia parte da equipe de coordenadoras da SME entre 2002 e 2003, estive algumas vezes na EM Prof. João Oliviano por conta da implantação, naquela unidade escolar, de uma das classes de apoio, que atendiam alunos com defasagem de idade e série e com dificuldades de aprendizagem. Em uma dessas minhas visitas, parei à porta da professora Carla e conversamos por alguns instantes sobre a classe de apoio e as crianças com dificuldade. Em dado momento da conversa ela me disse que, ao longo dos seus anos de trabalho, devido à experiência que teve com as classes de aceleração (cuja proposta é a mesma da classe de apoio), e também devido ao fato de trazer os alunos sempre em rédea curta, as diretoras sempre colocavam os alunos com maiores problemas de aprendizagem e comportamento, inclusive de outras séries, nas classes dela. Por isso, ela contava sorrindo, “minha classe é conhecida como *curva de rio*”. Isso pode, seguramente, explicar seus altos índices de NA.

4.3.2.3. Cálculo percentual dos registros de menções do 4º bimestre dos alunos da professora Alice na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Ano/série	98/2 ^{as}	99/4 ^{as}	00/2 ^{as}	01/2 ^{as}	02/4 ^{as}	03/4 ^{as}	04/4 ^{as}	05/2 ^{as}	06/3 ^{as}	07/2 ^{as}	08/3 ^{as}
Bimestre	4º										
NA	3%	0%	19%	14%	19%	13%	7%	9%	5%	20%	4%
AP	88%	33%	61%	68%	77%	67%	57%	57%	68%	44%	68%
AT	9%	67%	19%	18%	4%	20%	36%	35%	26%	36%	28%
Total	100%	100%	99%	100%	100%	100%	100%	101%	99%	100%	100%



LEGENDA	
NA	Não atingiu os objetivos propostos
AP	Atingiu parcialmente os objetivos propostos
AT	Atingiu totalmente os objetivos propostos

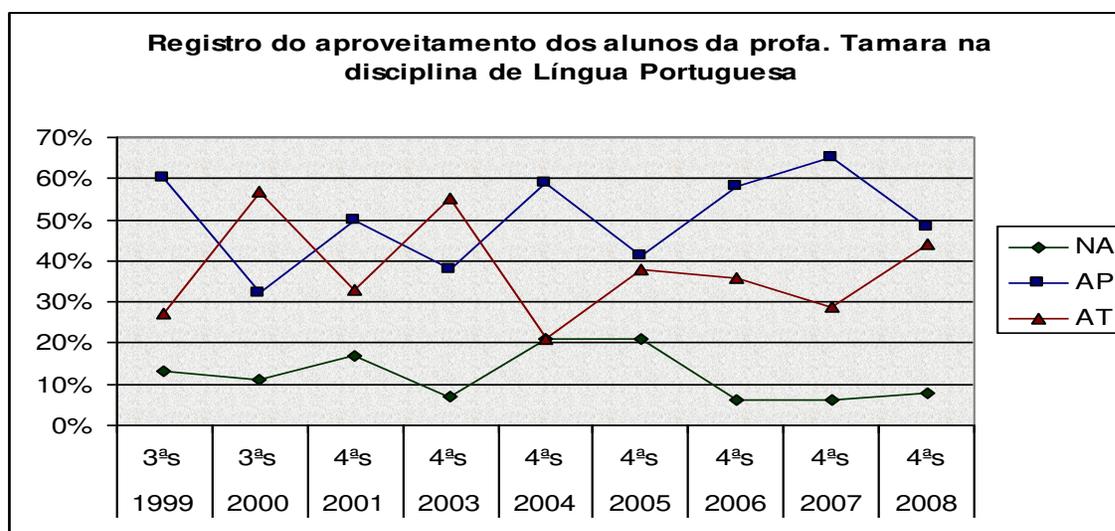
A professora Alice mantém baixos índices de NA, sendo que o limite não ultrapassa os 20%. No caso dela também duas hipóteses podem ser levantadas para tentar explicar esses índices: (1) o fato de ser graduada em Letras pode contribuir, significativamente, para a sua prática de sala de aula e por isso ela consegue manter elevados os índices de aprendizagem das turmas; ou (2) o fato de ela não ter cursado o PROFA e, teoricamente, não ter tido acesso às propostas construtivistas, tenha impedido as diretoras de lhe confiarem mais alunos com problemas de aprendizagem.

Os altos índices de AP, sempre bem mais elevados que os de AT, a meu ver, podem ser explicados pelo rigor com que ela desenvolve as suas aulas, devido ou não, à formação em Letras. Na sua classe, pude perceber que ela mantém um ritmo de conversa com os alunos num nível acima do deles. O que não significa que eles não aprendam com ela, muito pelo contrário, mas mostra um nível de exigência bastante alto que ela mantém em relação à aprendizagem das turmas.

4.3.2.4. Cálculo percentual dos registos de menções do 4º bimestre dos alunos da professora Tamara na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Ano/série	1998	99/3 ^{as}	00/3 ^{as}	01/4 ^{as}	2002	03/4 ^{as}	04/4 ^{as}	05/4 ^{as}	06/4 ^{as}	07/4 ^{as}	08/4 ^{as}
Bimestre	*	4º	4º	4º	*	4º	4º	4º	4º	4º	4º
NA	*	13%	11%	17%	*	7%	21%	21%	6%	6%	8%
AP	*	60%	32%	50%	*	38%	59%	41%	58%	65%	48%
AT	*	27%	57%	33%	*	55%	21%	38%	36%	29%	44%
Total	*	100%	100%	100%	*	100%	101%	100%	100%	100%	100%

* A professora não lecionou a disciplina neste ano letivo; esteve, por algum motivo, afastada da sala de aula neste ano letivo; ou o diário desta professora não foi localizado nos arquivos deste ano letivo.



LEGENDA	
NA	Não atingiu os objetivos propostos
AP	Atingiu parcialmente os objetivos propostos
AT	Atingiu totalmente os objetivos propostos

Podemos perceber que a professora Tamara mantém índices baixos de NA, ao longo do período, que não ultrapassaram os 21%, e caíram, consideravelmente, nos últimos três anos.

As grandes oscilações entre os índices de AP e AT nos primeiros anos podem ser explicadas pela dificuldade da professora em definir os limites das menções, e por se apresentarem também nos gráficos das outras professoras, ainda que de forma menos acentuada, serão novamente abordadas na análise dos elementos comuns entre os gráficos.

A significativa predominância dos índices de AP sobre os de AT desde 2004 também chama a atenção e pode ser explicada pela preocupação que alguns professores de 4ª série têm em promover os alunos para a 5ª série, pelo fato de o seu trabalho ficar exposto ao julgamento dos professores da 5ª, e para não correr o risco de atestar que os alunos “atingiram totalmente” os objetivos, parece ser mais confortável dizer que apenas “atingiram parcialmente”. Mas isso é apenas uma hipótese.

4.3.2.5. Comparando os gráficos

Como já mencionado anteriormente, as grandes oscilações presentes nos gráficos entre as menções AP e AT durante os primeiros anos, podem ser explicadas pelo fato de as professoras municipalizadas estarem acostumadas a avaliar o aproveitamento dos alunos utilizando cinco conceitos - A, B, C, D e E. Sendo assim, tiveram que reduzir os cinco conceitos para três menções, o que pode ter causado certa confusão na hora de avaliar o aproveitamento dos alunos e estabelecer o limite do que é “atingir parcialmente” e o que é “atingir totalmente” os objetivos propostos.

E, comparando-se os registros das quatro professoras ao longo desses anos, podemos concluir que: somando-se os índices de NA e AP, verifica-se que em termos gerais, durante o período de 1998 a 2008, mais da metade dos alunos não atingiram satisfatoriamente os objetivos propostos para o nível das suas séries, e essa realidade não parece ter sido alterada pelas intervenções do NAPA na formação dessas professoras, mas, a meu ver, parece começar a se alterar a partir da presença dos professores coordenadores nas escolas em 2007. E o mesmo pode se verificar em relação aos índices de NA que apresentam quedas mais significativas nos anos de 2007 e 2008.

Outra conclusão, ainda que prematura, é a de que apesar de ter se verificado, ao longo do período, significativas alterações nas práticas dessas professoras, não se observa que essas alterações tenham se refletido, significativamente, na aprendizagem dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final do trabalho percebemos que muitas questões foram levantadas em relação à forma como conversam os programas oficiais de ensino e os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Antes de procedermos às conclusões do trabalho, gostaria de falar da satisfação de ter a oportunidade de conhecer tão proximamente a realidade do contexto de formação ao qual eu mesma estive submetida durante esses quase vinte anos. No decorrer do trabalho foram emergindo memórias guardadas que ajudaram costurar detalhes da ampla trama que envolve essa rede de significados e, consideradas como fonte de dados e método de análise, contribuíram em muito, com as demais metodologias utilizadas para compor esse estudo.

Ainda em relação às diferentes metodologias utilizadas na pesquisa, quero ressaltar a composição dos elementos qualitativos e quantitativos, e o cruzamento dos dados obtidos pela análise de documentos, observação e entrevistas semi-diretivas, como fundamentais para que os dados pudessem falar da forma como falaram. E ainda, o trabalho com a Análise de Conteúdo que me possibilitou ampliar o alcance e a sensibilidade de *meus olhos de ver e ouvidos de ouvir*, favorecendo a percepção mais clara da dimensão do material ao qual tive acesso.

Outra consideração importante diz respeito à Secretaria Municipal de Educação. Ao longo do texto, a sigla SME foi citada inúmeras vezes e, naturalmente, ela nos remete à ideia de uma instituição designada a tratar dos interesses da educação do município. Apesar disso, a SME não é um sujeito indeterminado, ela é a composição de vários sujeitos, na sua maioria colegas professores, que se revezam nos seus cargos de acordo com os interesses políticos das diferentes administrações que assumem as lideranças da municipalidade. Analisar a trajetória da SME ao longo desses últimos vinte e tantos anos me fez valorizar ainda mais o trabalho desses profissionais e a forma como foram equilibrando as adversidades e estruturando um complexo sistema de ensino, que exigiu de alguns uma dedicação quase que exclusiva, apesar dos problemas de saúde, das queixas dos familiares e da secundarização da própria vida pessoal.

Dessa forma, as críticas feitas à formação oferecida aos professores da rede municipal não são, de forma nenhuma, dirigidas aos profissionais da SME ou do NAPA que têm certamente

procurado, uns mais que outros é verdade, fazer o seu trabalho da melhor forma possível. Idealistas, apaixonados e comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos nossos alunos; profissionais, entretanto, submersos num modelo de formação que tenta homogeneizar os pensamentos e engessar as ações, mergulhado, por sua vez, num *indigesto* caldo político-institucional.

Parte I

As contradições

A primeira consideração que aqui se coloca diz respeito a certas contradições que se observam nas orientações e programas de formação difundidos pela SME. Esses programas expressam em sua constituição os objetivos que pretendem atingir em relação ao desenvolvimento das capacidades naturais de professores e alunos. O PROEPRE marca a intenção de “formar pessoas intelectual e moralmente autônomas”, capazes de “refletir” e “questionar tudo o que lhes é proposto”; os PCN intentam orientar os professores a ajudarem o aluno a “enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo”; e o PROFA se propõe, entre outros objetivos, ajudar o professor a organizar situações didáticas que favoreçam “a construção da autonomia intelectual dos alunos”, tendo em conta o “atendimento das diversidades na classe”.

Ora, para que os professores possam auxiliar os seus alunos na construção de sua autonomia intelectual e no desenvolvimento da capacidade de refletir e participar dos acontecimentos e decisões, também eles, professores, necessitam condições para o auto desenvolvimento dessas capacidades. No entanto, o que se verifica é um afastamento dos professores do núcleo de decisões do DEd/SME desde 1991, que foi se alargando com o passar dos anos e reduzindo cada vez mais a possibilidade de atuação e participação dos professores.

Sobre as questões da diversidade, também se observa que os programas de formação não consideram a heterogeneidade do grupo de professores, que diz respeito à sua formação inicial, suas experiências construídas ao longo da carreira, suas crenças e suas *verdades*, enfim, a diversidade do *ser professor*. E sendo assim tratado como massa homogênea, como pode esse professor valorizar e tirar proveito da heterogeneidade dos alunos de sua classe?

As disputas de poder e a desvalorização do trabalho de sala de aula

Outra questão que se observa diz respeito ao poder legítimo da formação. É de conhecimento geral a significativa distância existente entre os pesquisadores acadêmicos e os professores das séries iniciais do ensino fundamental, profissionais pertencentes a instituições com práticas e culturas distintas; a primeira voltada mais para entender e explicar os processos, tomando a escola como objeto de estudo, a segunda mais próxima da organização das práticas e das vivências e rotinas da sala de aula. A intenção aqui não é tratar os efeitos desse distanciamento, mas apenas ressaltar o caráter legítimo de detenção do conhecimento que envolve os pesquisadores, e que é respeitado e valorizado pelos professores. Pois bem, no caso da SME de Bragança Paulista, grande parte da formação continuada dos professores foi ofertada pelos próprios pares dos professores, que estagiaram em diferentes cargos em comissão e se revestiram de um poder que não foi legitimado pelos professores. Junta-se a isso o sentimento latente de desvalorização do trabalho de sala de aula, que privilegia uns em detrimento de outros, e dissemina a ideia de que os melhores devem sair da sala de aula para ensinar aqueles que não sabem, ou que não *fazem direito*.

Os estudos mostram que com o crescimento das estruturas e as transformações pelas quais passou a SME, o grupo de professores foi sendo afastado do núcleo de decisões e, aos poucos, ficando dividido entre professores de sala de aula e professores especialistas, que foram emergindo do próprio grupo, fato que, aparentemente provocou certo estranhamento entre ambos e uma velada disputa de interesses.

Não há dúvida de que proporcionar ao professor a possibilidade de vivenciar experiências administrativas e pedagógicas fora de sua sala de aula oferece ganhos incalculáveis à sua formação, e não estou, de maneira nenhuma, me posicionando contra essas oportunidades, uma vez que eu mesma fui muito beneficiada por elas. No entanto, essas oportunidades não alcançam a todos e criam um sentimento de desprestígio entre aqueles que nunca foram convidados *pra nada* e também entre os que estavam desenvolvendo seu trabalho e que, por conta de mudança de gestores municipais, são destituídos de seus cargos e voltam pra sala como um castigo por não comungarem dos mesmos princípios de determinado partido político. Essas situações criam, seguramente, um clima de animosidade que acaba interferindo nas questões da formação.

O deslocamento dos processos de formação

O deslocamento dos processos de formação também é uma questão a ser considerada. No período anterior à implantação do PROFA e a criação do NAPA, a formação continuada dos professores acontecia, ou deveria acontecer, durante os grupos de estudo, os HTPCs e as reuniões pedagógicas, o que implica dizer que a formação acontecia dentro da escola, com a possibilidade de articular os interesses da própria escola com os da formação e com isso garantir os ganhos dessa formação também para a comunidade escolar. Com a implantação do PROFA e a criação do NAPA o *grosso* da formação foi deslocado para fora da escola e passou a acontecer fora também do horário de trabalho dos professores. Se por um lado os ganhos foram grandes com o crescente aumento de cursos oferecidos em diversas áreas do conhecimento, por outro ele não garante a frequência de boa parte dos professores, uma vez que sua participação é opcional. Além disso, o fato de cada professor participar de um curso diferente, certamente oferece ganhos significativos ao professor, mas também divide o interesse dos professores da mesma escola e dificulta a articulação desses conhecimentos em torno de projetos que possam favorecer a comunidade escolar.

A formação de professores e alunos baseada no déficit

Outro elemento evidente no atual modelo de formação é a cultura do déficit de conhecimentos e capacidades e a ideia de um vazio que precisa ser preenchido para, num futuro promissor, promover um despertar das consciências, que há de compensar todos os investimentos atuais.

Apesar desse entendimento, os programas de formação não encontram caixas vazias. Os professores têm acesso a conhecimentos diversos que precisam ser considerados, seja por cursos que participam fora da rede, seja pela interação com as colegas, seja pela própria prática que vai sendo construída nas próprias buscas. Sendo respeitado na sua individualidade e valorizado por seus conhecimentos, o professor terá condições de fazer o mesmo com seus alunos, nas suas salas de aula.

Em relação à avaliação do aproveitamento dos alunos, observa-se que as questões de dificuldades de aprendizagem se tornaram um elemento de constante preocupação desde a municipalização. No entanto, a presença de profissionais da saúde e da assistência social nas reuniões do DEd/SME indicam que essas questões já estavam presentes desde a educação infantil. Dessa forma, a frequência da presença de psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais nas reuniões do departamento pode indicar que já se percebia a dificuldade de algumas crianças na adaptação ao contexto das relações de ensino e aprendizagem da escola.

Sendo assim podemos concluir que, assim como já ficou evidenciado que o caráter da formação continuada oferecida aos professores pela SME é baseado na cultura do déficit, a avaliação do aproveitamento dos alunos também o é. Não se lê nos registros a valorização de potencialidades e capacidades e o que se pode fazer a partir delas. Avalia-se o aluno apenas para identificar se ele pode permanecer com os demais ou se necessita ser afastado deles e direcionado para as classes de correção. E também não estou me posicionando contra essas medidas paliativas, que a meu ver auxiliam em muito os alunos que apresentam dificuldades reais de aprendizagem. A questão que coloco é que esse não é e nem pode ser o único propósito da avaliação. Há que se pensar um programa que valorize as incontáveis capacidades dos alunos, e essa ainda é uma riqueza muito pouco explorada pela escola e que precisa ser considerada pelos programas de formação.

Parte II

A segunda parte do trabalho traz também outras questões a serem consideradas. Para tanto, em muito contribuíram os estudos sobre Cultura Escolar, amparados na visão de autores como André Chervel (1990) e Viñao Frago (1998), que abrem espaço para o entendimento da escola como um espaço de cultura específica e original. Essa visão singularizada da escola muito me incentivou percorrer seus interiores, receber as impressões do seu cotidiano e a proximidade das relações entre seus agentes, pois ainda que eu tenha estado imersa nessa realidade há tantos anos, como professora, o olhar de pesquisadora me possibilitou enxergar muito mais do que eu conhecia.

Modelo tradicional x Proposta construtivista

Um dos elementos que chama a atenção nos programas de formação oferecidos à rede municipal é o incentivo ao rompimento com as práticas ditas tradicionais, como fossem a causa de todos os males que impedem o grande salto de qualidade da escola pública. Ora, se por um lado as teorias construtivistas trazem grandes contribuições para o trabalho de sala de aula, principalmente porque incentivam os professores a conhecerem as formas como seus alunos aprendem, por outro há que se reconhecer a dimensão do espaço que ocupa o modelo tradicional de ensino, pela própria forma como ele foi se constituindo nesse espaço, e a tentativa de expurgá-lo dos limites da sala de aula pode representar a descaracterização das práticas e a desvalorização do trabalho de parte dos professores. Pudemos comprovar que nossos professores não tiveram acesso a cursos de formação das práticas tradicionais, no entanto, estamos todos impregnados delas. Estou certa de que a leitura dos textos que narram as impressões das salas de aula das professoras, incluídos no capítulo quatro, remeteram muitos de nós às nossas memórias de alunos, aos nossos próprios bancos escolares e até às saudosas “brincadeiras de escolinha”. Os estudos também mostraram a influência dessas memórias nas práticas dos professores, bem como os saberes fazer da mãe professora e das colegas mais experientes, admiradas por seu rigor, dedicação e o sucesso dos “noventa por cento de alunos alfabetizados ao final do ano”.

Essas particularidades mais subjetivas não podem ser simplesmente desconsideradas, pois elas marcam o distanciamento entre a figura do “professor idealizado”, pensado para desenvolver determinados projetos e o “professor real” inserido no contexto da sala de aula. Como já dissemos – nós, professores, não somos caixas que se podem, por outros, esvaziar e se tornar a encher. Essa, inclusive, é uma constatação evidente no terceiro capítulo, quando comparamos as orientações do PROFA, os fundamentos das atividades sugeridas e os resultados esperados nas aprendizagens dos alunos, com a forma como os professores assimilam essas orientações, reelaboram e transformam as atividades propostas, se apropriando de umas e descartando outras na medida da sua necessidade, e do efeito que percebem nas aprendizagens dos alunos. Para as formadoras, esse procedimento é o que chamam “distorção”, para os professores são adaptações às suas séries, ao perfil de suas turmas, aos seus saberes fazer e às necessidades de seus alunos.

Outra questão a ser considerada nessa disputa entre práticas tradicionais e construtivistas é que, aparentemente, nenhuma delas *dá conta*, no atual modelo de escola e na atual estrutura de sala de aula, dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e nem daqueles com maior facilidade de entendimento. A escola continua sendo um espaço onde uma parcela média de alunos aprende parcialmente, aqueles que se destacam pela facilidade de entendimento têm poucos estímulos e, para os que têm maiores dificuldades de aprendizagem o estímulo é quase nenhum. Durante a observação das salas pudemos perceber que o trabalho dos professores é dirigido para a parcela maior de alunos. É na medida do entendimento deles que os professores planejam as suas intervenções. No entanto, para alunos como Felipe que já resolve as operações conversando, sem nenhuma necessidade de concentração, e para Vitor, que já tem a maioria das respostas na ponta da língua, o ensino continua muito aquém das suas possibilidades. E ainda, para aqueles que como Santiago, ao contrário, mal compreendem o que se passa na sala de aula, leem como se leria grego as atividades e textos impressas na lousa, não compreendem as perguntas da professora, sequer imaginam do que ela está falando. Para esses a escola também já perdeu o encanto e a função. Podem ser auxiliados nas classes de correção, aceleração ou apoio, no entanto, são todas medidas paliativas.

Somos capazes de reinventar uma escola que atenda a todos os alunos na sua singularidade - escritores, artistas, cientistas, matemáticos, atletas, enfim, e que possam estar nos espaços da escola, aprendendo sempre. E esse deve ser o papel da formação continuada, o de confiar ao professor a autoria da sua própria prática e auxiliá-lo nas suas necessidades, perguntando todos os dias “Professor, como estão os seus alunos? O que você precisa para ajudá-los a aprender mais?” – ou seja, é preciso acolher a prática do professor e ajudá-lo a reinventá-la todos os dias.

O compromisso com o desenvolvimento dos alunos parece ser algo intrínseco na profissão do professor. As visitas às salas de aula dos professores ajudaram reafirmar aquilo que disseram durante as entrevistas sobre o cuidado e a preocupação não apenas com as aprendizagens dos alunos, mas com sua formação pessoal, moral, social, como fossem seus tutores – a forma como vibram com as conquistas deles, a procura dos facilitadores de aprendizagem, os conselhos, as *prensas* e a preocupação e impotência diante daqueles que não conseguem ajudar.

Por fim, os resultados encontrados nos diários de classe das professoras apontam o que as próprias formadoras do NAPA já percebiam: há, sem sombra de dúvida, um grande ganho para professores e coordenadores durante a formação continuada, entretanto, esses ganhos não se refletem, de forma significativa, nas aprendizagens dos alunos. Por que? Porque além da formação continuada do professor, que tem servido de bode expiatório para justificar a baixa qualidade do ensino público, existem várias outras questões a serem consideradas. Entre elas, a óbvia urgência da melhoria das condições de trabalho desse professor, e a transposição do espaço da formação continuada, como dizem as próprias formadoras, do núcleo, no caso o NAPA, para a própria escola, contemplando realidades e necessidades locais de alunos e professores, ao invés de projetos herméticos elaborados à parte dessa realidade, que adotam os professores como meros executores.

Além disso, fica também comprovada a necessidade de a formação contemplar a expansão dos limites de atuação dos professores dentro da escola, que extravasem os recônditos das suas salas de aula e os incentive à participação e ao exercício da cidadania no contexto da comunidade onde se insere o seu local de trabalho, a fim de que ele possa incentivar os seus alunos também nesse exercício e não mais restringir os estudos sobre cidadania às perguntas e respostas dos substitutos dos antigos livros de “educação moral e cívica”.

Volto a dizer, podemos reinventar a escola. Uma escola democrática que respeite e valorize a participação de seus agentes, que garanta o direito de todos à aprendizagem e ao exercício da cidadania. Para isso é necessário reinventar também um novo modelo de formação continuada, menos excludente e menos contraditório.

REFERÊNCIAS

- AMADO**, João da Silva e **FREIRE**, Isabel Pimenta. A(s) Indisciplina (s) na Escola: Compreender para Intervir. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009.
- ANDALÓ**, Carmem Silvia de Arruda. Fala, Professora! - Repensando o Aperfeiçoamento Docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARRETCHE**, Martha. Mitos da Descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, n. 31, jul. 1996.
<http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/108/54/>
- ARROYO**, Miguel Gonzalez. Ofício de Mestre. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2000.
- BARDIN**, Laurence. Análise de Conteúdo. Edições 70, Lisboa, Portugal, 2008.
- CARRILHO**, Tiago. Conceito de parceria: três projetos locais de promoção de emprego. Análise Social, vol XLIII (1º), 81-107, 2008.
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n186/n186a05.pdf>
- CARVALHO**, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D. B. e SOUZA, C.P. Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1999.
- CHERVEL**, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.2, 1990.
- DAY**, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora, Porto, Portugal, 2001.
- DAY**, Christopher. A Paixão pelo Ensino. Porto Editora, Porto, Portugal, 2004.
- DRAIBE**, Sônia Miriam. Reforma do estado e descentralização: a experiência recente da política brasileira de ensino fundamental. Caderno de Pesquisa nº 37 do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1998.
- FLORES**, Maria Assunção e **SIMÃO**, Ana Margarina Veiga (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de PROFESSORES: Contextos e Perspectivas. Edições Pedagogo, Mangualde, Portugal, 2009.
- GATTI**, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRANVILLE, Maria Antonia (org.). Teorias e Práticas na Formação de Professores – Campinas, SP: Papirus, 2007.

GUARNIERI, Maria Regina e **VIEIRA**, Luciene Cerdas. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: Avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.6, n.8, p.55-71, jan./jun. 2010

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, 2, 1990.

INCONTRI, Dora. A Educação Segundo o Espiritismo. São Paulo: Edições FEESP, 1997.

JULIÁ, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. I, 2001.

LOPES, João Teixeira. Os dias da Escola ou a Utopia em Acção. (Uma ilustração de políticas culturais de terceira geração). Universidade do Porto, 05/01/2009, www.bocc.ubi.pt.

MATOS, Manuel. Um novo modelo de ser professor... por achar. *A página da Educação*, ano 17, n. 182, 03/01/2009, www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp.

MARTINS, Angela Maria. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, p.221-238, novembro/2003. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf>

MILITÃO, Silvio César Nunes. Municipalização do Ensino Fundamental em São Paulo: O FUNDEF como divisor de águas. IV Simpósio Internacional, VII Fórum Nacional de Educação, 2010. http://forum.ulbratorres.com.br/2010/ Mesa_texto/MESA%206%20C.pdf

MONTINO, Mariany Almeida. Riquezas que se podem encontrar nos bolsos de um guarda-pó: pensando a formação de professores das séries iniciais. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – UNICAMP: Campinas, SP: 2005.

NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação – Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas. – Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe e **THURLER**, Monica Gather (Org.). As Competências Para Ensinar no Século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação. Artmed Editora, Porto Alegre, 2002.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Formação Participativa de Docentes em Serviço. Taubaté, Cabral Editora Universitária, 1997.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Módulos 1, 2 e 3 – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 2001

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHELBAUER, Analete Regina. Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. – Maringá: EDUEM, 1998.

SCHÖN, Donald Alan. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Rita de Cássia da. “O professor, seus saberes e suas crenças” In Guarnieri, Maria Regina (org) – Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910) – São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de Souza, e **VALDEMARIN**, Vera Teresa. A Cultura Escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos Professores à Avaliação dos Estabelecimentos Escolares. In PERRENOUD, Philippe. As Competências para Ensinar no Século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. Currículo, espaço e subjetividade. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa.

ANEXO 1 - PARTE I - Tabela – Atas da SME - Registro da quantidade de linhas utilizadas de 1986 a 2007 (sintetizado)

Ano	Cb	As	Li	QP	QA	Ot	Total
1986	29	263	174	32	14	82	594
1987	44	404	80	27	32	07	594
1988	43	423	128	14	52	--	660
1989	56	694	146	13	75	06	990
1990	64	319	80	26	84	21	594
1991	119	748	111	53	255	34	1320
1992	170	649	40	105	622	64	1650
1993	425	541	120	321	1313	435	3155
1994	207	430	140	210	982	547	2516
1995	220	467	56	211	2133	313	3400
1996	82	75	29	63	1341	42	1632
1997	179	300	30	119	463	269	1360
1998	256	661	33	111	1841	226	3128
1999	222	593	46	96	1264	91	2312
2000	114	62	21	58	236	121	612
2001	253	163	16	85	834	349	1700
2002	308	150	104	766	911	209	2448
2003	317	146	153	380	678	884	2558
2004	88	30	08	34	66	302	528
2005	192	92	05	23	163	647	1122
2006	133	76	10	26	553	126	924
2007	13	63	07	29	131	87	330

LEGENDA

Cb	Cabeçalho
As	Assinaturas
Li	Linhas inutilizadas
QP	Questões Pedagógicas
QA	Questões Administrativas
Ot	Outros assuntos

ANEXO 2 – PARTE I -Tabela – Atas da SME - Registro da porcentagem de linhas utilizadas de 1986 a 2007 (sintetizado)

Ano	Cb	As	Li	QP	QA	Ot	Total
1986	5%	44%	29%	6%	2%	14%	100%
1987	7%	68%	14%	5%	5%	1%	100%
1988	7%	64%	19%	2%	8%	--	100%
1989	5%	70%	15%	1%	8%	1%	100%
1990	11%	54%	14%	4%	14%	3%	100%
1991	9%	57%	8%	4%	19%	3%	100%
1992	10%	39%	2%	7%	38%	4%	100%
1993	13%	17%	4%	10%	42%	14%	100%
1994	8%	17%	6%	8%	39%	22%	100%
1995	6%	14%	2%	6%	63%	9%	100%
1996	5%	5%	2%	4%	82%	2%	100%
1997	13%	22%	2%	9%	34%	20%	100%
1998	8%	21%	1%	4%	59%	7%	100%
1999	10%	26%	2%	4%	54%	4%	100%
2000	19%	10%	3%	9%	39%	20%	100%
2001	15%	10%	1%	5%	49%	20%	100%
2002	13%	6%	4%	31%	37%	9%	100%
2003	12%	6%	6%	15%	26%	35%	100%
2004	17%	6%	2%	6%	12%	57%	100%
2005	17%	8%	1%	2%	14%	58%	100%
2006	14%	8%	1%	3%	60%	14%	100%
2007	4%	19%	2%	9%	40%	26%	100%

LEGENDA

Cb	Cabeçalho
As	Assinaturas
Li	Linhas inutilizadas
QP	Questões Pedagógicas
QA	Questões Administrativas
Ot	Outros assuntos

ANEXO 3 – PARTE I – Quadro de registro das atas da SME - Frequência dos indicadores da formação continuada oferecida aos professores entre 1986 e 2007

Categoria	Indicadores	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
A formação continuada oferecida aos professores entre 1986 e 2007	1.9. Planejamento/ plano de aula/ semanário/ plano escolar	05	06	06	02	02	01	03	02	03	--	01
	1.10. Cursos/ palestras/ encontro intermunicipal	02	02	01	03	--	03	05	15	05	07	02
	1.11. Grupos de estudo/ reuniões pedagógicas/ HTPC/ hora atividade	--	01	04	--	02	03	03	06	03	06	01

Categoria	Indicadores	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
A formação continuada oferecida aos professores entre 1986 e 2007	1.9. Planejamento/ plano de aula/ semanário/ plano escolar	03	01	--	01	08	07	04	--	01	--	01
	1.10. Cursos/ palestras/ encontro intermunicipal	04	04	02	04	01	04	03	--	03	01	02
	1.11. Grupos de estudo/ reuniões pedagógicas/ HTPC/ hora atividade	03	01	--	02	02	03	04	--	--	--	01

ANEXO 4 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Márcia na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Categorias	Indicadores	Ano/Ser.	98/2ºs.	99/2ºs.	00/1ºs.	01/1ºs.	02/1ºs.	2003	04/2ºs.	05/1ºs.	06/2ºs.	07/1ºs.	08/4ºs.
A – atividade de escrita	A1 - Formar/construir palavras/frases		24	05	05	07	02	*	04	01	/	/	/
	A2 - Ditado		15	07	05	06	08	*	08	05	03	05	02
	A3 - Trabalho com sílabas		16	07	02	01	/	*	03	/	01	/	02
	A4 - Completar as palavras/frases		09	02	01	02	/	*	/	01	/	/	/
	A5 - Alfabeto móvel		/	/	/	/	03	*	/	01	/	01	/
	A6 - Escritas/escrita espontânea/atividades de escrita		/	/	/	/	01	*	/	10	02	07	/
	A7 - Cruzadinha/palavras cruzadas		09	01	05	01	/	*	01	04	/	03	/
	A8 - Reescrita		/	01	/	/	01	*	05	07	09	08	02
	A9 - Produção de texto/construir pequenos textos		07	08	03	01	04	*	05	/	/	/	06
	A10 - Produção de texto coletivo		/	01	02	01	/	*	/	01	01	/	/
B – atividade de leitura	B1 - Procurar/retirar palavras/frases do texto		11	02	01	04	01	*	/	/	/	/	/
	B2 - Listas		08	07	07	01	07	*	02	08	02	06	/
	B3 - Trabalho com o nome dos alunos		04	09	08	04	01	*	/	/	/	/	/
	B4 - Leitura		28	31	09	07	21	*	12	12	15	17	20
	B5 - Leitura compartilhada		/	/	/	/	03	*	01	05	02	10	03
	B6 - Interpretação		23	16	03	06	02	*	07	/	07	/	04
	B7 - Reconto		/	/	/	/	01	*	05	09	09	09	02
	B8 - Revisão de reescrita/texto		/	/	/	/	/	*	/	03	05	05	01
	B9 - Análise de textos		/	/	/	/	/	*	03	01	01	/	05
	B10 - Hora do conto		/	/	/	02	06	*	/	/	/	/	/
	B11 - Pontuação de piada		/	/	/	/	/	*	01	/	/	/	/
	B12 - Parlenda		/	/	/	/	04	*	/	03	/	01	/
	B13 - Trabalho com diferentes gêneros textuais		04	03	01	03	03	*	02	03	/	04	04
	B14 - Pontuação												
	B15 - Biblioteca												
C – treino	C1 - Alfabeto		07	11	10	05	06	*	05	07	03	06	01
	C2 - Ortografia/ Treino ortográfico		22	/	02	03	/	*	01	/	/	/	/
	C3 - Cópia		19	18	02	/	/	*	/	/	/	/	/
	C4 - Passar para a letra cursiva		04	/	/	/	/	*	/	/	/	/	/
	C5 - Colocar nome nos desenhos		04	03	03	03	/	*	/	01	/	/	/
	C6 - Memorização												
	C7 - Uso do dicionário												
	C8 - Gramática												
	C9 - Jogos												
	C10- Acentuação												

ANEXO 5 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Carla na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Categorias	Indicadores	Ano/Ser.	98/Ac	99/4^{as}.	00/4^{as}.	01/4^{as}.	2002.	03/2^{as}.	04/3^{as}.	2005	06/3^{as}.	07/3^{as}.	2008
A – atividade de escrita	A1 - Formar/construir palavras/frases		01	*	/	/	*	02	01	*	/	/	*
	A2 - Ditado		04	*	/	/	*	02	03	*	09	04	*
	A3 - Trabalho com sílabas		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	A4 - Completar as palavras/frases		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	A5 - Alfabeto móvel		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	A6 - Escritas/escrita espontânea/atividades de escrita		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	A7 - Cruzadinha/palavras cruzadas		/	*	/	/	*	01	01	*	01	02	*
	A8 - Reescrita		/	*	/	/	*	03	10	*	03	10	*
	A9 - Produção de texto/construir pequenos textos		28	*	10	05	*	02	11	*	09	08	*
	A10 - Produção de texto coletivo		04	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
B – atividade de leitura	B1 - Procurar/retirar palavras/frases do texto		01	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	B2 - Listas		04	*	/	/	*	07	/	*	/	/	*
	B3 - Trabalho com o nome dos alunos		04	*	02	/	*	01	/	*	/	/	*
	B4 - Leitura		40	*	11	04	*	05	07	*	09	10	*
	B5 - Leitura compartilhada		/	*	/	/	*	02	/	*	/	/	*
	B6 - Interpretação		08	*	04	05	*	02	05	*	09	10	*
	B7 - Reconto		/	*	/	/	*	02	03	*	/	04	*
	B8 - Revisão de reescrita/texto		/	*	/	/	*	/	07	*	05	08	*
	B9 - Análise de textos		08	*	/	/	*	01	05	*	05	/	*
	B10 - Hora do conto		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	B11 - Pontuação de piada		/	*	/	/	*	/	02	*	02	10	*
	B12 - Parlenda		/	*	/	/	*	04	/	*	/	/	*
	B13 - Trabalho com diferentes gêneros textuais		36	*	07	02	*	07	12	*	09	12	*
	B14 - Pontuação		01	*	/	05	*	01	05	*	02	02	*
	B15 - Biblioteca		/	*	/	/	*	02	/	*	/	/	*
C – treino	C1 - Alfabeto		04	*	01	04	*	03	/	*	02	04	*
	C2 - Ortografia/ Treino ortográfico		17	*	01	04	*	08	09	*	09	10	*
	C3 - Cópia		17	*	01	/	*	/	/	*	/	/	*
	C4 - Passar para a letra cursiva		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	C5 - Colocar nome nos desenhos		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	C6 - Memorização		/	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	C7 - Uso do dicionário		15	*	/	01	*	/	/	*	/	/	*
	C8 - Gramática		05	*	12	13	*	07	16	*	10	10	*
	C9 - Jogos		14	*	/	/	*	/	/	*	/	/	*
	C10- Acentuação		/	*	01	/	*	03	05	*	01	06	*

ANEXO 6 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Alice na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Categorias	Indicadores	Ano/Ser.	98/2ºs.	99/4ºs.	00/2ºs.	01/2ºs.	02/4ºs.	03/4ºs.	04/4ºs.	05/2ºs.	06/3ºs.	07/2ºs.	08/3ºs.
A – atividade de escrita	A1 - Formar/construir palavras/frases		05	01	06	04	03	03	/	02	/	01	/
	A2 - Ditado		/	/	04	04	/	/	/	/	02	04	/
	A3 - Trabalho com sílabas		01	/	02	03	04	01	/	01	02	01	/
	A4 - Completar as palavras/frases		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	A5 - Alfabeto móvel		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	A6 - Escritas/escrita espontânea/atividades de escrita		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	A7 - Cruzadinha/palavras cruzadas		/	01	/	01	/	/	/	02	01	/	/
	A8 - Reescrita		/	/	/	/	/	04	05	08	05	08	02
	A9 - Produção de texto/construir pequenos textos		15	10	12	13	04	12	08	09	08	05	13
	A10 - Produção de texto coletivo		02	/	/	04	/	/	/	01	01	/	01
B – atividade de leitura	B1 - Procurar/retirar palavras/frases do texto		/	/	/	01	/	/	/	/	/	/	/
	B2 - Listas		/	/	/	01	/	/	/	/	/	01	/
	B3 - Trabalho com o nome dos alunos		05	01	01	02	/	/	/	02	/	/	/
	B4 - Leitura		09	13	12	10	14	08	09	11	09	11	10
	B5 - Leitura compartilhada		/	/	/	/	/	09	02	05	07	08	11
	B6 - Interpretação		18	13	11	11	10	10	07	05	07	07	04
	B7 - Reconto		/	/	/	/	/	/	/	06	/	05	/
	B8 - Revisão de reescrita/texto		/	/	/	/	/	01	01	05	07	04	11
	B9 - Análise de textos		08	08	09	/	05	07	02	02	02	/	02
	B10 - Hora do conto		/	03	/	04	/	/	/	/	/	/	/
	B11 - Pontuação de piada		/	/	/	/	/	01	/	/	01	02	01
	B12 - Parlenda		02	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	B13 - Trabalho com diferentes gêneros textuais		02	02	02	05	03	02	02	03	04	04	07
	B14 - Pontuação		/	02	04	05	/	08	02	07	05	08	07
	B15 - Biblioteca		/	/	/	01	/	/	01	01	01	05	02
C – treino	C1 - Alfabeto		04	01	02	02	02	/	/	03	01	02	01
	C2 - Ortografia/ Treino ortográfico		05	01	05	05	04	01	01	05	07	10	03
	C3 - Cópia		09	02	03	02	/	/	/	/	/	/	/
	C4 - Passar para a letra cursiva		01	/	01	/	/	/	/	01	/	/	01
	C5 - Colocar nome nos desenhos		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	C6 - Memorização		07	01	01	/	/	/	06	/	/	/	/
	C7 - Uso do dicionário		08	05	02	03	04	02	/	02	/	/	/
	C8 - Gramática		25	26	27	23	14	16	/	08	08	02	04
	C9 - Jogos		03	02	01	/	/	/	/	/	/	/	/
	C10- Acentuação		01	02	02	/	/	02	02	/	01	/	/

ANEXO 7 – PARTE II - QUADRO - Conteúdos e atividades registrados pela Profa. Tamara na disciplina de Língua Portuguesa de 1998 a 2008

Categorias	Indicadores	Ano/Ser.	1998	99/3ºs.	00/3ºs.	01/4ºs.	2002	03/4ºs.	04/4ºs.	05/4ºs.	06/4ºs.	07/4ºs.	08/4ºs.
A – atividade de escrita	A1 - Formar/construir palavras/frases		*	/	01	01	*	/	/	/	/	/	/
	A2 - Ditado		não	12	02	/	*	/	/	/	01	/	02
	A3 - Trabalho com sílabas		traba	01	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	A4 - Completar as palavras/frases		lhou	/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	A5 - Alfabeto móvel		com	/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	A6 - Escritas/escrita espontânea/atividades de escrita		a	/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	A7 - Cruzadinha/palavras cruzadas		discip	/	/	/	*	/	/	01	/	/	/
	A8 - Reescrita		de	/	/	/	*	08	06	09	06	02	03
	A9 - Produção de texto/construir pequenos textos		LP	15	09	06	*	09	10	17	12	16	11
	A10 - Produção de texto coletivo			/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
B – atividade de leitura	B1 - Procurar/retirar palavras/frases do texto			/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	B2 - Listas			01	01	/	*	/	/	/	/	/	/
	B3 - Trabalho com o nome dos alunos			01	02	/	*	/	/	/	/	/	/
	B4 - Leitura			12	02	08	*	08	09	09	08	07	09
	B5 - Leitura compartilhada			/	/	/	*	03	05	08	07	09	11
	B6 - Interpretação			12	07	04	*	09	07	09	04	07	10
	B7 - Reconto			/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	B8 - Revisão de reescrita/texto			/	/	/	*	/	/	03	08	03	/
	B9 - Análise de textos			/	/	/	*	/	03	/	/	/	/
	B10 - Hora do conto			/	/	02	*	/	/	/	/	/	/
	B11 - Pontuação de piada			/	/	/	*	/	/	01	/	/	01
	B12 - Parlenda			/	/	/	*	/	/	/	/	01	/
	B13 - Trabalho com diferentes gêneros textuais			05	/	03	*	03	03	05	04	03	02
	B14 - Pontuação			03	01	01	*	01	02	03	03	06	08
	B15 - Biblioteca			/	/	/	*	01	01	/	/	01	/
C - treino	C1 - Alfabeto			04	01	01	*	/	/	/	/	01	01
	C2 - Ortografia/ Treino ortográfico			09	02	05	*	03	01	04	04	06	07
	C3 - Cópia			01	01	01	*	02	/	/	01	/	/
	C4 - Passar para a letra cursiva			/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	C5 - Colocar nome nos desenhos			/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	C6 - Memorização			/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	C7 - Uso do dicionário			01	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	C8 - Gramática			08	07	08	*	05	06	06	07	02	03
	C9 - Jogos			/	/	/	*	/	/	/	/	/	/
	C10- Acentuação			/	02	02	*	01	02	/	02	01	/