UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ANA CAROLINA BRANCO BASTIDES

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES:
Um estudo com professores da educação básica

(VERSÃO ORIGINAL)

São Paulo

2012

ANA CAROLINA BRANCO BASTIDES

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES:

Um estudo com professores da Educação Básica

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Bastides Ana Carolina Branco.

Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica / Ana Carolina Branco Bastides; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2012.

166 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Saberes docentes 3. Educação escolar básica 4. Trabalho docente 5. Cotidiano escolar I. Título.

LB1715

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES:

Um estudo com professores da educação básica

Ana Carolina Branco Bastides

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*A todos que acreditam e lutam por uma
educação pública, gratuita e de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza, pela orientação cuidadosa e segura desde a graduação, pela oportunidade e respaldo, por ter me acompanhado desde o início nos caminhos da pesquisa, pela paciência, generosidade e serenidade, meu profundo agradecimento.

Às professoras Dr^{as} Denise Trento Rebello de Souza e Marli Lúcia Tonatto Zibetti, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões no grupo de pesquisa e no exame de qualificação.

À professora Belmira Bueno, pelos ricos aprendizados na disciplina de etnografia e no âmbito do grupo de pesquisa.

Ao grupo de orientandas, pelos encontros, reflexões e contribuições: Katia Yamamoto, Sabrina Gasparetti Braga, Cárita Portilho de Lima, Juliana Sano de Almeida Lara, Aline Morais Mizutani e Ana Karina Amorim Checchia.

Ao grupo de pesquisa da FEUSP, pelos ricos encontros e reflexões nos seminários de pesquisa. À Flavia Ferreira Asbahr, Daniele Kohmoto Amaral e Adolfo Samuel de Oliveira, pelas valiosas conversas e troca de idéias.

À professora Lis, que tornou este trabalho possível ao me acolher em sua sala de aula, pela confiança em partilhar suas experiências, críticas e inquietações como educadora. A toda equipe da escola em que realizei esta pesquisa, por permitirem o acesso ao seu cotidiano de trabalho e às suas experiências na escola pública.

Aos meus pais, pela confiança, afeto e apoio incondicional, por me ensinarem a lutar pelos meus ideais e a me indignar com as injustiças do mundo. Ao meu querido irmão e toda minha família, que sempre se fizeram perto mesmo estando distantes.

Aos meus amigos, Maíra Naruto, Fernando Ramos, Keren e Ariel Almeida, Rafael Baioni, Luiz Fukushiro e Felipe Lessi pelo companheirismo ao longo destes anos e por se tornarem minha família em São Paulo. À amiga Érica Otsubo pela amizade sincera e pelas conversas esclarecedoras.

*Se a educação sozinha não transformar a
sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

(Paulo Freire)

BASTIDES, A. C. B. **Formação profissional e saberes docentes:** um estudo com professores da educação básica. 2012. 162 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar e analisar expressões da formação de professores na constituição e mobilização de saberes docentes, e em que aspectos tal formação tem contribuído para a construção de práticas que respondam aos atuais desafios da educação básica no estado de São Paulo. Elege como referencial empírico a prática docente de professoras que cursaram o *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental* conhecido como PEC-Municípios (2003-2004), pela sua relevância no âmbito das novas modalidades de formação de professores. A pesquisa busca compreender as influências do programa no cotidiano escolar, na prática e nos saberes docentes por meio de uma perspectiva etnográfica que se utiliza de trabalho de campo, análise documental e estudo de caso. O trabalho etnográfico envolveu observações em campo em uma escola da rede pública de ensino fundamental do município de São Paulo e a realização de estudo de caso junto a uma professora egressa do PEC-Municípios. A análise do material empírico fundamenta-se nas contribuições teóricas de autores que discutem os temas da formação de professores, processos de escolarização e saberes docentes cotidianos em uma perspectiva histórica e crítica, quer no campo da Educação, quer da Psicologia Escolar. No contexto deste trabalho, torna-se relevante a concepção de Ruth Mercado Maldonado sobre os saberes docentes cotidianos como saberes mobilizados na experiência prática dos professores com seus alunos e que são constituídos a partir do diálogo que se estabelece com vozes provenientes de distintos âmbitos sociais e momentos históricos que são articuladas pelo professor ao trabalhar com os alunos. Os resultados obtidos apontam para a importância dos programas de formação promoverem uma articulação entre conhecimentos acadêmico-educacionais e prática docente, fornecendo subsídios para a apropriação e mobilização de saberes docentes que correspondam às demandas do trabalho com os alunos. A articulação entre teoria e prática promovida pelo programa estimulou o desenvolvimento de práticas de ensino apoiadas na análise da realidade cotidiana das crianças. No trabalho cotidiano em sala de aula, o favorecimento da construção de conhecimento pelos alunos a partir da articulação dos conhecimentos escolares com aspectos da realidade cotidiana assume uma centralidade fundamental na prática docente. Assim, a construção da aula ocorre por meio de um processo coletivo, em que a prática docente é frequentemente articulada em relação aos alunos, com os sucessos, dificuldades, interesses e contribuições que as crianças possam trazer ao contexto do trabalho em sala de aula. Identificou-se que os saberes são apropriados e mobilizados por meio do diálogo com as reformas educativas presentes e passadas, a experiência com alunos, a formação continuada, bem como com as condições concretas do trabalho docente. Se por um lado a iniciativa estatal de promover a formação para os professores efetivos da rede de ensino é uma ação fundamental para melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública, por outro lado os resultados demonstram que a estratégia da formação docente não tem se articulado com as mudanças necessárias no funcionamento institucional do sistema escolar. A partir destas análises, conclui-se que a formação docente, quando eleita como única estratégia, depara-se com limites em produzir mudanças na instituição escolar de modo a promover a elevação da qualidade da educação escolar.

Palavras chaves: Formação de professores; Saberes docentes; Educação escolar básica; Trabalho docente; Cotidiano escolar.

BASTIDES, A. C. B. **Professional education and teachers' knowledge:** a study with basic education teachers. 2012. 162 p. Master Dissertation –Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

ABSTRACT

The objective of this work was to investigate and analyze expressions from the teachers' formation in the constitution and mobilization of teachers' knowledge and in which aspects this formation has contributed in the construction of practices that answer present challenges of the basic education in the São Paulo state. The empirical reference was the practice of teachers that attended the *Special Formation Program for 1st to 4th Grade Teachers* – also known as PEC-Municípios (2003-2004) –, for its relevance in the scope of new modalities of teachers' formation. The research intends to understand the influence of the program in school everyday life and in teachers' practice and knowledge, through an ethnographic perspective based on fieldwork, documental analysis and a case study. The ethnographic study involved field observations in a public elementary school in São Paulo City and a study case of a teacher that came from PEC-Municípios. The analysis of this material is based on the theoretical contributions of authors that discuss the teachers' formation, schooling processes and daily teachers' knowledge in a historic and critic perspective, either on the Education or the Educational Psychology. In this context, it's relevant the conception of Ruth Mercado Maldonado about the teachers' daily knowledge as a mobilized knowledge in the practice of teachers with their students, relation built through a dialogue between voices that come from different social conditions and historical moments, managed by the teacher, when working with the students. The obtained results point to the importance of the formation programs to answer the demands of the work with students. The articulation between theory and practice promoted by the program stimulated the development of teaching practices based on the analysis of the reality of the children. In the daily work in classroom, favoring the students' knowledge construction through the articulation of school knowledge and daily life aspects assumes an important centrality in teachers' practice. Thus, the construction of the lessons happens as a collective process, in which the teachers' practice is frequently articulated with the students, with its successes, issues, interests and contributions that the children may bring to the classroom. It was identified that the knowledge is appropriated and mobilized through the conversation among present and past educative reforms, the experience with students, the continuing formation and the concrete conditions of teachers' work. If on the one hand the state initiative on promoting formation to actual teachers is a fundamental action to improve the quality of the education offered by the public network, in the other hand the results demonstrate that the teachers' formation strategy doesn't articulate with the necessary changes on the institutional operation of the school system. From these analyses, the conclusion is that teachers' formation, when elected as the only strategy, is limited in order to produce changes in the school as to promote the quality rise in the school education.

Keywords: teachers' education; teachers' knowledge; basic education; teachers' practice; school everyday life.

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAFE	Fundação de Apoio à Faculdade de Educação
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
JBD	Jornada Básica do Docente
JEI	Jornada Especial Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Projetos Específicos de Ação
PEC	Programa de Educação Continuada
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	12
I. Formação de professores e saberes docentes.....	18
1.1 Tendências presentes no campo de formação de professores	18
1.2 Saberes docentes: diferentes enfoques	29
1.3 O PEC-Municípios	40
II. A pesquisa de campo em uma perspectiva etnográfica	48
2.1 Pesquisa qualitativa e a abordagem etnográfica.....	48
2.2 Procedimentos metodológicos na pesquisa de campo.....	54
2.2.1 Critérios de escolha do <i>locus</i> de pesquisa e da professora participante	55
2.2.2 Fonte de dados.....	56
2.2.3 Situações observadas e procedimentos para sistematização dos dados	57
2.3 O contexto da pesquisa e a professora participante.....	57
III. Analisando os dados à luz do conceito de saberes docentes.....	60
3.1 Diálogos estabelecidos entre saberes docentes e formação profissional: contribuições do PEC-Municípios à prática docente	61
3.1.1 Articulações entre teoria e prática	62
3.1.2 Mobilização de saber docente sobre a construção do conhecimento pelo aluno	67
3.1.3 Escrita de <i>Memórias</i> : articulando experiências enquanto aluna e enquanto professora	70
3.1.3.1 Reflexão sobre saberes docentes constituídos durante o percurso escolar e profissional	74
3.2. Condições concretas do trabalho docente cotidiano.....	81
3.2.1 Reflexão sobre o contexto social e político de momentos históricos diversos	85
3.2.2 A escola contextualizada em um movimento social e histórico.....	87
3.2.3 A expressão da vontade estatal no cotidiano escolar	92
3.2.4 Legitimação e resistência relacionadas ao funcionamento institucional.....	102
3.3. Apropriação e mobilização de saberes docentes no cotidiano escolar.....	106
3.3.1 Dimensões coletiva e individual do trabalho com os alunos	106
3.3.2 Caráter dialógico entre prática docente e necessidades e interesses dos alunos	110
3.3.3 Saber articular o conhecimento escolar com a realidade cotidiana dos alunos.....	113
3.3.4 Improvisação: elaborar situações de aprendizagem a partir do contexto cotidiano	116
3.3.5 Planejamento como construção cotidiana do trabalho em sala de aula.....	118
3.3.6 Saberes sobre os mediadores da apropriação do conhecimento escolar	120
IV. Considerações finais.....	126
Referências.....	133
Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido	138
Anexo 2 – Ficha Analítica: escrita de <i>Memórias</i>	139
Anexo 3 – Entrevista com a professora participante da pesquisa	147

INTRODUÇÃO

Na área da educação, nos últimos 20 anos, observa-se a ocorrência de inúmeros projetos de formação docente a partir de políticas públicas em nível federal, estadual e municipal. Diversas modalidades de programas vêm sendo implementados e boa parte deles visa a melhoria da formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação em serviço (SCHULMEYER, 2004; NEVES, 2004; ME/SEF 2004; PEROSA, 1997; ARROYO, 1996; dentre outros). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) é uma política importante neste contexto, pois apresenta uma diretriz que estabelece que os professores do país tenham formação em nível superior no prazo estipulado de dez anos. A lei foi considerada ousada por parte dos educadores, uma vez que tanto professores iniciantes, como aqueles que se encontram inseridos no sistema educacional, precisariam se adequar às novas regras.

No bojo desse processo, o estado de São Paulo cria projetos especiais de formação de professores em nível superior, em uma rede que congrega cerca de cem mil professores de ensino infantil e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. O *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental*, conhecido como PEC-Municípios¹ foi um dos programas desenvolvidos pelo Estado de São Paulo visando atender às exigências da nova lei.

Com o surgimento de novas modalidades de formação docente, que constituem os programas especiais de formação de professores oferecidos em diversos estados do país, observamos a emergência de diversas pesquisas que buscam investigar os limites e possibilidades da formação continuada em promover o enfrentamento dos problemas existentes na educação básica e a melhoria da qualidade de ensino. Em 2003, um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da USP, coordenado pela Profª. Drª. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, iniciou uma série de pesquisas² com o intuito de investigar a formação oferecida pelo programa mencionado, o PEC-Municípios.

Entre 2006 e 2009, colaboramos no desenvolvimento do projeto *Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades*, financiado

¹ O PEC-Municípios, que teve duração de 2 anos, foi concluído em 2004 e certificou aproximadamente 4.500 professores de 41 municípios do Estado de São Paulo.

² A pesquisa *Educação a Distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores* foi desenvolvida entre 2003 e 2006 vinculada à Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq. A partir deste projeto, formou-se um grupo de pesquisa que reuniu pesquisadores de diversos níveis e desenvolveu investigações em vários pólos do Programa mencionado, bem como estudos referentes a outros programas especiais de formação de professores.

pelo CNPq e coordenado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Marilene Proença Rebello de Souza e Denise Trento Rebello de Souza. Esta pesquisa (SOUZA & SOUZA, 2006) tomou como referencial empírico o PEC-Municípios com o objetivo de investigar os limites e possibilidades da formação docente mediada por tecnologias de ensino e por metodologias autobiográficas. Para tanto, analisou quatro pólos de formação (Capital, Grande São Paulo, Interior e Litoral), totalizando cerca de 120 *Memórias* e entrevistas com cerca de 20 professoras³. No contexto deste grupo de pesquisa, desenvolvemos dois trabalhos de iniciação científica financiada com Bolsa Institucional FEUSP – setembro/2006 a outubro/2008, em que nos debruçamos sobre um destes pólos de formação, localizado no interior do estado e composto por professoras de educação infantil, em que foram analisados 31 *Memórias* e entrevistadas 8 professoras.

Para investigar esta modalidade de formação, a pesquisa de iniciação científica (HORIBE & SOUZA, 2007, 2008) fundamentou-se em leituras e análises dos documentos produzidos pelas professoras participantes do PEC-Municípios (relatos autobiográficos, denominados como *Memórias*), e a partir da análise documental realizamos entrevistas semidirigidas (ZAGO, 2003). Parte substancial das atividades realizadas durante o período da iniciação científica (2006 a 2008) encontra-se nos trabalhos apresentados no II Encontro Iberoamericano de Educação (HORIBE, AMARAL & ASBAHR, 2007); nos 15º e 16º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP (HORIBE, 2007 e 2008); no III e IV Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (HORIBE & SOUZA, 2008 e 2010).

Os resultados obtidos com as análises de *Memórias*/TCC's e entrevistas apontaram para a expectativa de que a formação em serviço introduzisse transformações na prática docente e evidenciaram a necessidade de se investigar *in loco* as implicações e as expressões desta modalidade de formação na prática pedagógica das professoras egressas do PEC-Municípios. Analisando as produções escritas das professoras, as entrevistas e o material didático empregado no programa, identificamos que esta formação teve como diretriz a articulação de perspectivas teóricas com elementos da prática docente. Diante destas observações, emergiram algumas questões de pesquisa: *Que saberes docentes que são mobilizados na prática das professoras fazem referência à formação do PEC-Municípios? Que diálogos os saberes docentes estabelecem com a formação diante dos desafios postos à prática docente pelas demandas do ensino, pelas necessidades de aprendizagem dos alunos e*

³ Utilizamos o gênero feminino para nos referir aos alunos participantes do PEC, pois eram, em sua maioria, mulheres.

pela complexidade da instituição escolar? Que efeitos vêm se produzindo no interior da escola de ensino fundamental?

Estas questões articulam-se com a problemática enunciada anteriormente no projeto de pesquisa (SOUZA & SOUZA, 2006): Quais as possibilidades e limites desse modelo de formação contribuir para um melhor entendimento e superação de práticas escolares produtoras de dificuldades no processo de escolarização? Além disso, quais as possibilidades e limites desse modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes cotidianos que respondam, mesmo que em parte, aos atuais desafios e demandas da educação básica no estado de São Paulo?

As questões que deram origem a esta pesquisa estão sendo desenvolvidas no âmbito de um Projeto Temático FAPESP⁴ coordenado pela Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno (Faculdade de Educação da USP). O presente trabalho integra o segundo eixo investigativo apresentado no projeto temático, dedicado à análise das implicações e repercussões dos programas especiais de formação docente nos processos de escolarização e na prática pedagógica dos professores egressos destes programas.

Considerando que os programas especiais colocam como uma das ênfases a possibilidade de transformação da prática docente mediante a articulação com os conhecimentos teóricos, tornou-se relevante realizar um trabalho de campo com o propósito de investigar as expressões desta modalidade de formação sobre a prática docente das professoras egressas do PEC-Municípios.

Para analisar as expressões e implicações no trabalho de professores egressos de programas especiais, seja em sala de aula com os alunos ou em outros âmbitos para além da sala de aula, utilizaremos como referencial teórico a contribuição de autores que abordam a escolarização e a formação de professores em uma perspectiva histórica e crítica (NÓVOA & FINGER, 1988; PATTO, 1990; SCHÖN, 1992a e 1992b; CATANI, 1997; MALDONADO, 2002; JOSSO, 2004; SOUZA, 2007; ZIBETTI & SOUZA, 2007, entre outros).

Partindo desta perspectiva, o trabalho de campo no âmbito deste projeto visou compreender as formas de apropriação das professoras em relação aos conhecimentos teóricos e pedagógicos apresentados pelo PEC-Municípios, bem como identificar a maneira pela qual os saberes da experiência docente são mobilizados e empregados na prática dos professores. Ou seja, a realização do trabalho de campo buscou coletar elementos que pudessem contribuir

⁴ O Projeto Temático *Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço* é desenvolvido com apoio da FAPESP (2009-2012).

para o conhecimento e a compreensão acerca do modo como as diversas experiências formativas influenciam na constituição dos saberes docentes. Para realizar o trabalho de campo, nos valem de contribuições de metodologias qualitativas, com destaque para autores que discutem a pesquisa participante e a etnografia (GEERTZ, 1978; ERICKSON, 1989; EZPELETA & ROCKWELL, 1986; SOUZA, 2006; SATO & SOUZA, 2007).

Diante desta problemática, a pesquisa buscou atender aos seguintes objetivos:

- Identificar e descrever as influências da formação oferecida pelo PEC- Municípios no cotidiano escolar e na prática docente, explicitadas pelas professoras que dele participaram.
- Investigar e analisar os saberes docentes construídos a respeito da escola e da prática de ensino com a participação nesta modalidade de formação.
- Discutir os efeitos que as políticas atuais de formação docente no Brasil produzem sobre a estrutura e a dinâmica da instituição escolar do sistema público de ensino.
- Contribuir para esclarecer de que forma aspectos educacionais e relações sociais influenciaram na construção de práticas docentes, elucidando assim os limites e possibilidades da formação de professores em serviço de produzir transformações que intervenham nos problemas crônicos dos sistemas públicos de ensino.

Portanto, consideramos que estudar as expressões desta nova modalidade de formação será importante, acadêmica e socialmente, pois estaremos analisando aspectos até então pouco explorados no campo da pesquisa educacional brasileira, visando a construção de conhecimento nas áreas da Psicologia Escolar e da Educação, e mais especificamente, na área da Formação e Prática Docente.

Inicialmente, no **Capítulo I**, buscamos situar o contexto em que se insere o objeto de pesquisa, apresentando debates em torno do campo de formação de professores, explicitando as idéias hegemônicas e os novos conceitos que emergiram no cenário para fazer frente ao argumento da incompetência docente como principal causa do fracasso escolar e à formação centrada na racionalidade técnica. Discutimos o conceito de saberes docentes, tal como desenvolvido por Maldonado (2002) e privilegiado como construção teórica potencialmente fértil para se pensar a articulação entre conhecimentos acadêmicos, pedagógicos e educacionais e a prática docente, em um viés de valorização do trabalho e experiência docente. Para analisar os diálogos estabelecidos com a formação profissional na apropriação e mobilização de saberes docentes cotidianos, apresentamos a estruturação, diretrizes e características do PEC-Municípios enquanto programa especial de formação de professores. O

panorama apresentado teve por objetivo situar as tensões e disputas que se desenrolam no campo da formação docente e delinear as tendências que influenciam o modelo atual de formação de professores, especialmente aquelas oferecidas na modalidade de formação em serviço.

O **Capítulo II** discute e justifica a perspectiva teórico-metodológica que orientou o trabalho empírico e os procedimentos de pesquisa adotados neste trabalho, bem como as fontes de dados utilizadas e os procedimentos para sua sistematização. O trabalho de campo fundamentou-se nas contribuições da etnografia educacional, problematizadas por Ezpeleta & Rockwell (1986) e Sato & Souza (2007), e buscou esclarecer de que forma aspectos educacionais e relações sociais influenciaram na construção de saberes e práticas docentes, elucidando assim limites e possibilidades da formação de professores em serviço produzir transformações que intervenham nos problemas crônicos dos sistemas públicos de ensino.

O **Capítulo III** analisa as contribuições da formação de professores para a prática docente à luz do conceito de saberes docentes cotidianos, como saberes mobilizados na experiência prática dos professores com seus alunos e que são constituídos a partir do diálogo que se estabelece com vozes provenientes de distintos âmbitos sociais e momentos históricos que são articuladas pelo professor ao trabalhar com os alunos. Os resultados obtidos apontam para a importância dos programas de formação promoverem uma articulação entre conhecimentos acadêmico- educacionais e prática docente, fornecendo subsídios para a apropriação e mobilização de saberes docentes que correspondam às demandas do trabalho com os alunos. A articulação entre teoria e prática promovida pelo programa estimulou o desenvolvimento de práticas de ensino apoiadas na análise da realidade cotidiana das crianças. No trabalho cotidiano em sala de aula, o favorecimento da construção de conhecimento pelos alunos a partir da articulação dos conhecimentos escolares com aspectos da realidade cotidiana assume uma centralidade fundamental na prática docente. Assim, a construção da aula ocorre por meio de um processo coletivo, em que a prática docente é frequentemente articulada em relação aos alunos, com os sucessos, dificuldades, interesses e contribuições que as crianças possam trazer ao contexto do trabalho em sala de aula. Identificou-se que os saberes são apropriados e mobilizados por meio do diálogo com as reformas educativas presentes e passadas, a experiência com alunos, a formação continuada, bem como com as condições concretas do trabalho docente.

Por fim, nas **Considerações finais**, discutimos os limites e possibilidades da formação docente produzir a melhoria da qualidade de ensino, considerando que há diversos fatores que

intervém na produção da atual estrutura e dinâmica da instituição escolar do sistema público de ensino e que não são consideradas nas discussões que apontam os professores como principais responsáveis pela baixa qualidade de ensino.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

A formação docente é, historicamente, umas das principais estratégias utilizadas para lidar com os elevados índices de repetência e evasão, considerados como o principal problema da educação básica no país. Em geral, as intervenções são centradas no professor e em sua formação em serviço, o que leva à compreensão de que a formação continuada de professores foi eleita como elemento estratégico para melhorar a qualidade de ensino, a partir de uma visão em que o fracasso escolar é explicado pela incompetência docente, conforme analisa Denise Trento R. de Souza (2007). Investigando a literatura educacional e os programas educacionais implementados no estado de São Paulo na década de 1980, a autora analisa que a formação continuada de professores foi tomada pelas políticas educacionais como principal estratégia para forjar a competência docente.

Neste capítulo, apresentamos debates em torno do campo de formação de professores, situando as idéias hegemônicas e os conceitos que emergiram no cenário para fazer frente ao argumento da incompetência docente e à formação centrada na racionalidade técnica. Em seguida, introduzimos o conceito de saberes docentes como construção teórica potencialmente fértil para se pensar a articulação entre teorias pedagógicas e educacionais e prática docente, em um viés de valorização do trabalho e experiência docente. Por fim, trazemos um programa especial de formação de professores em suas especificidades com o intuito de contextualizar a formação profissional da professora participante do estudo de caso analisado no presente trabalho.

1.1 Tendências presentes no campo de formação de professores

O campo da formação de professores, com o estabelecimento da obrigatoriedade da formação em nível superior (LDB 9394/96), foi palco de uma crescente oferta de cursos de formação docente a partir da década de 1990. Neste campo, identifica-se a presença de um argumento utilizado para justificar a importância crescente atribuída à formação docente para promover a melhoria da qualidade da escola. Segundo Souza (2007), as políticas de formação docentes vêm endossadas pelo discurso das competências, em que ganha força o argumento da incompetência docente. A obrigatoriedade da formação em nível superior ocorreu em um contexto de formação de professores centrado no argumento que esta seria a principal estratégia para melhorar a qualidade do ensino, tendo em vista as dificuldades enfrentadas

pelos docentes com o advento da expansão da escola para as classes populares. Assim, o modelo de formação implantado no Brasil centra-se, principalmente a partir dos anos 1980, no que Souza (2007) denomina de *argumento da incompetência* dos professores, que destaca a incompetência docente como principal causa da baixa qualidade do sistema educacional.

Esta linha de raciocínio, presente no campo educacional, contribuiu para construir uma visão essencialmente negativa sobre o professor e sua prática docente, considerado tecnicamente incompetente e politicamente descompromissado. Se anteriormente os discursos responsabilizavam as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar (Cf. PATTO, 1990), a partir da década de 1980 o foco de culpabilização volta-se mais para os professores, sem que as escolas e o sistema educacional sejam objeto de problematizações. A partir das críticas que incidiram sobre a Teoria Da Carência Cultural, que responsabilizava as crianças pobres e suas famílias pelo fracasso escolar, houve uma mudança de foco, em que os professores e sua prática pedagógica passam a ser considerados como responsáveis pelos problemas observados na escola, contudo sem que se discuta, contudo, as condições concretas que configuram a educação pública.

A presença desse *argumento da incompetência* é identificada por Souza (2007) nos documentos dos programas educacionais, em diversos trabalhos significativos de pesquisa educacional e nas representações e ações de agentes envolvidos na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O *argumento da incompetência* é considerado pela autora como um discurso ideológico, que apesar de parecer coerente e legítimo, tem sua força no fato de ser *lacunar*, ou seja, não dizer até o fim o que se propôs a dizer.

Segundo Chauí (2007), o discurso ideológico é aquele que

[...] pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante (CHAUÍ, 2007, p.15).

Diante desta concepção, podemos entender que o argumento da incompetência docente persiste nos discursos hegemônicos do campo educacional por se configurar como uma ideologia que mascara a produção econômica, política e histórica das desigualdades sociais. Somente pela ocultação da divisão social de classes é que se torna possível entender a competência técnica como determinante dos problemas da educação básica identificada no *aparecer* social.

Esta operação realizada pela ideologia torna-se ainda mais consistente ao se utilizar do discurso científico, que é um discurso instituído e valorizado socialmente e que dissimula a existência real da dominação sob a capa de cientificidade. Segundo Chauí (2007, p.23), o prestígio da ciência enquanto discurso competente tem como condição a afirmação e a aceitação tácita da incompetência dos homens como sujeitos sociais e políticos.

Neste contexto, torna-se explícito que o discurso científico, que se pretende universal e único, pode contribuir para realizar a lógica do poder. A partir desta concepção crítica, a ciência é entendida como representante de concepções engendradas na classe dominante. Somente a ciência, imbuída de prestígio, poderia realizar o intenso arraigamento de uma concepção que, mesmo abandonada do ponto de vista da ciência, continua operando como mecanismo subjetivo que oblitera a consciência individual.

Com efeito, a ideologia realiza uma operação bastante precisa: ela oferece à sociedade fundada na divisão e na contradição interna uma imagem capaz de anular a existência efetiva da luta, da divisão e da contradição: constrói uma imagem da sociedade como idêntica, homogênea e harmoniosa. Fornece aos sujeitos uma resposta ao desejo metafísico de identidade e ao temor metafísico de desagregação (CHAUÍ, 2007, p.38).

A forte presença do argumento da incompetência docente no meio educacional pode ser entendida como a sedimentação de um discurso que, produzido a partir das instituições científicas, forneceu uma explicação viável para aquilo que se identifica no *aparecer* social, a saber, as aviltantes condições objetivas de trabalho dos educadores. Dado que estas condições objetivas não se modificaram desde a democratização da educação básica, o discurso ideológico que localiza o fracasso e a inferioridade nos sujeitos, sejam eles professores ou alunos, contribui para manter velada a produção histórica e social dos fracassos da escola pública.

Neste sentido, o *argumento da incompetência* pretende explicar a baixa qualidade da educação pública, mas ao eleger a formação docente como elemento central, desconsidera que

[...] a qualidade do ensino é resultado da combinação complexa de diversos aspectos que envolvem pelo menos as condições concretas de trabalho sob as quais os educadores realizam sua prática docente e as condições e características diversas de seu corpo docente e discente que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social (SOUZA, 2007, p. 50).

A simultaneidade de dois discursos, “[...] aquele que advoga o lugar de destaque dos professores na promoção do exercício pleno da cidadania e a descrença em sua capacidade de

ocupar a contento esse papel, em função de sua formação precária” (SOUZA, 2007, p.51), configura a presença de uma ambigüidade nas propostas e práticas de formação de professores.

Partindo destas problematizações, Souza (2007) aponta a presença de novos conceitos que emergiram no cenário educacional brasileiro, trazidos dos meios acadêmicos internacionais e que passam a disputar a hegemonia no campo discursivo educacional. Estes conceitos são: *professor reflexivo e professor pesquisador*. A autora nos convida a refletir sobre o potencial desses conceitos fornecerem suporte teórico-metodológico a pesquisas e práticas de formação que contribuam para superar os problemas crônicos da educação pública no Brasil, e de se oporem à visão hegemônica do discurso da incompetência docente.

Segundo Donald Schön (1992a), um professor reflexivo seria aquele que desenvolve uma reflexão-na-ação, o que implica uma postura que considera o conhecimento tácito (espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano) de cada um dos seus alunos. Este tipo de professor esforça-se em entender o processo de conhecimento do aluno, auxiliando a articular o conhecimento-na-ação com o saber escolar. Permite-se, por exemplo, ser surpreendido pelo que o aluno faz, tendo a tarefa de reconhecer, valorizar e encorajar à confusão dos alunos e sua própria confusão. Para o autor, não é possível aprender sem ficar confuso, e o grande inimigo da confusão seria a resposta do professor que se assume como verdade única.

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante da Universidade e, por outro lado, o seu currículo profissional normativo: *Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada*. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN, 1992a, p.91, grifo do autor).

O campo da formação de professores é marcado assim por um conflito epistemológico, o que muitas vezes leva os professores a considerar que o saber acadêmico e as discussões teóricas desenvolvidas no interior da universidade não fornecem respaldo para a reflexão sobre as problemáticas enfrentadas na prática cotidiana da docência.

A epistemologia fundamentada na racionalidade técnica configura-se como dominante nas universidades, porém Schön (1992a) analisa que há maior consciência das inadequações desta racionalidade e avalia que “[...] correm-se riscos muito altos neste conflito de

epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (p.91).

A perspectiva em que estas discussões se inserem considera que, para fornecer elementos favoráveis ao enfrentamento das dificuldades encontradas na prática docente, a formação de professores deve levar em consideração a potencialidade de se valorizar a construção do conhecimento pelos professores a partir da articulação de aspectos teóricos e de saberes oriundos da experiência cotidiana destes profissionais. Esta concepção diverge daquela em que a educação seria um campo de aplicação de teorias, noção que implicou no viés de que a experiência passada se refere ao ultrapassado, um conhecimento sem bases científicas. Por isso, relatos de vida profissional de docentes foram pouco considerados nos estudos educacionais tradicionais.

Embora se defendesse a apropriação construtiva do conhecimento novo ao conhecimento anterior do aluno, a formação do professor era pensada como processo de inculcação, a partir de um conhecimento produzido e ensinado de forma exterior à atividade profissional docente presente e passada (CATANI et al., 1997, p.25).

Segundo as autoras, embora os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas tenham desconstruído a noção de uma temporalidade linear, homogênea e única, a idéia positivista de uma temporalidade que corre em linha reta em direção ao progresso ou que percorre estágios como na idéia de desenvolvimento, tem feito com que apenas a categoria de futuro se implemente como legítima no campo da educação.

Mesmo que já não se saiba mais a direção que a seta do tempo vai tomar, o mito da ciência, ao qual se atrelam muitas perspectivas educacionais, ainda sustenta a mística do progresso: a tecnologia garantindo, na ponta do futuro, o sonho de que a posteridade não reserva os abismos que a fratura social abre no presente e que a história oficial, na sua função tranquilizadora, procura suprimir do passado (CATANI et al., 1997, p.24).

A dificuldade de se pensar em formação fora de uma perspectiva de progresso e desenvolvimento fez com que não se levasse em consideração que o adulto tem, ao mesmo tempo, uma visão retrospectiva e prospectiva de sua vida. A falta de uma teoria da formação de adultos é o que leva vários pesquisadores a desenvolverem estudos sobre a formação continuada. Neste sentido, António Nóvoa trata da necessidade de que a formação docente ocorra de modo a promover a reflexividade crítica, em uma perspectiva em que “[...] a

formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p.116).

Em seus modelos tradicionais, o campo da formação docente é historicamente marcado pelo caráter disciplinar dos programas de formação e pelo distanciamento da realidade profissional. Borges (2004) cita pesquisas em que os professores, considerados mal preparados para assumir as tarefas relativas ao ensino, pouco se reconhecem em sua formação inicial e se deparam com o choque produzido no encontro com a realidade de trabalho, o que reforça a idéia, nos professores, de que se aprende a ensinar somente por meio da experiência prática.

Nas últimas décadas, a literatura da área educacional produziu críticas sistemáticas à racionalidade técnica da formação e ao paradigma disciplinar, o que provocou uma onda de reformas. No campo de formação docente, conforme analisam Zibetti & Souza (2007), emerge a necessidade de se compreender esta formação a partir da superação da racionalidade técnica, na direção da racionalidade prática, ou seja, uma formação centrada na vivência e na experiência docente passível de reflexão crítica.

No novo modelo de formação, a questão dos saberes docentes surge relacionada ao contexto em que os professores intervêm, ultrapassando as fronteiras de um modelo de formação disciplinar dissociado da prática. A prática passa a ser vista como um

[...] espaço de edificação de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constantes avaliações (BORGES, 2004, p.35).

As reformas no âmbito da formação docente, conforme analisa Borges (2004), estão vinculadas à nova concepção de saberes e à idéia de contemplar o vínculo entre teoria e prática. O professor passa a ser entendido como um profissional cujo trabalho é baseado no estabelecimento de relações humanas. Apesar de todo o movimento crítico e da virada na forma de encarar os conhecimentos dos professores e a docência, a autora considera que o paradigma disciplinar parece ainda impregnar o trabalho e a formação docente no âmbito do Ensino Fundamental.

Resgatando a constituição histórica da profissão docente, Borges explicita as modificações ocorridas no modelo de formação docente com o processo de universitarização.

A formação docente, ao entrar para a universidade, busca estabelecer-se a partir do paradigma científico e disciplinar, e

[...] estrutura-se seguindo o grande mito moderno que crê que a ciência e a pesquisa científica engendram um saber útil à sociedade, às profissões e aos setores das atividades onde elas laboram. Nesse sentido, a mesma orientação disciplinar e técnico-científica dos programas de formação profissional de professores pode ser encontrada na estrutura curricular e até mesmo no trato com o conhecimento, no âmbito dos processos de escolarização (Ibid., p.42).

A Pedagogia foi incorporando o modelo da ciência positivista e da tecnologia aplicada, bem como a noção do professor como um técnico, transmissor e aplicador de conhecimentos produzidos pela ciência no âmbito da Pedagogia. Estabeleceu-se uma divisão entre os universos da produção, formação e transmissão dos saberes. Segundo a lógica da racionalidade técnica, esta fragmentação produz uma hierarquização em que o conhecimento produzido pelos cientistas tem mais valor que o conhecimento produzido pelos profissionais em sua prática. Porém, as problemáticas engendradas na prática não se reduzem a problemas técnicos, e as teorias muitas vezes não conseguem dar conta da complexidade das questões da prática.

Esta visão tecnicista, que considera que o papel do professor é meramente transmitir conhecimentos, vem sendo superada pelas discussões ocorridas em uma perspectiva crítica, em que ganha destaque a noção de professor reflexivo (SCHÖN, 1992a, 1992b; ZIBETTI, 2000), capaz de analisar sua própria prática. Este conceito trata do conhecimento inerente à ação, aspecto que ganha relevância quando se aborda a prática docente, pois este é um tipo de atividade em que se lida cotidianamente com o imprevisto. Diante dos imprevistos, o professor recorre ao processo de reflexão-na-ação para tomar decisões e fazer escolhas, de modo a desenvolver ações de improvisação para fazer face às zonas indeterminadas da prática (SCHÖN, 1992b). A improvisação tem base em elaborações prévias (o *background*) e ocorre constantemente na aula, dando lugar à construção de saberes docentes.

Uma vez que a prática pedagógica exige um saber agir em situação (ZIBETTI, 2000; SCHÖN, 1992a, 1992b), os estudos realizados sobre formação de professores e memória evidenciam que os professores desenvolvem formas de atuação em sala de aula baseados não somente em conteúdos da disciplina ou em metodologias de ensino, mas baseiam-se também em suas vivências. Esta nova visão sobre os professores implica valorizá-los como sujeitos capazes de aprender e construir seu próprio trabalho, reconhecendo e valorizando a riqueza da experiência prática de bons professores como fontes de aprendizagem.

Inaugura-se, assim, uma perspectiva de valorização dos saberes e práticas docentes, bem como a percepção da necessidade de dar um estatuto aos saberes da experiência, em que se enfatiza o valor da reflexão coletiva na análise das situações vivenciadas. Segundo Zibetti & Souza (2007), a atuação docente não se dá apenas com base nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, pois o professor produz saberes ao desenvolver sua prática pedagógica em sala de aula.

Para as pesquisas na área de formação de professores, aproximar-se desse campo de produção e mobilização de saberes que é a sala de aula, lugar por excelência da atuação do professor, permite conhecer de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional (Ibid., p.249).

Estas autoras partem do pressuposto de que conhecer como os saberes docentes são apropriados, transformados e empregados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas de formação que considerem estes saberes. Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes analisados pelas autoras valorizam a formação teórica e pedagógica para a constituição dos saberes docentes e enfatizam o caráter formador e coletivo da experiência prática dos professores.

As teorizações sobre os saberes docentes cotidianos fornecem uma nova perspectiva para o campo da formação de professores. Como argumenta a prof^a. Dr^a. Ruth Mercado Maldonado (2010), se com o construtivismo partimos do pressuposto de que as crianças sabem muitas coisas, na formação de professores não devemos nos permitir achar que os professores não sabem nada (informação verbal)⁵.

Diante da necessidade de considerar os saberes constituídos a partir do fazer cotidiano dos professores, observa-se mudanças nas tendências atuais da formação docente. No contexto da discussão sobre a construção e mobilização dos saberes docentes, a questão da memória se insere como um elemento que se destaca na constituição do processo formativo de professores.

Ao tentar resgatar a memória que os alunos ou professores têm sobre sua trajetória de formação, estimula-se a reflexão individual e coletiva buscando-se identificar as influências deixadas pelas vivências marcantes do passado na prática ou na forma de conceber o ensino no momento presente (ZIBETTI, 2000, p. 23).

⁵ Informação fornecida por Ruth Mercado Maldonado durante aula da disciplina Saberes Docentes e Formação de Mestres, oferecida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2010.

A possibilidade que se instala na formação de professores — por meio da qual, ao escrever suas memórias os professores reconstroem ou revisitam sua trajetória escolar e profissional — tem produzido relações pedagógicas permeadas pela perspectiva de considerar também a trajetória escolar de seus alunos e de compreender possíveis percalços na escolarização (ZIBETTI, 2000). A possibilidade de ouvir os alunos-professores contribui muito para desenvolver neles a capacidade de ouvir o outro:

[...] quando devolvemos a eles (alunos-professores) o direito de dizer, escrever, assumir sua própria história, instigamo-os para que façam o mesmo com seus alunos, transformando a escola num lugar pleno de vida, de sentimento, de emoções, onde estejam presentes sujeitos criativos, plenos de desejo de ser mais e sendo mais, possam também aprender mais (Ibid., p. 29-30).

A autobiografia ou história de vida é, segundo Nóvoa e Finger (1988), um método por meio do qual os sujeitos participantes podem refletir sobre seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, espaços e momentos que foram formadores ao longo de sua vida. Este método permitiria considerar um conjunto mais amplo de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas. Por isso, a autobiografia representa um saber epistemologicamente alternativo em relação à produção do conhecimento científico, que se constitui em um processo de tomada de consciência e que valoriza “[...] uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”. (FINGER, 1988, p.84). Finger afirma que este método apresenta-se não só como um saber crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação por parte da pessoa, em uma pesquisa fundamentalmente formadora. Neste sentido, Ferrarotti (1988) destaca dois aspectos fundamentais do método autobiográfico: a tentativa de atribuir à subjetividade um valor de conhecimento e o seu caráter qualitativo enquanto pesquisa.

Em relação à noção de subjetividade enquanto conhecimento, Josso (1988) argumenta que o interesse da construção das narrativas de vida reside justamente em seu caráter subjetivo. Porém, esta subjetividade em ação realiza em seus próprios movimentos um exercício de objetivação, por efetuar a passagem da atividade mental interior para a transmissão pela linguagem, constituindo um processo de elaboração de sentido em que o sujeito confronta-se consigo mesmo e compreende o que foi estruturante e mobilizador em

sua formação. “Este trabalho de objetivação provoca um distanciamento do sujeito face a si mesmo na passagem à linguagem” (Ibid., p.43).

Sobre as metodologias autobiográficas, Bueno e colaboradores (2006) realizaram recentemente um estudo sobre o estado da arte das pesquisas que articulam formação docente e escrita autobiográfica nos últimos vinte anos. Este levantamento revela que os pesquisadores brasileiros se apropriaram desta metodologia de forma a privilegiar seu uso como fonte de dados para pesquisas no campo da formação docente, em detrimento de sua utilização como dispositivo para formação de professores. As autoras argumentam que a grande potencialidade dos estudos autobiográficos reside justamente no seu potencial formador enquanto dispositivo de formação.

O campo de formação de professores se enriquece à medida que novos conceitos emergem visando a transformação do paradigma da racionalidade técnica. Porém, é necessário avaliar criticamente a apropriação destes conceitos no campo, uma vez que há compreensões que entendem que a epistemologia da prática se constrói em um viés que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico.

Newton Duarte, no artigo intitulado *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*, realiza uma crítica contundente à tendência contemporânea que ele denomina “pedagogias do aprender a aprender”. Neste artigo, apresenta argumentos que fundamentam sua tese de que os estudos de Schön “pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar” (DUARTE, 2003, p. 601).

Duarte argumenta que a produção de outros autores, como Maurice Tardif, também se desenvolvem no sentido de mostrar

[...] que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico. A proposta de Tardif é justamente a de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional. (DUARTE, 2003, P. 603).

Em relação ao lugar central que estes saberes deveriam ocupar nos cursos de formação, Duarte avalia que esta visão implicaria que a carreira acadêmica conferisse menor importância ao trabalho de pesquisa acadêmica e priorizasse a investigação dos saberes profissionais dos professores e sua utilização nos cursos de formação. Analisa que a proposta

de Tardif refere-se a uma “[...] mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que se releguem a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos” (DUARTE, 2003, p.605). Considera que o argumento de Tardif visa mostrar que o conhecimento teórico, acadêmico, científico não tem valor do ponto de vista da ação profissional do professor. Duarte entende esta visão como uma utopia pragmatista, na qual o professor deixa de ser visto como agente da transmissão do saber escolar e em que há um distanciamento com relação a uma “pedagogia centrada no saber elaborado”, sendo verdadeira somente aquela teoria que está implícita na prática. Os ideários do construtivismo e da pedagogia do professor reflexivo, denominados pelo autor como “as pedagogias do aprender a aprender”, apresentam relações com universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações (DUARTE, 2003, p.610).

Duarte recorre a esta discussão para evidenciar que a desvalorização do conhecimento teórico presentes nos estudos de Schön não se configura como um caso isolado, mas se insere em uma tendência considerada dominante pelo autor no campo dos estudos educacionais. Schön estabelece uma forte ligação entre os conhecimentos tácitos do aluno e o conhecimento tácito que o professor constrói por meio da reflexão-na-ação, em que dedica atenção aos processos de conhecimento e pensamento dos seus alunos.

Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor. [...] Ao mesmo tempo, o saber escolar estaria também, segundo Schön, na base das reformas educacionais autoritárias que não ouvem as escolas e os professores, da mesma forma como as escolas não ouvem os seus alunos (DUARTE, 2003, p.618)

Neste ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros, o lema do “aprender fazendo” deveria ser adotado tanto na educação dos alunos como na formação profissional dos professores, e é justamente sobre este ponto entendido como um “recoo da teoria” que incide a crítica de Duarte, para quem o conhecimento escolar, científico,

teórico, acadêmico deve ser valorizado. Assim como afirmara anteriormente sobre o escolanovismo e o construtivismo, Duarte considera que os estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências” negam duplamente o ato de ensinar, pois negam que a transmissão do conhecimento escolar seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores. (DUARTE, 2003, p.620).

As tendências e debates ocorridos no campo de formação de professores delineiam um panorama em que se identificam avanços em relação à formação pensada em um viés da racionalidade técnica. Com os novos conceitos que emergiram neste cenário, torna-se possível pensar a formação docente na direção de uma racionalidade prática e instrumental, que contempla a experiência prática dos professores e os saberes aí constituídos. Configura-se assim a possibilidade de ultrapassar as fronteiras de um modelo de formação disciplinar dissociado da prática, e esta perspectiva pode ser fecunda contanto que tomemos os devidos cuidados para não incorrer em visões e práticas que desvalorizam o conhecimento teórico, científico, acadêmico, como nos adverte Duarte (2003).

Nesta mesma perspectiva, Souza (2007) analisa que o conceito de *professor reflexivo* pode ser fértil se vinculado a teorias que analisem o ensino e a prática docente no bojo dos seus condicionantes institucionais, históricos e sociais.

Outro conceito importante e que pode ser fértil para se pensar uma formação docente que valorize a prática dos professores e a capacidade de refletir sobre sua experiência cotidiana, é o conceito de saberes docentes. A seguir, analisamos trabalhos de pesquisadores que dedicaram estudos em torno desta temática, e que podem nos ajudar a compreender o processo de articulação dos conhecimentos teóricos/acadêmicos/científicos aprendidos ao longo da formação docente com a experiência enquanto aluno e profissional e sua atuação cotidiana como professor.

1.2 Saberes docentes: diferentes enfoques

O panorama apresentado teve por objetivo situar as tensões e disputas que se desenrolam no campo da formação docente e delinear as tendências que influenciam o modelo atual de formação de professores, especialmente aquelas oferecidas na modalidade de formação em serviço.

Nos últimos 20 anos, observa-se a produção de um grande número de pesquisas, com orientações e concepções diversas, em torno do tema dos saberes docentes (BORGES &

TARDIF, 2001; TARDIF & RAYMOND, 2001; MALDONADO, 2002; ZIBETTI, 2005). A questão do conhecimento dos professores alcança desenvolvimentos importantes em termos de pesquisa no bojo do movimento de profissionalização docente. O movimento de profissionalização ocorrido na década de 1990 conduziu a importantes reformas na formação docente na América do Norte, Europa e América Latina, e as reformas na formação dos docentes ocorridas no Brasil situam-se no prolongamento desse movimento (BORGES & TARDIF, 2001).

Por exemplo, no contexto geral das reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de pedagogia e em escola de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura). Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica (BORGES & TARDIF, 2001, p.14).

As mudanças introduzidas pelas reformas conduzem à ênfase na questão dos saberes e competências na formação dos professores. De acordo com Borges & Tardif (2001), estabelece-se um novo parâmetro para a formação, em que o professor é visto como um profissional, cuja natureza do trabalho é a atuação que incide nas relações humanas, em que a tarefa de gestão da sala de aula supõe o confronto com situações complexas e singulares que requerem soluções imediatas que muitas vezes não estão dadas a priori, e que deve possuir saberes e competências para lidar com as dimensões individual e coletiva dada a especificidade do seu trabalho.

[...] as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores (BORGES & TARDIF, 2001, p.16).

Este modelo de formação considera a prática profissional como instância de produção de competências e saberes docentes. Assim, o conceito de saberes docentes é construído a partir da necessidade de se pensar uma formação do professor que considere os saberes oriundos da experiência de trabalho docente, em oposição às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Este enfoque considera o professor como mobilizador de saberes profissionais, que em sua trajetória “[...] constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001, p.27). No contexto brasileiro, a partir da década de 1990, as pesquisas sobre formação e saberes docentes trazem a marca de estudos internacionais, que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que confere lugar de destaque à análise de trajetórias e histórias de vida dos professores.

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p.28).

Esta nova abordagem é constituída em oposição aos estudos anteriores, que reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências, desconsiderando a trajetória profissional, de formação e prática docente e as histórias de vida dos professores.

O conceito de saberes docentes, que dá lugar de destaque aos saberes da experiência, realiza uma crítica à racionalidade técnica e valoriza a racionalidade prática. Assim, o conceito de saberes começa a transitar entre estas racionalidades. Se na racionalidade técnica o professor não é sujeito protagonista e sim objeto depositário do conhecimento, por outro lado, na racionalidade prática o professor é visto sob outro olhar, como sujeito de sua prática, e como produtor de práticas e saberes.

Os estudos sobre saberes docentes ganham impulso nesta perspectiva de valorização profissional dos professores, em que se busca identificar e analisar os diversos saberes constituído, apropriados e mobilizados na prática docente. De acordo com Nunes (2001), este novo paradigma constitui-se em uma tendência reflexiva que reconhece o professor como sujeito de um saber e de um fazer, e instala a necessidade de realizar pesquisas sobre os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos. A partir do reconhecimento de que os professores possuem um conhecimento profissional que vai sendo

construído ao longo da carreira e que norteia a prática educativa, torna-se evidente a premência de investigar estes saberes. Contudo, a autora nos alerta para o fato de que “[...] pensar/produzir uma teoria a partir da prática educativa, considerando a sabedoria e experiência dos professores, não significa a negação do papel da teoria na produção do conhecimento (NUNES, 2001, p.31).

Na construção do conceito de saberes docentes, as contribuições de Maurice Tardif se destacam como relevantes. De acordo com Nunes (2001), os trabalhos de Tardif acerca dos saberes docentes apresentam uma perspectiva interessante e promissora para os pesquisadores universitários que trabalham no campo da formação docente, tendo em vista a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino e a construção de dispositivos de formação que levem em consideração como os saberes são mobilizados e utilizados em diversos contextos do trabalho docente cotidiano. Esta perspectiva busca realizar uma ruptura na lógica disciplinar da universidade e propiciar a reflexão sobre a prática docente de modo a minimizar a distância existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”

Segundo Tardif & Raymond:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.213)

Estes autores discutem a dimensão temporal focando mais no âmbito individual, ontológica, sem abordar a constituição histórica dos saberes docentes:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.217)

Os autores propõem um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente. Nesta perspectiva, são privilegiados os saberes oriundos da experiência docente. Denominam-se saberes da experiência, na concepção de Tardif, o conjunto de saberes atualizados, adquiridos

e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias, são aqueles relacionados com a trajetória que os professores viveram como alunos durante a vida escolar e como profissionais durante a sua carreira. Os saberes da experiência são compostos por *objetos-condições* nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática, as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar, e a instituição como meio composto por diversas funções (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p.251).

O conceito de saberes da experiência revela a importância da prática docente e da experiência escolar na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor. Assim, a prática social deve ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de formação, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação dos professores (Pimenta apud Zibetti e Souza).

Segundo Pimenta (2002, p. 20 apud ZIBETTI & SOUZA, 2007, p.255)

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

A perspectiva trazida por Ruth Mercado Maldonado (2002) difere de outras abordagens sobre saberes docentes na medida em que não tem como objetivo classificar os saberes docentes em tipologias, mas sim entender o processo de apropriação desses saberes e sua utilização no exercício da docência. Parte da perspectiva dos estudos do cotidiano para compreender o processo histórico que resulta na apropriação dos saberes por parte dos professores, por meio do qual modificam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão (ZIBETTI & SOUZA, 2007). Esta concepção privilegia a experiência docente na constituição dos saberes sem, contudo, desconsiderar a importância fundamental dos conhecimentos teóricos e acadêmicos para a formação docente.

A noção de saberes docentes com que Ruth Mercado Maldonado (2002) trabalha se fundamenta nos desenvolvimentos teóricos de Agnes Heller sobre a natureza e características do saber cotidiano. Heller (1987) concebe a vida cotidiana como uma dimensão do movimento social e ao homem como um sujeito histórico que se apropria dos usos sociais que

são próprios dos sistemas de expectativas e das instituições em que atua. Assim, esta vertente teórica centra-se no sujeito e sua apropriação heterogênea dos saberes sociais que estão contidos na vida diária.

[...] os professores se apropriam dos saberes necessários para o ensino durante seu trabalho na sala de aula, em interação com as crianças e com os materiais curriculares, com seus colegas, com os pais e com toda notícia ou informação que lhes chega a partir da escola e fora dela relacionada com o ensino (MALDONADO, 2002, p.14).⁶

A análise que Maldonado realiza acerca dos saberes docentes é também orientada pela noção de dialogismo de Bakhtin, que pressupõe o papel do outro na construção de sentido, a medida que este autor entende que nenhuma palavra é nossa, pois traz em si a perspectiva de outras vozes.

Assim, Maldonado defende que o que fazem e dizem os professores sobre sua prática de ensino não podem ser compreendidos somente em uma perspectiva individual, pois são produto de construções sociais, históricas e coletivas, uma vez que “[...] apresentam marcas provenientes de distintas épocas e âmbitos sociais com os quais dialogam as percepções individuais” (MALDONADO, 2002, p.15).

A perspectiva teórica do trabalho de Maldonado também se aproxima de visões que concebem o pensamento como um produto social, como os desenvolvimentos teóricos do antropólogo norte americano Clifford Geertz, e por isso há que entender o pensamento mediante a descrição do mundo no qual ele adquire sentido, ou seja, o pensamento só pode ser compreendido se analisado no contexto cultural que o produziu. Partindo da perspectiva de Geertz, que entende a cultura como uma estrutura de significados que são estabelecidos socialmente, a autora compreende o ensino como um ato culturalmente construído e a cultura como um fenômeno público que tem lugar na interação cotidiana. Assim, tudo aquilo que é registrado durante a observação de campo corresponde a redes de significado cultural.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978, p. 15).

⁶ As traduções realizadas a partir dos trabalhos de Maldonado (2002), Heller (1987), Erickson (1989), Rockwell (1987), Schön (1992b) e Tavera (2007), apresentadas em citações ao longo deste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

Compreender a cultura de acordo com Geertz é “ver as coisas do ponto de vista do ator”, ou seja, as descrições das culturas devem ser realizadas nos termos das construções que os agentes empregam na vida que levam, utilizando os significantes e as interpretações que os atores utilizam para definir o que lhes acontece. O contexto cultural coloca à disposição dos sujeitos os conhecimentos, saberes e habilidades próprios aos sistemas de usos e expectativas de determinada classe social e, neste processo, cabe ao sujeito apropriar-se destes saberes. No caso dos professores, todas as decisões e escolhas são produtos de apropriações culturais e de construção coletiva desenvolvidas na situação local, em que “[...] os saberes docentes e a construção deles não implica somente processos cognitivos ou ações individuais, pois formam parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e alunos” (MALDONADO, 2002, p.19).

Maldonado concebe a docência como uma prática profissional que não pode determinar-se de antemão em todos os seus componentes, pois apresenta uma área indeterminada que forma parte da prática em si mesma. Neste ponto, a autora refere-se ao conceito de zonas indeterminadas da prática tal como descrito por Donald Schön. De posse desta compreensão, afirma que “[...] a formação não pode dar conta dessa área indeterminada da prática sobre a qual o profissional constrói o conhecimento ao desenvolver a prática mesma” (MALDONADO, 2002, p.20). Esta área indeterminada da prática é o espaço em que se constroem e mobilizam os saberes docentes que interessam ao trabalho de Maldonado.

Segundo Tavera (2007), um aspecto fundamental da mediação social no acesso e na apropriação de novas propostas educativas é sua contribuição para a produção e circulação dos saberes práticos dos professores. A ação dos docentes não se constitui predominantemente pela aplicação de técnicas ou de conhecimentos formalizados pela investigação científica. “As práticas, segundo Schön (1992), estão povoadas de situações singulares que os práticos enfrentam produzindo conhecimentos particulares e específicos na ação” (TAVERA, 2007, p.129). Existem zonas indeterminadas da prática, para as quais não existem saberes disponíveis e ante as quais os docentes agem por “intuição”, mesmo que haja uma gama considerável de conhecimentos procedimentais no âmbito da profissão. A competência para enfrentar a diversidade de situações que se apresentam na prática se adquire na e pela prática mesma. Como analisa Tavera,

Neste estudo me apoio na noção de “saberes docentes” de Mercado (1994, 2002); quem os define como um saber histórico e social sobre o ensino que os professores constroem e reelaboram cotidianamente na resolução diária de seu trabalho. Ao denominá-lo prático, neste trabalho, se busca destacar o aspecto

ligado à ação dos saberes produzidos pelos professores na apropriação de novas propostas pedagógicas. Neste sentido, ao utilizar a noção de saber prático busco enfatizar, por um lado, a inscrição do processo de sua produção no desenvolvimento mesmo da prática e, por outro, a especificidade dos modos em que este saber se produz e circula entre os membros de uma comunidade de prática (TAVERA, 2007, p. 130).

Os estudos sobre os saberes da experiência, ou saberes práticos, enfatizam a natureza implícita e não proposicional deste saberes, uma vez que estes saberes encontram-se imbricados na ação e não estão formulados. Não são ocultos por serem públicos, ou seja, disponíveis à percepção daqueles que puderem, por meio do rigor metodológico, apreendê-los; mas estão implícitos na ação prática mesma.

Na análise sobre as experiências de professoras na apropriação de novas propostas educativas, Tavera afirma que a incorporação destas propostas à sua atividade cotidiana implicou a produção de saberes práticos e relacionais.

Assumo que as decisões acerca de que recursos empregar e como utilizá-los para apoiar as crianças supõem a mobilização de um saber fazer no qual se põem em relação o conhecimento que se tem sobre as crianças, sobre as ferramentas disponíveis e o que elas podem contribuir à aprendizagem das crianças (TAVERA, 2007, p. 131).

Estes saberes práticos imbricados na ação, pois na ação se expressam e se mobilizam, tem um caráter relacional, ou seja, são constituídos e mobilizados a partir de questões que surgem nas relações entre professores e alunos, e entre os professores e seus pares. Considerando o caráter relacional dos saberes, a investigação sobre sua constituição pressupõe o conhecimento das relações cotidianas no contexto em que os saberes são mobilizados.

Este processo de apropriação dos conhecimentos se funda na reflexividade que o ensino mesmo impõe aos professores, posto que atuam em situações complexas e singulares para as quais nem sempre há uma solução pronta, e que demandam a improvisação. Neste processo de apropriação, os docentes originam novos saberes ao integrar ou rechaçar propostas pedagógicas e conhecimentos teóricos oriundos de distintas épocas e âmbitos sociais.

Em seu trabalho de campo, Maldonado analisou a existência de uma vinculação entre

[...] as atividades que desenvolviam com seus alunos e algumas vozes provenientes de outros momentos de sua vida pessoal e profissional. Por

exemplo, nos relatos se identificavam ressonâncias relacionadas com os saberes docentes que provinham da experiência vivida com outros grupos, ou de experiências paralelas de trabalho, ou de sua passagem como estudantes em épocas anteriores de sua vida, etc. Também havia vozes provenientes dos livros de textos ou outras propostas pedagógicas presentes ou passadas, algumas delas a partir de cursos de atualização. Entre todas as vozes identificadas se encontrava de maneira principal a das crianças como determinante de muitas das ações e reflexões as quais os professores se referiram durante o estudo (MALDONADO, 2002, p.33).

Em sua análise, Maldonado destaca dois componentes, a saber, a improvisação como elemento sempre presente na vida diária e como parte do ensino, e os propósitos que orientam as ações dos professores e a necessidade de compreendê-los a partir da investigação. A partir deste estudo, conclui que

[...] as propostas e informações que chegam aos professores sobre como proceder na docência ou acerca da aprendizagem são articuladas por eles com muita frequência em relação com os alunos, com os sucessos que estes tenham, com suas dificuldades, interesses e contribuições (MALDONADO, 2002, p.34).

Os professores constroem seus saberes docentes durante o ensino em um processo dialógico, e esta construção se centra mais do que tendemos a pensar, segundo Maldonado, na possibilidade das crianças se envolverem no trabalho que eles propõem. Assim, é no trabalho diário da sala de aula e na reflexão que este impõe que os professores se apropriam dos saberes que necessitam para o ensino. Ou seja, nesta vertente teórica os saberes docentes são pluriculturais, históricos e socialmente construídos. As explicações e reflexões que os professores manifestaram sobre sua prática remeteram sempre ao que eles conheciam sobre o ensino a partir de sua experiência no trabalho diário. E estas percepções que os professores manifestam sobre o ensino são “[...] resultado de construções sociais, históricas, já que apresentam marcas de ações e linhas de pensamento provenientes de distintas épocas e âmbitos sociais, com as quais as próprias percepções do sujeito individual dialogam” (MALDONADO, 2002, p.36-37). Assim, os saberes docentes são produto de uma construção histórica e coletiva, um produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana. O pensamento e a aprendizagem são também entendidos com produto social e cultural, que se constroem na relação entre os indivíduos. Deste modo, o que os professores sabem sobre o fazer é inseparável do fazer em si mesmo, e o significado do que fazem deve ser entendido nos termos dos propósitos que tem intenção de realizar. Para compreender o significado das

ações, é necessário compreender estes propósitos que estão em jogo. Assim, a autora analisa que

[...] parte do que os professores reportaram ou fizeram durante o estudo podia se referir a objetivos a que eles se propunham, mas também a metas que foram se construindo durante o processo de ensino em função da relação com as crianças e nas reflexões que esta implicava para os professores (p.17).

Uma vertente próxima às elaborações de Maldonado é aquela desenvolvida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que compreendem o saber docente composto por saberes provenientes de diversas fontes, como os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais referentes às ciências da educação e a pedagogia, e os saberes da experiência. Porém, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) não se referem ao caráter histórico que para Maldonado é fundamental na compreensão dos saberes docentes, apesar de enfatizarem a dimensão coletiva dos saberes e o caráter formador da experiência compartilhada entre professores de distintas gerações. A experiência dos professores é compartilhada por meio dos materiais, dos modos de fazer, dos modos de organizar a aula, por exemplo. Eles compartilham também informações sobre os alunos e um saber prático sobre sua atuação, o que ocorre nos momentos em que os professores se reúnem para construir juntos materiais para utilizar em aula ou as provas de avaliação dos alunos. E nestas práticas identificam-se marcas de momentos históricos distintos, em que os modos de fazer se configuram como saberes cotidianos acumulados ao longo das gerações.

Maldonado identificou, em seu estudo, que todos os professores pesquisados se referiam aos materiais com que trabalhavam, sejam livros didáticos gratuitos, os livros de leitura, recortes, fotocópias, cadernos, provas e outras produções dos alunos, etc. Outra referência constante manifestada pelos professores relaciona-se com o interesse sobre os diferentes graus de avanço que percebiam nos alunos em relação ao trabalho escolar que desenvolviam cotidianamente na sala de aula. Sobre este aspecto, havia uma preocupação constante sobre os alunos que acompanhavam o ritmo da maioria da classe, em que os professores propunham hipóteses sobre as razões pelas quais isto ocorria.

Os professores, em função do seu ofício, estabelecem diálogos que remetem sempre às questões da prática pedagógica (ZIBETTI & SOUZA, 2007), e as diversas instâncias de diálogo estão presentes na base da construção dos saberes docentes. Conforme afirma Maldonado a partir dos resultados de sua pesquisa, “Sem dúvida, do meu ponto de vista, é na

relação com os alunos que os saberes docentes não só são validados pelos professores, mas é nela que, privilegiadamente, se constituem” (MALDONADO2002, p.92).

Sobre a construção coletiva dos saberes docentes, Zibetti e Souza argumentam que

Na atuação cotidiana, os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas. [...] Nessa construção, está implícita a historicidade das práticas docentes, pois resultam de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p.255).

Estas autoras, em sua pesquisa de campo, puderam constatar que os saberes docentes são compartilhados se for possível que, nas relações entre as professoras, se constituam vias de circulação e espaços para a construção destes saberes.

Nas redes estabelecidas entre colegas, socializam-se experiências coletivas e saberes construídos em outros momentos históricos. Apoiada nessas relações, cada professora constrói os recursos necessários para resolver os problemas que enfrenta em seu trabalho cotidiano (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p.258).

Na instância de diálogo estabelecida entre colegas de profissão, com os textos teóricos, com os diversos materiais de trabalho, com os seus alunos, e também com os pais e famílias dos alunos vão se constituindo como mecanismos pelos quais se processa a mediação entre saberes não cotidianos e saberes cotidianos. Desta forma revela-se que é na constituição de redes de diálogo que os saberes docentes são construídos e mobilizados, fornecendo os recursos necessários que as professoras necessitam para lidar com as problemáticas cotidianas. Zibetti & Souza (2007), fundamentadas em diversos autores, defendem que no trabalho cotidiano dos professores ocorre um processo coletivo de apropriação de saberes que é atravessado por várias dimensões: a história social, a história pessoal do professor, o diálogo entre os docentes e destes com seus alunos e com os demais sujeitos do contexto em que atuam.

Além da dimensão das relações sociais e da experiência vivida pelos professores em sua trajetória escolar e profissional, a dimensão da formação profissional e dos conhecimentos acadêmico-educacionais são considerados como fundamentais na constituição dos saberes

docentes. Para que seja possível analisar articulações entre a formação de professores e a constituição dos saberes mobilizados na prática docente, torna-se necessário caracterizar o programa especial de formação de professores que a professora participante da pesquisa cursou.

1.3 O PEC-Municípios

Dentre os programas especiais que surgiram após a LDB/96, tivemos oportunidade de investigar um programa que se enquadra nesta nova modalidade de formação, o PEC-Municípios. Consideramos relevante caracterizar brevemente este programa e apresentar resultados obtidos em estudos anteriores⁷ (SOUZA & SOUZA, 2006; BUENO, SOUZA & BELLO, 2007; SARTI & BUENO, 2007; HORIBE, AMARAL & ASBAHR, 2007; KRASILCHIK & CURY, 2008).

O *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª. Séries do Ensino Fundamental*, em sua versão estadual e conhecido como PEC Formação Universitária, foi oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2001 com objetivo de oferecer a formação em licenciatura plena para os professores efetivos do sistema estadual de ensino que estivessem atuando no primeiro ciclo do ensino fundamental. Em 2003, surgiu uma segunda versão do programa, em nível municipal – PEC-Municípios, para atender os professores concursados e em exercício na rede municipal de ensino que não tivessem formação universitária, oferecendo a estes a licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental e para o ensino infantil. Houve também uma terceira edição do programa, conhecida como PEC-Municípios II, entre 2006 e 2008.

O PEC-USP teve como referências os marcos da política educacional ditados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os dispositivos expedidos pelos Conselhos Nacional e

⁷ Em 2006, constitui-se um grupo de pesquisa sob a coordenação das Prof^{as}. Dr^{as}. Marilene Proença Rebello de Souza (IP-USP) e Denise Trento Rebello de Souza (FE-USP), e contou com a colaboração de pesquisadores em vários níveis, a saber, Marli Lúcia Tonatto Zibetti (docente da UNIR), Flávia da Silva Ferreira Asbahr (doutora pelo IP-USP), Daniele Kohmoto Amaral (mestre pela FE-USP), bem como a autora desta dissertação. Após a realização da pesquisa *Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades* (CNPq 2006-2009), o grupo dedica-se ao desenvolvimento do projeto de pesquisa *Construção de novos saberes docentes: limites e possibilidades dos programas especiais de formação de professores em nível superior*, que integra o Projeto Temático FAPESP *Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço* (FAPESP 2009-2012).

Estadual de Educação relativos à formação de professores para a educação básica, articulados com os princípios e diretrizes da política educacional dos municípios participantes (KRASILCHIK, NICOLAU & CURY, 2008, p.170).

O PEC-Municípios foi fruto de um convênio firmado entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), a Fundação Vanzolini e a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE). Este programa de educação continuada em serviço se caracterizou como um curso presencial com forte apoio de mídias interativas, com carga horária de 3.344 horas, que formou cerca de 4500 professores efetivos das redes municipais de 41 municípios do estado de São Paulo. Sob a responsabilidade da coordenação da USP, houve 60 turmas de alunos, distribuídos em 23 pólos de formação em diversas regiões do estado de São Paulo (BUENO, SOUZA & BELLO, 2007). Os pólos de formação foram instalados em diversos municípios do estado, contendo laboratórios de informática, salas de estudo e salas equipadas para transmitir as teleconferências e videoconferências. Cada turma de alunos era constituída por 40 professores e professoras e era acompanhada por um tutor, profissional da educação responsável por auxiliar o grupo de modo a garantir o bom andamento das atividades programadas. Além da tutoria, cada turma era auxiliada por um professor orientador, responsável pela orientação no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, como a monografia caracterizada como Trabalho de Conclusão de Curso, pela correção de relatórios e provas, e pela discussão dos conteúdos estudados. Havia também professores assistentes que davam suporte aos alunos nos trabalhos monitorados *online*.

Segundo Krasilchik, Nicolau e Cury (2008), o programa partiu da concepção de que os professores são elementos fundamentais na implementação e no aperfeiçoamento das políticas educacionais e, portanto, as atividades do curso tomaram como ponto de partida as experiências dos docentes.

Buscou-se uma coerência entre a formação oferecida e a prática que desenvolvem nas instituições escolares. A população de professores, que, em sua maioria, tinha deixado a escola como aluno há bastante tempo, respondeu com surpreendente rapidez e entusiasmo às propostas de trabalho, colaborando não só com o empenho como com úteis sugestões e críticas, apesar dos naturais temores iniciais pela diferença das rotinas de cursos presenciais e pela inclusão de mídia digital (KRASILCHIK, NICOLAU & CURY, 2008, p.170-171).

O PEC-Municípios ocorreu no bojo de mudanças significativas no contexto de formação de professores no Brasil, sendo que algumas características do programa conferem ao curso um caráter híbrido, segundo Bueno, Souza & Bello (2007). Em relação ao nível de formação, trata-se de uma modalidade de formação que é, ao mesmo tempo, inicial e continuada, em que se confere habilitação em nível superior a professores em efetivo exercício por meio de um programa de educação continuada. Em relação ao método, o curso articula elementos presenciais (aulas, apostilas, debates), tradicionalmente utilizados na formação de professores, com elementos virtuais (teleconferências, videoconferências, utilização de plataformas virtuais), mediados por tecnologias da informação e comunicação até então pouco utilizadas no campo da formação de professores. E em relação ao lugar institucional dos participantes, os professores voltam a ocupar o lugar de alunos, ao mesmo tempo em que assumem o lugar de professores em processo de formação em exercício (SOUZA & SOUZA, 2006; BUENO, SOUZA & BELLO, 2007).

A estruturação do curso compreendeu diversas atividades, conforme apresenta Oliveira (2009), como as *Videoconferências e Teleconferências* (aulas e palestras virtuais com professores especialistas, algumas com possibilidade de interação em tempo real entre professor e alunos dos diversos pólos); os *Trabalhos Monitorados* (eixo central das atividades, seja em sala de aula nas sessões off-line, trabalhando os temas discutidos nas vídeo e teleconferências ou realizando atividades propostas pelo material didático, seja no laboratório de informática nas sessões on-line); as *Oficinas Culturais* (com o objetivo de enriquecer o repertório cultural do professores); as *Vivências Educativas* (estágio de investigação no âmbito da sala de aula, escola e comunidade, com o objetivo de promover a reflexão sobre a prática pedagógica à luz da teoria); as *Semanas Presenciais* (palestras, oficinas, visitas à museus, etc., realizados no *campus* das universidades participantes durante o período de férias); a escrita de *Memórias* (produção escrita de um relato autobiográfico, com objetivo de auto-investigação dos percursos trilhados no processo de escolarização, formação docente e trajetória profissional); a produção de *Monografia* (desenvolvimento de uma pesquisa e escrita de um trabalho de conclusão de curso, realizadas sob supervisão de um professor-orientador).

A representação da estrutura do curso, reproduzida abaixo, evidencia que o trabalho monitorado (TM) é o eixo central de todas as atividades, e as demais atividades (off-line, on-line, módulos interativos etc.) configuram-se de modo a contribuir para a elaboração da

Escrita de Memórias e do Trabalho de Conclusão de Curso, considerados como principais produtos do curso.

Em pesquisa realizada durante este curso de formação⁸, Bueno, Souza e Bello (2007) destacam alguns aspectos relevantes proporcionados pelo programa às professoras participantes, como a experiência ímpar de formação em virtude dos aprendizados múltiplos que ocorreram durante a convivência contínua ao longo de dois anos, em que se deram trocas significativas entre as professoras. Neste processo, ganha relevância as atividades de escrita de *Memórias*, cujos relatos revelaram os desafios, surpresas e dificuldades enfrentados por muitas professoras. Dentre as novidades destacadas pelas professoras em seus relatos autobiográficos, um dos aspectos mais marcantes é o fato de as professoras terem voltado a ser alunas por tempo prolongado, condição que implicou em reativar e pôr em ação *habitus* incorporados há muito tempo, o que provocou o desenvolvimento de novos olhares e sensibilidades para o exercício da função docente (BUENO, SOUZA & BELLO, 2007). Este

⁸ Trata-se da pesquisa intitulada *Educação a Distância. Entre o presencial e o virtual: a leitura, a escrita e a formação dos professores*, desenvolvido entre 2003 e 2006 com apoio do CNPq sob a coordenação da Profa. Dra. Belmira A. O. Bueno (FEUSP).

aspecto foi constatado durante a realização do trabalho de campo bem como na análise das *Memórias* pelas autoras durante o desenvolvimento da pesquisa. Segundo as autoras, a experiência de ser professora e aluna, simultaneamente, favoreceu uma sensibilidade maior da parte delas em relação à condição de seus alunos, bem como o respeito ao aluno, seu tempo de aprendizagem, suas necessidades e vontades relacionadas ao processo de alfabetização e opções de leitura e escrita.

Nesse sentido, antigas práticas a que foram submetidas na infância foram lembradas como algo a ser superado mediante os novos valores e convicções trazidos no convívio e na troca de experiências com os seus pares e agentes educacionais do programa (BUENO, SOUZA & BELLO, 2007, p.15).

Estas análises das autoras convergem com os resultados obtidos no âmbito de outro projeto de pesquisa⁹, em que analisamos que a tarefa de escrita das *Memórias* propiciou a reflexão das professoras sobre a construção de suas práticas de atuação docente, de modo a compreender melhor a perspectiva do aluno, que traz anseios, necessidades e desejos singulares (HORIBE, AMARAL & ASBAHR, 2007). Neste sentido, ressalta-se a importância do professor relembrar suas vivências enquanto aluno, estabelecendo relações entre a prática docente de sua época e a atual, relacionando também sua prática com a dos colegas de trabalho, em um exercício constante de auto-avaliação. Ao comparar suas experiências passadas na escrita de *Memórias*, tais como a conduta dos antigos professores na época em que eram alunas do ensino básico, as práticas autoritárias a que foram submetidas em seu tempo de escola, as exigências de “decorar” determinados conteúdos, o modo tradicional como eram avaliadas etc., com as experiências e condutas atuais, as professoras assinalam a possibilidade de um redimensionamento de suas práticas pedagógicas atuais.

Outro aspecto de fundamental interesse para o presente trabalho que foi identificado por Sarti e Bueno (2007) na postura das professoras durante a participação no curso, foi a busca em articular questões teóricas a aspectos da prática. Segundo as autoras, durante a realização de atividades de leitura de textos acadêmicos as professoras participantes apresentavam desenvoltura em propor exemplos práticos, retirados de sua vivência cotidiana na escola, para ilustrar ou traduzir trechos do texto lido. Menções sobre como seus alunos lidavam com as atividades propostas pelas professoras, ou as dificuldades que elas

⁹ Trata-se da pesquisa intitulada *Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades*, desenvolvida entre 2006 e 2009 com o apoio do CNPq sob a coordenação das Prof^{as}. Dr^{as}. Marilene Proença Rebello de Souza (IPUSP) e Denise Trento Rebello de Souza (FEUSP).

enfrentavam e as maneiras pelas quais elas lidavam com estes fatores, permeavam a leitura coletiva dos textos.

A “tradução” das idéias da autora por meio de exemplos pareceu conferir maior dinamismo ao grupo e mesmo as professoras que até então permaneciam quietas – apenas seguindo a leitura empreendida pelas demais colegas – mostraram-se, a partir dali, mais dispostas a participar do debate. Ao invés de explorar mais detidamente o texto e de parafraseá-lo – como a tutora costumava fazer durante as leituras realizadas coletivamente na turma – elas associavam-lhe casos exemplares que ensejavam longas discussões sobre o contexto de ensino em que as professoras vinham realizando seu trabalho nas escolas (SARTI & BUENO, 2007, P.465).

Depreende-se das análises das autoras que as professoras se engajam em atividades que, de certa forma, possam atender suas necessidades em relação ao contexto em que atuam. E o principal aspecto expressado pelas professoras ao lidar com textos teóricos refere-se à necessidade de refletir sobre a prática docente, sobre o cotidiano da escola, articulando as questões abordadas nos textos com sua experiência como docente, e também avaliando a pertinência das idéias para o contexto escolar em que atuam.

Embora o texto em questão se limitasse a apresentar as etapas presentes no processo de alfabetização segundo as teorias construtivistas, a leitura realizada pelas professoras orientou-se inicialmente pela busca de exemplos que pudessem, de um lado, lhes traduzir as etapas descritas e, de outro, confirmar, ou não, a pertinência para o cenário escolar das idéias apresentadas pela autora (SARTI & BUENO, 2007, P.467).

As autoras analisam que o texto acadêmico era abordado pelas professoras como uma ferramenta para analisar as experiências docentes no contexto escolar. Este aspecto ganha relevância na discussão realizada no âmbito deste trabalho, pois nos interessa compreender os diálogos que as professoras estabelecem com os textos acadêmicos e outros elementos trabalhados durante o curso de formação, na apropriação de saberes docentes mobilizados durante o exercício cotidiano do ensino.

Elas pareciam interessadas, sobretudo, em dividir suas impressões sobre o cenário vivenciado nas escolas em que lecionavam e, também, seus conflitos e dúvidas quanto ao modo pelo qual deveriam gerir as dificuldades que aí encontravam. Buscavam imagens sobre a escola que pareciam ultrapassar aquilo que era oferecido pelo texto. Práticas de leitura como essa, repetidamente assumidas pelas professoras observadas, desviavam-se, em vários aspectos, do que costuma ser esperado em contextos de formação. Ao invés de se concentrarem na aprendizagem de valores, procedimentos e

posturas próprias ao ambiente acadêmico (para o qual o programa atuava como uma “porta de entrada”), aquelas professoras traziam consigo seus próprios modos de ler e de se aproximar de temas educacionais. Com isso, subvertiam a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos lidos, ao infiltrarem neles um tipo de racionalidade prática que lhes era inicialmente estrangeira (SARTI & BUENO, 2007, P.468).

A partir das análises das autoras, o que de fato interessa às professoras ao realizar leituras de textos acadêmicos é discutir sobre a pertinência que estes saberes educacionais adquirem para a instituição escolar em que lecionavam. Ou seja, a apropriação de idéias acadêmicas e conceitos teóricos é realizada de modo articulado com seus interesses e com as necessidades impostas pela prática docente.

Assim, se de um lado essas docentes transitavam pelas leituras indicadas no programa sob a ótica prática que caracteriza sua cultura profissional de pertença, apropriando-se dos textos por meio de táticas que os faziam “dialogar” com seus interesses e necessidades mais prementes, de outro, elas incorporavam novos procedimentos e padrões de leitura profissional que iam ao encontro de sua formação como “novas leitoras” de textos acadêmico-educacionais (SARTI & BUENO, 2007, P.470).

Ao realizar a leitura de textos educacionais de cunho acadêmico, as professoras se mostravam satisfeitas por ter mais informações sobre o ensino segundo as autoras, porém explicitavam sentir falta de discussões mais centradas nos saberes para o ensino. A pesquisa das autoras aponta para o desencontro entre duas culturas profissionais, o que sugere desafios para os propósitos universitários relacionados à formação profissional de professores. A centralidade que os interesses práticos assumem aponta para os limites quanto ao tipo de formação que é proposta pela universidade, cujo objetivo central é o tratamento teórico de questões educacionais.

Para as professoras que participaram da pesquisa, as formulações teóricas só pareciam adquirir sentido se constituíssem atalhos para o tratamento de questões de ordem prática que se lhes apresentavam na docência cotidiana, o que reafirma os limites do modelo universitário convencional para a formação de professores experientes, cujos saberes e práticas estão fortemente arraigados à cultura da escola e do magistério (SARTI & BUENO, 2007, P.471).

Assim, as autoras argumentam em favor da importância de que a cultura pedagógica assuma uma posição de centralidade nas propostas de formação profissional, de modo a

atender às necessidades impostas pela prática docente. Nesta perspectiva, a formação de professores mais competentes implica a transmissão de práticas de alto valor simbólico, como o tratamento teórico das questões do ensino e a reflexão sobre a prática a partir de pressupostos de natureza teórica, mas não pode desconsiderar nem deixar de explorar os saberes pedagógicos que assumem maior “valor de uso” para o ensino (SARTI & BUENO, 2007).

[...] os professores poderiam atribuir maior sentido aos saberes acadêmico-educacionais – e, portanto, aos textos que os fazem circular –, se eles passassem por processos de “reproblematização”, ou seja, por desconstruções e reconstruções parciais, orientadas pelas necessidades e pelos valores próprios à instituição escolar e ao trabalho docente (SARTI & BUENO, 2007, P.472).

Esta concepção implica em transformações significativas para a formação de professores e para a produção de conhecimentos acadêmico-educacionais, que não se limitariam à busca de explicações abstratas sobre o ensino e passariam a focalizar também a trama complexa de relações sociais que tem lugar na instituição escolar. Desta forma, os professores teriam maior acesso aos resultados das investigações e poderiam integrá-los aos seus saberes sobre a escola. Na avaliação das autoras, esforços neste sentido tem sido realizados, em que diversas pesquisas acadêmicas tem tomado a escola como objeto de estudo privilegiado, bem como programas de formação que procuram oferecer maior preparo para o conhecimento e o exercício da docência. Consideram o PEC como um bom exemplo deste tipo de esforço, uma vez que o curso propunha a leitura de textos sobre o trabalho docente e solicitava que os professores dirigissem o olhar para as características e problemas das escolas em que atuavam. Este tipo de esforço configura oportunidades para se conhecer e compreender a cultura pedagógica compartilhada entre os professores, tomando-a como fonte de conhecimentos mais pertinentes sobre a escola. As autoras consideram essa transformação na concepção de formação essencial, na medida em que são os professores que podem de fato apostar na melhoria do ensino.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA DE CAMPO EM UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Quando optamos por abordar o estudo empírico da prática docente e da escola com os recursos da etnografia, entramos em um campo aberto, onde foi necessário “fazer o caminho andando”. (ROCKWELL, 1987, P.1)

Neste capítulo apresentamos a perspectiva teórico-metodológica que orientou o trabalho empírico e os procedimentos de pesquisa adotados neste trabalho, bem como as fontes de dados utilizadas e os procedimentos para sua sistematização. Apresentamos ainda os critérios de escolha do *locus* da pesquisa e dos sujeitos participantes.

2.1 Pesquisa qualitativa e a abordagem etnográfica

A pesquisa de campo desenvolvida no âmbito deste trabalho fundamenta-se nas contribuições teóricas e metodológicas da pesquisa qualitativa, mais especificamente da pesquisa participante e da etnografia. A seguir, trazemos algumas considerações a respeito desta abordagem qualitativa em pesquisa que assume relevância no contexto do presente trabalho.

Historicamente, segundo Souza (2006), a pesquisa em Psicologia da Educação foi marcada pela fragmentação do objeto de estudo, enfocando aspectos individuais e desconsiderando o contexto que produz as problemáticas analisadas, inclusive a qualidade da escola pública. Neste contexto, a autora destaca a importância da crítica construída no interior das áreas da Educação e da Psicologia Escolar e Educacional, ao considerar como fundamental que o fenômeno educativo fosse estudado a partir do contexto institucional e pedagógico no qual é produzido. As influências recebidas das pesquisas antropológicas, basicamente aquelas oriundas da perspectiva etnográfica, permitiram que o pesquisador pudesse estar atento a documentar o não documentado e desenvolver estratégias para conhecer os processos investigados na perspectiva dos valores e significados atribuídos por seus protagonistas (SOUZA, 2006). O referencial teórico que respalda este princípio busca

[...] a compreensão do fenômeno estudado por meio de um processo contínuo de análise dos vínculos sociais, desenvolvidos entre pesquisador e participante, bem como do contexto político, social, histórico e cultural em que determinadas ações são desenvolvidas (SOUZA, 2006: 217).

Este tipo de abordagem qualitativa toma como eixo de análise as relações cotidianas, a partir das quais é possível resgatar aspectos da história particular e de sua relação com condicionantes sociais, históricos e culturais que a cercam. A partir das contribuições de Ezpeleta & Rockwell (1986), as autoras Sato & Souza (2007, p.40) afirmam que

[...] o estudo etnográfico aborda o fenômeno ou o processo particular, mas sem que se exclua este processo da totalidade maior que o determina e com o qual mantém certas formas de relacionamento. Metodologicamente, implica complementar a informação de campo com aquela relativa a outras ordens sociais e buscar interpretações e explicações, a partir de elementos externos à situação particular.

Esta perspectiva evidencia que nenhuma análise é neutra, cabendo ao pesquisador explicitar as condições em que as observações e depoimentos são obtidos e à luz de que perspectiva teórica são analisados.

Um importante instrumento utilizado por esta abordagem qualitativa é a compreensão de que os pesquisadores também são sujeitos a serem pesquisados, do ponto de vista dos participantes da pesquisa. E esta pesquisa guia os comportamentos dos participantes, de modo que a qualidade da pesquisa não se vincula apenas às regras e rigores metodológicos, mas à qualidade do relacionamento entre o pesquisador e as pessoas do local pesquisado (SATO & SOUZA, 2007).

Discussões sobre aspectos individuais e coletivos que compõe a experiência formativa de professores, realizadas em pesquisa anterior (HORIBE & SOUZA, 2007), nos levam a refletir sobre a especificidade de nosso objeto de estudo. O grande desafio da pesquisa qualitativa em Psicologia Escolar e Educacional, segundo Souza (2006), encontra-se na delimitação do objeto de estudo, de modo que seja possível transitar entre o particular e o universal sem perder a relação entre estes âmbitos. Este trânsito depende do estabelecimento de vínculos que propiciem a relação sujeito-sujeito no trabalho de campo, o que exige um trabalho rigoroso e detalhado de compreensão do universo estudado e de explicitação do caminho teórico-metodológico realizado pelo pesquisador em contato com determinada realidade educacional. Neste sentido, o objeto de estudo desta pesquisa foi construído a partir desta compreensão sobre a articulação entre aspectos singulares da realidade cotidiana da professora participante e aspectos históricos e coletivos engendrados na constituição e mobilização dos saberes docentes que dialogam com elementos da formação docente.

Ecléa Bosi é outra autora que traz contribuições à questão do particular e do universal na constituição da memória dos sujeitos, ao afirmar que na *divisão subjetiva do tecido da*

lembrança emergem constantes universais: “são os marcos em que os signos sociais se concentram apoiando a memória individual” (BOSI, 2003, p.62-63). Entendemos que a articulação entre as dimensões individuais e coletivas deve sempre se fazer presente em nossas análises, interpretando os fatos narrados pelo sujeito participante à luz da história coletiva da categoria profissional docente.

Sobre as primeiras relações estabelecidas entre pesquisador e participante, Souza alerta para

[...] o quanto somos levados a considerar o espaço escolar como um espaço que nos é familiar e de conduzirmos para os nossos primeiros encontros as concepções de caráter teórico e prático que formamos previamente a respeito da escola e de seus professores (SOUZA, M.P.R., 2006, p.220)

Mesmo imbuídos de críticas sobre o funcionamento da escola e da educação no país, defrontamo-nos com a presença de estereótipos e preconceitos nos primeiros contatos com o objeto de estudo. Sobre a questão dos estereótipos, gostaríamos de explicitar alguns conceitos previamente formados que carregávamos conosco ao adentrar no campo. Durante a pesquisa de iniciação científica (HORIBE & SOUZA, 2007), nos dedicamos à análise documental das produções das alunas-professoras do PEC-Municípios, sendo o TCC o material sobre o qual recaiu a maior parte de nossas críticas. Como pesquisadores universitários, avaliamos estes trabalhos a partir de conceitos formados sobre o que seria um bom trabalho de pesquisa. Partindo de tais valores, julgamos que as monografias apresentavam inconsistências, contradições e uma escrita mal articulada, muitas delas não se caracterizando para nós como pesquisa. Somente com a experiência de campo, pudemos perceber que aquilo que valorizávamos como parte de uma boa formação acadêmica não correspondia às necessidades e expectativas de formação para a prática docente destas professoras. A partir desta percepção, passamos a direcionar nosso olhar para os valores e sentidos atribuídos à formação pelas professoras, e para as demandas que eram dirigidas às instituições “portadoras” do conhecimento acadêmico legítimo.

Souza (2006) explicita que também existem representações em torno da universidade, como um lugar de saber, do qual se pode receber algo. E na relação que profissionais da escola pública estabelecem com pesquisadores da universidade, emerge o desejo de estabelecer uma relação de troca, na qual possam receber algo que contribua para a melhoria do cotidiano escolar. “Ao pensar desta maneira, lançam mão das necessidades mais imediatas

e urgentes, encontrando no pesquisador um possível aliado para contribuir na diminuição das demandas da educação pública paulista” (SOUZA, 2006, p.221).

Estas reflexões apontam para a dimensão ética da pesquisa envolvendo seres humanos, pois à medida que existem demandas e expectativas geradas pela entrada do pesquisador em campo, é fundamental que este tenha uma atitude de compromisso com os sujeitos pesquisados, em que se responda às necessidades e preocupações dos participantes. Para tanto, o pesquisador deve ter clareza de que o conhecimento, embora possa beneficiar um coletivo, circunscreve-se em um determinado campo. Assim, um importante recurso no estabelecimento de vínculos que favoreçam a continuidade do trabalho é a explicitação das possibilidades e dos limites de um trabalho de pesquisa, bem como o reconhecimento da legitimidade destas demandas que surgem.

Sobre os diálogos estabelecidos entre pesquisadores e pesquisados, Zibetti e Souza (2007) analisam que o fato de não contar com interlocutores mais próximos de seu cotidiano parece contribuir para que a relação entre pesquisadores e professores se torne cada mais dialógica, pois ao mobilizar em sua prática os saberes veiculados nos cursos de formação, o professor se depara com dúvidas que coloca em discussão durante estas conversas.

A reflexão sobre o caminho trilhado no trabalho de campo, informada pelas contribuições teóricas da perspectiva etnográfica, vai tornando explícito que a base de uma compreensão mais ampla e aprofundada acerca dos fenômenos estudados se funda na maneira como se constrói o vínculo entre pesquisador e pesquisado. A idéia de que a qualidade de uma entrevista depende da qualidade do vínculo entre pesquisador e entrevistado é delineada por Bosi (2003), que nos informa que a entrevista deve possibilitar a formação de laços de amizade, entendendo por amizade um conversar desarmado, e neste sentido o entrevistador deve ir para a entrevista desarmado de signos de classe, de *status*, de instrução. Em consonância com as contribuições dos autores estudados, e a propósito da dimensão ética na pesquisa, Bosi argumenta que a entrevista envolve uma responsabilidade pelo outro. A dimensão ética da responsabilidade deve fazer parte da construção dos caminhos teóricos e metodológicos utilizados pelo pesquisador na entrada em campo. Na entrevista, a postura de responsabilidade se concretiza quando o entrevistador encontra em si uma disponibilidade para escutar o outro, considerando suas necessidades, acolhendo e legitimando suas demandas, e esclarecendo o modo como serão utilizadas as informações coletadas e o alcance da pesquisa.

Ainda sobre as representações formadas em torno do papel atribuído ao pesquisador nos encontros iniciais com os participantes, Souza considera que

[...] os sentimentos vividos pelos participantes de que “são observados por outra pessoa” tornam-se mais presentes quando o pesquisador é também um psicólogo, acreditando-se, por exemplo, que ele sabe o que o participante está dizendo, mesmo que não lhe diga, ou ainda que compreende suas intenções mais ocultas (SOUZA, 2006, p.222).

Em nosso trabalho, parte da pesquisa de campo consistiu em esclarecer aos participantes as relações a serem estabelecidas, buscando compreender o sentido de um determinado mal-estar que emerge e explicitar o papel do pesquisador, de modo a criar laços de confiança entre pesquisador e pesquisado e superar possíveis conflitos. E como o mal-estar é também vivido pelo pesquisador, é importante registrar sentimentos e emoções presentes na relação com pessoas ou fatos vividos no campo. O lugar de reflexão sobre si mesmo coloca o pesquisador em posição de maior esclarecimento sobre o campo, possibilitando que algumas de suas posições acerca das questões pesquisadas sejam revistas, dando lugar a outros olhares e compreensões sobre o fenômeno (SOUZA, 2006).

Desta maneira, o campo em pesquisa qualitativa exige que o pesquisador considere a existência da necessidade de um espaço contínuo de esclarecimento, de negociação e de revisão dos rumos da pesquisa. Isto porque o campo traz situações e questões inusitadas e inéditas a serem analisadas e, muitas vezes, incorporadas ao projeto de pesquisa. Neste sentido, a compreensão dos processos escolares passa pela compreensão dos processos estabelecidos nos vínculos entre pesquisador e participante da pesquisa. Para tanto, é preciso, inicialmente, colocar em suspensão nossas representações.

Bosi (2003, p.61) traz importante contribuição a esta discussão:

[...] às vezes falta ao pesquisador maturidade afetiva ou mesmo formação histórica para compreender a *maneira de ser* do depoente. Somos, em geral, prisioneiros de nossas representações, mas somos também desafiados a transpor esse limite acompanhando o ritmo da pesquisa.

Neste sentido, podemos afirmar que a entrada em campo contribuiu muito para nossa formação enquanto pesquisadora da área das ciências humanas, na medida em que esta experiência permitiu a explicitação de representações e preconceitos, e ensinou a olhar para o limite que se deve buscar transpor para compreender a alteridade. E este pequeno libertar-se das representações próprias foi tornado possível pela escolha de utilizar este tipo de

abordagem qualitativa, que toma como eixo de análises as relações cotidianas, a partir das quais é possível resgatar aspectos da história particular e de sua relação com determinantes sociais, históricos e culturais que a cercam.

Neste contexto, um aspecto a ser considerado pelo pesquisador é o risco de obter apenas informações caricaturais sobre as questões estudadas, uma vez que as pessoas do local tendem a informar somente o que consideram que o “pesquisador branco, culto e erudito” deseja ou deve ouvir (ZALUAR, 1986, apud SATO & SOUZA, 2007, p.48). Assim, baseando-se nas contribuições de Rockwell, as autoras argumentam que “[...] na pesquisa etnográfica é o pesquisador, a cada pesquisa, a cada dia e com cada pessoa, que vai, paulatinamente, construindo as estratégias para colher informações” (SATO & SOUZA, 2007, p.48). Perceber as nuances e conhecer os bastidores requer certa convivência, e os acontecimentos somente se fazem presentes quando o pesquisador deixa de ser uma presença extraordinária para se tornar familiar, ou seja, quando se torna mais uma pessoa que compõe a paisagem.

As autoras estudadas nos informam sobre outras nuances existentes na relação sujeito-sujeito na pesquisa de campo. Um aspecto fundamental da relação entre pesquisador e participante, abordado por Sato & Souza, vincula-se aos significados não-ditos: as pessoas criam métodos para lidar com situações e problemas no cotidiano, nos quais são criadas regras tácitas que direcionam as opiniões e atitudes das pessoas, ainda que a existência destas regras não seja objeto de verbalização. Neste sentido, a observação e a interpretação não são dicotomizadas no trabalho do pesquisador que se vale da abordagem etnográfica.

[...] a orientação etnográfica posiciona-se claramente em favor da não dicotomização entre as etapas de coleta e análise de “dados”, configurando-se o “estar em campo” como um constante diálogo entre a natureza do objeto, as hipóteses de trabalho e o que o campo “fala” (SATO & SOUZA, 2007, p.51).

Outra nuance presente na relação pesquisador e pesquisado é o risco do narrador contar ao entrevistador apenas aquilo que é referendado socialmente, deslizando para o estereótipo. Neste sentido, Bosi argumenta que uma forma de nos aproximarmos da “esfera que resiste ao formato social” é estar atento para as hesitações e silêncios, pois os lapsos e incertezas são o selo da autenticidade, e informam a interpretação subjetiva e singular que o entrevistado tem dos fatos narrados. “Não há, afirma com razão Vovelle, métodos fáceis para reconstituir uma cultura popular: ela é uma história tecida de silêncios, uma vez que pertenceu sempre às classes dominadas” (BOSI, 2003, p.64).

Pesquisadores de campo, somos hamletianos, desconfiamos do discurso desenvolto, sem lastro. Estamos sempre à procura do que está ainda inexpresso e do que hesita em ser capturado pela interpretação (BOSI, 2003, p.65, nota de rodapé 8).

As autoras citadas esclarecem que a análise produzida por uma abordagem qualitativa na pesquisa de campo não volta seu olhar somente para o que é verbalizado na relação sujeito-sujeito. A análise se constitui também da compreensão sobre como as coisas são ditas, o endereçamento que o participante dá ao que é dito, o efeito que espera produzir no seu interlocutor. E mais ainda, esta compreensão deve permear os silenciamentos e não-ditos, pois estas expressões carregam significações fundamentais sobre a forma como o sujeito interpreta os fenômenos estudados. Para abranger tantos meandros e nuances presentes, o pesquisador deve ir para o campo desarmado e, ao mesmo tempo, munido de um olhar analítico sobre o contexto em que se insere os fenômenos estudados.

Para finalizar, gostaríamos de trazer uma importante reflexão de Bosi sobre a leitura da atividade da memória como fonte geradora do futuro.

O passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar [...] A nostalgia revela sua outra face: a crítica da sociedade atual e o desejo de que o presente e o futuro nos devolvam alguma coisa preciosa que foi perdida (BOSI, 2003, p.66-67).

A idéia da construção de um futuro realizado pelo trabalho de rememoração e reflexão coincide com as análises realizadas a partir do trabalho em campo. Pretendemos demonstrar que o PEC-Municípios auxiliou a professora participante a vislumbrar um caminho em que seja possível lutar; lutar por melhores condições de trabalho e formação, lutar por uma escola pública, gratuita e de qualidade.

2.2 Procedimentos metodológicos na pesquisa de campo

Neste item, buscamos delinear os procedimentos metodológicos utilizados para a construção do trabalho de campo e as razões que nos conduziram a esta escolha metodológica.

Considerando que as produções das alunas-professores no contexto de PEC-Municípios foram submetidas à avaliação dos tutores e orientadores, surgiu a dúvida sobre o quanto o discurso proferido traduzia as dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho docente, e o quanto este discurso visava atender às expectativas de transformação atreladas

aos conceitos e valores disseminados pelo programa. Ao realizar entrevistas com as professoras em pesquisa anterior (HORIBE & SOUZA, 2010), pudemos analisar que emergiram questões que não compareceram tão enfaticamente na escrita autobiográfica, como as condições concretas em que se realiza o trabalho docente e que interferem diretamente na prática pedagógica, e os limites e possibilidades dos cursos de formação realizarem discussões sobre a instituição escolar em seu funcionamento cotidiano, considerando condições concretas que propiciam ou desfavorecem a consolidação dos objetivos do trabalho.

Como forma de investigar e compreender melhor o significado das questões que emergiram, e partindo do pressuposto de que a apropriação dos conhecimentos veiculados pelo PEC e a constituição e mobilização de saberes docentes podem ser melhor apreendidas nas observações realizadas com a entrada em campo, consideramos que seria apropriado, ao estudo do objeto em questão, realizar um trabalho de campo prolongado.

Sabendo que há normas informais que tem muito mais força que as normas oficiais, avaliamos que seria fundamental nos valer de outras fontes de dados, e não somente de documentos oficiais e legislações, se quisermos compreender determinada cultura escolar. Partindo do pressuposto de que os fenômenos ocorrem em processos que se constituem a partir da construção de significados particulares de determinado grupo, segundo as concepções de Geertz (1978), buscamos investigar as expressões da formação na constituição de saberes docentes em um grupo de professoras da capital do Estado de São Paulo.

2.2.1 Critérios de escolha do *locus* de pesquisa e da professora participante

Para efetivar a entrada em campo, realizamos um levantamento junto ao banco de dados do PEC de escolas cujos docentes tenham cursado o PEC-Municípios. Buscamos identificar uma escola pública de ensino fundamental da Capital que tivesse, preferencialmente, mais de uma professora egressa do PEC-Municípios atuando na referida unidade escolar. A seleção da escola teve como critérios a presença de duas ou mais professoras egressas do PEC-Municípios que tivessem disponibilidade para acolher esta pesquisa de campo e, principalmente, a participação destas professoras em um dos pólos de formação do programa que tivesse sido objeto de pesquisas anteriores, de forma a ampliar o conhecimento do contexto em que ocorreu a formação. Atendendo a estes critérios, selecionamos uma escola da rede municipal que reunia quatro professoras egressas de um pólo de formação do programa localizado na capital do estado de São Paulo que se constituiu como referente empírico de pesquisas anteriores. A possibilidade de selecionar professoras

que participaram de outras pesquisas permite que utilizemos as análises realizadas anteriormente, como aquelas desenvolvidas no trabalho de Adolfo Oliveira (2009). A entrada em campo e a realização de entrevistas se pautaram em discussões em torno da ética em pesquisa com seres humanos, e ocorreram somente a partir da concessão pelos sujeitos participantes da pesquisa de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

O trabalho de campo, que abrangeu o final do ano letivo de 2009 (outubro a dezembro de 2009) e todo o ano letivo de 2010 (fevereiro a dezembro de 2010), constitui-se na entrada freqüente em sala de aula (duas vezes por semana durante todo o período matutino), a observação das estratégias pedagógicas utilizadas e a participação em reuniões da equipe pedagógica. Concomitantemente à entrada em sala de aula, realizamos entrevistas semidirigidas com o intuito de aprofundar a discussão de questões que emergiram durante a observação em sala de aula. Para aprofundar a investigação sobre os saberes docentes constituídos a partir do diálogo da experiência prática com os conhecimentos e discussões teóricas realizadas pelo PEC-Municípios, optamos por realizar um estudo de caso com uma das professoras da referida unidade escolar que participou desta modalidade de formação e que havia contribuído em pesquisas anteriores (Oliveira, 2009).

2.2.2 Fonte de dados

Tendo em vista que nosso objeto de estudo refere-se às expressões da formação na constituição de saberes docentes, a pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva etnográfica, em que foi realizado um estudo de caso junto a uma professora de ensino fundamental que obteve formação em nível superior por meio do PEC-Municípios, doravante identificada como Lis. Os dados analisados nesta pesquisa provêm de fontes diversas, a saber: 1) *Memórias* escritas por Lis durante o curso de formação; 2) Entrevistas realizadas com Lis durante o trabalho de campo; 3) Registros e notas de campo armazenados no diário de campo durante as observações em diferentes situações.

A pesquisa de campo, iniciada no final de 2009 e desenvolvida durante o ano letivo de 2010, foi planejada para garantir uma permanência prolongada no campo, uma vez que o trabalho etnográfico demanda tempo de convivência com determinada cultura, segundo as orientações de Erickson (1989), por ser necessário tempo para o estabelecimento de relações de confiança em que seja possível compreender o funcionamento daquelas relações sociais e os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos locais.

2.2.3 Situações observadas e procedimentos para sistematização dos dados

As notas tomadas durante a pesquisa e registradas no diário de campo, que se constituem como uma das fontes de dados, foram obtidas a partir da observação em diversos espaços e atividades desenvolvidos na escola, a saber: **1) o trabalho desenvolvido na sala de aula da 4ª série B** entre a professora participante da pesquisa e o seus alunos; **2) reuniões pedagógicas semanais de 4ª série** com as respectivas professoras responsáveis pelas quatro turmas e com a coordenadora pedagógica; **3) reuniões da equipe pedagógica** do ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª séries); **4) reuniões de formação continuada**, em que participaram todos professores do ciclo I do ensino fundamental, bem como a coordenadora pedagógica e a diretora; **5) situações, cenas e diálogos** que tiveram lugar na **sala dos professores**, seja durante o intervalo ou durante os momentos em que a professora participante não estava em sala de aula com sua turma.

Para sistematizar os dados coletados, procedemos com a elaboração de um diário de campo a partir das notas e registros feitos durante as observações. Para sistematizar os dados presentes no documento analisado – *Memórias*, utilizamos um modelo de ficha analítica elaborada em pesquisa anterior¹⁰. A ficha analítica da escrita de *Memórias* (Anexo 2) traz importantes elementos para a compreensão do processo de escolarização, da escolha da profissão docente, bem como o esclarecimento de elementos constitutivos da prática docente destacados como significativos no relato autobiográfico, articulações da escrita das *Memórias* com o processo de formação docente, relações com a leitura e escrita, e aspectos relevantes mencionados sobre o PEC-Municípios.

2.3 O contexto da pesquisa e a professora participante

A partir da explicitação da perspectiva teórico-metodológica que norteou o trabalho empírico, torna-se relevante caracterizar brevemente o contexto em que ocorreu a pesquisa para compreender as condições objetivas e concretas em que se desenvolve a prática docente da professora participante. A pesquisa de campo ocorreu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que integra a rede pública de ensino no município de São Paulo, com

¹⁰ A ficha analítica foi elaborada durante o desenvolvimento de projeto de pesquisa anterior (SOUZA & SOUZA, 2006) e contém informações sobre dados pessoais, o processo de escolarização, aspectos profissionais e da prática docente, a participação no PEC-Municípios, a presença das tecnologias e a escrita das *Memórias*.

cerca de 1100 alunos matriculados em turmas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹¹.

A escola selecionada é relativamente grande, com 15 turmas no período da manhã, 15 no período da tarde e 7 turmas de EJA à noite. Sem que a proposta do ensino fundamental de 9 anos tenha sido implementada, a escola conta com 4 turmas de cada série, com exceção das 1º e 8º séries, em que há 3 turmas. Em cada turma há cerca de 35 alunos, podendo este número chegar a 40, sendo que nas 1º séries a média é de 32 alunos por sala. As visitas foram concentradas no período da manhã, que contempla as turmas de 1º a 4º série do ensino fundamental e reúne as quatro professoras formadas pelo PEC-Municípios que atuam nesta escola.

Segundo a coordenadora do 1º ciclo do ensino fundamental, que doravante chamaremos de Carmo¹², a população escolar é composta de crianças que moravam em uma favela que foi removida devido à construção do Rodoanel Metropolitano de São Paulo e que atualmente residem no alojamento Vila Nova Esperança. A coordenadora caracterizou as famílias como sendo de baixa renda, composta por um “[...] grande contingente de desempregados, que vêm do Nordeste [...] em busca de dias melhores e de dinheiro”.

Considerada como uma escola que oferece um ensino de qualidade, na qual os profissionais estão engajados em desenvolver um projeto político pedagógico, o que se reflete nos resultados das avaliações que, segundo relatos das professoras, no ano de 2010 superou a média das escolas da região. Durante a permanência em campo, pudemos observar que esta escola mantém uma boa relação com a comunidade, uma vez que o seu espaço físico é preservado e as atividades realizadas contam com a participação das famílias dos alunos. Em relação à educação continuada dos professores, observamos que há investimento do gestor da unidade em promover a formação continuada para o ensino de matemática, considerado um dos pontos deficitários no trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental.

Na referida escola, encontramos quatro professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental que cursaram o PEC-Municípios, que dovarante chamaremos de Lis, Acácia, Magnólia e Nádia. A professora Nádia havia sido readaptada por motivos de saúde, e tinha como atribuição algumas tarefas relativas à organização de atividades diversas, bem como ministrar aulas de reforço para os alunos com dificuldades em matemática. As outras três

¹¹ Dados obtidos na página da internet da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>> Acesso em: 17 mai. 2011.

¹² Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa foram alterados para preservar o sigilo e a identidade dos mesmos.

professoras trabalharam durante o ano letivo de 2010 em sala de aula, sendo a professora Magnólia responsável por uma turma de 3ª série e as outras duas professoras por turmas de 4ª série, Lis com a 4ª série B e Acácia com a 4ª série D. Durante a entrada inicial em campo, que ocorreu entre outubro e dezembro de 2009, acompanhamos atividades realizadas pelas quatro professoras mencionadas, e observando a disponibilidade e interesse de cada uma em contribuir com a pesquisa, selecionamos uma destas professoras como participante do estudo de caso.

A professora selecionada foi Lis, que contava com 45 anos de idade e 25 anos de carreira, em 2010. Coursou o magistério e no ano seguinte à sua conclusão, em 1985, ingressou na rede de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo. Efetivou-se no seu primeiro cargo como professora do primeiro ciclo do ensino fundamental em 1993 e no seu segundo cargo em 1998. Após a conclusão do segundo grau, em que cursou magistério, ingressou em um curso de Letras em instituição particular de ensino superior, o qual não concluiu. Em 2003 e 2004 cursou o PEC-Municípios. Nos anos seguintes à formação em nível superior, entre 2005 e 2008 desenvolveu na escola *locus* desta pesquisa um projeto de ciclo com uma turma durante os quatro anos do ciclo I do ensino fundamental, em que acompanhou uma turma desde a 1ª até a 4ª série. Em 2009 foi responsável pelas Salas de Leitura e Informática de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, e em 2010 assumiu uma turma de 4ª série.

Observamos que o foco da prática da professora investigada é o trabalho com a leitura e escrita que perpassa todas as disciplinas do currículo escolar. Para tanto, utiliza diversas fontes, provenientes da literatura, poesia, reportagens jornalísticas, etc. Em seus relatos e em sua prática em sala de aula e nas reuniões de planejamento, tornou-se explícita a preocupação em despertar o interesse dos alunos pela leitura e escrita, elemento que pretendemos evidenciar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ANALISANDO OS DADOS À LUZ DO CONCEITO DE SABERES DOCENTES

A análise dos dados coletados durante o trabalho de campo, bem como aqueles obtidos por meio da análise documental das *Memórias*, toma como eixo central o conceito de saberes docentes cotidianos. Partimos da perspectiva desenvolvida por Ruth Mercado Maldonado (2002) acerca dos saberes docentes, compreendido como o conhecimento que os professores têm sobre o ensino e que desenvolvem durante o exercício cotidiano da docência. Na perspectiva desenvolvida por Maldonado, os saberes docentes são considerados como dialógicos, históricos e socialmente construídos. Nesta visão, ganham relevância os conceitos de dialogicidade proposto por Mikhail Bakhtin e as teorizações de Agnes Heller sobre o conteúdo histórico, social e particular do saber cotidiano. O estudo realizado por Maldonado descreve os componentes dialógicos dos saberes docentes, em que se pode identificar as vozes provenientes de distintos âmbitos sociais e momentos históricos que são articuladas pelo professor ao trabalhar com os alunos. Os professores revelam, segundo a autora, que nos saberes docentes cotidianos se articulam diferentes experiências vivenciadas dentro e fora do âmbito escolar. Identificam-se, nos saberes construídos pelos professores, vozes provenientes de reformas educativas presentes e passadas, de experiências de formação continuada, bem como de experiências passadas com a docência. Outro aspecto que ganha relevância na análise dos saberes docentes é a dimensão coletiva da prática docente, em que estão envolvidos professores e alunos. Em relação a esta dimensão coletiva, o estudo da autora mostra a forma como os alunos se fazem presentes no diálogo que os professores estabelecem com as diferentes vozes durante o ensino. Os alunos estão sempre presentes em todas as decisões que os professores tomam antes e durante o ensino, e em muitas de suas mais importantes dúvidas e reflexões. Assim, os alunos também desempenham um papel central na construção da aula (MALDONADO, 2002, p.12).

Para pensar o ensino como um trabalho baseado nos entendimentos comuns construídos pelos professores e seus alunos, Maldonado fundamenta-se em algumas teorizações sobre a ação social. Esta perspectiva parte da visão antropológica de Geertz (1987) sobre a cultura, entendida como uma rede de significados tecida pelo homem e publicamente compartilhada. A noção de saberes com a qual a autora trabalha fundamenta-se principalmente nos desenvolvimentos teóricos de Agnes Heller sobre a natureza e as características do saber cotidiano. Na concepção de Heller (1987), o homem é um sujeito

histórico que se apropria dos usos sociais que são próprios dos sistemas de expectativas e das instituições em que atua e está inserido. Nesta vertente teórica, a análise centra-se no sujeito e em sua apropriação heterogênea dos saberes sociais contidos na vida cotidiana, em que a noção de saber remete “[...] a *soma de nossos conhecimentos* sobre a *realidade* que utilizamos de um modo efetivo na vida cotidiana do modo mais heterogêneo (como guia para as ações, como temas de conversação, etc.)” (HELLER, 1987, P.317). Apesar do pensamento cotidiano estar, a princípio, dirigido sempre aos problemas do particular ou de seu ambiente, o saber contido nele não é quase nunca pessoal, de acordo com Heller (1987), pois é formado pela generalidade das experiências de vida das gerações anteriores.

Partindo desta visão, Maldonado afirma que os professores se apropriam dos saberes necessários ao ensino durante seu trabalho em sala de aula, na interação com os alunos, com os materiais didáticos e curriculares, com seus colegas, com os pais, e com toda notícia ou informação que lhes chega a partir da escola e fora dela, ou seja, com todos os conteúdos culturais que possam se relacionar com a tarefa do ensino. No processo de se apropriar deste conhecimento particular, os professores geram novos saberes na medida em que integram ou rejeitam propostas pedagógicas que provém de distintas épocas e âmbitos sociais. Portanto, Maldonado considera que os saberes docentes cotidianos são pluriculturais, históricos e socialmente construídos.

3.1. Diálogos estabelecidos entre saberes docentes e formação profissional: contribuições do PEC-Municípios à prática docente

Em artigo sobre a investigação etnográfica realizada no contexto de dois pólos do PEC Formação Universitária, as pesquisadoras Belmira Bueno e Flávia Sarti buscaram descrever e caracterizar os modos pelos quais as professoras das séries iniciais, então alunas do programa, apropriaram-se dos textos acadêmico-educacionais oferecidos no contexto do curso. Analisaram que as professoras avaliavam e selecionavam os textos para leitura de acordo com o grau de interlocução que estes estabeleciam com o contexto escolar. A ótica com que os discursos apresentados pelos textos eram analisados pelas professoras revelava a centralidade que o cotidiano escolar assumia, em que era exigido que as discussões dos temas educacionais contemplasse as variáveis inscritas na efetivação das práticas pedagógicas com os alunos (SARTI & BUENO, 2007). As autoras analisam que, por um lado, as professoras buscavam reafirmar o valor de seus próprios saberes e práticas profissionais, e por outro convertiam a relação com os textos em leituras de trabalho com base em seu valor de uso para o atendimento de necessidades e resolução de problemas enfrentados no exercício do ofício. Ou

seja, a forma de ler os textos estava ancorada em saberes e interesses de ordem prática, e em função deste critério de natureza prática, escolhiam os textos mais pertinentes do ponto de vista da utilidade para o exercício da docência ou da legitimidade que conferiam à suas práticas, posicionamento e discursos oriundos da cultura escolar.

Segundo Bueno, Souza & Bello (2007), em estudo sobre o PEC, a leitura e a escrita veiculadas pelos meios acadêmicos são consideradas legítimas pelas alunas-professoras. Ao se referirem ao seu saber adquirido na experiência, as alunas-professoras colocam a necessidade de validar este saber por meio do conhecimento acadêmico, considerado legítimo. Segundo as autoras, algumas alunas-professoras se consideraram, a partir do PEC, como portadoras do saber acadêmico. Esta legitimação dos saberes docentes adquiridos na experiência pode engendrar uma valorização profissional, em que a autoconfiança proporcionada gera mudanças nas relações com o conhecimento e com a prática docente.

O engajamento das professoras em atividades e leituras que possam atender suas necessidades e interesses relacionados ao contexto escolar evidencia a relevância no âmbito da formação docente de propostas que propiciem o estabelecimento de diálogos entre os saberes docentes, apropriados e mobilizados na prática cotidiana, e as discussões acadêmico-educacionais. Neste sentido, buscamos descrever e analisar os saberes docentes que se constituíam através do diálogo com vozes que remetem ao contexto de formação do PEC-Municípios. Apresentaremos análises que visam compreender os modos de apropriação dos saberes acadêmico-educacionais veiculados pelo programa de formação, bem como o papel que as concepções teóricas assumem na construção dos saberes docentes mobilizados na prática cotidiana.

3.1.1 Articulações entre teoria e prática

A articulação entre discussões teóricas e questões práticas é uma necessidade posta para o campo da formação de professores, explicitada por diversas pesquisas acadêmicas (ZIBETTI & SOUZA, 2007; MALDONADO, 2002; NUNES, 2001; CATANI et al, 1997) e identificada no discurso da professora participante da presente pesquisa.

Em relação à articulação entre teoria e prática, identificamos nos relatos de Lis menções ao PEC-Municípios como um curso que privilegiou discussões em torno da atuação docente em sala de aula e que valorizou a experiência prática das alunas-professoras, atendendo a esta necessidade referida no trabalho de Sarti & Bueno (2007).

[...] o que achei de mais importante foi que durante o curso inteiro eles valorizaram nossas experiências. Não lidaram com a gente como se não tivéssemos nada a acrescentar ao próprio curso. Foi sempre em cima da nossa prática, com muita sugestão de encaminhamento de atividades numa outra perspectiva de aprendizagem e sempre valorizando aquilo que a gente podia contribuir. Foram várias vezes, naquelas vídeoconferências que tinham, que eles pediam relatos de experiências da gente e ao mesmo tempo ajudavam na análise da situação que estava sendo abordada (entrevista Lis/2010).

Atividades que propunham a análise do cotidiano da sala de aula e do contexto escolar foram recorrentes, segundo Lis, que traz um exemplo da articulação entre a prática das professoras e discussões teóricas promovidas no contexto do PEC.

[...] teve um momento que a gente analisou a questão dos pais dentro da escola. Eu, a Magnólia e a Acácia (professoras que cursaram o PEC-Municípios), nós três, a gente elaborou uma reunião de pais em que a gente pudesse modificar a dinâmica. Foi bacana porque acabou fazendo com que os outros professores quisessem desenvolver a mesma dinâmica nas reuniões pedagógicas que estávamos propondo para nossas classes. De certa maneira, isso também ajudou, além de todo subsídio teórico que a gente recebia lá (no PEC). Era bem articulado entre o que a gente fazia e o que a gente aprendia na teoria. Não era a questão de que tudo o que a gente fazia na escola estava errado, e nem o que a teoria que eles defendiam era o correto, mas havia um intercâmbio entre o que se fazia e o que se lia na teoria. (entrevista Lis/2010).

Neste excerto identifica-se um aspecto abordado por Sarti e Bueno (2007) a respeito da necessidade de que as discussões acadêmico-educacionais confirmem o valor dos saberes e práticas profissionais dos professores, de modo a validá-los. Mas para além da validação das práticas docentes, Lis refere-se à possibilidade de avaliar a sua prática a partir da perspectiva apresentada pelo curso. A professora avalia que o PEC promoveu a valorização dos saberes docentes e esta busca pela articulação entre questões teóricas e práticas desempenhada pelos educadores do programa foi o elemento que possibilitou que as alunas-professoras sentissem segurança de reavaliar a própria prática e introduzir novas formas de fazer o trabalho docente. Como exemplo, a professora descreveu a possibilidade que aprendeu de ensinar história e geografia através da observação de aspectos do cotidiano dos alunos, do local em que vivem, do que ocorre na comunidade em que convivem e na cidade em que moram. Neste sentido, analisamos que o programa ajudou a desenvolver na professora um olhar para a análise da realidade cotidiana, tanto em relação às práticas que desenvolve na escola em que trabalha como no que tange sua forma de transmitir os conhecimentos e ensinar os alunos a direcionar um determinado olhar para a sociedade em que vivem. Desta forma, analisamos que o “princípio da simetria invertida”, que pressupõe uma coerência entre a formação oferecida e a

prática esperada do futuro profissional (OLIVEIRA, 2009), foi um dos eixos formativos desenvolvidos pelo PEC-Municípios que contribuiu para a formação da professora investigada. Esta coerência tornou-se possível pelo fato do PEC ser um curso direcionado para um segmento determinado, voltado para a formação de professores que atuam em escolas públicas.

Em relação à oferta de cursos de formação para professores por instituições privadas, nas conversas durante o trabalho de campo Lis avalia que os educadores pouco conhecem a realidade das escolas públicas, e assim torna-se difícil encontrar cursos que sejam adequados à realidade em que trabalham. Estimuladas a avaliar o PEC-Municípios neste sentido, as duas professoras de 4ª série que concluíram o curso, Lis e Acácia consideram que o PEC ajudou a pensar a realidade da escola pública, pois os formadores trabalhavam, em geral, em escolas públicas, e por ter esta vivência aproximavam as discussões do curso à realidade das alunas-professoras. Lis enfatiza que os formadores auxiliavam ao trazer para a reflexão a prática cotidiana, articulando teoria e prática no âmbito do curso.

Segundo Zibetti & Souza (2007), a complexidade do trabalho de ensinar vai muito além das prescrições pedagógicas e também das normas administrativas que tentam orientar as práticas e controlá-las, pois prescrições e normas não são capazes de prever as dificuldades e as soluções específicas que estão envolvidas no trabalho diário de ensinar. Por outro lado, o contexto institucional, com suas demandas, expectativas e atribuições sobre o trabalho docente e suas condições materiais concretas também influenciam o processo de apropriação e construção de saberes na prática pedagógica.

Partimos do pressuposto que conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes, que podem ser definidos, conforme Rockwell (1990), como "... os conhecimentos efetivamente integrados à prática cotidiana" (p. 3) (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p.249).

Sobre a relação entre teoria e prática no trabalho docente, de acordo com Catani (et al, 1997), a teoria pedagógica se relaciona à prática, mas sua natureza enquanto conhecimento tem caráter interpretativo e não prescritivo. Assim, os problemas da prática docente não seriam conseqüências da falta de fundamentação teórica como afirmam alguns discursos, mas seriam engendrados em contradições originadas na própria prática e no funcionamento

institucional da cultura escolar. Nesta perspectiva, torna-se fundamental que a cultura escolar possa produzir saberes que extrapolem o discurso científico. As autoras ponderam que há duas posturas contraproducentes ao trabalho docente, a saber, a expectativa desmedida em relação às teorias e a descrença em relação à teoria quando estão diante de problemas práticos de difícil solução.

Contribuindo com uma perspectiva histórica, Catani (et al, 1997) avaliam que o campo da formação docente foi palco da transformação abusiva de descrições teóricas (principalmente psicológicas) em práticas pedagógicas, que apoiadas na autoridade de um discurso dito científico constituíram um processo de inculcação, que se baseou na “[...] justaposição pura e simples do ‘prático’ ao ‘empírico’, complementar à concepção da educação como o braço técnico, o campo de aplicação de teorias científicas” (Catani 1997, p.25).

Diante deste contexto construído historicamente, em que a educação é vista como campo de aplicação de teorias científicas e em que não se considera a prática docente como produtora de saberes, torna-se possível compreender que os professores busquem estabelecer diálogos e interlocuções entre os textos acadêmico-educacionais, a prática docente e o contexto escolar. Sendo a instituição escolar um contexto complexo e multideterminado, a apropriação de discussões teóricas tomando por base seu valor de uso e utilidade para a resolução de problemas do cotidiano escolar pode ser analisada como uma forma de resistência dos professores à concepção tradicional de educação em que a prática docente é entendida como instrumento técnico de transposição das teorias científicas. Neste sentido, analisamos que o PEC tornou possível o estabelecimento de espaços de discussões e reflexões em torno da complexidade do cotidiano escolar, bem como propiciou a tão almejada articulação entre discussões teóricas e aspectos da prática docente segundo a avaliação da professora participante da pesquisa. Neste processo formativo, em que se investiu na análise de situações provenientes do contexto escolar, ganhou relevância fundamental o dispositivo da escrita de Memórias, como estratégia que propiciou a reflexão crítica em torno das práticas e concepções educativas empregadas na época em que as professoras foram alunas, possibilitando uma auto-avaliação de suas práticas docentes atuais e a tomada de consciência dos elementos e espaços formativos que contribuíram para a construção dos saberes docentes.

A produção de uma contra-memória, segundo Catani et al., também atuaria no modo como os docentes concebem esta relação teoria/prática no seu trabalho, pois teriam instrumentos para questionar

[...] os conflitos impostos por ideologias que veiculam dissimuladamente o ideal de uma prática pedagógica correspondente e linear com a teoria. [...] Ao reconstruir uma concepção sobre tais relações, eles percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por estas pseudo-incoerências; antes, trata-se de compreender como é que eles, professores, no decurso de sua formação intelectual e profissional, têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõe as teorias por eles estudadas, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração (CATANI et al., 1997, p.33).

Os professores têm uma compreensão muito ambígua e difusa acerca da natureza e o papel das teorias pedagógicas, entre outras razões, pela dificuldade de desenvolver formas de incorporar este tipo de conhecimento às suas práticas de ensino, e, de acordo com as autoras, a escrita de relatos autobiográficos possibilitam que a compreensão sobre as relações teoria/prática alcancem um nível de maior clareza.

Neste debate ganha relevância a análise de um aspecto do discurso pedagógico, que se caracteriza pelo caráter prescritivo. Este caráter seria contraproducente para a experiência docente, pois as prescrições acabam por impor e exigir uma conduta ética e uma competência prática que ele raramente pode realizar.

Ou seja, conforme o discurso prescritivo que circula no universo pedagógico, os professores acabam por supor que a prática pedagógica deve ser uma reprodução fiel, ao modo de um espelho, daquilo que é descrito e prescrito pelas teorias [...] o que se verifica no contexto da cultura escolar é a imposição e o predomínio de uma concepção que sobrevaloriza o conhecimento teórico em relação à prática (Ibid., p.33).

Sacristán aponta uma importante consequência deste modo de conceber e representar o ensino: “uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor de processos institucionalizados de educação” (1991, p.63, apud CATANI et al., 1997, p.35). A formação desta concepção exigente, “ao invés de alimentar a reflexão e o conhecimento sobre seu trabalho e sua formação, estimulam tensões e aumentam a insatisfação profissional” (CATANI et al., 1997, p.35).

Na concepção de Zibetti & Souza, o professor não é um mero aplicador do saber produzido por outros, mas constrói uma boa parte de seu saber na ação. Esta posição afasta-se da visão cientificista radical que reduz o professor a um técnico, mas também difere da

postura do *reflexivismo* de Donlad Schön por defender que o professor, para formular e resolver um problema, não recorre apenas aos saberes oriundos da experiência e sim a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional.

3.1.2 Mobilização de saberes docentes sobre a construção do conhecimento pelo aluno

Diante da possibilidade, promovida pelo PEC, de refletir sobre questões da prática docente à luz das teorias educacionais, a professora participante da pesquisa relata que houve transformações na sua concepção de processo de ensino aprendizagem. Ao invés de transmitir os conteúdos estanques tais como apresentados nos livros didáticos, Lis passou a buscar promover a construção de conhecimento pelos alunos através da articulação dos conhecimentos teóricos com aspectos da realidade cotidiana, de modo a promover a construção de sentidos singulares sobre os conteúdos estudados. Da mesma maneira que pode, em seu processo de formação, se apropriar de conhecimentos teóricos ao refletir sobre a sua prática docente, Lis explicita sua compreensão de que a construção do conhecimento pelo aluno ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos escolares que ocorre em diálogo com aspectos da realidade cotidiana. Guiada pelo objetivo de conhecer o processo de construção de conhecimento no pensamento do aluno, a professora desenvolve um saber docente sobre os raciocínios desenvolvidos pelos alunos para solucionar problemas e legitima as estratégias por eles empregadas. Trazemos como exemplo uma situação observada durante o trabalho de campo.

A cena que nos chamou a atenção ocorreu durante a reunião de JEI (Jornada Especial Integral) da equipe de 4º séries de ensino fundamental, em que o grupo constituído por professoras e coordenadora pedagógica discutia os critérios de avaliação de uma prova de matemática. Nesta ocasião, em que as professoras debatiam a forma de cada uma delas avaliar um exercício matemático e buscavam afinar os critérios que se mostravam heterogêneos, pudemos observar que a professora Lis, responsável pela 4º série B, discutia os procedimentos de correção utilizados por sua colega Rosa, responsável pela 4º série A. A professora Rosa havia considerado incorreta a estratégia utilizada pelo aluno, que empregou a operação de adição para resolver o exercício, pois esperava que os alunos pudessem realizar a operação de subtração, conteúdo que ela havia trabalhado com eles durante o último mês. Diante disso, a professora Lis problematizou se a resolução apresentada pelo aluno devia ser considerada incorreta e questionou a suposta inadequação da utilização da operação de adição, pois o enunciado do exercício não especificava qual operação deveria ser utilizada na resolução do

problema. Lis demonstrou ao grupo o que supôs ser o raciocínio do aluno, a saber, que este havia feito um cálculo mental envolvendo a operação de subtração e registrara na folha a “prova real”, procedimento muito utilizado pelos alunos, que consiste em realizar a operação inversa para colocar à prova o resultado obtido através do cálculo mental. Assim, o aluno realizou um cálculo mental envolvendo a operação de subtração e registrou em sua folha da prova o que considerou mais importante, ou seja, a operação de adição que confirmava que o raciocínio que empregara estava correto.

Analizando esta cena, nota-se que o saber da professora sobre a construção do pensamento dos alunos a leva a compreender o raciocínio utilizado e a validar a estratégia empregada pelo aluno. Outro saber posto em jogo nesta cena relaciona-se à necessidade da professora colocar-se no lugar dos alunos para entender a maneira como eles pensam. Posteriormente, em diálogo com a professora pesquisada, tornou-se explícito que uma das vozes presentes na constituição destes saberes docente provinha das discussões acerca do construtivismo, e que o PEC foi um dos espaços de mediação dos conhecimentos relacionados à concepção construtivista.

Lá, na unidade de matemática foi muito em cima disso: a gente desvalorizar um pouco o algoritmo e valorizar um pouco mais a busca de estratégia [...] Isso, para mim, ficou bastante claro: corrigir problema não é só olhar para o resultado. Tem todo aquele trabalho que ele (aluno) fez de elaboração, de pensar... Porque às vezes você propõe um problema e diz: “eu quero ver se ele aprendeu sobre a adição” e ele faz o problema usando outra estratégia que você diz: “eu não tinha pensado nisso”! (entrevista Lis/2010).

Portanto, acredita-se que, à medida que as professoras são questionadas sobre a constituição dos seus saberes docentes, podem tornar consciente e explícito as diversas referências sociais que compõe este saber. Ou seja, consideramos que não é suficiente apenas identificar e descrever os saberes docentes observados durante o trabalho de campo. Se quisermos dimensionar as repercussões do PEC sobre a prática docente e os processos de escolarização, torna-se necessário articular a constituição e mobilização destes saberes com a formação obtida no programa. E esta articulação torna-se possível à medida que dialogamos com a professora investigada sobre os aspectos observados. Deste modo, criam-se condições para avaliar a influência das repercussões do PEC na prática docente cotidiana.

Analizamos que Lis se mostrou melhor preparada, com a participação no PEC para buscar compreender os raciocínios dos alunos e os modos singulares de construção e apropriação dos conhecimentos. Ao estimular a autonomia do aluno pra desenvolver

estratégias de resolução de problemas e de verificação da adequação de tais estratégias, Lis contribui para promover a constituição da autonomia na apropriação dos conteúdos escolares a partir da articulação com hipóteses e conhecimentos prévios dos alunos. Analisamos que, nesta perspectiva, a prática docente implica uma postura de valorização dos saberes dos alunos, ao considerar seus conhecimentos, interesses, necessidade e demandas. Este elemento é abordado por Maldonado (2002), que destaca como fundamental a investigação dos propósitos que orientam as ações dos professores. Segundo a autora, a construção da prática docente é frequentemente articulada em relação aos alunos, com os sucessos, dificuldades, interesses e contribuições que as crianças possam trazer ao contexto do trabalho em sala de aula.

Observamos na prática de Lis que a transmissão do conhecimento escolar é uma parte da aula, em que há espaço também para questões, dúvidas e contribuições dos alunos. Esta forma de trabalhar contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno em seu processo de apropriação e construção do conhecimento, uma vez que as crianças são estimuladas, a partir da cena analisada, a criar estratégias de verificação sobre os raciocínios desenvolvidos.

O estímulo ao desenvolvimento do pensamento e do raciocínio do aluno foi observado também nas situações em que os alunos dirigem questões ou dúvidas à professora, em que Lis parece buscar identificar e explicitar a hipótese com a qual o aluno está trabalhando. Deste modo, Lis transforma o que poderia ser uma aula expositiva em um diálogo, em que ela faz perguntas que são respondidas pelos alunos para se chegar a determinado conceito. Por exemplo, em uma atividade de ditado de números, uma aluna pergunta se o número 16 é a metade do número 31 que acabara de ser ditado. Lis pede que pensem qual o resultado da soma $16 + 16$. A aluna responde: 32. Outra aluna diz então que a metade de 31 é 15. Lis pergunta à classe qual o resultado da soma $15 + 15$, e os alunos respondem 30. Diante da confusão dos alunos, Lis então relembra que há números que não possuem metades inteiras, como é o caso do número 31. A partir desta situação, identificamos outro saber em jogo, relacionado à possibilidade de garantir liberdade à exposição pelo aluno de dúvidas que não estão diretamente relacionadas com o que o exercício em questão solicita.

Observamos que Lis garante um espaço na relação professor-aluno para que as dúvidas dos alunos sejam expostas diante de todo grupo na aula. Analisamos que esta possibilidade se relaciona ao saber docente de que a dúvida traz consigo as hipóteses dos alunos, e traz oportunidade para o professor detectar equívocos e explicar melhor os conceitos.

Observamos ainda que sua maneira de conduzir a aula distancia-se de uma postura somente expositiva dos conteúdos e aproxima-se de um diálogo em que a possibilidade de raciocínio do aluno é desafiada. Nas aulas de matemática, por exemplo, Lis costuma fazer perguntas para orientar o raciocínio lógico dos alunos e depois questiona como é possível comprovar se a estratégia utilizada para resolver determinado problema está correta, estimulando-os a sempre realizar a operação inversa para confirmar a adequação do raciocínio utilizado. Por isso o registro da prova real é tomado como de suma importância pelos alunos, pois é oportunidade para que eles possam confirmar para si mesmo que sabem o que estão fazendo, ou seja, há um estímulo da professora para que eles tomem consciência da razão para aplicar determinada estratégia e não outras quaisquer. Assim, configura-se uma oportunidade para o aluno ser sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e para demonstrar que se apropriou de determinado conteúdo escolar e não somente memorizou uma estratégia de resolução de problemas.

Diante destes exemplos, analisamos que Lis investe na possibilidade dos alunos refletirem sobre os conhecimentos que são transmitidos a partir de seus conhecimentos prévios, não os considerando como meros receptáculos de conteúdos. Analisamos ainda que Lis apresenta uma postura reflexiva, pois à medida que se apropria de conhecimentos acadêmico-educacionais vai transformando sua prática com os alunos. Identificamos que a formação oferecida pelo PEC encontrou uma coerência na prática, pois refletir sobre sua formação e apropriação dos conhecimentos possibilitou que a professora compreendesse e favorecesse a construção e apropriação de conhecimentos pelos alunos.

3.1.3 Escrita de *Memórias*: articulando experiências enquanto aluna e enquanto professora

Entre os dispositivos de formação utilizados pelo PEC-Municípios, um elemento que consideramos central é a escrita de *Memórias*. Por se tratar de importante estratégia formativa, que pode revelar saberes constituídos pela professora, que são mobilizados na prática docente e que estabelecem diálogos com o curso de formação, decidimos tomar as *Memórias* escritas por Lis como fonte de dados em nosso trabalho.

Segundo Catani et al. (1997), a utilização do método autobiográfico como dispositivo de formação busca propiciar a

[...] compreensão da própria história num esforço de recriação da memória individual enquadrada pela memória coletiva da história da profissão [...]

retomando eixos articuladores dos relatos e integrando-os na discussão das formas pelas quais os professores atuam e representam suas atuações, práticas e intervenções (Ibid., p.20).

Segundo as autoras, trabalhos que refletem sobre a memória demonstraram a relação entre o trabalho da memória e a emergência e constituição de um sentimento de identidade: a memória coletiva teria a função de “[...] reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum” (idem).

Assim, a escrita de *Memórias* pode se configurar como um dispositivo que revela grande potencial formativo, a medida que possibilita “[...] uma tomada de consciência de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si próprios ou do ambiente que os rodeia” (JOSSO, 1988, p.45).

A rememoração de experiências passadas enquanto alunas pode propiciar a identificação de elementos que foram significativos e formadores no percurso escolar das professoras, bem como a definição de que modo estes elementos influenciaram e constituíram a prática docente atual. Segundo Catani (et al, 1997, p.18) a reconstrução da história de formação e escolarização, proposta pelo método autobiográfico, busca propiciar uma compreensão mais profunda da cadeia de relações que os indivíduos mantêm com o conhecimento e a forma pela qual atribuíram e atribuem significados às situações da vida escolar. As autoras consideram que os professores ocupam um lugar privilegiado porque são agentes multiplicadores da formação, assim, trabalhar com a formação docente implica investigar as relações e disposições que são favorecidas com as práticas de formação.

Neste sentido, as autoras consideram a escrita autobiográfica como um dispositivo que possui grande potencial formativo, pois, ao colocar o professor no centro do processo, favorece a reflexão. O professor, colocado face às suas responsabilidades na aprendizagem em curso, pode situar-se como sujeito da sua aprendizagem. A concepção de adulto subjacente a este método, segundo Josso (1988), considera o professor responsável por si mesmo e pelos seus compromissos, devendo buscar sempre a autonomização. Assim, entende que aqueles que se formam estão melhor posicionados para explicitarem como tudo isto se passa.

Esta possibilidade de por em ação uma atenção interior permite ao educando ser sujeito e objeto de sua investigação. Josso (1988, p.39) explicita duas questões que orientam este trabalho introspectivo: “como me tornei no que sou?” e “como tenho eu as idéias que tenho?”.

Ao passo que os professores envolvidos neste processo se caracterizam simultaneamente objetos e sujeitos da pesquisa, a utilização do método autobiográfico configura um tipo de pesquisa em colaboração, de acordo com Catani (et al, 1997). As autoras consideram que “ao realizarem investigações sobre suas próprias práticas, os docentes participam ativamente do processo de construção de conhecimento – deles e sobre eles” (Ibid., p. 32).

Neste sentido, Josso trata de uma aprendizagem da reflexão, em que

[...] utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pormos em evidência o facto de que eles são os sujeitos mais ou menos activos ou passivos da sua formação e de que podem dar-se a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes (JOSSO, 1988, p.39).

Para a autora a importância do método está menos na biografia propriamente dita e mais na reflexão que permite sua construção.

A reflexão sobre o percurso de escolarização e formação profissional contribui também para uma compreensão mais ampla sobre a história da educação nas últimas décadas, e os sentidos que as políticas públicas adquirem neste contexto. A construção de uma narrativa sobre a memória individual introduz as professoras em uma memória coletiva, que revela aspectos constitutivos da profissão docente. A importância formativa da análise, realizada pelas professoras, do processo histórico em que estão inseridas nos leva a enfatizar que a formação docente deve ser pensada para além da inculcação de idéias e da compensação da defasagem de conteúdos. Neste ponto, consideramos as contribuições de Catani (et al., 1997), autoras que pertencem a uma corrente de pensamento que busca criar uma nova cultura de formação de professores, que coloque o professor no centro de sua formação, de forma a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história, propiciando a geração de formas de contra-memória. Goodson define contra-memória como a percepção que atua “contra os grãos de poder/conhecimento mantidos e produzidos pelos políticos e administradores” (Goodson, 1993, p.31, apud Catani, 1997, p.33).

Esta perspectiva da contra-memória efetiva a possibilidade de inserir os professores em processo de autoformação que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. O trabalho reflexivo de reconstrução das memórias individuais leva o grupo, inevitavelmente, à construção de uma memória coletiva, em relação aos inúmeros aspectos que constituem a vida

profissional. Segundo Nóvoa, “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1994b, p.3, apud Catani 1997, p.33).

De acordo com Josso, o trabalho autobiográfico gera uma criatividade intelectual devido ao fato de colocar o sujeito da narrativa em contato consigo mesmo, “[...] com esse ‘si mesmo’ que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma por meio delas” (Josso, 2004, p.121). Esta autora considera que este método se constitui em uma

[...] abordagem reflexiva que permite a cada um encontrar uma margem de liberdade na sua vida, nos seus pensamentos, nas suas atividades por meio de uma atenção consciente ao que é utilizado de si nos lugares onde se está e nas atividades que aí são realizadas. Um dos desafios da abordagem biográfica é pois uma prática epistemológica do sujeito cognoscitivo que sirva de referência prévia a toda e qualquer aprendizagem intelectual. [...] Para o formador, o problema da análise é o da mobilização da capacidade reflexiva (idem).

Em trabalhos anteriores (HORIBE, AMARAL & ASBAHR, 2007; HORIBE & SOUZA, 2008, 2010), analisamos que os relatos autobiográficos, utilizados no contexto do PEC-Municípios, se configuraram como um meio propulsor de reflexões acerca do processo de (auto)formação e da prática docente desenvolvida no contexto escolar. Neste sentido, estes resultados convergem com as conclusões desenvolvidas por Souza et al (2006), que afirmam que a escrita autobiográfica tem se mostrado um instrumento favorável à emergência de questionamentos e reflexões sobre a prática docente, método potencialmente fértil na formação de adultos.

Apresentaremos excertos do relato autobiográfico da professora participante da pesquisa que evidenciam suas concepções práticas e teóricas, assim como os sentidos atribuídos à tarefa de escrita das *Memórias*. Neste item analisaremos as mudanças ocorridas a partir do PEC sobre diversos aspectos da prática docente que aparecem referidas nos relatos das *Memórias*.

3.1.3.1 Reflexão sobre saberes docentes constituídos durante o percurso escolar e profissional

A partir da análise do relato das *Memórias*, identificamos a situação *professor-aluno* é potencialmente formativa por possibilitar que o professor assuma diferentes posturas,

comportamentos e papéis, contribuindo para desenvolver sua sensibilidade que permite que compreenda melhor o ponto de vista dos seus alunos, em seus sentimentos e necessidades.

A possibilidade de voltar aos bancos escolares proporcionou à professora participante da pesquisa um redimensionamento de sua postura profissional, a partir da reflexão sobre a articulação do ponto de vista de ser aluna e ser professora. Percebendo que os alunos têm necessidades e ritmos diversos, Lis pode avaliar quais habilidades precisam ser desenvolvidas em sua postura para lidar com a heterogeneidade. A construção deste saber docente nos remete à idéia de Josso, que considera que “[...] é pelo desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação” (JOSSO, 1988, p.49).

Neste sentido, consideramos que o método autobiográfico proporcionou a percepção dos seus saberes docentes, a partir da rememoração de experiências formadoras e da reflexão acerca da prática atual, de modo a possibilitar que Lis se colocasse como sujeito de sua formação.

Os relatos autobiográficos da formação intelectual parecem possuir, como recurso metodológico, um potencial de compreensão bastante fecundo pois “favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino” (CATANI et al., 1997, p.19).

As transformações produzidas na prática docente a partir dos relatos de formação apóiam-se na idéia de que “a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permite reinterpretar-se férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar” (idem).

Em sua escrita, Lis demonstra que ela, desde criança, bem como sua família valorizavam muito as oportunidades de acesso ao conhecimento oferecidas pela escola. Por exemplo, relata como um dos fatos marcantes durante a escolarização a entrega do 1º livro aos alunos que estivessem alfabetizados, do qual participou. Orgulha-se de sempre ter tido um bom desempenho como aluna. Descreve as condições que favorecem o estabelecimento de uma relação fértil com o conhecimento ao abordar o clima vivenciado na escola durante o ensino fundamental e médio, e também no curso de magistério. Destaca que a confiança dos professores formadores em relação às alunas do curso de magistério foi um aspecto fundamental para a sua formação, o que nos leva a analisar que a possibilidade de sucesso no

processo ensino aprendizagem está fundada em certas qualidades das relações humanas que são estabelecidas entre educadores e alunos.

O sentimento comum que nos passavam era o de que acreditavam no que faziam e acreditavam nos alunos. Este sentimento de confiança foi fundamental em nossa formação, pelo menos para mim (*Memórias Lis*, p.5)

O ambiente escolar durante o ensino fundamental e médio é descrito como agradável, como um ambiente que propiciava oportunidades interessantes de aprendizagem.

Analizamos que um saber importante construído ao longo da formação no magistério refere-se à descoberta da responsabilidade atribuída ao educador em apresentar os conhecimentos do mundo, em suas tradições e naquilo que é valorizado pela cultura letrada, ou seja, o adulto ao desempenhar o papel de educador tem o compromisso de transmitir conteúdos valorizados pela cultura erudita de modo que os alunos possam se apropriar deste conhecimentos. Para tanto, torna-se necessário o estabelecimento de relações humanas permeadas pela confiança na capacidade do aluno aprender e no respeito aos tempos e modos de construção de conhecimento de cada sujeito singular. Identificamos na escrita de Lis a percepção de que o trabalho do professor vai além da tarefa de transmitir conteúdos e relaciona-se com saberes vinculados à possibilidade de fundar no aluno uma curiosidade sobre o mundo e de instalar nestes uma relação com o conhecimento permeada pelo prazer de saber mais e não pela angústia de não saber nada.

Lis apresenta muita clareza em torno de suas escolhas profissionais. Relata, por exemplo, que após conhecer realidades diversas escolheu ensinar em escolas públicas. Durante os estágios do magistério, conheceu escolas da rede privada de ensino e as perspectivas pedagógicas adotadas por cada instituição (menciona uma escola católica e uma escola montessoriana). Retrata estas experiências como muito significativas pelo fato de encontrar nestas instituições elementos que eram representativos do que considerava uma escola ideal. Relata que traçar paralelos possíveis entre o ideal de escola e a escola real foi resultado destas experiências, e analisamos que a escolha de trabalhar com alunos da escola pública relaciona-se com o desejo explicitado por Lis de contribuir para realizar transformações no mundo real, em que se torne possível formar uma consciência crítica nas crianças da periferia.

Outro aspecto da profissão docente abordado é a forma de avaliação a qual os professores são submetidos para ingresso e progressão na carreira pública.

Dão-nos uma bibliografia extensa para estudar em um curto período de tempo e depois avaliam a nossa capacidade de retenção dos conteúdos, atribuindo-nos uma nota e sem levar em consideração a nossa experiência, nossos conhecimentos acumulados em exercício, somos classificados (*Memórias Lis*, p.10).

Neste excerto, analisamos que falta uma coerência entre o que é exigido do professor enquanto prática profissional e o modo como se concebe sua formação e sua aprendizagem. Ou seja, por mais que se exija do professor uma prática construtivista, a avaliação a que são submetidos se aproximam muito mais de um modelo tradicional, que valoriza a memorização de conteúdos e não leva em consideração os saberes constituídos ao longo do percurso profissional. Revela-se a outra face de uma concepção presente nos modelos pautado na racionalidade técnica que compreendem a formação docente como um processo de inculcação de idéias e transmissão de conteúdos que não consideram a prática docente como fonte de saber. À medida que a formação é pensada a partir de um “modelo bancário” (Cf. FREIRE, 2005), em que se deposita conteúdos no educando, os modos de avaliação tendem a valorizar somente os conteúdos teóricos, sem que a prática profissional e os saberes constituídos e mobilizados nesta esfera sejam considerados.

A reflexão sobre as formas de avaliação e seleção dos profissionais docentes são articuladas na escrita de Lis com a concepção da qual os professores partem para avaliar os alunos. Esta reflexão foi também alimentada pelas sensações despertadas a partir da posição que Lis ocupou enquanto professora-aluna do PEC. Segundo ela, esta posição a levou novamente à situação de avaliação e esta experiência possibilitou a construção de novas compreensões sobre este processo.

Hoje, quando proponho alguma avaliação para meus alunos, procuro não criar nenhum tipo de ansiedade, de expectativas que possam inibi-los, como por vezes aconteceu comigo. Tento deixar claro para eles que o que eu quero é saber como está o meu trabalho e o aprendizado deles, tanto as dificuldades que conservam quanto os avanços conquistados. Aliás, na maioria das vezes proponho atividades para avaliação sem caracterizá-las como prova, teste ou avaliação. [...] No entanto, existe uma certa cobrança por parte dos pais para haver a realização de provas, pois, além deles darem importância a avaliação formal, ainda é muito freqüente entre os colegas professores aqueles que também valorizam muito o ato de verificar o desempenho do aluno através de uma ou várias provas, e isto acaba criando uma certa obrigatoriedade para todos” (*Memórias Lis*, p.10)

A avaliação é compreendida por Lis como um processo e não um produto, processo em que se verifica não estritamente o resultado produzido para atribuir um conceito ao aluno,

mas é entendido como um rico instrumento para avaliar o processo ensino aprendizagem de modo a verificar se as estratégias elaboradas para o ensino atendem aos objetivos a que se propõem. Analisamos que a construção da prática de Lis se faz no diálogo que estabelece com as vozes dos alunos, em termos das necessidades de aprendizagem que identifica neles (MALDONADO, 2002). A avaliação é assim uma estratégia que permite verificar se o seu trabalho como professora está adequado às exigências do ensino e às demandas de aprendizagem.

Por compreender a avaliação como um processo, Lis esmera-se em criar situações diversas que sejam favoráveis ao desenvolvimento do trabalho. De posse da compreensão sobre como se desenvolve este processo de construção do conhecimento pelo aluno, Lis demonstra possuir um saber sobre a importância de manter relações permeadas pela confiança em que se torne possível um clima de segurança que forneça respaldo para os alunos lidarem com a ansiedade mobilizada pelo confronto com novos conhecimentos. Este saber dialoga com a reflexão realizada a partir da escrita de *Memórias* em torno de sua experiência enquanto aluna, em que destacamos um exemplo relatado por Lis de uma professora de matemática que teve no ensino fundamental por quem sentia verdadeiro terror. Durante diálogo estabelecido no decorrer do nosso trabalho de campo, Lis rememora que sua professora corrigia as provas no mesmo momento em que os alunos entregavam, e que observá-la rabiscando a folha com sua caneta vermelha a deixava muito nervosa. Lis considera que esta relação de medo influenciava na sua relação com o conhecimento de matemática, e relata que tinha muita dificuldade nesta disciplina.

O processo de apropriação e construção do conhecimento é potencialmente gerador de ansiedade à medida que confronta o sujeito com aquilo que ele ainda não possui e não domina, mobilizando o medo da perda daquilo que é conhecido e que compõe o arcabouço de recursos para lidar com situações novas. Aprender pressupõe muitas vezes a desconstrução de conhecimentos, crenças e paradigmas anteriores para incorporação de novos conceitos, processo que pode gerar o sentimento de desamparo no educando. Analisamos que Lis possui uma compreensão acerca da complexidade deste fenômeno que se traduz em um saber criar um clima positivo nas relações com os alunos que influirá nos resultados do trabalho, de modo a fortalecer a confiança dos alunos em si mesmo e a minimizar a ansiedade mobilizada em situações de novas aprendizagens e de avaliação. Analisamos assim que Lis estabelece como prática a investigação das disposições que são favorecidas com suas práticas de ensino, buscando formas de trabalhar que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos.

É muito comum acontecer de um aluno participante, esforçado, que tem domínio dos conteúdos trabalhados e de muitas habilidades desenvolvidas na ‘hora da prova’ não apresentar resultados positivos ou tão satisfatórios quanto os esperados pelo seu desempenho cotidiano. O que reforça a idéia de que o clima de expectativa que se cria em torno da avaliação pode influir no desempenho do aluno. Adulto ou criança, todo aluno que se sentir pressionado, cobrado e testado e que não possuir equilíbrio emocional e confiança, provavelmente não apresentará bons resultados, o que também poderá colaborar para o estabelecimento do fracasso escolar (*Memórias Lis*, p.10).

A concepção de que o sucesso ou fracasso escolar é produzido nas relações que tem lugar na escola pode ser identificada no excerto acima, processo no qual é possível intervir, contribuindo para o fortalecimento do aprendizado. Em relação às dificuldades de aprendizagem, Lis relata que tem a convicção de que todos os seres humanos têm capacidade de aprender e que, diante disso, o professor deve organizar situações para que a aprendizagem aconteça.

Todos nós nascemos com a capacidade de aprender, todavia este aprendizado não está pronto e acabado e nem se esgota na escola. Ele é construído na interação dos indivíduos com outros indivíduos e com o meio, em diferentes contextos sócio-históricos (*Memórias Lis*, p.15).

Analizamos que Lis se coloca como sujeito implicado no processo de produção de sucesso ou fracasso escolar que envolve seus alunos, buscando criar disposições que favoreçam o processo ensino aprendizagem. Esta concepção de que o processo de sucesso ou fracasso escolar é produzido a partir de relações escolares se articula com as reflexões desenvolvidas no âmbito do PEC, que foram propiciadas pela escrita autobiográfica.

Realizando um balanço sobre as contribuições da formação obtida no PEC, Lis identifica que a escrita de *Memórias* e a posição ocupada no curso, em que as professoras voltaram a ser alunas, possibilitou reflexões críticas sobre suas concepções educacionais e práticas pedagógicas, produzindo transformações no olhar da professora em relação ao processo ensino aprendizagem. As práticas educativas de sua época de aluna serviram como base para refletir sobre a maneira como desenvolve sua prática docente, e a comparação permite uma avaliação dos aspectos positivos e negativos dos diferentes momentos históricos.

O meu olhar sobre os alunos, a escola e a educação não é mais o mesmo. Acho que, este processo de formação que o curso nos propõe tem ampliado muito meus conhecimentos, melhorado a minha prática em sala de aula e

principalmente, tem ajudado-me a desenvolver competências que eu desconhecia possuir. Esse exercício de fazer mergulhos nas minhas memórias tem me possibilitado realizar profundas reflexões sobre minhas concepções profissionais, valores pessoais e uma análise crítica da minha prática docente. Voltar ao banco escolar na posição de professora-aluna é incrivelmente desafiador. A gente começa a se preocupar mais com a aprendizagem dos alunos e com nossa própria ação docente neste processo, talvez numa intenção de evitar que os erros detectados sejam repetidos, principalmente aqueles experienciados (*Memórias Lis*, p.12).

Lis explicita que seu objetivo, ao cursar o PEC, foi “[...] melhorar minha atuação, ser uma profissional mais competente e mais atualizada. [...] O curso possibilitou-me estar bem atualizada, desenvolver um visão crítica sobre o meu trabalho” (*Memórias Lis*, p.18). Identificamos transformações produzidas a partir do PEC nas concepções e práticas da professora participante da pesquisa, atendendo assim um importante objetivo na formação de adultos, uma vez que “... não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (DOMINICÉ, 1988, p. 53).

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade da professora participante da pesquisa construir um discurso próprio sobre sua prática docente, em que se refira aos sentidos atribuídos à formação e à prática. A noção da importância da apropriação de um discurso no processo de formação é articulada no trabalho de Chené, que argumenta que a prática de formação é reforçada por uma prática de comunicação, isto é, “... se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá a sua formação e, mais ainda, a si próprio” (CHENÉ, 1988, p.90). A partir desta idéia, entendemos que a formação deva se constituir em um processo de reapropriação de um discurso docente sobre sua formação e suas práticas, que torne possível identificar elementos formadores e constitutivos dos saberes docentes.

Chené considera fundamental que a formação possa se constituir como um processo de atribuição de sentidos de experiências pessoais e profissionais. De acordo com a autora “[...] a formação enraiza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal” (CHENÉ, 1988, p.89).

No excerto abaixo, pode-se identificar os sentidos atribuídos por Lis ao processo de formação no contexto do PEC. O curso significou a possibilidade de melhorar a qualidade do trabalho que Lis desenvolve com seus alunos, por meio da apropriação de novos

conhecimentos, a articulação com os conhecimentos que já possuía e a constituição e mobilização de saberes docentes que atendam às necessidades implicadas no processo de ensino aprendizagem.

Com a conclusão deste curso de formação, posso dizer que parte do meu sonho se completou e a outra parte, dentro em breve, também se concretizará. Mas uma certeza eu tenho: sinto-me melhor profissional do que fui e inferior às minhas próprias pretensões. Percebo que a cada ano que passa, que mais próxima da aposentadoria estou, mais planos eu faço para o ano seguinte. Termino mais esta etapa de minha vida profissional e pessoal satisfeita com tudo o que conquistei, mas ciente de que quero ainda mais, muito mais, porque não perdi a paixão pela educação pública, apesar de toda a desvalorização que estamos sofrendo [...] As dificuldades e os percalços não me fizeram esmorecer. Ao contrário, não sabia que eu tinha esta capacidade de superação, como a que tive que buscar. Foram dois anos de trabalhos intensos. Não renunciei aos meus deveres de professora e nem de aluna. Não penalizei os meus alunos, pelo contrário, o que aprendi melhorou muito a qualidade do trabalho que ofereci a eles, que tanto colaboraram comigo. Todo sufoco que passei para conciliar minhas funções e ainda apresentar um desempenho satisfatório nos meus estudos, não tem importância. O que importa é que eu solidifiquei o meu comprometimento com a Educação e com os cidadãos da Escola Pública. Vou continuar a estudar. Vou continuar meu processo de formação” (*Memórias* Lis, p.28-29).

Analizamos ainda que Lis possui uma compreensão de que o processo de formação ocorre em diferentes âmbitos ao longo da carreira profissional, e que cabe ao professor, enquanto sujeito de sua formação, buscar os espaços que possibilitem mediações com o conhecimento. Esta percepção de que os saberes docentes são constituídos a partir da apropriação dos conhecimentos que a professora tem sobre visões e concepções construídas em diversos momentos do percurso docente vai ao encontro da compreensão de que o saber docente é plural, formado pelo conjunto de saberes provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência (ZIBETTI & SOUZA, 2007).

Os resultados obtidos a partir da análise das *Memórias* de Lis convergem com os resultados encontrados por Zibetti e Souza (2007) em seu trabalho de campo. Estas autoras explicitam que as apropriações dos saberes que circulam nas relações cotidianas são mediadas pelos conhecimentos que as professoras têm sobre as condições materiais que possuem para realizar seu trabalho, e sobre concepções, idéias e olhares construídos em outros momentos da docência. A articulação de todas essas vozes possibilita que as professoras reformulem suas propostas, insiram mudanças no planejamento das atividades, sempre avaliando suas idéias à luz dos resultados obtidos no trabalho com as crianças. Assim, o trabalho docente, que se desenvolve em uma determinada realidade, pressupõe o diálogo dos professores com “[...] os

recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças” (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p.260).

3.2. Condições concretas do trabalho docente cotidiano

Durante as observações do trabalho de campo, buscamos identificar os saberes docentes mobilizados pela professora participante da pesquisa em sua prática docente. Para tanto, consideramos fundamental analisar as condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente da professora participante da pesquisa, bem como a articulação dos saberes docentes com a realidade concreta da escola *locus* da pesquisa. As pesquisadoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rokwell (1986) nos informam sobre a relevância de estudar realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais, buscando analisar o movimento social mais amplo a partir de situações e sujeitos que realizam anonimamente a história. Nesta perspectiva, a *construção social* da escola ocorre inserida em um movimento social e se constitui como uma versão local e particular deste movimento.

Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de “modernização” que cada estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. [...] A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de força, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (EZPELETA & ROCKWELL, p.11-12).

No âmbito da nossa pesquisa, a análise desta trama particular e em permanente construção torna possível compreender as interferências e determinações que o trabalho docente sofre de aspectos característicos do funcionamento institucional do sistema público de ensino no município de São Paulo, tal como se configura atualmente.

Em diversos momentos da convivência que estabelecemos na escola *locus* da pesquisa durante o trabalho de campo, ressaltavam-se as referências que várias professoras faziam às

condições de trabalho, à carreira docente, às prioridades e metas estipuladas pelo sistema de ensino, aos movimentos de legitimação ou resistência diante da vontade estatal expressada por meio do funcionamento institucional, bem como a reflexão sobre as relações daquela escola com o contexto histórico e social mais amplo. Analisaremos a seguir elementos que influenciam as condições concretas em que o trabalho docente ocorre e que constituem instância fundamental com a qual os saberes docentes mantêm diálogos e a partir da qual estes se constituem.

A carreira docente e as condições trabalhistas são elementos que compõe as condições concretas do trabalho docente e que são pauta constante dos diálogos observados entre as professoras da escola pesquisada. Por exemplo, no último trimestre do ano letivo de 2010, em diferentes ocasiões observamos conversas entre as professoras sobre as expectativas para o ano seguinte. Em uma destas cenas, Lis comenta com Nádia que se inscreveu para a remoção de escola, pois não sabia como ficaria a distribuição de salas no ano seguinte. Perguntada sobre suas expectativas em relação a atribuição de classes, Lis ponderou que se tudo permanecesse como estava, ela gostaria de ensinar em uma 4ª série no período da manhã e trabalhar com uma turma de EJA no período da noite. Lis possuía dois cargos efetivos como professora do sistema municipal de ensino, em um deles trabalhava há cerca de 25 anos e por isso conseguia obter a atribuição de uma turma de alunos no período da manhã que se adequasse melhor aos seus desejos e interesses. Porém não tinha a mesma possibilidade para o período noturno, pois a atribuição de classes depende de uma pontuação relativa ao tempo de serviço de cada professor, e como havia muitos professores com tempo de serviço superior a 10 anos (tempo de serviço de Lis no segundo cargo), esta professora avaliou que não conseguiria “pegar uma sala” no período noturno. Sem a atribuição de uma classe, o professor atua como professor substituto, denominado professor de módulo. O professor de módulo desempenha a função de um professor suplente, que substitui os professores que se ausentam e ficam responsáveis por outras atividades extra-classe, como o reforço escolar. Lis explicou que o professor concursado somente fica no módulo se todas as classes forem atribuídas a outros professores com maior tempo de serviço. No diálogo com Lis, esta explicitou sua percepção sobre a diferença entre ficar responsável por uma sala e ser professora de módulo. Lis considera que acompanhar uma turma durante o ano é mais interessante, pois conhecer os alunos e acompanhar seu desenvolvimento na aprendizagem permite que se planeje melhor as atividades segundo os objetivos pensados para aquela turma específica. Por outro lado, o professor de módulo não participa deste planejamento e nem tem conhecimento aprofundado

de todos os alunos das turmas com as quais trabalha, “[...] é como alguém que está lá para tapar buracos e apagar incêndios”, segundo Lis. Por ser um professor substituto, o professor de módulo tem uma jornada de trabalho simples (JBD – Jornada Básica do Docente), jornada que não prevê a participação do professor em horários coletivos, diferente da Jornada Especial Integral (JEI), em que o professor é remunerado para participar de horários de trabalho coletivo e pode se envolver nos PEA’s – Projetos Específicos de Ação, atividades que, além de incrementar o salário do docente, contribuem para o desenvolvimento de planejamentos que estejam articulados com o projeto coletivo construído pelo grupo de professores e demais profissionais da equipe pedagógica.

Neste relato evidencia-se que a principal voz com a qual a professora dialoga é a voz dos alunos, sendo suas necessidades de aprendizagem seu maior objetivo. O planejamento do trabalho docente assume sentido à medida que pode se desenvolver em torno dos objetivos que são traçados especificamente para cada grupo de alunos, e para tanto Lis aponta que é necessário ter conhecimento aprofundado dos alunos das classes com as quais trabalha. A avaliação de que os saberes que constituem a prática docente estão referenciados no conhecimento que o professor possui sobre seus alunos permite analisar os efeitos das diferentes jornadas de trabalho que compõe a carreira docente no sistema municipal de ensino. Na jornada básica (JBD) não está prevista a participação dos professores em horários de trabalho coletivo, que se constituem como espaços de formação continuada à medida que possibilitam congrega os docentes em torno de discussões coletivas sobre as práticas desenvolvidas e saberes mobilizados durante o trabalho em sala de aula. Nas observações realizadas durante o trabalho de campo, identificamos que os horários coletivos se constituíam como espaços privilegiados de troca, em que os professores discutiam os conteúdos escolares que estavam sendo trabalhados, as atividades e sequências didáticas planejadas e seus resultados, os diversos materiais a que tinham acesso e que eram utilizados na elaboração de atividades didáticas, as formas de avaliação do processo ensino aprendizagem, bem como se discutiam as problemáticas enfrentadas no trabalho docente cotidiano e as formas de trabalhar as dificuldades identificadas no processo ensino aprendizagem. Observamos que a existência dos horários de trabalho coletivo possibilitavam o desenvolvimento de um projeto de formação continuada focado no ensino de matemática. Por iniciativa da gestora da escola e custeado com recursos repassados à escola¹³, contratou-se uma profissional da educação para

¹³ O Governo Federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), realiza o repasse de recurso financeiro suplementar, por meio do FDNE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), às escolas públicas da educação básica das redes municipais e estaduais com o objetivo de melhorar a infraestrutura física e

desenvolver um projeto de formação continuada. Esta formação consistiu de alguns encontros distribuídos ao longo dos dois semestres em que se discutia o ensino de matemática, e a observação destes encontros permitiu analisar este espaço como fundamental na mediação e apropriação de novos conhecimentos acadêmicos, educacionais e pedagógicos.

Os horários de trabalho coletivo se constituem como importante espaço em que se desenvolve a mediação entre os saberes docentes, e torna possível a apropriação dos diversos conhecimentos que circulam na escola. A partir das situações observadas durante o trabalho de campo, analisamos que a forma como se estrutura o sistema de ensino e a carreira docente não permite que se garanta amplamente espaços de mediação dos saberes docentes e de formação continuada dos professores.

A iniciativa estatal de promover a formação para os professores efetivos da rede de ensino de modo a elevar o nível de escolaridade do quadro docente é uma ação fundamental para melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública. Porém, consideramos que é um investimento isolado que não tem se articulado com as mudanças necessárias no funcionamento institucional do sistema escolar. A carreira docente, tal como está constituída atualmente, não garante a participação do professor em espaços de formação continuada. Por exemplo, em função da baixa remuneração, a maioria dos professores acumulam dois ou três cargos, o que implica trabalhar dois ou três períodos diários. Mesmo no caso de ser um professor com tempo de serviço e premiação por desempenho que lhe permita obter a pontuação necessária para ser professor titular de duas ou três salas, ainda assim torna-se inviável para este docente optar pela jornada integral em seus três cargos, ou mesmo em dois cargos caso sejam em períodos escolares consecutivos, pois neste caso os horários se sobrepõem, inviabilizando a participação em horários de trabalho coletivo. Assim, como nos informou a professora participante da pesquisa, resta ao docente optar por jornadas básicas de trabalho para que se torne possível conciliar as atividades referentes aos diferentes cargos. No caso de Lis, havia acúmulo de dois cargos em períodos não consecutivos, uma vez que ela trabalhava nos períodos matutino e noturno, mas ainda assim não era possível optar pela jornada integral em ambos cargos, uma vez que sua pontuação no segundo cargo não era suficiente para que pudesse atuar como professora titular. Neste sentido é que afirmamos que não há ampla garantia da participação do professor nos processos de formação continuada e

pedagógica. O dinheiro destina-se à aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais. Dados obtidos na página da internet do FDNE: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/ddne-apresentacao> > Acesso em: outubro de 2011.

nos espaços de mediação dos saberes docentes, dada a estruturação da carreira docente e a inadequação das jornadas de trabalho ao envolvimento do professor em horários de trabalho coletivo. Na escola *locus* da pesquisa, identificamos um investimento da gestora na criação de espaços e estratégias de formação docente continuada, que pode ser analisado como um movimento de resistência a um funcionamento hegemônico engendrado no sistema público de ensino de baixo investimento do poder público que resulta na desvalorização dos profissionais da educação. Porém, analisamos também que este movimento de resistência esbarra em limites institucionais, uma vez que as possíveis ações e intervenções desenvolvidas no interior da escola pela equipe pedagógica dependem da disponibilidade dos professores em se envolver nos projetos que ocorrem em horários de trabalho coletivo, fator que está determinado pela estruturação da carreira docente que está dada, e cuja possível transformação extrapola o âmbito da organização interna da unidade escolar.

3.2.1 Reflexão sobre o contexto social e político de momentos históricos diversos

As influências dos eventos significativos ocorridos durante o processo de escolarização são minuciosamente relatadas nas *Memórias* de Lis, bem como foi possível identificar uma reflexão que articula as características da escola na época em que foi aluna com o contexto social e político desta época. Lis estudou em uma escola pública localizada no mesmo bairro em que trabalhou durante toda sua carreira docente. Relata que sua escolarização ocorreu na década de 1970, período de ditadura militar em que se podiam observar muitas características do militarismo no comportamento das pessoas que estavam em uma posição ou função investida de poder. Os professores e diretora são caracterizados como rígidos, exigentes e rigorosos. Os alunos, como bem disciplinados.

A escola daquela época era o que hoje chamamos de tradicional na sua organização e na sua relação com o aluno e o conhecimento, no entanto, para nós que a cursamos, ela cumpriu seu papel no que diz respeito à aprendizagem. É óbvio que não podemos perder de vista que eram outros tempos (*Memórias* Lis, p.3).

Identificamos o diálogo com vozes que remetem aos hábitos e costumes de uma escola contextualizada historicamente em um período de muita repressão em relação à liberdade de expressão, em que a configuração de um regime político não democrático produzia sua especificidade nas relações sociais. Nestes outros tempos a que Lis se refere, não havia condições para oferecer uma educação que se valesse da dimensão criadora dos professores,

havia verdades produzidas que deviam ser transmitidas sem que se concedesse aos sujeitos o benefício da dúvida e a possibilidade de questioná-la. Neste cenário, as relações sociais eram igualmente tolhidas em sua dimensão criadora.

Analizamos que esta visão crítica que norteia o olhar de Lis sobre a relação da escola com outras instâncias sociais se alimenta de sua participação na dimensão de luta da categoria profissional para obter valorização profissional. Em 1987, conta que participou pela primeira vez de um movimento grevista, durante a gestão do prefeito Jânio Quadros. Relembra que “Após um mês de greve, muitos professores foram exonerados, com isto o movimento perdeu força, a greve foi dada por encerrada e nada a categoria conquistou” (*Memórias Lis*, p.17). Apesar disto, Lis continua participando das atividades sindicais,

[...] pois acredito que este seja o caminho e por isto estou sempre na batalha para ajudar a conscientizar meus colegas de profissão, quanto à responsabilidade individual na conquista da dignidade de nosso ofício, no resgate do respeito da sociedade para com nosso trabalho e principalmente, na obtenção da tão propalada valorização salarial e profissional. Todavia, está cada vez mais difícil demover meus companheiros da condição de passividade em que se encontram. Se nós não nos unirmos para mudar a descrença pessoal na importância da união de forças, cada vez mais distantes estaremos da concretização dos nossos objetivos, principalmente das pessoas que ainda acreditam na educação pública deste país que pouco respeita os verdadeiros intelectuais e desvaloriza a própria educação (*Memórias Lis*, p.18).

No excerto acima é possível identificar a compreensão de Lis sobre as condições de trabalho dos professores e a importância da valorização profissional para a melhoria da educação pública. O processo de escrita das *Memórias* propiciou a mobilização de reflexões críticas sobre as condições concretas do trabalho docente, processo no qual foi possível à professora articular o contexto social e político de momentos históricos diversos, estabelecendo comparações entre as épocas em que era aluna, em que iniciou sua carreira como docente e o momento atual. Consideramos que a utilização da escrita de relatos autobiográficos no contexto do PEC se constituiu como uma estratégia formativa com grande potencial reflexivo e crítico, uma vez que estimulou a ampliação da reflexão para realidades macro, considerando o contexto histórico e político mais amplo. Neste processo de escrita, a professora teve oportunidade de refletir não somente sobre sua trajetória de escolarização e percurso profissional, mas foi instigada também a articular sua experiência pessoal e profissional com âmbitos coletivos, que dizem respeito à inserção da categoria profissional docente e da escola em um movimento histórico e social mais amplo.

Neste sentido, analisamos que a formação oferecida pelo PEC se enquadra em uma nova concepção de educação continuada, que busca considerar o contexto histórico e político da profissão docente. A crítica introduzida por Candau (1996) em relação às buscas de construção de uma nova perspectiva de formação docente, aponta

[...] a tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. Neste sentido, muitos dos trabalhos e reflexões desenvolvidos não articulam adequadamente, ou o fazem de modo muito frágil, as dimensões microsociais e macrossociais, psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério. É possível detectar um movimento de voltar a uma análise das questões da formação de professores quase sem nenhuma referência a contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos no qual se situam. (CANDAU, 1996, p. 151).

Neste sentido, Candau aponta o esvaziamento do aspecto político da formação, ressaltando a importância de se articular as situações intra-escolares e os aspectos psicossociais com a dimensão macrossocial e política e seu contexto histórico.

3.2.2 A escola contextualizada em um movimento social e histórico

A construção de cada escola é sempre uma versão particular e local que ocorre inserida em um movimento histórico de amplo alcance, de acordo com Ezpeleta & Rockwell (1986). A expansão do sistema público de escola ocorreu de maneira diferente em cada um dos países da América Latina e esteve ligado ao caráter das lutas sociais, a determinados projetos políticos e ao tipo de modernização proposta por cada estado de acordo com precisas conjunturas históricas. Enquanto instituição representante do estado, a escola possui uma história documentada, registrada em seus documentos oficiais. Contudo, com esta história documentada coexiste outra história, não documentada, através da qual a escola toma forma material e ganha vida.

No contexto de nossa pesquisa, interessa analisar a história não documentada da escola e a relação dos processos cotidianos e particulares com o movimento histórico mais amplo. Neste sentido, buscamos identificar na prática pedagógica e nos saberes docentes mobilizados pela professora participante diálogos com o contexto social, político e histórico em que se insere a escola pública brasileira.

Analizamos que a escrita de *Memórias* no contexto do PEC propiciou a tomada de consciência de processos históricos e coletivos que constituíram o campo da educação brasileira nas últimas três décadas, em suas mudanças e reformas.

Ao fazer um retrospecto de minha vida escolar enquanto aluna, comparada à de professora, concluo que a educação mudou muito nestes trinta anos. Há quem diga que piorou, outros que melhorou e eu não me posiciono categoricamente em nenhum dos dois conceitos. Prefiro acreditar que ela está se transformando e que, de certa forma, para melhor (*Memórias* Lis, p.13).

A reflexão de Lis sobre os processos coletivos e históricos que constituem as práticas docentes perpassaram os seus saberes sobre as diversas disciplinas que compõe o currículo escolar. A partir desta reflexão propiciada pela formação, Lis avalia as formas de ensinar em sua época de aluna comparando à sua prática como professora. Em relação ao ensino de matemática, considera como fundamental apresentar situações e problemas, bem como estratégias de resolução que sejam significativos para os alunos.

As minhas experiências de aprendizagem de matemática são muito diferentes das minhas práticas educativas. Aprendi matemática decorando a tabuada, memorizando a técnica operatória e aprendendo a lidar com ela, em situações pouco significativas para mim. Eu tinha que aprender a encontrar o ‘valor do X’, antes mesmo de compreender porque aquilo era importante. Como professora, tenho a preocupação de oferecer materiais de manipulação para contagem, situações de elaboração de procedimentos de resolução de problemas e desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático [...] Procuo fazer um bom trabalho, tornando a aprendizagem mais agradável e significativa. No entanto, sei que preciso melhorar ainda mais (*Memórias* Lis, p.21).

Analizamos, a partir dos dados contidos nas *Memórias* bem como dos dados coletados em campo, que Lis busca oferecer mediadores capazes de promover a articulação entre o conhecimento matemático e os saberes cotidianos dos alunos. Compreendendo que a construção de conhecimentos ocorre a partir das apropriações que são possíveis de serem feitas pelos alunos, Lis se coloca nesta relação como mediadora deste processo. Identificamos no excerto acima o estabelecimento de um diálogo com a voz dos alunos, em que se evidencia o propósito da professora de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, oferecendo materiais adequados à mediação entre o conhecimento e a experiência cotidiana das crianças.

Em seu relato sobre a época em que foi aluna, Lis evidencia que os conhecimentos escolares eram tomados como verdades acabadas, e ao aluno não era dada a possibilidade de questionar nem contribuir com informações obtidas fora da escola. Sobre o ensino de história

do Brasil, avalia que o conhecimento transmitido pela escola referia-se à história oficial do país. Avalia que somente muito tempo depois pode compreender que o que aprendera na escola era apenas uma versão dos fatos, e não a verdade sobre a história do país.

Somente no magistério é que fui conhecer o outro lado, ou melhor, a outra versão dos fatos, porque naquela época, meados da década de 80, o país já estava começando a viver o processo de fim do regime militar, a abertura política já era um fato, os partidos políticos estavam se multiplicando, aproximava-se o momento de transição do governo e o PT [Partido dos Trabalhadores] representava uma grande esperança no cenário político e sindical do país. Este foi o contexto que vivi, no período em que me preparava para ser professora. Acredito que isto influenciou muito na minha formação pessoal e no meu posicionamento político (*Memórias Lis*, p.23).

Torna-se evidente que Lis realiza uma reflexão crítica sobre seu processo de escolarização e formação, resgatando aspectos do contexto social e político que influenciaram e constituíram sua identidade enquanto docente. Analisamos que esta professora possui grande capacidade de articular as práticas de ensino de um dado momento histórico com o contexto político do país neste mesmo momento, tornando explícito que as formas de organização política interferem diretamente nas formas de acesso e transmissão de conhecimentos. Em diversos trechos de sua escrita das *Memórias*, identificamos os paralelos estabelecidos por Lis entre as práticas de ensino de sua época de aluna e o regime militar brasileiro. Revela a percepção de que no contexto da ditadura militar não havia espaço para reflexão crítica, uma vez que o caminho que a informação percorria era completamente hierárquico. Todo conhecimento que escapasse deste caminho oficial era considerado subversivo e perigoso. Com a abertura política ocorrida em meados da década de 1980, na visão de Lis a escola vai se fortalecendo em seu papel de criar consciências críticas. A possibilidade de articulação do conhecimento escolar com o contexto social mais amplo ocorreu por ocasião da transição do regime militar para um sistema democrático.

Por isto, o trabalho da escola, em difundir uma visão mais crítica, foi fundamental. Todavia, quando paramos para analisar como a história do país está sendo ensinada, por meio de recortes, percebemos que ainda está muito presente o ensino fragmentado, linear, pautado em datas, eventos e episódios, distante do contexto social atual (*Memórias Lis*, p.23).

A transição democrática permitiu maior liberdade na relação dos alunos e educadores com o conhecimento, possibilitando aos alunos se apropriar dos conhecimentos escolares por meio da análise do contexto social e histórico e da realidade cotidiana por eles vivenciada.

Não tínhamos oportunidade de fazer estudo do meio, de exploração do ambiente físico e de contato com a realidade vivida e percebida ao nosso redor. Atualmente, o ensino de Geografia está começando a ser repensado, porém muito timidamente, pois são poucos os projetos efetivamente realizados que envolvem práticas ativas de exploração do espaço. Ainda há mais preocupação com a transmissão de conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais. Examinando a minha própria prática, posso dizer que preciso melhorar muito o meu trabalho cotidiano, buscando desenvolver situações de aprendizagem de História, de Geografia e também de Ciências, para que estas contribuam com a formação global dos meus alunos e, principalmente, para que minha prática esteja coerente com as concepções de educação que venho construindo ao longo destes anos todos e que, com este curso – PEC – tenho conseguido reelaborar, por meio das reflexões realizadas e da nova postura de atitude que acredito estar desenvolvendo (*Memórias Lis*, p.24).

Este trecho permite identificar que a formação do PEC propiciou a reflexão sobre a constituição da prática docente de Lis, em que se articula e consolida as concepções pedagógicas a que teve acesso ao longo de sua carreira e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Analisamos que esta articulação ocorre a partir do estabelecimento de diálogos com concepções pedagógicas e práticas de ensino oriundas de outros momentos históricos. A reflexão sobre os objetivos percorridos pela prática docente e sobre a elaboração de atividades que possibilitem alcançar estes objetivos foi também fruto das experiências vividas no contexto do PEC, em que o dispositivo de escrita de *Memórias* ganha relevância fundamental.

Em relação à função social da escola, Lis tece considerações sobre papel desempenhado pelo ensino da leitura e da escrita em garantir o acesso das classes desprivilegiadas à cultura letrada, que é valorizada socialmente.

Hoje, leio para aprender, leio para me distrair. Escrevo para registrar e para me comunicar. Como professora, assim como mãe, trabalho para que a função social da leitura e da escrita sejam valorizadas por cada um, provocando em ‘minhas crianças’ o desejo de adquirir tais competências e tentando, com isto, torná-los agentes socializadores da cultura, levando a leitura e a escrita para a instituição familiar, pois na comunidade em que trabalho, poucas são as famílias que têm efetivas práticas de uso da escrita e hábitos de leitura” (*Memórias Lis*, p.20).

Lis demonstra possuir consciência clara sobre seu papel como educadora em promover o acesso dos seus alunos, pertencentes a uma classe social desfavorecida, aos bens culturais por meio da educação pública. A professora demonstra ainda possuir grande respeito à

realidade sofrida vivenciada por seus alunos, o que fica evidente em seu relato sobre uma cena de discriminação que presenciou no passeio em que levaram os alunos para conhecer a Serra do Mar e a cidade de Santos no ano de 2009. Lis nos relatou, visivelmente indignada, que em um dos pontos do passeio ela e seu grupo de alunos encontraram uma turma de uma escola particular localizada na mesma região que a escola pesquisada. Nesta ocasião Lis percebeu uma posição discriminatória de alunos e educadores da escola particular, e ouviu comentarem que seria melhor esperar “aquelas pessoas” passarem para começarem a comer. “Falaram bem assim, como se nossos alunos fossem mortos de fome”, disse Lis extremamente indignada com a discriminação que alunos da escola pública sofrem por pertencerem a uma classe social desprivilegiada.

Identificamos a partir desta cena que Lis mobiliza um saber docente que transcende os saberes da formação profissional, das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência, pois é um saber mais amplo. Saber sobre a posição social ocupada e sobre os aspectos políticos que engendram esta posição pode contribuir na forma que esta professora empregará seus saberes docentes no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos e alunos, de modo a conduzi-los para uma leitura crítica da realidade social em que vivem, além de influenciar na forma de intervir sobre os funcionamentos institucionais característicos do sistema público educacional.

De acordo com Agnes Heller (1987), o saber dos sujeitos é construído a partir da apropriação de informações que estão presentes em seu meio, em que se soma o saber cotidiano de uma época, de um extrato social, e em que o indivíduo incorpora suas próprias experiências, tornando-se capaz de desenvolver ações para lidar com as situações com que se depara na vida cotidiana.

O saber sobre o qual se baseia o pensamento do particular – isto é, o pensamento cotidiano – não é quase nunca pessoal, pois está formado principalmente pela generalidade das experiências de vida das gerações anteriores (HELLER, 1987, P. 333).

O saber possui a marca de gerações anteriores e de momentos históricos passados, e desta experiência acumulada no saber cotidiano o sujeito particular se apropria somente daquilo que pode ser necessário para manter e estruturar sua vida na época e no ambiente determinado. No trabalho cotidiano dos professores, segundo Zibetti e Souza (2007) o processo de apropriação de saberes é atravessado por várias dimensões, que contemplam a história social, a história pessoal de cada professor, bem como os diálogos entre docentes e

destes com seus alunos. Na perspectiva dos estudos do cotidiano, os processos de apropriação, objetivação e criação de saberes docentes são marcados pelas condições históricas, políticas e econômicas do contexto em que os professores atuam.

[...] o contexto institucional, com suas demandas, expectativas e atribuições sobre o trabalho docente e suas condições materiais concretas, também influencia o processo de apropriação e construção de saberes na prática pedagógica (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p. 260).

Nesta perspectiva, analisamos como fundamental a reflexão propiciada pelo PEC por meio da escrita de *Memórias* sobre as práticas docentes e o contexto político dos diferentes momentos históricos vivenciados pela professora participante da pesquisa. Consideramos que, a partir deste processo reflexivo, Lis pode tomar consciência das influências do contexto político na constituição de práticas pedagógicas e processos institucionais que ocorrem na escola. Além disso, a escrita de um relato autobiográfico sobre sua escolarização e percurso profissional permitiu à professora articular uma análise sobre as metas, expectativas e demandas estabelecidas pelo funcionamento institucional da escola, e os limites impostos pelas condições concretas de trabalho ao desenvolvimento de práticas docentes que tenham sucesso em promover a melhoria da qualidade de ensino.

3.2.3 A expressão da vontade estatal no cotidiano escolar

Tomando a escola como uma versão local e particular de um movimento histórico mais amplo e buscando realizar o registro e a análise de sua história não documentada, interessa buscar a presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola. Na história cotidiana e não documentada da escola, segundo a perspectiva trabalhada por Ezpeleta e Rockwell (1986), a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características, compondo múltiplas realidades cotidianas, em que os professores, alunos e pais se apropriam dos subsídios e orientações estabelecidas pelo estado para construir a escola em sua concretude.

A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de força, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui,

simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p.11-12).

Esta abordagem busca analisar os elementos estatais e civis com os quais a escola se constrói e compreender a existência cotidiana atual da escola como história acumulada. Inserida nesta perspectiva, buscamos analisar as estratégias particulares desenvolvidas na escola investigada para lidar com a vontade estatal e as determinações impostas pelo funcionamento institucional.

Nas observações realizadas durante o trabalho de campo, um elemento que se fazia presente constantemente relacionava-se aos limites postos à autonomia do professor para desenvolver seu trabalho. As professoras debatiam frequentemente as situações em que consideravam que havia um ataque à sua autonomia para definir as estratégias envolvidas nos processos de ensino aprendizagem em todos os seus aspectos. A principal queixa era direcionada às metas e expectativas colocadas pelo sistema de ensino e as táticas definidas por alguns agentes institucionais para atender estas metas. Parte significativas das preocupações que ocupavam as professoras bem como parte das conversas entre estas profissionais faziam referência e estabeleciam diálogos com esta voz que podemos denominar como vontade estatal.

Um dos episódios mais significativos durante as observações em campo, que revela o momento apogeu de um processo que vinha sendo abordado pelas professoras ao longo do ano, ocorreu durante o conselho de classe das 4ª séries, em que as professoras indicavam alunos para a retenção na 4ª série e eram convidadas a expor as razões para tal decisão. Em relação a alguns alunos, o grupo de professoras era categórico em argumentar em favor da não aprovação para a 5ª série, uma vez que eram alunos que não estavam alfabetizados. Os alunos que estavam alfabetizados, mas não conseguiram atingir habilidades em leitura, escrita e resolução de problemas consideradas fundamentais para cursar a 5ª série, era tomados como casos a serem discutidos coletivamente pela equipe. Se por um lado as professoras preocupavam-se em avaliar as produções escritas destes alunos de modo a fundamentar uma opinião sobre a melhor decisão a ser tomada, por outro a diretora intervinha de forma diversa, demonstrando que ali estava em jogo outro tipo de preocupação, mais relacionada aos índices de retenção que a escola poderia apresentar. Algumas perguntas e argumentos colocados pela diretora e endereçadas às professoras revelavam estas questões que estão em jogo quando se decide pela retenção ou aprovação de um aluno. As questões que guiavam a avaliação da diretora foram as seguintes: “Quantos anos o aluno indicado à retenção tem? Este aluno está

alfabetizado?” Insistiu para que as professoras reconsiderassem alguns casos, pois seria necessário verificar se haveria vaga para matricular os alunos retidos na 4ª série, uma vez que o sistema de dados já havia registrado a quantidade de matrículas para o ano letivo seguinte. Sugeriu também que a avaliação da quantidade de alunos retidos levasse em consideração o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)¹⁴ da escola, e para tanto foi consultar os índices gerais de retenção da escola. Ao consultar seu material, a diretora observou que metade dos alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) havia sido retido, o que a preocupou, pois certamente este resultado provocaria a diminuição do IDEB da escola, uma vez que este índice é inversamente proporcional ao índice de retenção e evasão escolar, ou seja, quanto maior o número de alunos retidos e evadidos de determinada escola, menor é o seu IDEB.

Encerrado o momento do conselho de classes da 4ª série, continuamos a conversar com Lis, que nos contou que o IDEB da escola foi 5,2, em 2009, e que este estava inferior ao índice das outras escolas da mesma região. A professora nos informou que a meta para 2020 é que este índice chegue à 6,0 para se igualar a qualidade da educação básica de países desenvolvidos. Explicou que as piores escolas em relação ao IDEB recebem uma espécie de punição, ao ficar sob intervenção e controle da coordenadoria de educação. Ao consultar o IDEB desta escola¹⁵, verificamos que índice de 5,2 obtido em 2009 encontra-se acima da média obtida pelas escolas municipais de São Paulo (4,7) e de outros municípios do país (4,4). Observamos também que o índice de 5,2 obtido em 2009 havia superado as metas projetadas para esta escola para os anos de 2009 (4,4), 2011 (4,9) e 2013 (5,1). Porém, a instituição escolar em que realizamos a pesquisa de campo sofre pressão da coordenadoria de sua região para que a escola apresente índices semelhantes aos de outras escolas da mesma região, segundo o que nos relatou Lis.

Diante da meta de elevação do IDEB e da pressão exercida por instâncias diversas do sistema público de ensino, analisamos que a diretora ocupa uma posição institucional sobre a

¹⁴ Segundo informações do MEC, “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação [...] O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos”. Dados obtidos na página da internet do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article> Acesso em: 27 mai. 2011.

¹⁵ Dados obtidos na página da internet do INEP: < <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 27 mai. 2011.

qual incide diversas cobranças e expectativas por parte de outros âmbitos da rede de ensino, como demonstrou ao grupo de professoras ao relatar que é constantemente pressionada para atender às metas e que teve que apresentar uma justificativa escrita para a coordenadoria de ensino com relação aos 40 alunos retidos na escola, uma vez que a coordenadoria considerou este índice muito alto. Apesar de considerar que a diretora tinha uma atuação muito interessante e engajada em alguns aspectos (como sempre buscar desenvolver atividades de formação para as professoras e atividades culturais para os alunos e suas famílias), as professoras lhe teciam inúmeras críticas pela posição de legitimação adotada diante da vontade estatal e buscavam se fortalecer dentro do grupo para sustentar uma posição de resistência.

Voltando à situação ocorrida no conselho de classe das 4ª séries, chegou o momento de discutir com a equipe pedagógica os casos da turma da professora Lis, esta questionou a aprovação compulsória de dois alunos que ela considerava que não apresentaram avanços suficientes para serem promovidos para 5ª série, e afirmou ser aviltante a situação de ser obrigada a aprová-los. Argumentou que eles precisam de mais tempo na 4ª série e que ficariam muito perdidos se fossem neste momento para o ciclo II do ensino fundamental, e há consenso entre as professoras em apoiar a posição de Lis. A diretora contra-argumentou que um destes alunos apresentava defasagem idade/série muito grande (pois contava com 15 anos no final de 2010), e que não funcionaria reter o outro aluno, que já havia sido retido em 2009 na 4ª série: “Se ele não avançou em dois anos, estando com duas professoras boas, não vai avançar”. Em muitos momentos em que estabelecemos diálogos com a professora Lis sobre esta questão, denominada por ela de “promoção automática” para alguns casos, pudemos compreender sua preocupação de que estes alunos sejam “empurrados” ao longo dos ciclos e cheguem ao final do ensino fundamental semi-alfabetizados e sem dominarem as habilidades necessárias para prosseguir com sucesso na escolarização.

Analizamos que a professora estabelece diálogos com duas vozes distintas nesta cena. A voz dos alunos, em que considera como aspecto fundamental a sua avaliação sobre as necessidades dos alunos no processo ensino aprendizagem e em que as estratégias são definidas levando em consideração o objetivo principal da educação, que é promover as condições necessárias para a apropriação dos conhecimentos pelo aluno. E a outra voz com a qual estabelece diálogos é a que remete à vontade estatal, em sua expectativa de que se produza números e índices que indiquem que a qualidade da educação pública vem melhorando, mesmo que isto não corresponda à realidade observada na escola. A esta

expectativa posta pelo sistema, as professoras exercem uma posição de resistência, em que deixam claro que o seu compromisso é com o desenvolvimento dos alunos e não com a produção de índices que não correspondem à realidade.

A presença do diálogo com estas duas vozes, relacionadas às necessidades dos alunos no processo ensino aprendizagem e às metas educacionais, se fizeram presentes de maneira significativa nas situações observadas no trabalho de campo. Como exemplo, trazemos as cenas que envolvem a preocupação de Lis com os alunos que encontravam dificuldades em seu processo de escolarização.

Uma situação que Lis demonstrava constante preocupação envolvia o aluno Danilo, aluno com muitas dificuldades escolares, não alfabetizado aos 14 anos. Este aluno havia vindo da Bahia e chegou em São Paulo há cerca de 3 anos, momento em que foi matriculado na 2ª série aos 11 anos de idade. Lis opunha-se à diretriz estabelecida pela diretora, de aprovar este aluno e realizar a reclassificação de série escolar em função de sua idade, uma vez que considerava que ele não estava apto a cursar o ciclo II do ensino fundamental. Em uma conversa ocorrida na sala de professores, Lis relembrou a trajetória escolar do irmão deste aluno, trajetória que se deu de maneira semelhante à de Danilo: aos 14 anos seu irmão foi reclassificado na 6ª série, mesmo sem estar alfabetizado. Avalia que a consequência da decisão de não retê-lo na 4ª série foi uma situação prejudicial ao aluno, uma vez que o rapaz sentia-se muito mal de não saber o que era esperado e os colegas o satirizavam em função disto, o que o levou a abandonar a escola, por se sentir menos inteligente e por não suportar a humilhação perante aos colegas, segundo a análise de Lis. Diante da determinação da diretora para que alunos em que há um descompasso idade-série sejam aprovados, Lis apresentou uma série de críticas, avaliando que esta determinação retira a autonomia do professor em desenvolver seu trabalho e prejudica o aluno, por não garantir que se ofereça uma situação de ensino-aprendizagem condizente com os conhecimentos que o aluno possui e não possui. Observamos que a pressão para atender às metas educacionais faz com que não se priorize evitar situações potencializadoras da evasão escolar. A partir do momento em que o aluno se evade ou transfere de escola, não é mais considerado um problema que dificulta aquela escola a atender às metas. Diante desta postura de certo descaso em relação ao aluno com dificuldade por parte do funcionamento institucional, observamos a diminuição de investimento por parte da professora em priorizar o atendimento individual. Analisamos que esta postura de baixo investimento é uma resposta à demanda da diretora de que a professora assuma sozinha a tarefa de lidar com as dificuldades dos alunos. Lis comentara a importância do professor ter

suporte para trabalhar com turmas e alunos cuja dificuldade é maior, ou nos casos de inclusão, como foi sua experiência com uma classe que reunia alunos que apresentavam muita defasagem.

Os comentários que observamos acerca da comissão de classe, espaço em que se discute e define a aprovação e reprovação dos alunos, a respeito do qual Lis afirmou ser um lugar para se apresentar os números de quantos alunos estão alfabetizados e que as avaliações dos alunos não são olhadas com profundidade, evidenciam a pressão que as professoras sofrem para trabalhar com resultados que se traduzam em aprovações, o que prejudica a priorização do aspecto qualitativo da aprendizagem dos alunos. Em diversos momentos, Lis apresenta-se bastante irritada diante da pressão exercida pela diretora para que não haja nenhuma retenção nas 4ª séries, pois não concorda que todos os alunos sejam aprovados mesmo que não saibam ler e escrever ou mesmo que as professoras avaliem que não estejam preparados para cursar o 2º ciclo do ensino fundamental. Considera muito prejudicial ao seu trabalho a opção pela não reprovação com vistas a manter ou elevar os índices da escola, pois afirma que não trabalha somente pelo salário e pelas bonificações, e sim porque acredita que por meio da educação pode ajudar estas crianças socialmente desfavorecidas. Avalia que este processo ocorre de maneira contraditória ao longo do ano, pois por um lado as professoras são extremamente cobradas para realizar avaliações e sondagens, ao passo que tudo que é avaliado pode ser desconsiderado no momento de decidir pela aprovação ou reprovação do aluno. Lis relatou que os professores ficam com a sensação de que seu trabalho não serve para nada, e que as avaliações são elementos fictícios que servem somente para dar mais trabalho ao professor. Lis diz compreender os argumentos da diretora, mas pensa diferente, pois preocupa-se mais em oferecer as melhores condições para que o aluno aprenda de fato, e quer que seus argumentos sejam ouvidos e levados em consideração na definição da aprovação/reprovação de cada aluno. Evidencia-se que esta pressão pela aprovação não criteriosa funciona como um mecanismo para escamotear a realidade, pois todos sabem que “nem todo aluno aprovado é aprovado com condições de cursar a 5ª série”, segundo Lis. Relata que atualmente trabalham no ritmo da “não reprovação”: se antes tinham uma média de 10 a 15 retenções por ano em todas as 4ª séries, agora somente 2 ou 3 alunos são reprovados. “O resultado disto é que muitos estão na 5ª série não acompanhando”, avalia Lis.

Outro exemplo é o caso de Rafaela, em que observamos em uma reunião de pais a conversa de Lis com a mãe desta criança, em que ambas avaliavam a decisão por reter ou aprovar a aluna. A mãe considerava que a filha deveria ser retirada na 4ª série, pois passar para a

5ª série com tantas dificuldades prejudicaria a criança, assim a mãe preferia que ela repetisse e aprendesse. Lis concorda com a posição da mãe, e acrescenta que na 5ª série as aulas são mais curtas e com professores diferentes, e que os professores do ciclo II do ensino fundamental não acompanham os alunos da mesma forma, pois devido a grande quantidade de turmas que trabalham, não tem conhecimento dos alunos individualmente o que dificulta a tarefa de ajudar os mais atrasados. Depois da reunião de pais, ao comentar a conversa com esta mãe, Lis avalia que apesar da diretora não ser favorável a esta retenção, ela considera que reprovar esta aluna significaria lhe dar mais uma chance de evoluir melhor ao refazer a 4ª série.

Lis nos contou a história de outros cinco alunos que, em sua opinião, deveriam ter sido retidos na 4ª série, porém foram promovidos para a 5ª série e, ao se transferir para o período noturno passaram a cursar a EJA, de forma que foram reclassificados para a 8ª série e em dois meses obtiveram o diploma do ensino fundamental. Solicitada a relatar um exemplo deste tipo de situação, Lis ilustrou com o caso de uma aluna que cursava a 6ª série em 2009, ficou grávida e frequentou apenas o primeiro trimestre de aulas, depois não compareceu mais à escola, em parte em função da licença maternidade. Mesmo sem frequentar a maior parte do ano de 2009, esta aluna foi aprovada pelo conselho de classe, e em 2010, cursando a 7ª série, realizou prova que a reclassificou na 8ª série, e ao final do ano obteria o diploma do ensino fundamental. Lis questiona se esta aluna realmente aprendeu os conteúdos que se espera que os alunos dominem ao se formar no ensino fundamental, demonstrando grande preocupação com estas situações que considera que ocorrem para escamotear a realidade da escola.

Analisamos que a expressão da vontade estatal, em suas estratégias para produzir índices que indiquem a melhoria da qualidade do ensino público, encontra nos professores uma postura de resistência. Mesmo consciente de que a elevação do IDEB pode garantir uma boa avaliação para a equipe da escola, o que se traduz em termos de aumento salarial e bonificações, as professoras observadas durante o trabalho de campo se mostram mais comprometidas com o interesse em promover de fato uma boa qualidade de ensino aos seus alunos, e resistem à possibilidade de mascarar dados de avaliação para atender às metas educacionais. Como Lis afirmou muito claramente, sua preocupação reside mais em garantir condições para que os alunos aprendam, e por isso apresenta uma atitude de recusa em compactuar com um funcionamento institucional que busca mascarar a realidade cotidiana da escola para produzir índices de aprovação que estejam de acordo com as expectativas do sistema de ensino.

Esta imposição de uma vontade estatal abstrata para elevação dos índices de desenvolvimento da educação pública traduz-se de maneira concreta por meio dos agentes educacionais que ocupam posições de gestão na instituição. Assim, observamos que um dos papéis que se espera que um gestor de unidade escolar desempenhe é a garantia de que o trabalho pedagógico realizado esteja de acordo com as metas educacionais estipuladas pelo estado. Observamos situações em se torna evidente que a diretora, no desempenho da função de gestora da unidade escolar, sofre pressão por parte da coordenadoria de ensino para atender às metas estabelecidas. Um exemplo é visita de pediatras do sistema de saúde à escola, em que havia uma meta de 90% de alunos autorizados pelos pais para realizar consulta médica. Como a escola conseguiu somente 70% de autorizações, a coordenadoria enviou uma carta à escola exigindo explicações sobre as razões pelas quais não foi possível atender à meta estipulada. Em uma das aulas na classe de Lis, observamos uma situação em que a diretora cobrava dos alunos a entrega das autorizações assinadas para a realização da consulta médica, ameaçando que se houvesse algum pai que não autorizou teria que se justificar perante o juiz, ocasião em que se identifica uma ameaça velada de denúncia ao Conselho Tutelar contra os pais que não acompanham a vida escolar dos filhos. Lis informou que havia três alunos cujos pais não entregaram a autorização, a diretora solicitou que Lis pedisse que telefonassem a estes pais e questionou a razão, ao que Lis respondeu que uma das mães dissera não poder comparecer na escola no horário marcado por ter que trabalhar. A diretora estava irritada com esta situação, pois como gestora da unidade escolar deve justificar a porcentagem de ausência dos alunos nestas ações de saúde.

Segundo informações das professoras, o gestor é avaliado segundo uma série de indicadores de produtividade, e o principal deles é a taxa de aprovação de alunos. Em nossas observações e conversas com a equipe desta escola, não foi possível identificar de maneira clara e precisa todas as atividades que, na percepção dos professores, influem nesta avaliação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade de cada escola, é calculado a partir do desempenho de estudantes em avaliações institucionais e das taxas de aprovação. Porém, em muitos momentos a exigência da diretora para se que cumpram outras atividades solicitadas à escola remete à preocupação sobre as consequências de não atingir das metas no resultado da avaliação da escola. Analisamos que, na percepção dos professores, torna-se confuso os aspectos que realmente impactam na avaliação e aqueles que não interferem diretamente nos resultados de cada escola. A preocupação dos docentes,

diante da avaliação institucional, centra-se no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possa produzir sucesso no processo de escolarização das crianças.

A professora participante da pesquisa aborda as influências e limitações que as avaliações institucionais impõem ao trabalho do professor ao analisar as contribuições da formação docente no enfrentamento do fracasso escolar. Ao ser indagada de que maneira os conhecimentos veiculados no PEC contribuíram para enfrentar as dificuldades do seu trabalho, Lis relatou que o PEC-Municípios foi “[...] uma formação a mais, foi bem interessante, usamos até hoje, mas não mudou completamente a forma do professor trabalhar”. Lis ponderou que é difícil implementar o que foi aprendido no curso, pois seu trabalho está submetido a avaliações institucionais. Em outra ocasião, pudemos observar esta professora consultando o Diário Oficial e expressando sua decepção por não ter conseguido a “promoção por merecimento”: “Ah, assim vou ficar o resto da vida nesta letra”. Conta que, por não ter atingido a pontuação necessária, não conseguiu mudar de letra (de B para C). Consultando o Diário Oficial do Município, constatamos que a atribuição da pontuação leva em consideração alguns fatores, como: tempo de carreira; capacitação e atividades extras (pontuação dos cursos); e a avaliação de desempenho. Algumas cenas, como a descrita acima, vão tornando possível compreender a influência do sistema de pontuação e das avaliações institucionais na carreira e na prática docente. Inseridas no sistema de ensino e atreladas às avaliações, as carreiras docentes ficam condicionadas ao sistema de pontuação, e neste contexto, as propostas pedagógicas discutidas nos cursos de formação tendem a ficar em segundo plano. Neste contexto, observamos que os professores encontram limites para desenvolver uma prática pedagógica criativa, que articule os conteúdos escolares a uma análise crítica da realidade cotidiana e do ambiente vivenciado pelos alunos, uma vez que se espera que sua prática produza resultados que atendam aos parâmetros estabelecidos pelas avaliações institucionais, sejam relacionadas ao desempenho dos alunos ou dos professores. Analisando as cenas observadas no trabalho de campo e os relatos da professora participante da pesquisa, identificamos que as prioridades administrativas relacionadas à produção de índices de aprovação dos alunos interferem negativamente na autonomia do professor para desenvolver um trabalho que tenha como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação.

Em relação às expectativas e metas que a rede de ensino estabelece para as escolas, o grupo de professores informou, em uma reunião pedagógica da equipe do ciclo I do ensino fundamental, que há uma meta numérica de 95% de alfabetização. Contestavam que a rede

coloca expectativas relacionadas com o ensino fundamental de 9 anos, mas como esta escola ainda não implementou esta proposta, o que ocorre é que nunca atendem a meta. Alguns professores queixam-se que as metas e expectativas da Secretaria de Educação não levam em consideração a realidade. Outros argumentam que a escola não atinge as metas por ser rigorosa em seus critérios de avaliação. Investigando as consequências para os professores de um desempenho bom ou ruim nas avaliações institucionais, encontramos respostas unânimes: o resultado das avaliações determina a questão da bonificação que incide coletivamente sobre o grupo de professores de uma escola. Os professores argumentam que as particularidades não são consideradas nas avaliações institucionais e nas estatísticas. Por exemplo, os alunos de inclusão são avaliados de maneira diferenciada em relação aos outros alunos, mas entram nas estatísticas como se fossem alunos regulares.

Outra queixa consenso no grupo de professores foi a questão da devolutiva das avaliações institucionais. Os professores argumentam que a principal função da avaliação deveria ser detectar os pontos de insuficiência, de forma a subsidiar o planejamento das ações pedagógicas do grupo. Como a maioria das avaliações institucionais a que os alunos são submetidos, como a Prova Brasil, a prova São Paulo, a Prova Cidade ou as Sondagens de Português e Matemática, não oferece devolutivas em relação ao desempenho da escola, a equipe pedagógica não tem acesso ao conhecimento sobre que aspectos há necessidade de investir para melhorar o desempenho nas avaliações. O sistema de avaliação, segundo a representação deste grupo de professores, significa menos a possibilidade de aprimorar o trabalho pedagógico, e vai assumindo cada vez mais um caráter punitivo.

Assim, analisamos que o sistema de avaliação é compreendido pelas professoras como mais uma estratégia burocrática de controle por parte do Estado, estratégia que comanda um aspecto fundamental da carreira docente, relacionado com a bonificação e a possibilidade de incremento dos irrisórios vencimentos recebidos pelos professores.

Relacionadas a estas observações, identificamos outras situações em que as professoras interpretam que não é conferida a devida importância ao aspecto pedagógico. Por ocasião de uma ação da Secretaria de Saúde em parceria com a Secretaria de Educação, que levou uma equipe multidisciplinar para avaliar a saúde dos alunos, uma professora da 1ª série conta que na escola pública “[...] o pedagógico fica em segundo plano”. Esta professora expõe que este não é um fato pontual, pois considera que ocorre durante todo o ano letivo: “[...] primeiro é a entrega de uniformes, depois a entrega de material, cada hora é uma coisa, como isto que está acontecendo aqui hoje” (referia-se à intervenção da equipe de saúde na escola).

A interpretação destas professoras acerca da posição que o trabalho pedagógico assume no planejamento das ações que têm lugar na escola, nos leva a considerar que há outras questões postas em jogo no âmbito do trabalho docente. Ou seja, os acontecimentos que ocorrem na escola vão além da relação ensino-aprendizagem ou das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois há outros elementos que prendem ao jogo como algo passível de ser valorizado, principalmente tudo aquilo que se relaciona às ações que interferem na carreira docente e no retorno econômico que ela pode proporcionar.

As observações realizadas em campo evidenciam que muitas das dificuldades que os professores encontram no desenvolvimento de seu trabalho não estão associadas somente com a dificuldade em alfabetizar todos os alunos, mas se vinculam ao funcionamento institucional do sistema de ensino, que impõe certas prioridades e metas a serem cumpridas pelo corpo docente, interferindo muitas vezes na autonomia do professor para planejar seu trabalho. Em relação a estas questões, buscamos desenvolver análises sobre detalhes sutis de comportamento e significado na interação social cotidiana na escola com uma análise do contexto social mais amplo, tal como nos orienta Erickson (1989) e Ezpeleta & Rockwell (1986).

3.2.4 Legitimação e resistência relacionadas ao funcionamento institucional

Durante as observações de campo realizadas na escola no ano letivo de 2010, pudemos identificar a ocorrência de algumas atividades que as professoras consideravam que estavam organizadas de maneira inadequada ao bom funcionamento do trabalho pedagógico. Observamos diversas situações em que Lis desempenhava o papel de porta-voz do grupo de professores na tarefa de levar ao conhecimento dos gestores críticas tecidas pelos docentes.

Uma crítica consistia em avaliar como inadequada a realização de atividades durante o turno regular de aulas, o que as professoras consideravam que atrapalhava o bom andamento das atividades pedagógicas planejadas. Dentre estas atividades, observamos atividades em parceria com a Secretaria de Saúde – Programa Aprendendo com Saúde, que realizava atendimentos e educação em saúde para os alunos durante as aulas regulares. Em uma dessas ocasiões, Lis queixa-se que em uma das datas combinada para realização da atividade a equipe profissionais não compareceu, voltando no dia seguinte sem avisar, o que impossibilitou a aplicação de uma prova que estava programada. Além disso, relatou que eles realizaram as atividades durante vários dias de uma semana e avaliou que a interrupção diária

das aulas atrapalha o trabalho pedagógico em sala, e que seria mais conveniente concentrar as atividades de cada turma em um único dia.

Em diversos momentos, Lis demonstrou insatisfação diante de situações que considerava um ataque à autonomia do professor em relação ao trabalho pedagógico. Relatou que a definição de formas como seriam organizadas e agendadas as atividades que complementavam o trabalho em sala de aula deveriam ocorrer nos espaços coletivos e que os professores deveriam poder participar de fato destas decisões, mas na visão de Lis o que ocorria na prática era diferente, uma vez que a diretora assumia o papel de determinar como se daria esta organização, o que ocorria muitas vezes sem consulta à equipe ou mesmo à revelia do que havia sido decidido pelo grupo de professores.

Um destes exemplos ocorreu no período de organização da Mostra Cultural pela equipe pedagógica da escola, em que os trabalhos realizados pelos alunos durante o ano eram apresentados às famílias e à comunidade. O cronograma de atividades, com os horários de cada apresentação foram definidas em discussão coletiva pelos professores, coordenadores e diretora. Porém, durante o evento houve mudanças nos horários e a diretora repreendeu publicamente um grupo de alunos por não estarem prontos para se apresentar. Esta situação foi comentada em uma situação observada na sala dos professores pelo grupo de professoras da 4ª séries e pelas professoras readaptadas que trabalham com o reforço escolar. Lis argumentava que o cronograma definido por elas não foi respeitado e que foi constrangedor ser repreendida pela diretora na frente dos pais. Relatou que esta não foi a primeira situação em que os combinados coletivos são desrespeitados, e que na avaliação proposta aos professores para considerar aspectos positivos e negativos da escola não se pode falar dos aspectos negativos, sob o argumento de que avaliar negativamente a escola teria repercussão no relacionamento com a diretoria de ensino. Neste ponto, Lis se mostrou indignada em não poder explicitar suas considerações sobre o trabalho desenvolvido na escola, em sentir-se pressionada para falar somente aquilo o que os gestores querem ouvir. Expôs sua desmotivação em emitir opiniões nas discussões de equipe e, diante da posição de não se expor no grupo, a professora Nádia e a coordenadora Carmo a incentivaram a continuar defendendo o que pensa. Rosângela diz que não vai a aplicar a avaliação de matemática solicitada, por mais que esteja sendo cobrada pela diretora. Lis e Luciana insistiram em defender até o fim as reprovações que consideravam adequadas. A crítica das professoras percorre vários aspectos do trabalho docente em que entendem que a diretora não respeita a autonomia dos professores e as decisões coletivas, usando o poder que o cargo lhe confere

para impor suas decisões. Analisamos que, nestes momentos, cria-se um espaço de diálogo entre as professoras em que são fortalecidas as diferentes opiniões e a possibilidade de se sustentar a autonomia para planejar, realizar e tomar decisões de trabalho de acordo com os saberes docentes construídos e mobilizados ao longo dos anos de experiência das professoras. Este fortalecimento visa fazer frente à pressão do sistema de ensino para que atenda metas no sentido de aumentar o conceito de cada escola na avaliação do IDEB.

Na percepção de Lis, Rosana é uma boa diretora, trabalha muito, se engaja em desenvolver projetos para melhorar a qualidade da escola, mas em alguns aspectos não respeita o que os professores pensam e propõem. Nesta cena observada, há dois meses do final do ano letivo, Luciana alertava o grupo para se prepararem, pois antevia uma luta na questão das retenções/aprovações, devido à grande pressão para que o IDEB da escola não fosse reduzido. Argumentou que, no ano anterior, havia uma relação de dez a doze alunos que considerava que deveriam ser reprovados, sendo que a diretora permitiu a retenção de apenas sete deles. Luciana mostrava-se firme na posição de não renunciar à prerrogativa da reprovação dos sete alunos que considerava precisarem refazer a 4ª série.

No cotidiano da escola investigada, as observações de campo tornaram possível reconstruir o que ocorre diariamente em uma parte da realidade social e estabelecer relações com o contexto social mais amplo, uma vez que o cotidiano está impregnado de conteúdo histórico (Ezpeleta & Rockwell, 1986). Neste corte empírico do cotidiano, o sujeito individual é referencial significativo, uma vez que em um mundo de contrastes como o da escola é possível distinguir realidades concretas múltiplas de acordo com o lugar que cada sujeito vivencia a escola. A conceituação de sujeito nesta perspectiva o considera como um sujeito social cujo mundo particular é conformado por um conjunto de relações sociais. Considerando o caráter histórico e específico destas relações, o sujeito concreto desenvolve ações que estão circunscritas a “pequenos mundos” e inscritas simultaneamente em diferentes níveis de integração de cada formação social, desde a família e o bairro até instituições estatais. No estudo dos âmbitos próximos ao cotidiano se descobrem aspectos menos documentados do movimento social. Observamos movimentos de um processo histórico de implementação de políticas educacionais e o conjunto de atividades cotidianas que, na apropriação deste processo, reconstrói a instituição escolar. A partir do seu caráter histórico, compreendemos que o conteúdo social das atividades cotidianas não é arbitrário, pois corresponde a movimentos de legitimação ou resistência diante da presença do Estado em suas formas mais implícitas. As professoras que atuavam na escola *locus* da pesquisa são sujeitos ativos na

reconstrução da instituição, que buscavam redefinir a escola a partir de valores fundamentais para o contexto educacional, como o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos para construir as práticas cotidianas de ensino e aprendizagem, o respeito à construção coletiva dos processos escolares e a valorização do caráter pedagógico das ações desenvolvidas na escola.

Investigando a perspectiva das professoras pudemos ter acesso aos sentidos conferidos às formas de construção e desenvolvimentos de propostas na escola. A partir dos valores explicitados, assumem uma postura de resistência diante de papéis institucionais que atuam no sentido de garantir o atendimento de metas e expectativas estipuladas pelo Estado em detrimento do desenvolvimento escolar dos alunos. Este esforço de compreensão parte da necessidade de considerar os significados locais dos acontecimentos segundo o ponto de vista das pessoas que deles participam: “Em diferentes aulas, escolas e comunidades, certos acontecimentos que aparentemente são iguais, podem ter significados locais claramente distintos” (ERICKSON, 1989, p. 201).

A partir da análise das cenas descritas, destaca-se a importância conferida pelo grupo de professoras às possibilidades de construção coletiva dos processos escolares. Em reunião da equipe pedagógica observada durante o trabalho de campo, tomamos nota de um debate das professoras em torno da maneira como são implementadas as reformas educativas: “de cima para baixo”, como costumam afirmar os professores, que percebem a forma hierárquica que estes processos assumem, em que algumas medidas são impostas sem a possibilidade de discussão e construção democrática e sem considerar a realidade escolar e as dificuldades enfrentadas no trabalho docente. O grupo de professoras referiu-se à implementação da proposta de ciclos de ensino, do programa de progressão continuada e dos projetos de inclusão escolar. Diante da ação do Estado em implementar reformas educativas de maneira autoritária e buscar meios para um processo de legitimação, observamos movimentos de resistência por parte dos professores quando percebem que suas formas de atuar e sua autonomia em relação ao trabalho docente estão ameaçadas¹⁶. Analisamos que este grupo de professoras possuía saberes sobre as múltiplas determinações dos processos escolares, compreendendo que as dificuldades presentes no sistema público de ensino são fruto de uma política e organização educacional, conseguindo superar visões que imputam a responsabilidade do fracasso escolar aos alunos e professores.

3.3 Apropriação e mobilização de saberes docentes no cotidiano escolar

¹⁶ Para compreender os processos de legitimação, controle e resistência, apropriados dos conceitos de Gramsci, Cf. Ruth Mercado (1985).

À luz da perspectiva teórica da etnografia educacional, identificamos que os saberes docentes que se colocaram em jogo nas situações de observação de aula que realizamos durante o nosso trabalho de campo estabeleciam diálogos com diversas instâncias, a saber: as reformas educativas que implementaram a proposta dos ciclos e da progressão continuada; as experiências da professora participante da pesquisa com os alunos com dificuldades no processo de escolarização; e os conceitos teóricos e discussões realizadas no contexto dos espaços formativos, como as reuniões pedagógicas e os cursos de formação, dentre eles o PEC-Municípios. Em relação à articulação dos saberes docentes com as vozes provenientes do PEC-Municípios, os relatos da professora participante da pesquisa enfatizam os avanços da proposta pedagógica construtivista veiculada pelo programa e a possibilidade de articulação entre teoria e prática.

3.3.1 Dimensões coletiva e individual do trabalho com os alunos

De acordo com Maldonado, “[...] grande parte de tudo aquilo que constitui o ensino repousa na relação de trabalho compartilhado que o professor estabelece com os alunos” (MALDONADO, 2002, p.91). A autora defende que a relação entre professores e alunos é uma relação de trabalho na qual o professor se constitui como docente, e na qual constitui seus saberes docentes, devido ao caráter situacional e interativo do conhecimento.

Observamos que a professora participante da pesquisa possui saberes relacionados à construção do trabalho coletivo com os alunos. Em uma situação observada no campo, Lis demonstra para a turma que está atenta à presença dos alunos, apontando a cada dia os alunos que faltaram às aulas, e em 20 de agosto de 2010 comenta que este foi a primeira vez no ano em que todos os alunos estavam presentes. Nestes momentos, identificamos uma preocupação em desenvolver em cada aluno um sentimento de pertencimento ao grupo e em garantir que cada um participe das atividades que são comuns ao grupo. Outra estratégia desenvolvida por Lis para promover nas crianças o sentimento de pertença ao grupo é a utilização no início do ano de um caderno de relatos, em que diariamente uma das crianças escrevia o relato de suas atividades cotidianas realizadas ao longo do dia na escola.

Analisamos que Lis demonstra compreender que a aula e o processo ensino aprendizagem é resultado do trabalho conjunto entre professores e alunos. A partir deste saber, a professora busca desenvolver estratégias e oferecer diversas oportunidades para que os alunos individualmente se envolvam nos trabalhos trabalhados coletivamente. Há uma

preocupação de que cada aluno esteja inserido no grupo e tenha o mesmo acesso aos conteúdos e atividades trabalhados com o restante do grupo.

O zelo da professora em garantir um mínimo comum a todos os seus alunos torna-se evidente nas ocasiões em que avalia a forma de organização do reforço escolar para alunos com dificuldades no processo de alfabetização. O reforço escolar ocorria durante o período regular de aulas: diariamente, alguns minutos depois de iniciado o trabalho em sala de aula, as professoras de reforço (alfabetização e matemática) apresentavam-se na sala de aula para retirar os alunos para o reforço. A diretora considerava que este modelo permitia lidar melhor com as dificuldades dos alunos, pois uma quantidade considerável apresentava defasagens que não eram superadas somente com o trabalho em sala de aula regular. Além disso, segundo a concepção apresentada pela diretora, o reforço era entendido como espaço de acolhimento dos alunos com dificuldades. Apesar dos avanços identificados pelas professoras dos alunos que freqüentam o reforço, observamos queixas das professoras que retratavam a dificuldade em conciliar o trabalho coletivo nos momentos em que o grupo não estava completo. Por exemplo, Lis apontava que os alunos participavam do reforço todos os dias, no período das 7:15 até às 9:30, sendo que as aulas começavam às 7:15 e eram interrompidas às 10:10 para o recreio das crianças. Ou seja, neste primeiro momento da aula, Lis conseguia ter todo o grupo reunido somente durante 40 minutos, e depois do recreio por mais 1 hora e meia. Diante desta organização de tempo, Lis considerava que restava pouco tempo para trabalhar com todo o grupo os conteúdos que havia planejado. A isto, somava-se o fato de não poder avançar nos conteúdos planejados sem que o grupo de alunos que faziam o reforço estarem presentes. Lis avaliava que, se estes alunos por um lado se beneficiavam com o reforço, por outro deixavam de participar de uma série de atividades realizadas em sala, dentre elas a leitura compartilhada, momento muito apreciado pelos alunos. Esta escolha dos conteúdos a serem trabalhados em aula quando o grupo não está completo tornava-se delicada, uma vez que Lis dizia considerar que não era possível trabalhar conteúdos de matemática quando a aula de reforço era de português, por exemplo. Diante deste impasse, Lis buscava acompanhar junto aos professores do reforço os conteúdos que estavam sendo trabalhados a cada dia para poder planejar suas atividades. Estas reflexões da professora explicitam sua compreensão em torno do trabalho docente nas dimensões coletivas e individuais, em que se identifica o saber envolver os alunos no trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que se preocupa em oferecer oportunidades adequadas a cada aluno, buscando garantir diversas formas de atendimento aos alunos que não acompanhavam a turma.

Outra atividade observada em que os saberes docentes sobre o trabalho coletivo são constituídos e mobilizados corresponde ao momento da leitura compartilhada. Uma das principais atividades desenvolvidas em sala de aula foi a leitura compartilhada de livros da literatura infanto-juvenil, conhecidos como livros paradidáticos. No ano letivo de 2010, foram trabalhados livros da Série Vagalume: *A Ilha Perdida*¹⁷, *O Mistério do Cinco Estrelas*¹⁸ e *Um Cadáver Ouve Rádio*¹⁹. A equipe da 4ª série escolheu um livro a cada trimestre e realizou a leitura em sala de aula de maneira compartilhada. Na turma de alunos com a qual Lis trabalhou, a atividade consistia na leitura em voz alta de um capítulo do livro pela professora e cada aluno, em posse de um exemplar do livro, acompanhava a leitura. Observamos que esta situação de aprendizagem é considerada pelos alunos como a atividade mais prazerosa que é desenvolvida em sala de aula, pois eles festejavam a cada vez que a professora anuncia que realizariam a leitura compartilhada.

Em reunião da equipe de professoras da 4ª série, observamos um diálogo em torno das formas de realizar esta atividade de leitura. A profa. Luciana, responsável pela 4ª série B, contava que distribuía um exemplar do livro para cada aluno e os orientava a realizar individualmente a leitura, de modo que cada aluno pudesse ler segundo seu ritmo. Diante desta estratégia, Lis defendeu a importância de realizar a leitura em voz alta, pois entendia como leitura compartilhada não somente o fato de todos alunos terem acesso ao mesmo livro, mas para que cada aluno pudesse ter a possibilidade de conhecer a história e ter contato com a palavra escrita imbuída de significados transmitidos pela fala, era necessário oferecer o acesso a todos os alunos, uma vez que muitos deles não tinham condições de realizar a leitura individualmente por não estarem alfabetizados. Este diálogo explicita os diferentes critérios e saberes das professoras em torno das maneiras de propiciar a aprendizagem da leitura e a formação de leitores. Esta é uma das situações em que se torna explícita a importância que Lis atribui ao trabalho em grupo, em que as atividades são elaboradas para atingir toda a classe em sua heterogeneidade. Esta forma de compartilhar a leitura possibilitou que todos os alunos, desde aqueles que conseguiam realizar a leitura individual até aqueles que não estavam alfabetizados e por isso não conseguiriam atribuir um valor sonoro às letras, sílabas e palavras escritas, pudessem ter a possibilidade de se envolver em uma tarefa que permitia a tradução de palavras escritas em uma história que tivesse sentido e significado. A partir desta situação, identificamos que Lis está muito atenta à maneira como o grupo de alunos pode aproveitar

¹⁷ Dupré, M. J. *A Ilha Perdida*. São Paulo: Ática, 1973.

¹⁸ Rey, M. *O Mistério do Cinco Estrelas*. São Paulo: Ática, 1981.

¹⁹ Rey, M. *Um Cadáver Ouve Rádio*. São Paulo: Ática, 1983.

melhor as atividades e esta percepção guia a elaboração de propostas de atividades. Este aspecto explicita um trabalho relacionado com as dimensões coletivas e individuais do ensino, em que se põem em jogo saberes docentes que visam promover iguais oportunidades de trabalho para todos os alunos. A análise da estratégia de trabalho relatada também torna explícito que os saberes docentes são mobilizados, constituídos e validados na relação com os alunos.

[...] as propostas e informações que chegam aos professores sobre como proceder na docência ou sobre a aprendizagem, ou outras experiências de ensino a que tenham tido acesso, são articuladas por eles sempre em relação com os alunos, com seus sucessos, dificuldades, interesses e contribuições (MALDONADO, 2002, p.92).

Nas situações de leitura compartilhada observadas, a profa. Lis sempre iniciava a atividade interpelando os alunos com perguntas que os incentivassem a rememorar a história e a recontar os últimos episódios importantes. Depois de relembrado o momento da história em que pararam, retomava a leitura, sempre interrompendo para comentar aspectos da história, solicitando que os alunos antecipassem elementos, auxiliando-os na interpretação do texto, explicando o significado de palavras, expressões e metáforas utilizadas. Nestes momentos, observamos que os alunos se envolviam muito na atividade e que Lis permitia que eles interagissem entre si, estimulando a imaginação e levantamento de hipóteses sobre os próximos acontecimentos, a análise de fatos passados da história articulando com o que o narrador anunciava que ocorreria em seguida. Analisamos que se coloca em jogo saberes docentes que envolvem a dimensão coletiva do trabalho dos alunos, em que se destaca a habilidade da professora em envolver os alunos na construção coletiva da atividade. Outro aspecto que ganha fundamental relevância nestas cenas, refere-se à interação cotidiana com os alunos e a construção de saberes docentes a partir das relações professor aluno. A análise destas cenas evidencia que os alunos são a referência central para todas as decisões docentes à respeito do trabalho em sala de aula.

Para os professores é indispensável conhecer as possibilidades, dificuldades e formas de trabalho de cada criança como referentes essenciais para as ações cotidianas de ensino que empreendem com elas. Conhecer seus alunos torna possível para o professor conseguir que participem e se comprometam, individualmente e como grupo, nas tarefas que demanda a eles (MALDONADO, 2002, p.93).

Esta concepção privilegia o efeito que os alunos podem ter sobre os aspectos que determinam as ações docentes e considera que os saberes docentes são constituídos na relação com os alunos, mediante os acordos de trabalho que são estabelecidos entre eles, e os resultados desta interação vão determinar a validação ou revisão dos saberes docentes.

3.3.2 Caráter dialógico entre prática docente e necessidades e interesses dos alunos

A partir das observações durante o trabalho de campo, principalmente aquelas realizadas em sala de aula, analisamos que o diálogo com a voz dos alunos está sempre presente na constituição da prática da professora participante da pesquisa, que se propõe a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em saber mais e se apropriar dos conhecimentos escolares. A análise da escrita de *Memórias* também revela o caráter dialógico entre a prática docente e os interesses dos alunos. Ao abordar em seu relato autobiográfico o ensino de ciências, Lis pondera que em sua época de aluna não havia a preocupação em estimular o desejo de saber dos alunos nem suas possibilidades de construir conhecimentos a partir da apropriação dos conteúdos escolares.

O produto das nossas experiências era avaliado com uma nota. Não havia uma preocupação em explorar o interesse, a curiosidade, a capacidade do aluno de formular questões, levantar hipóteses, discutir tais idéias e então, construir conhecimentos. [...] Quando estou preparando uma aula de Ciências, preocupo-me em não cometer tantos erros, procurando trabalhar conteúdos mais interessantes e voltados às necessidades das pessoas (*Memórias* Lis, p.22).

Outro exemplo que explicita o diálogo com a voz dos alunos foi observado em uma reunião da comissão de classe das 4^a séries, em que o grupo de professoras, coordenadora pedagógica e diretora discutiam os casos individuais. Nesta situação, observamos o cuidado da equipe em entender o contexto em que cada aluno vivia e sua história particular, considerando aspectos referentes à condição sócio-econômica desprivilegiada, para compreender as dificuldades escolares. Na classe de Lis há um caso que se discutia recorrentemente, trata-se do aluno Diego, que possui outros irmãos nesta escola, foi reprovado no ano anterior, estava cursando novamente a 4^a série, sabia ler com muita dificuldades e não possuía conhecimento dos conceitos básicos de matemática. Sua família morava em um assentamento precário que sofreu reintegração de posse e, após o despejo, teve que começar a pagar aluguel, vivendo com escassos recursos de subsistência, em que a mãe trabalhadora não tinha tempo para realizar um acompanhamento das atividades escolares dos filhos em casa,

restando aos irmãos mais velhos cuidar dos irmãos mais novos. Ao abordar a história destes alunos, a equipe busca ter um olhar compreensivo em torno das dificuldades apresentadas pelo aluno, buscando promover um acolhimento em espaços que possam garantir a inserção da criança na comunidade escolar. Lis demonstrou seu empenho em garantir, por exemplo a autorização para este aluno participar das atividades culturais promovidas pela escola, pois sabe que são poucas as oportunidades de frequentar espaços de cultura e lazer. A diretora alertou para a possibilidade dos filhos desta família serem discriminados na escola, por serem extremamente pobres, e solicita às professoras um acolhimento maior a este aluno e uma atenção às possíveis situações de humilhação pelas quais o aluno e seus irmãos poderiam ser submetidos na escola. Podemos perceber que tanto Lis quanto as outras profissionais da equipe pedagógica conheciam não somente cada um dos alunos, mas também as relações de parentesco, os locais de moradia e outros dados de suas histórias pessoais. Esta constatação encontra-se de acordo com o que foi observado por Maldonado (2002, p. 105) em seu trabalho: “[...] os professores do estudo contavam com múltiplas fontes locais das quais obtinham informação sobre seus alunos, além do conhecimento cotidiano que tinham sobre o trabalho que faziam em aula”.

Em diferentes momentos Lis demonstrou grande preocupação sobre a decisão que deveria tomar ao final do ano sobre a aprovação ou retenção de Diego. No mês de setembro já antecipava esta questão, dizendo que tinha muita dúvida sobre o que seria melhor para este aluno, pois se por um lado já havia sido retido e refeito a 4ª série, por outro sentia que ele seria “engolido” pela 5ª série.

Este exemplo torna claro que todas as ações e decisões da professora estabelecem diálogos com as necessidades que identifica em cada aluno. Maldonado (2002) avalia que a relação dos professores com os alunos assumem um lugar central nas decisões docentes e que o conhecimento que os professores têm sobre seus alunos assumem relevância fundamental para saber o que fazer no ensino. A autora concebe as decisões docentes como produto de apropriações culturais e de construção coletiva na situação local.

Em minha perspectiva, as decisões dos professores no ensino são parte dos saberes docentes cuja construção não implica somente processos cognitivos individuais, mas que se inscrevem no processo histórico local da relação cotidiana entre professores e alunos. Nesta história, os professores vão construindo um conhecimento particular sobre seus alunos, vão reelaborando suas crenças pedagógicas e seus valores sobre os conteúdos e as formas de ensinar, entre outras coisas (MALDONADO, 2002, p.98).

Relacionado ao conhecimento particular que a professora participante da pesquisa foi construindo sobre seus alunos, identificamos na prática docente de Lis o saber avaliar focando os avanços dos alunos em relação aos seus conhecimentos anteriores. Nos diálogos com Lis a respeito dos alunos com dificuldades, observamos que sua avaliação sempre considerava dois aspectos do desempenho do aluno: o resultado da comparação com o nível de aprendizagem dos outros alunos de 4ª série e da comparação com os conhecimentos que o aluno possuía anteriormente. A partir disto, observamos que a ênfase é colocada nos avanços que o aluno obtém se comparado consigo mesmo. Desta forma, cada avanço do aluno é valorizado, como no caso de Josiane, aluna que possuía maiores dificuldades na turma, e a respeito de quem Lis falava abordando sempre seus avanços, ainda que pequenos, em relação à aprendizagem dos números, por exemplo.

Outro saber docente relacionado com a dimensão individual no trabalho com os alunos relaciona-se à percepção de Lis acerca das defasagens de conhecimentos escolares dos alunos e a compreensão dos conhecimentos individuais de cada aluno. Observamos uma situação em que ao identificar que um aluno não compreendia conceitos básicos de matemática necessários ao entendimento de determinado problema, Lis retoma a explicação destes conceitos. Ensinando como resolver problemas que envolviam a operação de multiplicação por dois números, por exemplo, Lis percebe a necessidade de retomar os conceitos de unidade, dezena, centena e unidade de milhar, para explicar a decomposição de números, conhecimento necessário para compreender o resultado da multiplicação por um número composto de dezenas. Analisamos que a prática docente se estrutura em torno do diálogo com as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos.

Nas observações realizadas em campo, tornou-se evidente a maneira como o conhecimento que os professores tem sobre seus alunos influencia em suas ações e decisões. Durante o ano letivo, a professora aprendeu a conhecer seus alunos, a identificar suas demandas e a dar respostas às suas necessidades para o trabalho cotidiano. Desta forma, apoiadas nas concepções de Maldonado (2002), pudemos analisar que a construção dos saberes docentes pela professora se respalda na história de sua relação com as crianças. Cada nova atividade era elaborada tomando como referência o conhecimento que a professora possuía sobre as demandas, necessidades e interesses dos alunos com quem estava trabalhando naquele momento.

A convivência diária de professores e crianças, a revisão constante do trabalho dos alunos, o trabalho individual que desenvolviam com eles ao longo do ano

permitem ao professor conhecer as características, avanços e dificuldades de cada criança. E os professores usam esta informação no ensino, pois de fato constitui uma das bases mais importantes para as ações docentes (MALDONADO, 2002, p. 99).

3.3.3 Saber articular o conhecimento escolar com a realidade cotidiana dos alunos

A articulação dos conhecimentos escolares com aspectos da realidade cotidiana dos alunos foi identificada em nossas observações em diversos momentos em que Lis trabalhava em sala de aula com seus alunos. Esta professora, cuja prática é considerada como bem sucedida segundo a equipe pedagógica, possui saberes que dizem respeito a esta articulação: observamos Lis muito atenta às curiosidades dos alunos sobre como funcionam as coisas do mundo e, diante do repertório que possui, articula esta curiosidade dos alunos com conteúdos escolares. Analisamos que Lis valoriza muito a possibilidade dos alunos exporem perguntas que respondam às suas curiosidades, por identificar que neste momento é possível fazer esta articulação que leva os alunos a se apropriarem dos conhecimentos que a escola se propõe a transmitir.

Analisamos também que Lis sabe a importância dos alunos obterem respostas sobre suas perguntas relacionadas ao mundo público, em que se dá a convivência em sociedade. Assim, sempre abre espaço em suas aulas para que se estabeleçam diálogos sobre aspectos da realidade vivenciada pelos alunos. Como exemplo, observamos uma conversa em sala de aula sobre o local de moradia de muitos dos alunos daquela escola, assentamento irregular localizado em área pública de preservação ambiental que sofria ação de reintegração de posse. Lis perguntava se alguma das famílias dos seus alunos já havia se mudado do local. Dois alunos responderam que sim, e um deles perguntou quem era o dono do parque. Lis explicou que trata-se de uma área pública, que não tem um dono e sim um administrador, assim como a escola tem a diretora, na cidade tem o prefeito, no estado o governador e no país o presidente.

Outro exemplo ocorreu durante a atividade de leitura compartilhada, em que a professora trabalhava com os alunos o livro *O Mistério do Cinco Estrelas*. Em um trecho desta história o protagonista avalia que seu primo, personagem muito inteligente e perspicaz que utiliza cadeira de rodas, poderia chegar a presidente da república, uma vez que o Palácio da Alvorada possui uma rampa. A partir desta situação da história, Lis discute com os alunos os direitos de acessibilidade dos deficientes físicos e as adaptações que estão sendo realizadas em diversos espaços para facilitar a circulação e locomoção de pessoas cadeirantes. Lis relatou aos alunos como esta questão foi tratada nesta escola: há oito anos atrás, a escola

recebeu a primeira aluna cadeirante, e Lis foi sua professora na 1ª série. A princípio os funcionários da escola a carregavam nos braços até a sala de aula, localizada no pavimento superior. A comunidade e funcionários começaram a reivindicar a construção de adaptações no prédio para atender suas necessidades. Somente após alguns anos, foram construídas rampas de acesso do passeio público ao pátio da escola, além de rampas internas para garantir a circulação. Outra adaptação conquistada foi a determinação de que as classes que possuíam cadeirante ficasse localizadas nas salas do pavimento térreo. Esta situação é uma entre inúmeras em que Lis articulava os conteúdos trabalhados com situações do contexto da realidade cotidiana da qual a escola faz parte. Muitas vezes, Lis realiza a ação inversa, partindo de fatos do cotidiano dos alunos para ensinar conteúdos do currículo. Outras vezes, constrói uma articulação entre diferentes conhecimentos e disciplinas do currículo, criando situações para ensinar de maneira articulada diferentes conteúdos. Como exemplo, na história do livro *O Mistério do Cinco Estrelas* surge um personagem boliviano, ocasião que Lis aproveitou para trabalhar conhecimentos de geografia, perguntando aos alunos em que país nascem os bolivianos e se dirigindo ao mapa mundi afixado no fundo da sala para apontar a localização da Bolívia.

Outra situação em que identificamos o saber articular o conhecimento escolar com a realidade cotidiana dos alunos ocorreu também em um momento em que a professora desenvolvia a atividade de leitura compartilhada em torno do livro *O Mistério do Cinco Estrelas*. Após finalizar um capítulo em que os personagens tinham vários indícios para desvendar o mistério e denunciar os suspeitos, Lis utilizou o exemplo da história para tratar de assuntos que estavam na pauta do dia nas conversas em vários âmbitos. Era mês de setembro e estávamos próximos ao pleito eleitoral, que ocorreria em outubro e em que seriam eleitos presidente, governadores, senadores e deputados. Havíamos observado diversos comentários dispersos em aula sobre questões políticas, além de conversas na sala dos professores sobre os candidatos às eleições. Lis aproveitou o gancho da história de mistério para ensinar aos alunos que em uma investigação é necessário ter provas para acusar uma pessoa. Como exemplo, fala sobre um candidato a deputado estadual que atuava no bairro da escola, que havia sido preso na semana anterior e sobre quem sempre ouviam boatos de envolvimento com o tráfico de drogas e lavagem de dinheiro. Explicou aos alunos que o candidato somente pode ser preso porque havia provas sobre os crimes que ele havia cometido. Alertou as crianças que daqui a alguns anos elas poderão exercer o direito ao voto, e que desde já deviam pensar e avaliar quem são os candidatos. Um aluno perguntou quantos candidatos cada adulto deve escolher

em cada eleição, outra criança perguntou o que faz um deputado, e a partir das dúvidas, curiosidades e interesse das crianças, Lis decidiu dar uma aula sobre a estrutura de representação política do país. Começou explicando o que é um representante, utilizando o exemplo do representante de classe perante a escola, em que uma pessoa é escolhida para ser o porta-voz dos interesses e necessidades de sua classe. Outro exemplo que citou foi o grêmio estudantil, em que um grupo é eleito para se dedicar a lutar pelos interesses dos estudantes de uma escola e que vai buscar solucionar junto à direção da escola os problemas que os alunos apresentam. A exemplo disto, expôs a estrutura de poder no país, dirigindo-se ao quadro negro para escrever de maneira esquemática: País – presidente. Estados – governador. Municípios – prefeitos. Explicou que cada cidade tem um representante do povo, que é o prefeito, e assim acontece também em cada estado. Perguntou aos alunos se eles sabiam quem era o governador do estado de São Paulo, todos apresentaram seus palpites, alguns falando o nome do atual vice-governador em exercício da função, outros mencionando o governador da gestão anterior e outros ainda citando o candidato a governador daquela época. Lis distinguiu cada uma das pessoas citadas explicando os cargos ocupados e o período de cada gestão. Quando perguntou quem era o prefeito do município, os alunos falaram seguros e em coro o nome do gestor da época. Lis explicou ainda que em cada governo existem três poderes, o executivo, o legislativo e o judiciário, e os três poderes presentes em todas as instâncias de governo, seja nos 6 mil municípios do país, nos 27 estados ou em nível federal. Esclareceu que o poder legislativo elabora e aprova as leis, enquanto o executivo coloca em prática estas leis e o judiciário julga casos para garantir o cumprimento da lei. Afirmou que o executivo apresenta a decisão final e citou o exemplo da votação em torno do fator previdenciário, em que os deputados da Assembléia Legislativa aprovaram a queda deste fator, mas o presidente do país, que faz parte do executivo, vetou. Dirigiu-se novamente ao quadro negro e estruturou uma tabela com as seguintes informações:

	Executivo	Legislativo
País	Presidente	Deputados federais e senadores
Estados	Governador	Deputados estaduais
Municípios	Prefeitos	Vereadores

Percebendo que os alunos estavam atentos à sua explicação, Lis prosseguiu dizendo que para cada candidato se eleger é preciso que a legenda do partido obtenha um certo

número de votos. Exemplificou com um candidato a deputado estadual que participa do Sindicato dos Professores, que apesar de ter obtido mais votos que outros candidatos, não foi eleito pois seu partido não conseguiu votos suficientes. Explicou também que o Brasil é o único país com urnas eletrônicas em toda a nação, e citou sua experiência como mesária e chefe de seção nas últimas eleições.

A partir da conversa com os alunos sobre questões políticas, analisamos que neste diálogo que Lis estabeleceu com os alunos estão presentes vozes de vários âmbitos, em que sua experiência em diversos espaços, como a participação no Sindicato dos Professores e o trabalho no processo eleitoral, por exemplo, forneceram elementos para enriquecer a discussão proposta. Analisamos que a proposta desta atividade surgiu a partir de uma improvisação da professora, que identificou a necessidade de ensinar os alunos sobre o processo eleitoral que estava ocorrendo naquele período e cujas referências estavam presentes em conversas que tinham lugar em diversos espaços da escola.

3.3.5 Improvisação: elaborar situações de aprendizagem a partir do contexto cotidiano

A necessidade de improvisações, a partir das atividades previamente planejadas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem que se articulem com as necessidades identificadas no contexto cotidiano do trabalho do professor em sala de aula é uma característica fundamental da prática docente. De acordo com as contribuições teóricas de Donald Schön (1992a, 1992b), a capacidade de improvisação é um atributo essencial de um professor reflexivo, que mobiliza suas elaborações prévias articulando com uma reflexão sobre o contexto situacional para fazer face às zonas indeterminadas da prática.

Acompanhando o trabalho da professora participante da pesquisa durante um ano letivo, pudemos analisar sua prática docente como uma prática reflexiva. A maneira como planeja as atividades pedagógicas e os aspectos que privilegia nesta elaboração forneceram indícios que respaldam a análise de que a professora constitui sua prática docente mediante a mobilização da capacidade de improvisação, do saber agir em situação, levando sempre em consideração o contexto cotidiano em que atua e os conhecimentos prévios de seus alunos.

Em uma situação em que se discutia a elaboração de atividades didáticas, Lis explicou que sempre ao final de um ano letivo descartava todas as atividades que ela havia preparado, pois considera que cada turma é diferente da outra, com necessidades de aprendizagem diferentes, e que não seria justo com os alunos não aprovados repetir literalmente as atividades do ano anterior. Esta iniciativa de criar atividades pedagógicas de

acordo com as situações que se sucedem na vida cotidiana foi observada em diversos momentos durante o trabalho de campo. A professora demonstrou uma abertura para planejar seu trabalho conforme as situações ocorram, considerando que o imprevisto constitui uma das condições do trabalho docente. Deste modo, sua prática se constitui mediante um processo de reflexão-na-ação, em que a tomada de decisões e o planejamento das atividades se dá em função das problemáticas e desafios presentes no cotidiano, em um processo de constante improvisação, subsidiada pelos saberes docentes, de maneira a tentar dar conta das zonas indeterminadas da prática (SCHÖN, 1992b).

Analizamos que, desta forma, a professora flexibiliza os elementos que constituem sua prática, permanecendo mais aberta para que os saberes docentes possam ser mobilizados de acordo com cada situação específica e para incorporar novas aprendizagens que ocorrem durante a experiência prática aos saberes docentes. Assim, abre-se espaço para a constante invenção que é pressuposta em qualquer atividade criativa.

A elaboração de explicações baseadas naquilo que os alunos não compreenderam é outro aspecto que pode ser observado na prática da professora participante da pesquisa. Observamos que Lis dedicava-se à uma postura expositiva em aula nos momentos em que percebia que os alunos não compreenderam algo que era pressuposto eles soubessem. Por exemplo, em um exercício em que era solicitado que os alunos escrevessem sentenças matemáticas, Lis percorre as mesas dos alunos e percebe que muitos não entenderam o que é fazer uma sentença matemática. Diante disto, Lis vai à lousa e explica ao grupo, por meio de exemplos, que fazer uma sentença é escrever a operação matemática.

A partir deste exemplo, analisamos que o planejamento da aula é um processo que se transforma durante a experiência docente. Segundo Maldonado (2002), a diversidade de situações que são suscitadas durante o ensino implica a presença constante de elementos de improvisação. Em sua pesquisa, a autora identifica que os professores que investigou sentiam que deviam atender mais aos sinais dos alunos do que aquilo foi previsto no planejamento, e que o planejado não lhes preparava para tudo que acontecia com o grupo de alunos durante o ensino. No contexto educativo, a improvisação se faz presente a todo momento no trabalho de ensino, e é entendida por Maldonado (2002) não como algo fortuito e aleatório, mas no contexto das interações entre professores e crianças é um saber que atende aos propósitos docentes de que as atividades realizadas tenham sentido para os alunos, atendendo às suas necessidades e interesses.

3.3.5 Planejamento como construção cotidiana do trabalho em sala de aula

O planejamento das atividades pedagógicas e didáticas é um processo que se constrói diariamente e que se transforma durante a experiência docente, posto que o conhecimento que o professor tem sobre seus alunos é também uma construção a ser realizada a cada dia. Como nos mostrou Maldonado (2002), a relação do professor com seus alunos influi nas ações que desenvolve durante o ensino.

Por exemplo, ao selecionar os temas e as atividades que devem desenvolver-se a cada dia, os materiais que é necessário utilizar, a delimitação do tempo para as tarefas cotidianas, as mudanças que se fazem sobre o ritmo ao ensinar. Isto é, são ações que mostram como o professor está se constituindo em docente, de maneira importante, através de suas relações com os alunos (MALDONADO, 2002, p.98).

A partir desta construção paulatina do conhecimento dos professores sobre seus alunos, mediada pela relação que o docente desenvolve com as crianças, analisamos situações e cenas que revelam a maneira pela qual o planejamento do trabalho em sala de aula também se constitui como uma construção inacabada e cotidiana.

Uma das cenas que evidenciam esta concepção refere-se a uma produção textual que Lis solicitara aos alunos na semana anterior, em que se apresentou quadrinhos que deveriam ser ordenados em uma seqüência de modo a formar uma história com sentido. A professora havia selecionado imagens encontradas recentemente em um livro a que teve acesso e decidiu propor uma produção de texto a partir das imagens. Depois de recolher e avaliar a atividade proposta aos alunos, Lis relatou ter ficado surpresa que as crianças escreveram bons texto, e que outra professora comentou que eles estavam escrevendo melhor que seus alunos da 7ª série. Lis se mostrou muito orgulhosa com o comentário, pois concordou que a produção ficou muito boa, avaliando que os alunos tiveram um desempenho mais satisfatório se comparado à produção textual da prova. Lamentou que as crianças não tenham produzido textos tão bons na prova, e a partir desta inquietação de Lis iniciamos uma conversa sobre os diferentes tipos de atividade e seu potencial em envolver os alunos na tarefa. O texto da prova era mais opinativo, em que se abordava os temas do preconceito e da violência, e a escrita a partir da ordenação dos quadrinhos era uma atividade de escrita livre, com elementos mais lúdicos, em que os alunos podiam inclusive colorir o desenho dos quadrinhos. Lis estava muito interessada em comparar estas duas propostas feitas aos alunos e avaliar o envolvimento e a qualidade do texto produzido em cada uma delas, aspecto que revela que seu conhecimento sobre os alunos é uma construção que se faz a cada dia, a cada atividade

proposta, na relação com eles. Ao antecipar e planejar uma tarefa, a professora não sabe se sua proposta atende às necessidades de aprendizagem dos alunos, se as crianças se envolverão e se encontrarão sentido na proposta. O saber que a professora possui, neste sentido, refere-se à importância de poder atender a estes propósitos, e é somente na relação com alunos que poderá constatar a adequação de cada atividade proposta em atender seus propósitos de ensinar.

[...] ao empreender determinadas ações, o professor está aprendendo, às vezes está provando e não aplicando algo que já sabe. Isto é, está se apropriando de como fazer em função do que conhece dos seus alunos (MALDONADO, 2002, p. 99).

A partir do exemplo, analisamos que o propósito principal da professora em desenvolver determinada atividade é que os alunos possam encontrar sentido na tarefa proposta e realizar produções escritas satisfatórias. Para atender tal objetivo, desenvolve um planejamento de atividades de produção de textos sem saber previamente se obterá bons resultados. Na perspectiva de Maldonado (2002), ocorre uma antecipação porque a professora prepara e desenha, analisa as vantagens e desvantagens ao elaborar determinada atividade, porém sempre há também um elemento de improvisação no sentido de que a professora não sabe de antemão no que irá resultar tal proposta.

Acerca do planejamento ou antecipação do ensino como parte da construção cotidiana da aula, Maldonado reflete que

Para além de planejar suas aulas escrevendo-as de antemão, havia outra forma de fazê-lo, mais relacionada à vida cotidiana da classe e que não se consignava por escrito. Era o que chamo previsão ou antecipação do ensino. É uma forma de ter presente, sem haver “planejado” por escrito, aquilo que os professores necessitarão para o ensino; pode tratar-se de um material que encontraram e que lhes vai servir posteriormente, ou de uma informação sobre um tema que irão tratar, ou de uma atividade que considerem que lhes vai servir, que devem agregar-se com as que já estavam anotadas ou que improvisam em algumas ocasiões (MALDONADO, 2002, p. 99).

Consideramos que a experiência da professora participante da pesquisa com as diferentes propostas de produção textual foram agregadas aos seus saberes docentes que constituem o *background* que utilizará em sua prática. Esta *antecipação implícita*, tal como concebida por Maldonado, torna possível que o professor modifique as atividades que havia

previsto no planejamento, ampliando-as, substituindo-as ou complementando-as e improvisando durante o trabalho de ensino.

3.3.6 Saberes sobre os mediadores da apropriação do conhecimento escolar

Analizamos que Lis possui uma ampla compreensão sobre as influências da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, e sobre a importância em despertar o interesse e envolver os alunos no trabalho compartilhado. A partir destes saberes, busca construir mediadores que tornem possíveis a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos alunos. Para tanto, utiliza materiais diversos, que circulam em sala de aula e que cumprem esta função de mediação. Identificamos que Lis utiliza diferentes fontes e materiais, como folhas com atividades elaboradas por ela a partir de fontes variadas, livros didáticos e paradidáticos, mapas e tabelas que permaneciam afixados no mural da sala de aula, etc. Em relação aos livros didáticos, que segundo Lis tem “[...] farta distribuição gratuita garantida por programa do governo (*Memórias Lis*, p.13)”, estes não são adotados por ela como elemento central em relação aos materiais que circulam no trabalho em sala de aula. Na percepção de Lis, [...] a concepção educativa que predomina entre os educadores é a de que o livro é um material didático de apoio que deve ser utilizado com cautela e não como centro norteador do trabalho do professor (*Memórias Lis*, p.13). Analizamos que esta concepção de estruturação do trabalho em torno de diversos mediadores de apropriação do conhecimento estabelece diálogos com os outros tempos mencionados por Lis, em que as formas de transmissão do conhecimento eram estruturadas a partir das diretrizes impostas pelo sistema político autoritário, e em que o livro didático era tomado como eixo norteador da prática docente, sendo a utilização das cartilhas seu exemplo mais característico. A rememoração da sua experiência como aluna realçou a percepção de que o conhecimento é um objeto a ser construído a partir de várias fontes de informação. O livro didático torna-se um colaborador na construção da aula, que não deve substituir a tarefa do professor de elaborar atividades adequadas às necessidades da realidade cotidiana dos alunos.

Um ano, quando trabalhava com educação de adultos, fui a várias editoras em busca de algum livro de alfabetização direcionado a este público e que fosse, no mínimo, atraente para os alunos. Não encontrei. Desisti. Optei por utilizar livros pára-didáticos para leitura e por elaborar apostilas com atividades complementares de leitura e escrita. Os alunos gostaram e eu gostei também, pois eu aproveitava os textos produzidos pelos alunos em sala de aula. Com isto, muitos alunos queriam colaborar mais com as produções de textos coletivos e melhoraram muito as produções individuais. Eles demonstravam um certo orgulho do próprio trabalho” (*Memórias Lis*, p.13).

Lis argumenta que em favor da necessidade “[...] da construção de um currículo ativo, dinâmico e flexível, que esteja voltado para uma realidade específica e isto dificulta a adoção de um livro didático que contemple os conteúdos desenvolvidos dentro de uma determinada escola” (*Memórias Lis*, p.14). Revela-se aqui um saber articular o conhecimento escolar com as especificidades da realidade cotidiana das crianças, tornando as situações de aprendizagem significativa para seus alunos através dos mediadores adequados às circunstâncias. Explicita o processo de escolha do livro didático no contexto do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático):

Os livros são analisados, as indicações são feitas seguindo os critérios pré-estabelecidos pelo programa e que norteiam os critérios de análise e seleção firmados coletivamente. Depois de todo esse processo, aguardamos sua chegada. Na maioria das vezes não vêm os livros indicados (*Memórias Lis*, p.14).

Lis tece críticas às formas de implementação dos programas, evidenciando que os tipos de apropriação dos agentes sociais em relação às políticas públicas relacionam-se a dois aspectos: limites e possibilidades do programa atender às necessidades da realidade cotidiana e dos agentes atuarem de forma participativa do processo de implementação dos projetos.

Neste contexto, os livros didáticos eram pouco utilizados em sala de aula, Lis solicitava aos alunos que utilizassem para fazer tarefas em casa. Eram recorrentes também as ocasiões em que elaborava atividades, de matemática em geral, distribuía aos alunos e pedia que tentassem resolver em casa os problemas e exercícios. Na aula seguinte, explicava as formas de resolução, momento em que podia trabalhar as dimensões coletiva e a individual, verificando se os alunos conseguiram resolver, utilizando as formas de cada um resolver para compartilhar com o grupo, garantindo que todos alunos tenham acesso a uma explicação comum das diferentes formas resolução.

Em relação aos livros didáticos distribuídos gratuitamente, Lis comentou que os professores responderam uma avaliação sobre Cadernos de Apoio e Aprendizagem Língua Portuguesa e Matemática²⁰ que perguntava se os professores gostaram dos livros e se os alunos se mostraram interessados nas atividades. Considerou o material bom, ponderou que

²⁰ Disponíveis nos endereços eletrônicos:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/ApoioLPortaluno.aspx>> e

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/CadApoioMataluno.aspx>>, consultado em agosto de 2011.

havia muitas atividades semelhantes sobre os mesmos assuntos, e em sua concepção é mais interessante trazer situações variadas para trabalhar em aula com seus alunos. Em sala de aula, observamos as reações dos alunos na ocasião em que receberam o livro. Lis havia entregue o material e pediu que folheassem o livro de língua portuguesa, foi comentando as figuras e algumas curiosidades, como o processo de formação da remela no corpo humano presente em um trecho de reportagem da Revista *Superinteressante* (Unidade 4, A ciência divulga o que acontece com nosso corpo – p. 134). Os alunos ficaram bem curiosos para explorar o livro, Rafael, de quem eu estava sentada próxima neste dia, encontra um poema que o interessa, *Autopsicografia* de Fernando Pessoa (Unidade 5, Lendo e declamando poemas: ritmo e melodia. 152). Consultando o material posteriormente, pudemos analisar que as atividades que Lis propunha aos seus alunos eram bastante semelhantes às propostas do livro, em que utilizou reportagens jornalísticas para trabalhar interpretação de texto, significado de palavras e expressões, tempos verbais.

Nos horários coletivos das professoras de 4ª série, observamos inúmeras situações em que as professoras realizam trocas de materiais e atividades que haviam elaborado para suas turmas. Algumas vezes produziam coletivamente estas atividades. Nas observações em sala de aula, identificamos que Lis preparava um material específico para trabalhar os conteúdos que havia planejado. Para tanto, recorria a uma diversidade de fontes, como reportagens jornalísticas, literatura, poemas, ensaios, etc.

Um tipo de material muito utilizado por Lis como mediador da apropriação do conhecimento é o jornal. Em uma das aulas observadas, a professora utilizou uma receita culinária e a seção de horóscopo publicados no jornal para trabalhar com os alunos a identificação dos tempos verbais utilizadas em cada tipo de texto. Ao trabalhar os textos do horóscopo, os alunos se envolveram muito na tarefa, participando na identificação dos tempos verbais e tecendo comentários sobre o signo de cada aluno. Lis aproveitou este momento de participação dos alunos e articulou informações presentes no texto para trabalhar outros conteúdos. Por exemplo, quando os alunos identificaram o signo de uma das colegas (peixes), a professora utilizou um aspecto referente aquele signo para explicar conceitos. O texto informava que o signo de peixes tem um sexto sentido desenvolvido, e Lis aproveitou para explicar o sentido desta expressão, remetendo os alunos ao conhecimento dos cinco sentidos do corpo humano. Solicitou que as crianças citassem os cinco sentidos, e foi listando no quadro negro as palavras conforme os alunos lembravam: tato, olfato, audição, visão e paladar. Pediu que explicassem o significado da expressão sexto sentido, e os alunos

expuseram seus entendimentos: “Adivinhar”; “Intuição”; “Sentir”, etc. Lis concluiu dizendo que o sexto sentido se refere às coisas que intuímos, percebemos e entendemos sem que seja possível explicar através de um raciocínio lógico.

Outro exemplo que ilustra os saberes referentes aos mediadores do conhecimento refere-se a uma atividade de leitura de um texto de Millôr Fernandes. Na fábula que Lis lera para os alunos, um homem é condenado a 101 anos e 10 dias de prisão por roubar comida; diante do pedido da esposa para que libertasse o marido, o juiz pergunta se o homem era bom pai e marido, ao que a esposa responde com uma negativa, dizendo que ele bebia e batia; surpreso, o juiz pergunta qual era então a razão para ela querer que o libertassem, e a esposa e mãe responde que é porque desde então a família não come pão. A partir deste texto, Lis trabalhou com os alunos a questão de valores éticos e leis, suscitando a reflexão sobre quais atos devem ser considerados como crime, discutindo a diferença as questões implicadas em roubar por necessidade. Ao lembrar casos que vieram a público na mídia de pessoas presas por roubar comida, Lis propõe a reflexão sobre a distinção de tratamento dado às pessoas conforme sua classe social: “O sofrimento tem uma hierarquia, e o tratamento para o pobre é diferente do que o rico recebe”. Analisamos que neste trecho é possível identificar a intenção da professora em trabalhar os conteúdos que se propõe de forma que estes estejam articulados à realidade cotidiana dos alunos. Esta forma de trabalhar propicia que a tarefa proposta faça sentido para os alunos, pois coloca em questão temas e aspectos do cotidiano que são do interesse dos alunos, situações com que eles se deparam frequentemente e diante das quais Lis estimula que desenvolvam reflexões que os preparem para se posicionar diante destes fatos. Na situação relatada, após a leitura do texto e as considerações, a professora abriu espaço para que os alunos comentassem o tema. Diferentes alunos pediram a palavra para contar episódios que presenciaram ou vividos por familiares, que envolviam furtos, roubos e punições. A partir da participação dos alunos, Lis remeteu o diálogo com os alunos para as leis e regras sociais, enquanto combinados que permitem que todos vivam de maneira segura na sociedade. Apesar de persuadir ao respeito às leis, Lis distinguiu as situações de furto expostas pelos alunos, que não envolviam necessidades de sobrevivência, e a situação em que uma família pobre rouba comida pela necessidade de se alimentar, considerando que este caso deveria envolver uma reflexão que vai além da questão das leis e do crime, pois toca na questão da injustiça social, da exclusão do mais pobres, e na necessidade de se pensar um tratamento diferente para este tipo de situação em que um direito humano básico é violado. O desenvolvimento de tal reflexão tornou-se possível devido ao saberes docentes de Lis em torno da necessidade de

oferecer aos alunos materiais que cumpram a função de realizar a mediação com os conhecimentos que a professora planejou abordar.

Em outro ponto do texto, explicitamos o incômodo de Lis em ser cobrada para atender às exigências de ações propostas pela coordenadoria de ensino, como o Programa Aprendendo com Saúde (equipe de saúde realizava consultas e exames, verificava a carteira de vacinação dos alunos e encaminhava para tratamento no posto de saúde algumas crianças). Apesar desta questão institucional, observamos também que no trabalho com os alunos Lis punha em jogo o saber sobre a importância de vincular os textos relacionados a este programa com os conteúdos de ciências que tinha planejado trabalhar. Sobre este aspecto, Lis disse aos alunos: “A escola é parceira destes programas de saúde por acreditar que uma criança saudável, com a saúde em bom estado, tem mais possibilidades de aprender”. Distribuiu o texto intitulado *Saúde é tudo*, e perguntou o que os alunos entendiam por saúde, em que obteve respostas variadas: “É o bem estar do corpo”; “Depende de alimentação saudável”; “É não estar doente”, etc. Lis realizou a leitura do texto, em que a saúde é entendida como algo que vai além da ausência de doenças, que não se restringe somente ao corpo físico e envolve condições de vida, da qual a saúde é dependente. Lis enfatizou: “Saúde é bem estar físico, mental e social”. Conversou sobre a importância da alimentação saudável e sobre alimentos que fazem mal à saúde, e perguntou aos alunos os tipos de alimentos que eles gostavam ou não de comer. A partir das respostas das crianças, alertou que alguns alimentos preferidos das crianças, como salgadinhos e doces, podem ser agradáveis ao paladar, mas contém uma variedade de substâncias químicas nocivas à saúde, como corantes, conservantes e gorduras. Falou ainda sobre cuidados necessários ao corpo humano, sobre prevenção de doenças, diagnósticos e sintomas. Nesta parte da aula, identifica-se a busca em articular episódios e acontecimentos que ocorrem no cotidiano dos alunos, no âmbito escolar ou fora dele, com os conteúdos curriculares. Neste sentido, Lis coloca em jogo o saber sobre como despertar o interesse dos alunos ao trabalhar em sala de aula episódios do cotidiano a partir de uma construção coletiva que envolve a participação dos alunos, construção que se dá a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e elementos que a professora vai trazendo para a discussão, que são fruto de uma improvisação que ocorre na aula por parte da professora. Enfatizamos que foi possível analisar, a partir desta e de outras situações semelhantes, que a prática docente de Lis coloca o aluno, em seus interesses, seus conhecimentos prévios e suas necessidades, no centro do processo ensino-aprendizagem, e que esta forma de mediar a

construção de conhecimentos pelos alunos alcança êxito em despertar a curiosidade e garantir o envolvimento das crianças na tarefa proposta.

Depois de encerrar esta parte da aula, solicitou aos alunos que trouxessem seus livros de ciências no dia seguinte para dar continuidade a estes conteúdos. Na sequência da aula, escreveu no quadro negro uma tarefa que envolvia conteúdos de matemática e ciências. O exercício consistia em um texto com informações sobre fatos cronológicos a vida de Albert Einstein e perguntas que requeriam a realização de operações matemáticas, como o cálculo de sua idade em diferentes momentos da vida, como o ano em que obteve o prêmio Nobel. Este exemplo demonstra a prática de trabalhar os conteúdos de maneira interdisciplinar, que envolve saber articular em uma mesma tarefa informações e conteúdos de diferentes áreas de conhecimento. Identificamos, conversando com Lis sobre esta cena, que havia a intenção de propor uma tarefa em que os alunos pudessem perceber a importância da matemática em fornecer instrumentos para lidar com problemas da vida cotidiana, como calcular a idade de uma pessoa em diferentes momentos da vida. Neste ponto, observa-se que a voz que se faz presente na interação da professora com seu planejamento de atividades remete aos alunos, e a possibilidade de envolver interesse das crianças em uma tarefa que tenha sentido para elas.

Podemos identificar nas situações relatadas que a professora se apoiou em materiais e textos diversos para iniciar uma atividade que foi se transformando na interação com os alunos. Em alguns casos, como atividade de leitura do texto de Millôr Fernandes, as mudanças pareceram ser provenientes das percepções da professora sobre as inquietudes dos alunos e do que considerava ser uma necessidade de ensino, como por exemplo fazer com que os alunos participem de determinada discussão na aula.

Assim como observado por Maldonado (2002), as professoras da escola investigada não restringem seu trabalho somente à utilização dos livros didáticos distribuídos pelo sistema escolar. Guiadas pelo propósito de envolver os alunos na tarefa e atender às suas necessidades de aprendizagem, as professoras utilizam diversos materiais que cumprem a função de mediação dos conhecimentos escolares com a realidade cotidiana dos alunos. Desta forma, Lis amplia com suas palavras e ações docentes as possibilidades oferecidas pelos textos trabalhados. Ao ir além das propostas dos livros, a professora atende as vozes das crianças para construir uma proposta mais completa e que os faça participar. Torna-se claro que o trabalho docente é construído coletivamente, com a participação dos alunos, que são os principais interlocutores da professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar e analisar expressões da formação de professores na constituição dos saberes docentes e sua mobilização na prática dos professores durante o trabalho cotidiano com os alunos, elegendo como referencial empírico a prática docente de professoras que cursaram o PEC-Municípios.

Em um primeiro momento, visando situar o contexto em que se insere o objeto de pesquisa, foram apresentados debates em torno do campo de formação de professores, situando as idéias hegemônicas e os novos conceitos que emergiram no cenário para fazer frente ao argumento da incompetência docente como principal causa do fracasso escolar e à formação centrada na racionalidade técnica. O conceito de saberes docentes, tal como desenvolvido por Maldonado (2002), é privilegiado como construção teórica potencialmente fértil para se pensar a articulação entre conhecimentos acadêmicos, pedagógicos e educacionais e a prática docente, em um viés de valorização do trabalho e experiência docente. Para analisar os diálogos estabelecidos com a formação profissional na apropriação e mobilização de saberes docentes cotidianos, apresentamos a estruturação, diretrizes e características do PEC-Municípios enquanto programa especial de formação de professores. O panorama apresentado teve por objetivo situar as tensões e disputas que se desenrolam no campo da formação docente e delinear as tendências que influenciam o modelo atual de formação de professores, especialmente aquelas oferecidas na modalidade de formação em serviço.

Em um segundo momento, delineou-se a perspectiva teórico-metodológica que orientou o trabalho empírico e os procedimentos de pesquisa adotados neste trabalho, bem como as fontes de dados utilizadas e os procedimentos para sua sistematização. O trabalho de campo fundamentou-se nas contribuições da etnografia educacional, problematizadas por Ezpeleta & Rockwell (1986) e Sato & Souza (2007), e buscou esclarecer de que forma aspectos educacionais e relações sociais influenciaram na construção de saberes e práticas docentes, elucidando assim limites e possibilidades da formação de professores em serviço produzir transformações que intervenham nos problemas crônicos dos sistemas públicos de ensino. A principal contribuição teórica que respaldou a análise dos dados coletados no campo e obtidos por meio da análise das *Memórias* refere-se ao conceito de saberes docentes cotidianos, socialmente construídos em nas dimensões dialógicas e históricas.

Os resultados apontam para a centralidade da dimensão coletiva da prática docente na análise dos saberes docentes. Em relação a esta dimensão coletiva, em que estão envolvidos professores e alunos, o estudo buscou evidenciar a forma como os alunos se fazem presentes no diálogo que os professores estabelecem com as diferentes vozes durante o ensino. Os alunos estão sempre presentes em todas as decisões que os professores tomam antes e durante o ensino, e em muitas de suas mais importantes dúvidas e reflexões. Assim, as crianças também desempenham um papel central na construção da aula. Outro aspecto da dimensão coletiva do trabalho docente cotidiano que assume relevância refere-se à interlocução com os pares, em que se destacam os espaços de trabalho pedagógico coletivo. Analisamos que os saberes docentes são compartilhados se for possível que, nas relações entre os agentes institucionais, se constituam vias de circulação e espaços para a construção e apropriação destes saberes. As instâncias de diálogo, constituídas a partir dos espaços de trabalho coletivo dos professores, atuam como vias de circulação dos saberes e se configuram como mecanismos pelos quais se processa a mediação dos saberes cotidianos e não cotidianos. A mediação favorecida pelos espaços de trabalho coletivo é o processo pelo qual se torna possível a apropriação de novos saberes docentes pelas professoras a partir dos diálogos entre conhecimentos acadêmico-educacionais e a experiência da prática.

Nas análises realizadas, o PEC-Municípios destaca-se como um programa que promoveu espaços de mediação entre conhecimentos teóricos e reflexões sobre a prática, privilegiando a interlocução entre os professores e as discussões em torno da atuação docente em sala de aula, em uma perspectiva que valorizou a experiência prática das alunas-professoras, por meio de atividades que propunham a análise do cotidiano da sala de aula e do contexto escolar. De acordo com a professora participante da pesquisa, a busca da articulação entre questões teóricas e práticas desempenhada pelos educadores do programa foi o elemento que possibilitou que as alunas-professoras sentissem segurança de reavaliar a própria prática e introduzir novas formas de fazer o trabalho docente. Ao articular teoria e prática, o programa estimulou o desenvolvimento da prática de ensinar por meio da análise da realidade cotidiana das crianças. Neste processo formativo, em que se investiu na análise de situações provenientes do contexto escolar, ganhou relevância fundamental o dispositivo da escrita de Memórias, como estratégia que propiciou a reflexão crítica em torno das práticas e concepções educativas empregadas na época em que as professoras foram alunas, possibilitando uma auto-avaliação de suas práticas docentes atuais e a tomada de consciência dos elementos e espaços formativos que contribuíram para a construção dos saberes docentes.

A rememoração de experiências passadas enquanto alunas propiciou a identificação de elementos que foram significativos e formadores no percurso escolar das professoras, bem como a definição de que modo estes elementos influenciaram e constituíram a prática docente atual. Neste sentido, consideramos que a escrita de relatos autobiográficos possibilitaram que a compreensão sobre as relações teoria/prática alcançassem um nível de maior clareza.

Os resultados apontam para a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro profissional. Diante da possibilidade, promovida pelo programa, de refletir sobre questões da prática docente à luz das teorias educacionais, identificam-se transformações nas concepções da professora participante da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem. No trabalho cotidiano em sala de aula, o favorecimento da construção de conhecimento pelos alunos a partir da articulação dos conhecimentos escolares com aspectos da realidade cotidiana assume uma centralidade na prática docente, de modo a promover a construção de sentidos singulares sobre os conteúdos estudados. Da mesma maneira que pode, em seu processo de formação, se apropriar de conhecimentos teóricos ao refletir sobre a sua prática docente, a professora evidencia a compreensão de que a construção do conhecimento pelo aluno ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos escolares em diálogo com aspectos da realidade cotidiana.

A partir da análise do relato das *Memórias*, constata-se que a situação *professor-aluno* é potencialmente formativa por possibilitar que o professor assuma diferentes posturas, comportamentos e papéis, contribuindo para desenvolver uma sensibilidade que permita compreender melhor o ponto de vista dos seus alunos em seus interesses, potencialidades, anseios, necessidades e dificuldades. Pudemos perceber a produção de ações de investigação das disposições que são favorecidas com as práticas de ensino, buscando formas de trabalhar que propicie a construção de conhecimentos pelos alunos. Analisamos que a professora se coloca como sujeito implicado no processo de produção de sucesso ou fracasso escolar que envolve seus alunos, buscando criar disposições que favoreçam o processo ensino aprendizagem.

A professora participante da pesquisa se mostrou melhor preparada, com a participação no PEC-Municípios, para buscar compreender os raciocínios e os modos singulares de construção e apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Ao estimular a autonomia do aluno para desenvolver estratégias de resolução de problemas e de verificação da adequação de tais estratégias, a professora contribui para promover a constituição da autonomia na apropriação dos conteúdos escolares a partir da articulação com hipóteses e

conhecimentos prévios dos alunos. Nesta perspectiva, a prática docente engendra uma postura de valorização dos saberes dos alunos, ao considerar seus conhecimentos, interesses, necessidade e demandas na construção da aula. Este aspecto é abordado por Maldonado (2002), que destaca como fundamental a investigação dos propósitos que orientam as ações dos professores. Segundo a autora, a construção da prática docente é frequentemente articulada em relação aos alunos, com os sucessos, dificuldades, interesses e contribuições que as crianças possam trazer ao contexto do trabalho em sala de aula. Neste sentido, afirma-se que a formação oferecida pelo PEC encontrou uma coerência na prática, pois refletir sobre sua formação e apropriação dos conhecimentos possibilitou que a professora compreendesse e favorecesse a construção e apropriação de conhecimentos pelos alunos.

Diante do objetivo de identificar os saberes docentes mobilizados pela professora participante da pesquisa em sua prática docente e as instâncias com as quais estes saberes estabelecem diálogos, buscou-se analisar as condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente, bem como a articulação dos saberes docentes com a realidade concreta da escola *locus* da pesquisa.

Em diversos momentos da convivência que estabelecemos na escola *locus* da pesquisa durante o trabalho de campo, ressaltavam-se as referências que várias professoras faziam às condições de trabalho, à carreira docente, às prioridades e metas estipuladas pelo sistema de ensino, aos movimentos de legitimação ou resistência diante da vontade estatal expressada por meio do funcionamento institucional, bem como a reflexão sobre as relações daquela escola com o contexto histórico e social mais amplo. Neste contexto, investigamos os elementos que influenciam as condições concretas em que o trabalho docente ocorre e que constituem instância fundamental com a qual os saberes docentes mantém diálogos e a partir da qual estes se constituem.

Um saber docente revelado ao longo da pesquisa e que se articula com as condições concretas do trabalho docente refere-se à necessidade do professor possuir um conhecimento aprofundado dos alunos das classes com as quais trabalha. Na percepção da professora investigada, o planejamento do trabalho docente assume sentido à medida que pode se desenvolver em torno dos objetivos que são traçados especificamente para cada grupo de alunos, levando em consideração as singularidades, interesses, demandas e dificuldades de cada turma de alunos. A avaliação de que os saberes que constituem a prática docente estão referenciados no conhecimento que o professor possui sobre seus alunos permite analisar os efeitos das diferentes jornadas de trabalho que compõe a carreira docente no sistema

municipal de ensino. Por exemplo, na Jornada Básica do Docente (JBD) não está prevista a participação dos professores em horários de trabalho coletivo, que se constituem como espaços de formação continuada à medida que possibilitam congregar os docentes em torno de discussões coletivas sobre as práticas desenvolvidas e saberes mobilizados durante o trabalho em sala de aula. Os horários de trabalho coletivo se constituem como importante espaço em que se desenvolve a mediação entre os saberes docentes, e torna possível a apropriação dos diversos conhecimentos que circulam na escola. Analisamos que a forma como se estrutura o sistema de ensino e a carreira docente não permite que se garanta amplamente espaços de mediação dos saberes docentes e de formação continuada dos professores, interferindo inclusive na organização de um planejamento de atividades que articule os saberes docentes apropriados na prática cotidiana.

Considera-se que a iniciativa estatal de promover a formação para os professores efetivos da rede de ensino de modo a elevar o nível de escolaridade do quadro docente é uma ação fundamental para melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública. Porém, a partir dos resultados avalia-se que se a formação docente tem sido eleita como um investimento isolado, que não tem se articulado com as mudanças necessárias no funcionamento institucional do sistema escolar. Partindo de uma concepção que considera a escola como *locus* privilegiado da formação docente, constata-se que a carreira docente, tal como se configura atualmente, não garante a participação do professor em espaços de formação continuada.

Em relação à análise da realidade concreta e do contexto social em que a escola se insere, verifica-se que o PEC-Municípios, por meio da escrita das *Memórias*, propiciou a mobilização de reflexões críticas sobre as condições concretas do trabalho docente, processo no qual foi possível à professora articular o contexto social e político de momentos históricos diversos, estabelecendo comparações entre as épocas em que era aluna, em que iniciou sua carreira como docente e o momento atual. Avalia-se que a utilização da escrita de relatos autobiográficos no contexto do PEC se constituiu como uma estratégia formativa com grande potencial reflexivo e crítico, uma vez que estimulou a ampliação da reflexão para realidades macro, considerando o contexto histórico e político mais amplo.

Os resultados obtidos com a análise das situações observadas em campo levam a concluir que os saberes docentes mobilizados se articulam com os saberes da formação profissional, das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência, mas também os transcendem, pois se constituem como um saber mais amplo, que dialoga com aspectos

concretos da realidade cotidiana e neste contexto se constituem a partir de apropriações sobre características de determinadas condições sócias, históricas e políticas. A exemplo disto, analisamos que saber sobre a posição social ocupada pelas famílias atendidas na escola pública e sobre os aspectos políticos que engendram esta posição influencia os modos pelos quais a professora empregará seus saberes docentes no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos e alunos, de modo a conduzi-los para uma leitura crítica da realidade social em que vivem. De acordo com Agnes Heller (1987), o saber dos sujeitos é construído a partir da apropriação de informações que estão presentes em seu meio, em que se soma o saber cotidiano de uma época, de um extrato social, e em que o indivíduo incorpora suas próprias experiências, tornando-se capaz de desenvolver ações para lidar com as situações com que se depara na vida cotidiana.

Neste sentido, o programa de formação estudado contribuiu para desenvolver uma tomada de consciência não somente dos espaços e elementos que foram formadores e constitutivos dos saberes das alunas-professoras, mas também propiciou uma reflexão crítica acerca do contexto social e das políticas públicas de educação, contribuindo para a análise das interferências que estes aspectos têm sobre o trabalho educativo que se desenvolve na escola pública.

Tomando a escola como uma versão local e particular de um movimento histórico mais amplo e buscando realizar o registro e a análise de sua história não documentada, fundamentado nas problematizações de Ezpeleta & Rockwell (1986), o trabalho procurou investigar a presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola *locus* da pesquisa. Os resultados apontam que a vontade estatal se expressa claramente por meio da expectativa de que se produzam índices que indiquem que a qualidade da educação pública vem melhorando, mesmo que isto não corresponda à realidade observada na escola. Em relação a esta expectativa posta pelo sistema, as professoras exercem uma posição de resistência, em que deixam claro que o compromisso é com o desenvolvimento dos alunos e não com a produção de índices que não correspondem à realidade. Esta expectativa traduz-se em uma pressão institucional para a produção de altas taxas de aprovação dos alunos. De acordo com a visão das professoras, a diretriz de que não haja reprovações ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental retira a autonomia do professor em desenvolver seu trabalho e prejudica o aluno, por não garantir que se ofereça uma situação de ensino-aprendizagem condizente com os conhecimentos que o aluno possui e não possui. Analisou-se que pressão que as professoras sofrem para trabalhar com resultados que se traduzam em aprovações prejudica a priorização

do aspecto qualitativo da aprendizagem dos alunos. Torna-se evidente que esta pressão pela aprovação não criteriosa funciona como um mecanismo para escamotear a realidade da escola pública. Neste contexto, a presença civil se contrapõe à vontade estatal, uma vez que mesmo conscientes de que a elevação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) pode garantir uma boa avaliação para a equipe da escola, o que se traduz em termos de aumento salarial e bonificações, as professoras observadas durante o trabalho de campo se mostram mais comprometidas com o interesse em promover uma boa qualidade de ensino aos seus alunos, e resistem à possibilidade de mascarar dados de avaliação para atender às metas educacionais. Neste sentido, corrobora-se a conclusão de Maldonado (2002) de que a principal voz com que os saberes docentes dialogam refere-se à voz dos alunos, em suas necessidades de aprendizagem. A preocupação dos docentes centra-se no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possa produzir sucesso no processo de escolarização das crianças.

Os resultados evidenciam ainda um aspecto perverso do sistema de ensino, em que as carreiras docentes, atreladas às avaliações institucionais, ficam condicionadas ao sistema de pontuação e as propostas pedagógicas discutidas nos cursos de formação tendem a ficar em segundo plano. Neste contexto, observa-se que os professores encontram limites para desenvolver uma prática criativa, que articule os conteúdos escolares a uma análise crítica da realidade cotidiana e do ambiente vivenciado pelos alunos, uma vez que se espera a produção de resultados que atendam aos parâmetros estabelecidos pelas avaliações institucionais, sejam relacionadas ao desempenho dos alunos ou dos professores, sem que se privilegie o aspecto pedagógico e educacional do trabalho docente. Analisando as cenas observadas no trabalho de campo e os relatos da professora participante da pesquisa, torna-se evidente que as prioridades administrativas relacionadas à produção de índices de aprovação dos alunos interferem negativamente na autonomia do professor para desenvolver um trabalho que tenha como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação.

A partir destas análises, conclui-se que a formação docente, quando eleita como principal e única estratégia para promover a melhoria da qualidade do ensino público, é superestimada em suas possibilidades de produzir mudanças na instituição escolar de modo a promover a elevação da qualidade da educação escolar. Há diversos fatores que intervêm na produção da atual estrutura e dinâmica da instituição escolar do sistema público de ensino e que não são consideradas nas discussões que apontam os professores como principais responsáveis pela baixa qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Perspectivas atuais na pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 63-74.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**, vol. 1, São Paulo, ed. UNESP, 1996.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 74, p. 11-22, abril, 2001.
- BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In: Bosi, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.
- BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, v. I, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3048--Int.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2011.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (orgs). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.87-98.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria), **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 83, p. 601-625, agosto 2003.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre La enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.) **La investigación de la enseñanza**. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989. p.195-232.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Editora: Editora Autores Associados, 1986.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.17-34.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.79-86.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

HORIBE, A. C. B. Formação Continuada de Professores e a Mediação de Tecnologias de Ensino: limites e possibilidades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USP, 15, 2007, São Paulo - SP. **Anais do 15º SIICUSP**: resumos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Formação de Professores: análise da proposta de escrita autobiográfica no contexto do PEC-Municípios. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USP, 16, 2008, São Paulo - SP. **Anais do 16º SIICUSP**: resumos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

HORIBE, A. C. B.; AMARAL, D. K. ; ASBAHR, F. S. F. . Relatos autobiográficos e formação docente: análise do PEC-Municípios. In: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 2, 2007, Araraquara - SP. **Anais...** Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2007.

HORIBE, A. C. B.; SOUZA, D. T. R. **Formação Continuada de Professores e a Mediação de Tecnologias de Ensino**: limites e possibilidades. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Relatório de Iniciação Científica.

_____. **Formação de Professores**: análise da proposta de escrita autobiográfica no contexto do PEC-Municípios. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Relatório de Iniciação Científica.

HORIBE, A. C. B.; SOUZA, M. P. R. Formação de professores e a escrita autobiográfica: revelando saberes docentes. In: Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 3., 2008, Natal - RN. **Anais...** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

HORIBE, A. C. B.; SOUZA, M. P. R. Repercussões da formação docente sobre a prática pedagógica: a relevância da escrita autobiográfica. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 4, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.33-50.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRASILCHIK, M.; NICOLAU, M. L. M.; CURY, M. C. O Programa de Educação Continuada (PEC) na avaliação dos seus alunos. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, vol. 14, n. 1, p. 169-180, 2008.

MALDONADO, R. M. **Los saberes docentes como construcción social**. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MERCADO, R. La educación primaria gratuita, uma luta popular cotidiana. **Cuadernos de Investigación Educativa** No. 17. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1985.

Ministério da Educação-Secretaria de Educação Fundamental (ME/SEF). Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação. IN: Fundação Victor Civita. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe**: novas prioridades. São Paulo: Fundação Victor Civita. 2004.

NEVES, C. Programa de Formação de Professores em exercício - PROFORMAÇÃO. IN: Fundação Victor Civita. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe**: novas prioridades. São Paulo: Fundação Victor Civita. 2004.

NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abril, 2001.

OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor se torna aluno**: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. S.P., T. A Queiroz, 1990.

PEROSA, G. **Formação docente e fracasso escolar**: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). São Paulo, Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1997.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. 1987.

SARTI, F. M.; BUENO, B. A. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v.37, n.131, p.455-479, mai/ago 2007.

SATO, L. & SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. In: Matias, M. C. M. & Abib, J. A. D. (org.). **Sociedade em transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade**. Londrina: EDUEL, 2007.

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

_____. **La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores**. Barcelona: Paidós, 1992b.

SCHULMEYER, A. Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina. IN: Fundação Victor Civita. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades**. São Paulo: Fundação Victor Civita. 2004.

SOUZA, D. T. R. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: Schwartz, C.M. et alli (orgs). **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007.

SOUZA, D. T. R.; SOUZA, M. P. R. **Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades**. Projeto de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/CNPq, 2006.

SOUZA, M. P. R. Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. In: Joly, M. C. R. A & Vectore, C. **Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dezembro de 2000.

TAVERA, E. E. **Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas**. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria. México, Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. 2007.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, N.; Carvalho, M. P.; Vilela, M. A. (Orgs). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ZIBETTI, M. L. T. Do professor que tive ao professor que quero ser – formação inicial de professores e memória educativa. In: **Presença. Revista de Educação, cultura e meio ambiente**. Ano VII, n. 19 e 20, mar/jun de 2000.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. São Paulo, Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2005.

ZIBETTI, M.; SOUZA, M.P.R, Apropriações e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, pp.247-262, 2007.

ANEXO 1

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____, RG n. _____ fui convidada a participar da pesquisa de título “Repercussões da Formação Continuada de Professores sobre a Prática Docente: investigando o cotidiano escolar” cujo objetivo é, em linhas gerais, identificar e analisar as transformações produzidas nos processos de escolarização, no cotidiano escolar e na prática docente de professores egressos do *Programa Especial de Formação de Professores de 1ª. a 4ª. Séries do Ensino Fundamental* – o PEC- Municípios, de modo a compreender em que medida os programas especiais de formação de professores têm contribuído para a construção de saberes docentes que respondam aos atuais desafios do ensino público.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar como sujeito desta pesquisa, voluntariamente. Estou ciente que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Ciente que não há riscos envolvidos na pesquisa, assim como sei que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 196/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

Os pesquisadores envolvidos na pesquisa são:

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e a mestranda Ana Carolina Bastides Horibe, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Marilene Proença R. de Souza: 3091 4355 / mprdsouz@usp.br

Ana Carolina Bastides Horibe: 2769 6436 / carolbastides@yahoo.com.br

Considero garantidas as informações que preciso obter para participar. Li o termo e fui orientado quanto ao teor da pesquisa mencionada, compreendi sua natureza e seu objetivo. Concordo voluntariamente em participar sabendo que não receberei pagamento nem qualquer valor financeiro por minha participação.

Assinatura do sujeito da pesquisa:

Data, local

ANEXO 2

FICHA ANALÍTICA: Escrita de *Memórias* Ano de escrita das Memórias: 2004

1. **Pólo:** Butantã

2. **Turma:** C

3. **Nome:** L. M. da S. de P.

4. **Idade (referente ao ano da escrita das memórias - 2004):** 39 anos; ano de nascimento: 1965 (Não menciona nas *Memórias*; a informação sobre a idade foi coletada durante o trabalho de campo).

5. **Número de páginas:** 29

6. **Recursos de linguagem (epígrafes, poemas, crônicas, músicas, ou outros recursos literários):** Utilizou foto de um grupo classe em que foi professora; trecho de seu diário pessoal elaborado no período em que cursou o programa (p.11-12); epígrafe em que cita um trecho da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire no início do Momento 5 (p.15); um poema de própria autoria elaborado espontaneamente durante uma das atividades do curso (p. 16); epígrafe em que cita a obra *Educação e Mudança* de Paulo Freire no início do Momento 10 (p.23); citação de um trecho da obra *Educação como prática de liberdade* de Paulo Freire (p.24), e epígrafe com trecho da mesma obra no início do Momento 13 (p.28).

7. **Organizado em 13 momentos (explicar o produto dessa organização):** Organizou em 13 momentos, intitulados Momento 1, 2, 3, etc.

8. **Escolarização (ano e idade de ingresso na escola):** Ingressou no 1º ano primário em 1973 com 7 anos e completou 8 anos ao final deste ano; não cursou a pré-escola. (Não menciona a idade de ingresso na escola nas *Memórias*; inferência realizada a partir de informações coletadas no trabalho de campo).

8. a) **Interrupção () Sim (X) Não. Quanto Tempo:**

8. b) **Reprovação () Sim (X) Não. Série(s):**

8. c) **Fatos significativos durante a escolarização:** Estudou em uma escola pública, durante todo o primário e o ginásio (correspondente ao ensino fundamental atual), próxima ao local em que morava e ainda reside, no mesmo bairro das escolas em que trabalhou posteriormente. Descreve a escola como mais exigente e rigorosa do que atualmente, bem como as professoras e diretora, tanto em relação à aprendizagem quanto no que se refere ao comportamento dos alunos. Descreve a diretora como “[...] uma boa pessoa e uma profissional que gostava do que fazia e principalmente, gostava da imagem que conservava junto a comunidade, como sendo uma diretora que não permitia bagunça na escola, que impunha respeito e que era eficiente” (p.2). Relata que a diretora tinha uma performance semelhante a dos militares e justifica a comparação analisando que “[...] aquele era um período de ditadura militar e muitas características do militarismo podiam ser observadas no comportamento dos que, de alguma forma, estavam investidos de

poder” (p.2). Expõe que a escola valorizava muito o bom desempenho dos alunos, exigia que se cantasse diariamente o Hino Nacional e que o uso do uniforme era obrigatório. Descreve os alunos como muito bem disciplinados, aprendiam com maior rapidez e eficiência e “[...] isto sem perder de vista o quão conservadoras eram as instituições de ensino e tradicionais os métodos de ensino” (p.3). Rememora que o clima entre os alunos era de amizade, afinidade e cumplicidade. “A escola daquela época era o que hoje chamamos de tradicional na sua organização e na sua relação com o aluno e o conhecimento, no entanto, para nós que a cursamos, ela cumpriu seu papel no que diz respeito a aprendizagem. É óbvio que não podemos perder de vista que eram outros tempo [...]” (p.3).

Narra que seu processo de alfabetização ocorreu durante o primeiro ano de escolarização sem problemas, e que em setembro do 1º ano já estava alfabetizada, fato que marcou na memória por um evento de entrega do 1º livro para todos os alunos que houvessem terminado a cartilha e soubessem ler e escrever. Expõe que sempre teve um bom desempenho enquanto aluna, em que nunca interrompeu os estudos, nem foi reprovada e nem sequer ficou de recuperação, pois “[...] sempre fui esforçada e consegui superar as dificuldades que tinha [...]” (p.4).

Relata que, ao se formar no colegial, ingressou em um curso técnico de contabilidade, mas como não nunca gostou muito de matemática sentiu muita dificuldade nas disciplinas da área de exatas. Narra também que esta escola era bem diferente da escola anterior, pois “Era uma escola “fria” com os alunos, não havia aquela organização e envolvimento com a família, com o aluno e a comunidade” (p.4). Conta que havia uma grande rotatividade de professores e lembra que houve um episódio muito desagradável “[...] quando um professor respondeu com agressão física às agressões físicas e morais de um aluno. Após ser desrespeitado e ofendido com palavras e em seguida ser agredido e ridicularizado com o arremesso do cesto de lixo, o professor Erickson, sempre calmo e competente, pegou o aluno pelo braço e este o chutou. Os dois entraram em luta corporal. Eram dois homens brigando. Somente com a intervenção do diretor e de um segurança a briga foi encerrada. Os dois foram retirados da sala e nós prosseguimos como se nada tivesse acontecido. Nada nos perguntaram. Nada nos disseram. No dia seguinte, como se nada houvesse acontecido, o aluno estava na escola e nós já tínhamos um novo professor” (p.5).

Relata que no início achou que poderia vir a gostar da área e do tipo de trabalho que a profissão exigia, mas como isto não ocorreu, tomou a decisão de cursar o magistério, no que foi apoiada pela família. Em 1982, ingressou na primeira turma do curso de magistério de uma escola estadual de segundo grau. Relata que, como o curso era novidade para a escola e os professores, apesar da grande experiência docente “[...] formar novos professores era desafiador e nem a experiência que já tinham, enquanto professores, parecia-lhes suficiente [...] O sentimento comum que nos passavam era o de que acreditavam no que faziam e acreditavam nos alunos. Este sentimento de confiança foi fundamental em nossa formação, pelo menos para mim” (p.5). Expõe que 100% de sua classe era feminina, ela era a mais jovem da turma e relembra da aluna mais velha, que contava com mais de 50 anos. “Ela era inspetora de alunos numa escola próxima de lá. Já estava perto de se aposentar, no entanto, queria aposentar-se como professora, que era seu sonho e que apenas naquele momento estava conseguindo realizar. Ela queria ser mãe, avó e professora. Para nós, mais jovens, era interessante conviver com ela, pois ela nos ‘passava’ conhecimentos que ela tinha de um sistema de educação que já havia ficado há muito tempo para trás e que conhecíamos apenas pela literatura de educação” (p.6)

Conta que concluiu o curso de magistério em 1984.

9. Indícios sobre o nível socioeconômico: Há indícios de pertencer a uma família de classe média ou classe baixa (inferência a partir da informação de que foi aluna de escola pública).

10. Tempo de docência (ano de ingresso no magistério – quando não citar datas, inferir a partir do texto ou mencionar que não foi possível identificar): Ingressou como docente em uma escola pública em 1985, ano seguinte em que concluiu o curso de magistério, por meio de um processo seletivo. Em 2004, trabalhava há 19 anos como professora, e em 2010 completou 25 anos de docência.

11. Como se tornou professor (a)? Quais são os motivos enunciados para a escolha da profissão docente? Como sua prática profissional é relatada? Tem relações com o motivo enunciado da escolha? Descreve o ambiente escolar como um ambiente agradável que propiciava oportunidades interessantes de aprendizagem, o que era muito valorizado por ela e sua família.

Relata que acredita que desde a época da escolarização já tinha em mente o que queria ser quando crescesse: professora. Conta que, em casa, sua brincadeira favorita era “escolinha”, em que era sempre a professora, que ensinava a leitura, escrita e composição de histórias. Ao final do ginásio, teve aulas de orientação vocacional e se interessou por duas profissões: contabilidade e magistério. Kursou um ano de contabilidade, mas nunca gostou muito de matemática e sentiu imensa dificuldade em estudar disciplinas da área de exatas, além de não encontrar prazer nisto. Escolheu então cursar o magistério, e relata que o clima entre professores e alunos era de confiança, e que as horas de estágio eram sempre “saborosas”. “Cada oportunidade de assumir uma classe por falta de professor, da sala em que fazíamos estágio, comemorávamos aplicando tudo aquilo que estudávamos e que acreditávamos ser o melhor e que não estávamos vendo na prática docente quando fazíamos estágios de observação. Num destes dias de observação, um episódio ficou marcado para mim. A professora regente da classe, em que eu fazia estágio, era muito rigorosa na correção de cadernos e avaliação. Naquele dia, ela estava fazendo a correção da prova do dia anterior. Ela tinha o hábito de escrever certo, fazendo uma listagem, na lousa, das palavras que mais frequentemente apresentavam erros ortográficos. O que foi interessante foi a forma rude com que ela falou alto, foi ao quadro-negro e escreveu bem grande a palavra DEZENHE e ainda completou: ‘Não se esqueçam mais. DEZENHAR, DEZENHEI, DEZENHOU’. Com isto, eu aprendi a ficar mais atenta com a escrita, principalmente dentro da sala de aula, pois um erro como aquele poderia causar prejuízos enormes para os alunos numa situação de aprendizagem” (p.6).

Conta que a oportunidade, durante o curso de magistério, de conhecer outras realidades escolares em escolas particulares com outra perspectiva pedagógica (escola católica e escola montessoriana) foi muito significativa por representar o ideal de escola que ela tinha. “Eu e minhas colegas de grupo éramos alunas de escolas públicas desde o nosso ingresso na vida escolar. Vivenciar aquela experiência foi muito importante para nossa formação pois podíamos traçar os paralelos entre a escola ideal e a escola real” (p.7). Explica que, depois de formada, passou por um processo de triagem na Secretaria Municipal de Educação e foi convocada para assumir uma classe em uma escola da zona oeste da capital, bairro em que estudou e morava. Conta que sempre trabalhou perto de sua casa e tem sido muito feliz com a escolha das escolas. “São escolas de periferia, mas apesar das dificuldades que elas apresentam, sinto-me bem e delas não quero afastar-me” (p.8).

12. Quais são os episódios mencionados como marcantes na prática docente?

No momento que trata da avaliação, explicita sua visão sobre os concursos em que se inscreveu como professora, avaliando o processo seletivo e classificatório como injusto. “Dão-nos uma bibliografia extensa para estudar em um curto período de tempo e depois avaliam a nossa capacidade de retenção dos conteúdos, atribuindo-nos uma nota e sem levar em consideração a nossa experiência, nossos conhecimentos acumulados em exercício, somos classificados” (p.10). Relata que a posição de professora-aluna a levou novamente à situação de avaliação e que, a partir desta experiência, tem uma compreensão diferente desse processo. “Hoje, quando proponho alguma avaliação para meus alunos, procuro não criar nenhum tipo de ansiedade, de expectativas que possam inibí-los, como por vezes aconteceu comigo. Tento deixar claro para eles que o que eu quero é saber como está o meu trabalho e o aprendizado deles, tanto as dificuldades que conservam quanto os avanços conquistados. Aliás, na maioria das vezes proponho atividades para avaliação sem caracterizá-las como prova, teste ou avaliação. [...] No entanto, existe uma certa cobrança por parte dos pais para haver a realização de provas, pois, além deles darem importância a avaliação formal, ainda é muito frequente entre os colegas professores aqueles que também valorizam muito o ato de verificar o desempenho do aluno através de uma ou várias provas, e isto acaba criando uma certa obrigatoriedade para todos” (p.10). Considera que nem todos os professores partilham da mesma visão e conceito de avaliação, entendida pela professora como um processo e não somente como produto. Explicita assim um saber docente sobre este aspecto: “É muito comum acontecer de um aluno participante, esforçado, que tem domínio dos conteúdos trabalhados e de muitas habilidades desenvolvidas na ‘hora da prova’ não apresentar resultados positivos ou tão satisfatórios quanto os esperados pelo seu desempenho cotidiano. O que reforça a idéia de que o clima de expectativa que se cria em torno da avaliação pode influir no desempenho do aluno. Adulto ou criança, todo aluno que se sentir pressionado, cobrado e testado e que não possuir equilíbrio emocional e confiança, provavelmente não apresentará bons resultados, o que também poderá colaborar para o estabelecimento do fracasso escolar” (p.10).

No momento que trata do livro didático, a professora considera que os livros didáticos, que tem farta distribuição gratuita garantida por programa do governo, não devem ocupar um lugar central em relação aos materiais didáticos que circulam em sala de aula: “[...] a concepção educativa que predomina entre os educadores é a de que o livro é um material didático de apoio que deve ser utilizado com cautela e não como centro norteador do trabalho do professor” (p.13). Relata que não adota um livro didático para organizar o seu “fazer pedagógico” em sala de aula, utiliza-o como um colaborador para selecionar exercícios e preparar atividades. “Um ano, quando trabalhava com educação de adultos, fui a várias editoras em busca de algum livro de alfabetização direcionado a este público e que fosse, no mínimo, atraente para os alunos. Não encontrei. Desisti. Optei por utilizar livros pára-didáticos para leitura e por elaborar apostilas com atividades complementares de leitura e escrita. Os alunos gostaram e eu gostei também, pois eu aproveitava os textos produzidos pelos alunos em sala de aula. Com isto, muitos alunos queriam colaborar mais com as produções de textos coletivos e melhoraram muito as produções individuais. Eles demonstravam um certo orgulho do próprio trabalho” (p.13). Argumenta que em favor da necessidade “[...] da construção de um currículo ativo, dinâmico e flexível, que esteja voltado para uma realidade específica e isto dificulta a adoção de um livro didático que contemple os conteúdos desenvolvidos dentro de uma determinada escola” (p.14). Esclarece que não tem intenção de desmerecer a importância do livro didático enquanto apoio ao processo de ensino aprendizagem, mas considera que a utilização do livro didático não pode engessar o currículo educativo. Explicita o processo de escolha do livro didático no contexto do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático): “Os livros são

analisados, as indicações são feitas seguindo os critérios pré-estabelecidos pelo programa e que norteiam os critérios de análise e seleção firmados coletivamente. Depois de todo esse processo, aguardamos sua chegada. Na maioria das vezes não vêm os livros indicados” (p.14).

Em relação às dificuldades de aprendizagem, relata que tem a convicção de que todos os seres humanos têm capacidade de aprender e que, diante disso, o professor deve organizar situações para que a aprendizagem aconteça. “Todos nós nascemos com a capacidade de aprender, todavia este aprendizado não está pronto e acabado e nem se esgota na escola. Ele é construído na interação dos indivíduos com outros indivíduos e com o meio, em diferentes contextos sócio-históricos” (p.15).

Relata alguns episódios que considera significativos em seu percurso profissional. Rememora que, logo no início da carreira, fez muitos planos de deixar o Brasil devido às muitas decepções com relação à situação econômica do país. Diante de algumas dificuldades de mudar-se para os Estados Unidos, desistiu deste plano e preferiu investir na carreira docente. Ampliou sua jornada de trabalho e começou a trabalhar com turmas do ciclo II do ensino fundamental, lecionando Língua Inglesa como professora substituta. Em 1987, conta que participou pela primeira vez de um movimento grevista, durante a gestão do prefeito Jânio Quadros. Relembra que “Após um mês de greve, muitos professores foram exonerados, com isto o movimento perdeu força, a greve foi dada por encerrada e nada a categoria conquistou” (p.17). Apesar disto, continua participando das atividades sindicais, “[...] pois acredito que este seja o caminho e por isto estou sempre na batalha para ajudar a conscientizar meus colegas de profissão, quanto à responsabilidade individual na conquista da dignidade de nosso ofício, no resgate do respeito da sociedade para com nosso trabalho e principalmente, na obtenção da tão propalada valorização salarial e profissional. Todavia, está cada vez mais difícil demover meus companheiros da condição de passividade em que se encontram. Se nós não nos unirmos para mudar a descrença pessoal na importância da união de forças, cada vez mais distantes estaremos da concretização dos nossos objetivos, principalmente das pessoas que ainda acreditam na educação pública deste país que pouco respeita os verdadeiros intelectuais e desvaloriza a própria educação” (p.18).

Sobre as práticas de alfabetização atuais, percebe que são muito diversificadas, o que revela diversas concepções educativas. Considera que as práticas de alfabetização desenvolvidas por cada professor depende muito das crenças pessoais. “Eu, pessoalmente, fiz a opção por trabalhar práticas alfabetizadoras que possam contribuir com a ‘emancipação’ dos indivíduos, levando-os a tornarem-se críticos e autônomos. Pode até parecer mais uma aplicação de slogans ou de paródia do pensamento freireano, mas é realmente este o meu objetivo maior quando assumo uma classe de alfabetização. Assim como acredito no poder de luta dos professores para conquistar seus direitos, acredito que o conhecimento pode reverter a desigualdade e a injustiça social, a partir do momento em que esta principal ferramenta de luta é distribuída entre todos, que a diversidade seja respeitada e os direitos individuais assegurados. Afinal de conta, conhecimento é poder” (p.20).

Em diversos trechos do relato autobiográfico, faz menção às concepções do educador Paulo Freire presentes em sua obra, e relata que passou a admirá-lo ainda mais quando teve oportunidade de participar de encontros de educadores na época em que ele foi secretário de educação do município de São Paulo.

13. Impressões e sentimentos despertados (referidos) pela escrita das memórias. Possíveis articulações dessas impressões com a formação docente (evidências presentes no texto):

“Ao fazer um retrospecto de minha vida escolar enquanto aluna, comparada à de professora, concluo que a educação mudou muito nestes trinta anos. Há quem diga que piorou, outros que melhorou e eu não me posiciono categoricamente em nenhum dos dois conceitos. Prefiro acreditar que ela está se transformando e que, de certa forma para melhor” (p.13).

Sobre o momento que trata de Matemática: “As minhas experiências de aprendizagem de matemática são muito diferentes das minhas práticas educativas. Aprendi matemática decorando a tabuada, memorizando a técnica operatória e aprendendo a lidar com ela, em situações pouco significativas para mim. Eu tinha que aprender a encontrar o ‘valor do X’, antes mesmo de compreender porque aquilo era importante. Como professora, tenho a preocupação de oferecer materiais de manipulação para contagem, situações de elaboração de procedimentos de resolução de problemas e desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático [...] Procuro fazer um bom trabalho, tornando a aprendizagem mais agradável e significativa. No entanto, sei que preciso melhorar ainda mais” (p.21).

Sobre o momento que trata de Ciências: “O produto das nossas experiências era avaliado com uma nota. Não havia uma preocupação em explorar o interesse, a curiosidade, a capacidade do aluno de formular questões, levantar hipóteses, discutir tais idéias e então, construir conhecimentos. [...] Quando estou preparando uma aula de Ciências, preocupo-me em não cometer tantos erros, procurando trabalhar conteúdos mais interessantes e voltados às necessidades das pessoas [...]” (p.22).

Sobre o ensino de história e geografia, relembra que o que aprendeu na escola sobre história do Brasil dizia respeito à história oficial, levando em consideração que era um período de ditadura militar. “Somente no magistério é que fui conhecer o outro lado, ou melhor, a outra versão dos fatos, porque naquela época, meados da década de 80, o país já estava começando a viver o processo de fim do regime militar, a abertura política já era um fato, os partidos políticos estavam se multiplicando, aproximava-se o momento de transição do governo e o PT [Partido dos Trabalhadores] representava uma grande esperança no cenário político e sindical do país. Este foi o contexto que vivi, no período em que me preparava para ser professoras. Acredito que isto influenciou muito na minha formação pessoal e no meu posicionamento político [...]” (p.23). Relembra de um professor de história que tornou-se um ídolo para ela ao colocar em evidência diferentes versões do mesmo fato. “Por isto, o trabalho da escola, em difundir uma visão mais crítica, foi fundamental. Todavia, quando paramos para analisar como a história do país está sendo ensinada, por meio de recortes, percebemos que ainda está muito presente o ensino fragmentado, linear, pautado em datas, eventos e episódios, distante do contexto social atual” (p.23). Sobre o ensino de geografia, lembra que este era realizado por meio de aulas expositivas, em que “Não tínhamos oportunidade de fazer estudo do meio, de exploração do ambiente físico e de contato com a realidade vivida e percebida ao nosso redor. Atualmente, o ensino de Geografia está começando a ser repensado, porém muito timidamente, pois são poucos os projetos efetivamente realizados que envolvem práticas ativas de exploração do espaço. Ainda há mais preocupação com a transmissão de conteúdos conceituais do que com conteúdos procedimentais. Examinando a minha própria prática, posso dizer que preciso melhorar muito o meu trabalho cotidiano, buscando desenvolver situações de aprendizagem de História, de Geografia e também de Ciências, para que estas contribuam com a formação global dos meus alunos e, principalmente, para que minha prática esteja coerente com as concepções de educação que venho construindo ao longo destes anos todos e que, com este curso – PEC – tenho conseguido reelaborar, por meio das reflexões realizadas e da nova postura de atitude que acredito estar desenvolvendo” (p.24).

14. O que menciona sobre a relação com a escrita e com a leitura antes, durante e depois do PEC: Relata que sempre valorizou muito a leitura e a escrita, bem como sua família. Recorda em diversos momentos das *Memórias* uma cerimônia de entrega do primeiro livro no início de sua escolarização. Expõe que, fora da escola, também vivenciava muitas práticas de leitura e escrita. Conta que lia histórias para suas irmãs e seus pais, realizava as leituras solicitadas pelo catecismo e brincava muito de escolinha quando era criança. Considera que a leitura e escrita são competências importantes e fazem cada vez mais sentido para sua vida. “Hoje, leio para aprender, leio para me distrair. Escrevo para registrar e para me comunicar. Como professora, assim como mãe, trabalho para que a função social da leitura e da escrita sejam valorizadas por cada um, provocando em ‘minhas crianças’ o desejo de adquirir tais competências e tentando, com isto, torná-los agentes socializadores da cultura, levando a leitura e a escrita para a instituição familiar, pois na comunidade em que trabalho, poucas são as famílias que têm efetivas práticas de uso da escrita e hábitos de leitura” (p.20).

15. O que menciona sobre o PEC: Relata que trabalhar mais de dez horas por dia e estudar à noite exigiu muito esforço e disposição, uma vez que além da vida pessoal, a vida profissional do professor consome o tempo livre em planejamento de atividades pedagógicas e outras tarefas.

Considera que seu olhar sobre os alunos, a escola e a educação não é mais o mesmo com a formação obtida no PEC. “O meu olhar sobre os alunos, a escola e a educação não é mais o mesmo. Acho que, este processo de formação que o curso nos propõe tem ampliado muito meus conhecimentos, melhorado a minha prática em sala de aula e principalmente, tem ajudado-me a desenvolver competências que eu desconhecia possuir. Esse exercício de fazer mergulhos nas minhas memórias tem me possibilitado realizar profundas reflexões sobre minhas concepções profissionais, valores pessoais e uma análise crítica da minha prática docente. Voltar ao banco escolar na posição de professora-aluna é incrivelmente desafiador. A gente começa a se preocupar mais com a aprendizagem dos alunos e com nossa própria ação docente neste processo, talvez numa intenção de evitar que os erros detectados sejam repetidos, principalmente aqueles experienciados” (p.12).

Relata que seu objetivo, ao cursar o PEC, é “[...] melhorar minha atuação, ser uma profissional mais competente e mais atualizada. [...] O curso possibilitou-me estar bem atualizada, desenvolver um visão crítica sobre o meu trabalho” (p.18).

No momento em que trata de Arte e Educação, relata que “Após a realização da vivência educadora, em que tive que fazer um estudo do entorno da escola onde trabalho, enfocando as manifestações artísticas na comunidade externa e dentro da escola, fiquei convicta da importância de estudar mais sobre esta disciplina e ressignificar meu trabalho” (p.25).

“Com a conclusão deste curso de formação, posso dizer que parte do meu sonho se completou e a outra parte, dentro em breve, também se concretizará. Mas uma certeza eu tenho: sinto-me melhor profissional do que fui e inferior às minhas próprias pretensões. Percebo que a cada ano que passa, que mais próxima da aposentadoria estou, mais planos eu falo para o ano seguinte. Termino mais esta etapa de minha vida profissional e pessoal satisfeita com tudo o que conquistei, mas ciente de que quero ainda mais, muito mais, porque não perdi a paixão pela educação pública, apesar de toda a desvalorização que estamos sofrendo [...] As dificuldades e os percalços não me fizeram esmorecer. Ao contrário, não sabia que eu tinha esta capacidade de superação, como a que tive que buscar. Foram dois anos de trabalhos intensos. Não renunciei aos meus deveres de professora e nem de aluna. Não penalizei os meus alunos, pelo contrário, o que aprendi

melhorou muito a qualidade do trabalho que ofereci a eles, que tanto colaboraram comigo. Todo sufoco que passei para conciliar s minhas funções e ainda apresentar um desempenho satisfatório nos meus estudos, não tem importância. O que importa é que eu solidifiquei o meu comprometimento com a Educação e com os cidadãos da Escola Pública. Vou continuar a estudar. Vou continuar meu processo de formação” (p.28-29).

16. Menções das novas tecnologias no processo formativo: Não menciona.

17. Levantar questões e dúvidas a serem colocadas na entrevista:

ANEXO 3

Entrevista com a professora Lis

Novembro de 2010

Entrevistadora: Ana Carolina Bastides

Entrevistada: Professora Lis

Duração: 1 hora e 54 minutos

Legendas:

AC = Ana Carolina

L = Professora Lis

("...") = Trecho ininteligível

(...) = Pausas na fala ou raciocínio não concluído

AC: A primeira coisa que eu quero te perguntar é se você lembra, antes de fazer o PEC, quais eram as suas expectativas em relação a esse curso? Quando foi anunciado o curso e quando foi publicado que os professores teriam direito... Foi você quem escolheu fazer o curso ou foi uma demanda institucional?

L: Na verdade foi uma demanda institucional; porque eu tinha feito Faculdade de Letras, mas não tinha concluído. Eu estava na dúvida entre fazer Pedagogia ou fazer outra Licenciatura, mas por conta de fazer um curso superior eu optei pela área da Educação, o curso Normal Superior que eu acabei fazendo... Foi a única opção que o PEC da USP ofereceu que foi diferente do curso oferecido pela PUC, que saiu como uma outra graduação, a Pedagogia; essa era a diferença entre o da USP e o da PUC.

AC: Então a certificação de vocês foi o Normal Superior?

L: Sim. Fiz a inscrição, sem custo; mas eu queria mesmo fazer essa graduação por conta da exigência da lei.

AC: Quando você começou a fazer Letras, foi um pouco antes do PEC ou foi logo que você terminou o Magistério?

L: Foi logo que terminei o Magistério, em 1985 e 1986. Depois, não dei continuidade porque a gente fica naquela de trabalhar em dois períodos na escola que estava, mas desisti porque vi que não era aquilo que eu estava querendo. Mas Pedagogia nunca foi a minha intenção fazer. Agora sim, estou pensando em fazer, para ter habilitação para cargo administrativo, cargo de gestão escolar, porque o PEC não dava essa possibilidade.

AC: Licenciatura em Pedagogia e outras certificações eram só para formar docentes?

L: O pessoal que fez Pedagogia, mesmo assim teria que fazer uma complementação, para exercer o cargo de gestão.

AC: E como foi a seleção, na época, quando eles anunciaram que iria ter o PEC, eu imagino que não teria vaga para todo mundo, teve uma espécie de seleção?

L: Não. Na Prefeitura de São Paulo foi oferecido para todos os que não tinham a habilitação e que eram efetivos e até para alguns estáveis, só os comissionados que não. Aos efetivos e aos estáveis, foi oferecido para todos. Quando a gente lia o edital estava pedindo para fazer a inscrição e automaticamente os titulares todos tinham a vaga garantida. Eu dei sorte e consegui aqui mesmo no bairro, teve uma professora que foi lá para um bairro distante, mas não continuou o curso.

AC: E a escola deu apoio para estas professoras que foram fazer o PEC? Porque vocês trabalhavam em dois períodos e iam para o curso à noite, não era?

L: Não. O nosso apoio foi nosso mesmo. Porque também não era uma coisa diretamente ligada à escola. Era mais uma questão de formação pessoal. Como sempre, tudo isso corre por nossa conta e interesse. Naquela época eu trabalhava aqui nesta escola e trabalhava no Educandário, e desde 1999 que eu acumulava cargo e ia para a terceira jornada no curso do PEC que tinha aula de segunda a sábado, inclusive a nossa tutora era a mais certinha. Tinha isso também, uma diferença entre os tutores, tinha uns que não iam no sábado, a nossa, ela cumpria bem à risca o cronograma.

AC: E como era fazer estas três jornadas? Duas na escola e uma no PEC e tinha as tarefas de casa da família? Como foi conciliar tudo isso durante 2 anos?

L: Não foi fácil. Sinceramente, agora, quando eu paro para pensar... Não foi fácil! Porque comigo era assim, se eu me propus a fazer, tenho que fazer bem feito. Eu não deixava tarefas sem fazer. Eu sempre procurava fazer o melhor possível, as atividades que eram passadas. Os estágios que a gente tinha que fazer em várias instituições... Eu tinha que buscar os horários viáveis sem causar prejuízos aos alunos, porque afinal de contas os alunos não tinham nada a ver com essa dificuldade minha de não poder me afastar de um dos cargos. Eu não gostava de faltar. Se eu faltei foi uma ou duas vezes em uma das escolas. Mas sempre com aquela preocupação de não prejudicar os alunos. Eu tinha que trabalhar nos dois cargos e ao mesmo tempo dar conta daquilo que eu me propus a fazer.

AC: Para fazer o estágio teria de ser no período de aulas? De manhã ou à tarde? E era uma carga horária grande?

L: Isso. Era de manhã ou à tarde. Eu não me recordo sobre a carga horária, acho que era mais de acordo com cada instituição. Eu tinha maior carga horária dentro da EMEF. Como tinha muitas atividades ligadas à EMEF, que é a minha área de atuação, eu conseguia me envolver mais porque aproveitava uma hora de (“...”) para participar em alguma discussão e isso já ia me subsidiando, então quando eu chegava em casa era mais fácil ir relatando e registrando. Nas outras instituições, EMEI e CEI que eu tinha pouco contato eu precisei ficar um tempo maior e demandeí mais trabalho na questão da elaboração dos relatórios. Porque era assim: eu coletava os dados, observava e acompanhava durante um tempo, então eu me sentia mais distante e na verdade acontecia de esquecer algum detalhe. E na EMEF não acontecia isso porque estou aqui há mais de 20 anos.

AC: Os estágios você fez dentro das escolas em que trabalhava, é isso?

L: Eu procurei fazer, observando. Como tinha muito relato de prática, e naquele período, como eu te falei, havia um grupo de 1ª série que estava acompanhando o CICLO, não foi uma

questão de opção, mas foi porque era a única turma de ensino fundamental I no período da tarde. Eles começaram na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série e por coincidência eu acompanhei aquele grupo lá no Educandário.

AC: Você acompanhou um grupo aqui nesta escola e outro lá no Educandário?

L: Exatamente. Aqui eu comecei desde o primeiro ano, no início da alfabetização e lá, eles já estavam na segunda série e fui até ao quarto ano; então eu acompanhei os dois grupos; apesar de serem em escolas diferentes, mas os alunos tinham mais ou menos as mesmas características de dificuldades, (mas as classes avançavam bastante), eu acabei fazendo uma boa avaliação daquele período lá no Educandário também. Isso me facilitou porque eu tinha uma coordenadora pedagógica de lá, quando eu falei que ia começar o curso ela me falou: “Sabe o que você faz? Escolha um dos dois cargos e eu uso as suas faltas”. Então eu disse: “Se for para escolher, eu fico com este cargo daqui porque sou mais nova aqui”. Ou então ela me sugeriu pedir um afastamento por um tempo. Mas eu não podia pedir afastamento por questões financeiras e também ficar faltando não é do meu feitio. Eu sou assim, não fico faltando sem uma necessidade maior (apesar de terem dias que eu preciso faltar). Mesmo sabendo que era para ir à EMEI ou CEI, eu não falto. Isso é uma questão de compromisso; porque isso é uma coisa minha, não adianta. As faltas abonadas, umas 6 ou 7 por ano, a gente usa conforme a necessidade. Mas se não precisar eu não falto!

AC: Eu percebi isto... A maioria dos professores tem a prática de faltar... de usar a (“...”).

L: Mas isso é um recurso que a gente tem para um momento. Eu acho assim, que não havendo necessidade...

AC: Como você avalia as atividades que eles promoveram? Porque era um curso bastante diferente do tradicional, tinha as mediações das tecnologias da informação e comunicação, tinha aulas por vídeo e tele-conferência, tinha o tutor que trabalhava o material didático na sala, tinha atividades *on line*, tinha uma série de coisas bastante diferenciadas. Como você avalia a utilização destas diferentes estratégias?

L: Achei interessante porque à medida que eu vinha de uma escola tradicional, o que achei de mais importante foi que durante o curso inteiro eles valorizaram nossas experiências. Não lidaram com a gente como se não tivéssemos nada a acrescentar ao próprio curso. Foi sempre em cima da nossa prática, com muita sugestão de encaminhamento de atividades numa outra perspectiva de aprendizagem e sempre valorizando aquilo que a gente podia contribuir. Foram várias vezes naquelas vídeoconferências que tinham, que eles pediam relatos de experiências da gente e ao mesmo tempo ajudavam na análise da situação que estava sendo abordada.

AC: O professor, lá dos estúdios, ele interferia?

L: Isso. Tinha a interação. Várias vezes eles lançavam uma questão, propunham tarefas para serem discutidas, para serem feitas, que contemplava... partindo daquilo que a gente tinha como experiência também. Isso foi muito legal, principalmente nas questões literárias, dava mais essa margem para a gente contribuir.

AC: Os professores falam bastante disso de ter uma articulação entre teoria e prática, eles valorizavam muito por serem professores em serviço que fizeram o PEC, alguns com poucos anos de carreira e alguns outros com muitos anos e com muita experiência, era uma bagagem

enorme. Os professores, em geral, falam muito dessa valorização que o PEC teve para aquilo que eles tinham constituído como prática. De que outra forma eles conseguiram contemplar isso, a prática de vocês, toda a experiência que vocês tinham, o jeito de trabalhar e de propor as tarefas?

L: Além das atividades, a gente tinha bastante tarefa dentro da realidade que a gente vivia. Sempre analisando o nosso contexto; as tarefas que tinham no final das unidades, para redigir algum relatório, sempre abriam margem a você observar o seu cotidiano onde você trabalha. A gente ficava mais alerta naquilo que a gente estava realizando dentro da escola. Teve um momento que a gente analisou a questão dos pais dentro da escola. Eu, a Magnólia, a Acácia, nós três, a gente elaborou uma reunião de pais em que a gente pudesse modificar a dinâmica. Foi bacana porque acabou fazendo com que os outros professores quisessem desenvolver a mesma dinâmica nas reuniões pedagógicas que estávamos propondo para nossas classes. De certa maneira, isso também ajudou, além de todo subsídio teórico que a gente recebia lá. Era bem articulado entre o que a gente fazia e o que a gente aprendia na teoria. Não era a questão de que tudo o que a gente fazia na escola estava errado, e nem o que a teoria que eles defendiam era o correto, mas havia um intercâmbio entre o que se fazia e o que se lia na teoria. Isso deixou a gente numa situação mais confortável. Então a gente pensava assim: “Tem esse conteúdo que a gente está desenvolvendo desta forma, mas tem esta outra possibilidade que está sendo apresentada”, e a gente trazia isso para dentro da escola.

AC: Isso é sinal que há uma articulação dessa discrepância entre a prática e o que uma teoria estava propondo. Isso tem a ver com construtivismo? Essa proposta de modificar o jeito do professor dar aulas?

L: Não. No momento eu senti que isso teria de ser modificado e apresentar outras alternativas, mesmo dentro do que a gente propôs, dos conteúdos que a gente estava trabalhando. Por exemplo em História e Geografia, estudar não através da história remota, antiga, mas através do seu cotidiano. Observar o que está acontecendo e o que você tem na sua comunidade, em sua cidade. Dar o conteúdo dentro da perspectiva da observação, do espaço, da construção dos conhecimentos e até dentro daquilo que os alunos vivenciavam.

AC: Então você fala que eles tentavam não só aproximar a teoria à prática que vocês já tinham, mas ajudá-los a aproximar ao conhecimento e à realidade dos alunos?

L: A gente tentava não deixar ficar uma coisa descolada da outra. Então a gente recebe uma informação e sabendo que a gente vivencia uma realidade diferente, esse conhecimento que eles tinham sobre o que é a rede pública foi um diferencial. Quando você faz um curso, os teóricos elaboram uma teoria e acreditam naquilo e acham que a gente vai fazer em cima daquilo. Quando foi proposto esse curso para os funcionários professores da Prefeitura de São Paulo, (pode ser que eu esteja errada), mas eles deveriam conhecer um pouco a estrutura de como funciona a questão do CICLO. O próprio material impresso fazia muita referência a isso, a realização do sistema que continuaria sendo destaque. Mesmo que fosse reaproveitado esse material eles tiveram esse cuidado de estar pontuando aquilo que era da rede municipal, o que em outro curso universitário a gente não encontraria.

AC: Num sistema público não encontraria?

L: Eu procurei conhecer, em outro curso, de formação complementar e as pessoas só conheciam a realidade do sistema particular ou do Estado, tanto que a gente teve uma aula com um supervisor que era muito antigo no Estado, mas não conhecia o funcionamento da

legislação do Município, só que ele estava falando para 40 professores do Município que conheciam a estrutura do sistema (“...”).

AC: E os professores? Porque tinham vários papéis, não era? Tinha o vídeoconferencista, o teleconferencista, o tutor que acompanhava vocês diariamente, tinha o professor virtual que era o assistente que corrigia as tarefas pela plataforma do *learning-space* e tinha também o professor orientador. Como foi a relação de lidar com estes diferentes papéis, que são todos, na verdade, professores, mas diferentes do sistema que a gente conhece, de professores que estão na sala de aula e transmitem conhecimento?

L: Quando tinham as teleconferências, em linhas gerais, as palestras eram feitas mais expositivas, apesar de terem os convidados, eram em circuitos para todos ao mesmo tempo. As videoconferências tinham mais essa interação e focalizavam os pólos, um professor de um pólo perguntava, tinha essa proximidade, e tinham os fóruns que a gente participava pelo computador e eram bastante abertos e você acabava se correspondendo com bastante pessoas, mas cumprindo tarefas mesmo. Os professores orientadores... Particularmente, eu achei que a nossa orientadora era assim excelente. O meu TCC, desde o momento que eu elaborei o projeto, ela foi bastante didática nesse aspecto. Ela dizia “vamos fazer o projeto, como a gente constrói isso”. E dependendo do nosso interesse, cada visita que ela marcava com a gente, você podia trazer uma versão, um esboço, ela corrigia e te dava idéias, te dava mensagens. Ela era bastante presente nesse percurso todo. A professora tutora, ela estava lá cumprindo as tarefas, e foi a única parte que eu achei que deixou a desejar. Ela era uma mediadora entre o material impresso que tinha e a experiência que ela tinha tido do PEC anterior. O que ela dava era uma coisa burocrática mesmo. Ela não era uma pessoa que tinha aquela facilidade de intervir numa discussão. Eu não sei qual foi o critério de seleção para tutores.

AC: Você lembra qual era o nível de formação dela?

L: Ela era professora de Matemática de Ensino Médio... não, não! Ela era do Ensino Fundamental II. Ela era uma boa pessoa, mas não tinha aquela mesma... Então naquelas discussões que a gente fazia, ela não era aquela pessoa que dissesse: “vamos por esse caminho”. Ela não guiava a discussão, apesar dela se esforçar porque tinha tido experiência do PEC Estadual.

AC: Ela era uma professora de matemática, então quando tinha a parte de matemática no material didático, ela conseguia discutir mais com vocês o que estavam vendo ali... aprendendo ali?

L: Em cima daquilo, do conhecimento dela como professora. Ela conhecia a questão teórica da realidade do Ensino Fundamental, que era o nosso caso (ensino de 1ª a 4ª série), então ela falava da prática que ela tinha e eventualmente do Ensino Médio.

AC: Ela não fazia muito uma interlocução com um discurso mais acadêmico sobre essas questões?

L: Não. Isso foi menos produtivo.

AC: E a professora orientadora você lembra qual era a formação dela?

L: Nossa orientadora, por coincidência, ela era professora de Ciências aqui em nossa escola. Ela dava aulas em faculdades, ela era Mestra. E atualmente ela é diretora e tinha experiências tanto em (“...”) no trabalho dela, na formação dela como também em dar aulas, e na questão teórica, dava bastante sugestões de biografias, orientava a pesquisa. Ela era quem mais ia ao pólo, quando marcava as visitas dela, e não faltava. De todas as orientadoras que a gente via circulando, ela era a que mais estava presente.

AC: Havia muitas queixas de outros pólos em relação aos tutores?

L: Tinha. Porque a gente via que eles eram assim bem infantis, eram professores que iam para lá fazer a mediação dos conhecimentos, mas não tinham muita base para fazer essa mediação.

AC: E também os orientadores, não tinham muito essa formação? Então vocês tiveram sorte de ter uma boa orientadora que dava a aula?

L: Ela conhecia bastante o sistema e ela tinha essa disposição em orientar, então isso foi bastante produtivo. Todas as visitas que ela fazia eu sempre levava alguma parte do meu TCC, apresentava um capítulo ou apresentava a revisão de um capítulo que ela havia dado sugestão. Todas as vezes que ela foi lá, eu sempre aproveitava para verificar o meu material escrito.

AC: Ela te ajudou no processo de escolher o tema, ou de desenvolver esse tema, ou em fazer algum recorte?

L: No primeiro dia da visita, nos pediu o que a gente tinha em mente: tema, as dúvidas, o problema. Então, essa primeira visita foi para conhecer aquilo que a gente estava pretendendo. E já mandou para a gente, via e-mail, orientações e pediu que na próxima visita dela apresentássemos um cronograma, um pré-projeto. Nos mostrou os passos que ela gostaria que a gente seguisse e todos apresentaram seus pré-projetos. Todas as vezes que ela ia lá, sempre fazia a parte que se propunha. A gente apresentou os pré-projetos e ela já marcava uma nova visita, e dava sugestões e discutia a formulação da questão e as readequações do tema. No meu pré-projeto eu coloquei uma bibliografia que achei interessante, ela me deu umas outras dicas que aproveitei mais. Então ela sempre lia tudo. E tinha essa comunicação, e se surgia alguma dúvida nossa, passava e-mail para ela.

AC: Ela era bem experiente?

L: Muito! Ela era bastante rigorosa! E na hora de corrigir a prova, ela corrigia todas as avaliações... Desde o início, as avaliações e o projeto todo, ela acompanhou. Fez várias visitas. Às vezes chegou a ir até duas vezes na semana lá.

AC: Eles deram alguma orientação em relação à escolha do tema se deveria ser a ver com a prática de vocês ou se seria interessante que houvesse alguma questão vivida na escola?

L: Era assim: a princípio, era sobre alguma situação ou problema ou assunto de nosso interesse. Em minha sala mesmo, a maioria ficou com assuntos que se discutiam lá dentro da escola: dificuldade de aprendizagem, tinha também de inclusão e tinha muito sobre a questão de leitura e escrita. Eu, todo tempo, eu queria discutir a questão da estrutura, do sistema, da questão da formação de classe. Esse era o meu foco mesmo já desde o início.

AC: Por que você foi para este tema... investigar essa questão da formação de classe?

L: Tudo já estava meio amarrado para mim... Porque eu já tinha me proposto a continuar com a sala e com a visão de ciclo, até para mudar e exigir mesmo porque até hoje essa coisa me incomoda: creditar ao sistema do ciclo um fracasso que eu continuo acreditando que não esteja nesse mecanismo em si. Essa minha previsão de estar verificando todas as interferências da organização e das burocracias que em certa medida acaba refletindo na sala de aula. Você vê que, por várias vezes, você trás um planejamento, traz atividades, e uma coisa ou outra sempre acaba se sobrepondo e sendo mais urgente. Mesmo que seja com objetivos pedagógicos. Sempre quis verificar a questão do reforço em horário normal das aulas. Essa era a minha intenção, verificar as questões das interferências que acontecem dentro da escola, mas que refletem na produção da sala de aula.

AC: O ano passado, aqui, eu comecei a fazer estágio de uma disciplina e intensifiquei o trabalho de campo, eu participei alguns dias e uma professora disse que são tantas coisas como equipe médica na escola, provas institucionais, ela disse que acontecem tantas coisas na escola que o processo pedagógico acaba ficando em segundo plano. Eu vim te acompanhar nesta escola na expectativa de olhar um pouco as repercussões do PEC, se foi um curso que realmente contribuiu, por mais que seja difícil de perceber... Eu pretendo discutir na dissertação e posso até mudar o foco a medida que se aproxima mais da realidade, e ficou muito forte essa questão da organização de um sistema que retira a autonomia do professor. Vocês reclamaram sobre o fim de um ciclo e uma série de questões que acaba interferindo no trabalho pedagógico e refletindo no aprendizado dos alunos. Você discutiu no seu TCC sobre o reforço porque surge e os professores questionavam que ficaram sem autonomia para fazer o seu trabalho conforme foi planejado.

L: Depois de passado o curso, eu fui reler o meu TCC e por várias vezes me surgiu a vontade de aprofundar essas questões no próprio trabalho e colocar outras discussões mais atualizadas. A minha tentativa foi de colocar naquele pequeno trabalho, mesmo porque não era nada assim tão elaborado, mas tecer algumas considerações a respeito do que eu estava vivenciando ao longo de 20 anos. Eram 20 anos de prática, passando por diferentes governos e diferentes gestões e que de alguma forma sempre acaba tendo outras visões sobre o sistema de educação, sobre as políticas educacionais e que para mim, aquele trabalho ainda não é acabado. Eu queria ter tempo, naquele ano, de retomar sobre aquelas questões iniciais que coloquei lá.

AC: Depois do PEC, aquele grupo de professores teve algum desejo, ou alguma oportunidade de fazer um curso de especialização ou mestrado ou prosseguir nos estudos?

L: Nós até fizemos alguns cursos de final de semana, mas só para ter habilitação mesmo. Já até conversamos de iniciar outro curso, mas sobre isso tem aquelas exigências de carga horária ou a faculdade começa a pedir muitas coisas e a gente acaba desistindo. Eu quero fazer outro curso, voltado para gestão escolar. Eu tenho dois cargos e fica difícil.

AC: Esse curso de gestão escolar está dentro do curso de pedagogia?

L: Era uma habilitação para supervisão, orientação e gestão escolar.

AC: Vocês não tiveram essa parte lá no PEC?

L: Não. Lá nós tivemos a parte pedagógica. Na área da formação para a docência para a Educação Infantil e para as séries iniciais. Também a nomenclatura de nossa formação mudou. Antes era Professora Titular de Ensino Fundamental I e agora é Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e isso não aparecia na nossa titulação. Depois com a reorganização burocrática, tivemos nova nomenclatura para a nossa categoria funcional.

AC: Na PUC, eles deram uma certificação para os professores também trabalharem nessa área de gestão?

L: A emissão desses diplomas, na nossa saiu como Professor Normal Superior e o deles em Pedagogia. Nos outros pólos saiu como Licenciatura em Pedagogia. Licenciatura Plena em Pedagogia subentende-se que você tenha habilitação para isso e quando você vai fazer um concurso, pedem um diploma de pedagogia ou pós graduação ou complementação pedagógica em educação e o Normal Superior não. Mas foi o mesmo curso, só a certificação que foi diferente entre a PUC e a USP. Mas o curso em si foi o mesmo.

AC: Vocês tinham conteúdos sobre administração escolar, gestão ou não?

L: Teve algumas aulas e teve um módulo que tinha um pouco destas questões também, mas o nosso era sempre voltado à docência; a gente estudava sobre gestão e sobre coordenação, mas o nosso foco era para o ponto de vista do professor.

AC: Mais uma coisa que eu quero te perguntar é sobre o processo de escrita das memórias. Era o orientador que orientava ou era o tutor que a partir do material didático disparava os temas para vocês escreverem porque era dividido em treze momentos não era? Como foi esse processo de escrita?

L: Em todo módulo, em toda unidade, apresentava uma sugestão de memória então a gente já ia apresentando isso para nossa orientadora. Mas a escrita das memórias não fazia muita interferência porque era uma coisa muito pessoal, então a sugestão que ela sempre dava era sobre a questão da organização das idéias, mas não tinha muita interferência. E a gente sempre sabia que ao final de cada unidade tinha que redigir um pouco sobre memórias. Eu escrevia e no final eu compilei todas elas numa escrita única. Então tinha os momentos em cada disciplina: memórias de Matemática, memórias de Português... Eu juntei tudo isso para fazer uma reflexão de minha vida escolar enquanto professora e enquanto aluna.

AC: E como você avalia a utilização dessa estratégia pelo PEC, você viu algum sentido nisso? Escrever estas memórias contribuiu para o processo de formação de vocês?

L: Acho que era um disparador da reflexão: as práticas que você vivenciava enquanto aluna e você se remetia às suas práticas enquanto professor. E tinha nesse meio tempo a teoria que era apresentada e as novas propostas, então o que mais achei difícil era matemática porque era uma disciplina que eu sempre tive mais dificuldade. Então eu comecei a pensar e puxar pela memória, como foi o meu aprendizado de matemática e como eu estava ensinando matemática? Será que eu estava reproduzindo o comportamento da minha professora de matemática? Ou porque eu sempre tive tanta dificuldade em matemática, apesar de gostar? Isso achei legal porque era uma forma de pensar a nossa prática e ao mesmo tempo verificar se não estava reproduzindo um comportamento: “do jeito que eu aprendi História, se eu estava da mesma forma ensinando História”. Era uma forma de avaliar a nossa prática e também avaliar se era uma repetição de um modelo. Ou se isso era uma forma de avaliar a

nossa prática, e como a gente foi mudando de posição: do lado de aluno para o lado de professor.

AC: E voltar a ser aluno (porque no PEC vocês eram professores em sala de aula trabalhando, mas voltados para serem alunos), como foi essa passagem de voltar para os bancos escolares, voltar para a posição de alunos, contribuiu para a formação?

L: A gente vê que às vezes, quando você está tão imbuído de seu dever, não percebe algumas coisas. Eu acho que até o nosso comportamento, a gente acaba pensando: “se eu não estou agüentando isso daqui, imagina aquelas crianças!”. Eu sempre vi isso. E também a gente percebeu que quando a gente se envolve em alguma coisa tem que pensar assim: “ou você se envolve ou não”. Então fiquei pensando: “deve ser a mesma coisa com os alunos”. Acho que tem horas que eles não querem aquilo. Como tinha dia que tinha as teleconferências e normalmente, aos sábados, tinha as vídeos conferências que eles ficavam falando, falando... e sem a gente ter muita chance de interferir porque aquilo era muito teórico aquele negócio. E ao mesmo tempo tinha alguns momentos que a gente queria fazer, queria participar, e que a gente se descontraía e acabava recuperando o comportamento que a gente vivenciava. Mas foi uma experiência interessante! Você não podia se descuidar do seu dever de professor e do seu dever de aluno. Até na minha sala, a primeira prova que teve, do primeiro módulo, de psicologia que tratava de conceitos, então a orientadora chegou e corrigiu a prova era como se a gente voltasse ao passado e tinha uma professora que chorava. Chorava! E dizia: “mas eu sou estudiosa, eu sou falante!”, e a orientadora disse: “mas na hora da prova você não contemplou as respostas”. E essa professora chorava! E mandou vários e-mails para ela rever as questões. Então a orientadora chegou e disse: “vamos rever as questões da prova”, e corrigiu com a gente, a prova. Ela deu todas as orientações de correção e falou sobre o que se esperava daquelas respostas, e ela foi fazendo com a gente, dentro dos critérios que tinham sido estabelecidos para correção e aquilo que a gente tinha escrito. Então você percebe como as pessoas se ligam nessas questões de notas. E ela chorava e dizia que dia de prova era um terror. E tinha aquela agitação toda, e eu dizia: “gente, isso aqui está parecendo um ‘piti’ de gente fresca!”. Aí começou a questão das notas: é porque se eu tirava nota 7, outra tirou nota 9. E aí vinham e diziam: “ah! porque o professor gosta mais dela!”. E ficavam exatamente como as crianças. Crianças agem assim, uns se preocupam, outros não. Gente, eu me lembro da Márcia até hoje, quando falava em prova como aquela moça chorava! Só porque ela tirou 4 e a nota maior tinha sido 9. Ela dizia: “Ah! Porque ela não vai te dar 10!”. Então o professor disse: “então se isso te satisfaz, eu vou te dar 5!”. E parecia que tinha dado 10! Sabe, esse negócio de parecer que um é mais capaz do que o outro? Isso daí é muito vigente entre a nossa categoria. Entre a nossa categoria tem muito dessas rivalidades. E acontece muito em época de concurso. Acontece assim: quem se dispõe a ajudar, ajuda; mas tem gente que sonega a ajuda e são assim: “Ah! Você tem tal livro? Você me empresta?” E a pessoa responde: “Não posso porque estou lendo!” Então existe essa competição.

AC: Isso não é por causa da própria organização do sistema, com muita burocracia? Faz tais cursos, pontua; faz tal coisa, pontua. E de acordo com a pontuação é que vai ser a atribuição e isso interfere no próprio salário, em última instância?

L: É. Porque conforme você vai ganhando as promoções, você tem 5% de aumento em seu padrão. Nessa questão de concurso também, por mais que as pessoas queiram ser aprovadas elas querem mostrar a melhor nota. Isso daí ficou muito evidente na época das provas lá no curso. Sempre no final do módulo tinha uma avaliação, e aquela primeira foi meio que trágica. Eu lembro que era uma tirinha da Mafalda que tinha que ser discutido alguns

conceitos do José Sérgio, de Filosofia. Era a questão da democracia. A gente tinha que discutir alguns conceitos dentro daquela fala da Mafalda, dentro daquela situação e a Cristina achava que não tinha tido, não tinha falado sobre democracia como foi proposto. A gente tinha que passar por isso para a gente se policiar também, como deve ser assim também entre nossos alunos.

AC: Você acha que entre eles acontece isso também? De ficarem tristes por tirarem uma menor nota?

L: Nessa idade da quarta série tem isso. O aluno 1 é o melhor aluno, tinha uma ótima escrita, escreve muito bem. Ele ficava com aquele negócio de ter que tirar a melhor nota do que o aluno 2, que era seu amigo, mas era concorrente dele. Ele queria que eu desse uma falta na aula de matemática. Então ele buscava outros argumentos para justificar; então eu disse: “ele não tem nenhuma falta”. Então é uma coisa que nessa idade vai fazer diferença para eles essa questão de notas. Tanto que teve uma mudança, porque eles não estavam estudando. Eu disse: “Agora a nota vai ser em número”. E eu comecei a dar notas em número e não em letras. E foi a vez que eles mais estudaram. Na primeira que eu dei, eu disse: “Vou falar para vocês como vai ser a contagem e o valor das questões para vocês me ajudarem a somar”. Quando eles viram aquela soma toda eles disseram: “Mas isso é muito difícil!” Eu falei: “Estão vendo como é difícil para eu dizer para vocês que sua nota é essa e a do outro é essa?” Quando isso é mostrado em forma de letras para eles saberem também que é difícil essa forma de avaliar. Então dei uma nota de 4,75 para aluna 3 e ela me disse: “Professora, se eu fizer a tabuada e umas continhas você arredonda minha nota para cima?” Olha como eles tem essa visão de um limite mínimo que faz diferença. Nessa idade que eles estão... É engraçado, como faz diferença! Eu sempre digo: “O meu critério de arredondamento para mais ou para menos será de acordo com o desempenho de vocês”. Se vocês fizeram a continha de matemática certinha e anotaram o resultado errado, eu considero para mais, porém se não fizeram a continha eu arredondo para menos. Isso daí, na outra prova eles já estavam mais interessados em fazer. Depois eu dei uma escala para eles: “Quem ficar com a nota de 8,5 até 10 eu vou dar P”. Então dei para eles a tabelinha de conversão que eu iria usar e foi bacana porque eles queriam em todo tempo achar alguma coisa que poderia ser considerada certa.

AC: Eu já havia comentado com você sobre uma reunião em que vocês estavam tentando afinar o critério de matemática, e você estava com uma prova da Rosa e ela tinha dado “errado” ou “meio certo” num problema. Só que o aluno faz a resposta certa, parece que ele tinha feito um cálculo mental e registrou a prova real, que para ele talvez considere o mais importante. Se ele fez cálculo mental, registra a prova real e aquilo está dizendo para ele que está certo e ele vai lá e põe o resultado. Só que ela não tinha considerado. Então fiquei pensando se isso não tem a ver com uma coisa que talvez vocês tenham discutido bastante lá no PEC que é aquela perspectiva mais construtivista do professor poder abrir o processo de construção do pensamento do aluno, ou seja, entender um pouco como ele pensa e considerar, por mais que o aluno não tenha chegado a uma resposta que o professor considera correta, porque ela queria que ele tivesse registrado a continha de subtração e ele não fez isso, ele fez somente uma soma mas chegou ao resultado correto... Isso tem a ver com a perspectiva construtivista ou não?

L: Lá, na unidade de matemática foi muito em cima disso: a gente desvalorizar um pouco o algoritmo e valorizar um pouco mais a busca de estratégia. Tanto que eles propuseram para a gente aplicar uns probleminhas e pedir para as crianças registrarem e levar. Então eu levei o que eu tinha feito com os alunos. O mesmo problema, que a princípio, qual era a idéia,

aditiva? Levar as estratégias que eles tinham usado para resolver. Isso para mim ficou bastante claro: corrigir problema, não é só olhar para o resultado. Tem todo aquele trabalho que ele fez de elaboração, de pensar. Porque às vezes você propõe um problema e diz: “Eu quero ver se ele aprendeu sobre a adição” e ele faz o problema usando outra estratégia que você diz: “Eu não tinha pensado nisso”. Isso aconteceu várias vezes na minha sala com a aluna 4. Ela é uma menina tão quietinha... Sobre matemática, parecia que ela era meio enrolada, mas fazia uns cálculos minuciosos. Quando ela percebia que estava enrolada, ela escrevia a resposta da forma como ela tinha pensado. Já a aluna 5 é uma excelente aluna, ela fazia tudo dentro da técnica. A aluna 4 era mais explicativa. Então tem isso também: entre as duas que são alunas excelentes, uma é cumpridora das tarefas com todo esmero e a outra buscava soluções. Em matemática ela é muito descritiva no que ela pensa.

AC: Isso é interessante isso porque ensina a pensar, não só a cumprir uma série de técnicas para chegar num resultado?

L: Ela é esperta para cálculo mental. Tem também dois alunos que tem muita dificuldade para escrever, mas conseguem formalizar isso numa situação, não de resolver nem de responder; o aluno 6 faz uma elaboração mental do que ele poderia fazer e era participativo.

AC: Eu me lembro que ele não conseguia esquematizar e escrever.

L: É. Ele tinha essa dificuldade na escrita e usava outros recursos; tinha essas limitações mas tinha a facilidade de pensar e responder. Ele não se esforça. E já tem 15 anos; o outro [aluno 7] tem 12 anos e já passou por reprovação, eu achava que ele teria um desempenho um pouco mais satisfatório do que o ano passado, só que infelizmente não foi isso que aconteceu. O ano passado ele não parava dentro da sala! Como a gente sabe como é a dinâmica do Ensino Fundamental II, com a organização do espaço e do tempo, então optou-se pela reprovação no sentido de dar mais tempo para eles. Já está dito de antemão que [aluno 6] vai para a outra escola.

AC: E deve ser sofrido para o professor que vê, saber que esse aluno de quarta série será mais uma reprovação? Isso pesa também, mas que ele teria um tempo maior para consolidar algumas coisas que já foram feitas; e aí vem uma pressão externa institucional, não só a diretora como pessoa, mas a função diretora, qualquer outra diretora, por ser a diretora, (poderia ser qualquer uma outra diretora), seria do mesmo jeito ou até pior, mas ela teria autonomia para decidir o que for melhor para seus alunos porque são vocês que acompanham o processo de aprendizagem e que sabem de fato o que deve ser feito ou não com aquele aluno.

L: Se ele tivesse passado, e tivesse um laudo dizendo: “Ele é limitado e tem esse problema”, é uma situação. Mas até que provem o contrário, se ele teve avanços, se ele apresentou uma mudança de comportamento positiva, é uma questão de tempo. Ele precisa de mais tempo que os outros! Não é que ele vai ficar lá jogado na quarta série. Vai chegar um momento que vai se dizer: ele não tem nenhum comportamento muito diferente do aluno 6 que já é um adolescente mas, o aluno 7 tem 12 anos e visualmente passa por um menino de 10 anos mas, infelizmente eu tive que passá-lo muito a contra gosto. Porque para ele não vai acrescentar nada! A menos que tenha uma mudança de comportamento muito extrema agora. Pode ser que eu me engane, e que a partir do ano que vem ele se supere. Mas o que vejo e o que vi até hoje, vai ser assim empurrado até o final!

AC: Até o noturno, até se formar na oitava série?

L: Até completar a idade! Na época da formatura, os alunos que estavam na lista dos reprovados, fizeram um novo Conselho e promoveram todos!

AC: Mudou aquele número que a diretora tinha falado?

L: Mudou. Teve alunos que a gente mandou para o Ensino Médio, que se encontravam muito mal! Aqui, o que os alunos de quarta série fazem bem, eles não faziam. Eles estavam sendo empurrados por causa da idade ou por outros motivos nesses 4 anos!

AC: É o que você sempre fala: “não é que a culpa é do CICLO”, o ciclo é uma idéia boa, mas está sendo usado para crítica de funcionamento, porque a escola sabe o que é melhor para o aluno.

L: Até onde eu entendo de CICLO, tem uma mobilidade, uma flexibilidade que a gente não tem. Você precisaria dessa avaliação constante. Essa avaliação formal que a gente faz, só para categorizar os alunos, só para poder conceituar, isso dentro do sistema de ciclo para ele funcionar, teria que reverter totalmente. Se tem alunos que venceram esta etapa, promove-se normalmente; os que tem dificuldades, teriam que se agrupar de outra forma para que as dificuldades sejam corrigidas, sejam trabalhadas a cada ano, uma série de agrupamentos e reagrupamentos e mobilidades que a gente não tem aqui. Então a gente trabalha meio que engessado assim: de 1ª até a 4ª, quem fez o primeiro, fez; quem fez o segundo, fez. E não é por aí. Por isso que eu digo: o problema não está dentro do ciclo. Está na forma de como se conduz o ciclo num sistema de promoção automática. Porque a gente tenta passar e manda para o reforço e isso causa uma série de outras dificuldades. Só para fazer o aluno aprender a escrever você priva o aluno de uma série de outras atividades que a gente promove para o grupo. Para mim, o que me deixou angustiada este ano, foi isto: a cada vez que saíam 8 alunos para o reforço eu estava deixando de oferecer para eles uma série de outras atividades.

AC: As vezes que eu estava na sala, os que tinham dificuldades e que precisavam do reforço, eles ficavam muito tempo fora da sala e fora do grupo, fora do que estava sendo discutido e de como você estava conduzindo as atividades em sala.

L: Aquele grupo todo era assim: na segunda-feira eu ficava com eles até o recreio; na terça-feira, saíam para a educação física; na quarta-feira iam para a sala de leitura; na quinta-feira era o único dia que eu conseguia fazer mais atividades em sala de aula, era o único dia que não tinha interrupção; na sexta-feira tinha atividade de informática e depois voltavam para a sala de aula. Para mim, este ano, fiquei angustiada nessa questão de tempo. Achei que foi pouco tempo junto com eles de fato. E isso deu uma esmorecida geral; eles ficavam sem concentração e meio agitados. Então tinha uma série de “coisinhas” que favorecem alguns aspectos, mas no conjunto ainda ficam a desejar. Se eu tivesse autonomia para deliberar sobre isso eu diria que não incluiria reforço.

AC: E não há possibilidade de colocar isso no contra-turno, esse reforço?

L: Inicialmente era assim que deveria funcionar. Mas se coloca a questão de que os alunos saem e não voltam depois, porque tem esta questão do compromisso. O ano passado, o reforço era entre 12h e 13h30, e eles não ficavam e ninguém tomava conhecimento. Mas a idéia era aproveitar os professores para fazer isso dentro do horário para sanar uma

dificuldade que era a leitura e escrita; mas o meu questionamento é com relação às outras aprendizagens que eu fazia com o grupo todo. Então se eles saem para o reforço, após o horário do lanche, e é nesse horário que eu vou fazer as atividades de matemática ou ciências então eles deveriam participar porque é nesse horário que eu faço isso com os outros alunos. Esse ano achei negativamente nesse aspecto. Faltou tempo por conta disso, mas a causa era nobre. Mas era injusto porque acabava prejudicando os que ficavam porque eu tinha que conter algumas atividades porque a avaliação era igual para todos. Todos faziam a mesma avaliação em São Paulo, mas os que saíam estavam sem conhecer leitura e entendimento de textos jornalísticos, ortografia. Eram menos alunos, ótimo. Mas eu podia chamar em duplas e dava sugestões, isso era feito e limitado aos alunos que ficavam na sala.

AC: Você acha que uma equipe da escola seria boa para colocar uma avaliação sobre o que foi bom ou o que foi ruim durante o ano? As outras professoras de quarta série poderiam avaliar as estratégias e dar sugestões sobre o que deveria mudar ou não? Tem essa abertura na escola?

L: Pelo menos a gente sabe que amanhã seria um dia para fazer estas avaliações (refere-se à reunião de equipe agendada para discutir e avaliar o planejamento do ano de 2010). Só que é complicado porque muitos professores concordam somente enquanto está se falando, depois não assumem a postura. Se a gente chegar e bater o pé e dizer: “Não queremos isso!” teria que ter a força do grupo. Se disser: “Não vou deixar meus alunos saírem”, aí a equipe diz: “Ah, é? Você não vai participar, não vai mandar seus alunos para o reforço, então você vai arcar com todos os prejuízos da aprendizagem deles”, e passam o ano inteiro falando. No começo do ano eu já tinha me manifestado na reunião de organização. Muitos professores afirmam: “Pelo menos lá, eles aprendem a ler e escrever”. Então eu me omito porque eles concordam com aquilo. Então não adianta nada fazer uma proposta e não ter a força do grupo. Então eu, particularmente, senti essa falta de tempo para os meus alunos. Pensando pelo lado pessoal, isso é uma coisa, mas pensando pelo lado da sua responsabilidade é outra coisa. É lógico que para mim, nessas horas em que eles estão na educação física, ou outra atividade, é muito melhor porque conto como minhas horas individuais, mas ao mesmo tempo eu ficava angustiada por não ter tempo suficiente de fazer tantas coisas necessárias e obrigatórias. E achei que este segundo semestre foi muito atropelado, tivemos menos tempo que o necessário, mas o saldo foi positivo.

AC: Vou fazer uma pergunta bem geral: o que você avalia que ajuda a promover uma melhor qualidade do ensino e o que dificulta isso também na organização do sistema da prefeitura de como as coisas no sistema escolar do jeito que está organizado?

L: Acho que a gente teria alguns ganhos nisso tudo se os recursos para desenvolver o trabalho... isso é importante: ter um projeto na escola e realizar o que a gente queria com recursos vindos de fora e recursos humanos para buscar sanar dificuldades. A diretora é super comprometida com isso, ela ajuda o tempo todo, ela é uma gestora que tem muito pé dentro do projeto pedagógico. A gente pode até não concordar. Uma coisa é não concordar com algumas coisas e outra coisa é reconhecer o mérito. Isso é inerente ao cargo dela: exercer essa questão do pedagógico, de buscar, de melhorar índices, porque na verdade o gestor é o primeiro a ser cobrado. Seja no que for, mas sempre quem encabeça é o gestor. É o gestor que assina em baixo.

AC: Trazer resultados, ter que justificar tudo isso, é do gestor?

L: O ano passado tivemos problemas nas escolas da região, fizeram mapeamento e simplesmente colocaram aqui como uma escola de risco. Isso é desagradável! Fizeram uma intervenção e chamaram os supervisores no gabinete do delegado e isso tem uma cobrança. Porque a gente sabe que tem que apresentar números e a escola tem um desempenho em relação às outras escolas e em relação à média da coordenadoria, tem toda essa pressão. A nossa ficou com 5,2 e a média da coordenadoria tinha sido 4,9 e a nossa ficou superior, ela passou a fazer parte de escolas que apresentou avanços, que tem um nível de aprendizado um pouco melhor e está mais organizada. As outras escolas que estavam num *ranking*, apresentaram uma queda. Todas as escolas receberam um mesmo montante de verba, dinheiro não faltou. Os recursos financeiros vieram; os recursos materiais há vários anos não faltam. Isso não é mais uma justificativa. Eles mandaram cadernos de apoio, isso é uma série de ações visando chegar lá na ponta, com algum avanço para o aluno. Uma das dificuldades que continua está na presença do aluno: num universo de 1300 alunos, tem 45% de alunos que não vem na escola (isso é um índice significativo!). Eles não vêem a escola como uma instituição de educação, mas é um lugar onde eles ficam atrelados a algum benefício, como bolsas. Então essa cultura de como você vê a escola ainda é um dificultador. Apesar de que tem alguns pais que são presentes. Outros perguntam: “Tem que assinar lista de presença?” Tem mãe que não está nem aí. E dizem: “Não posso vir porque vou em tal lugar”. Todo aquele trabalho ao longo do ano, eles não tem aquela cultura de valorizar a escola enquanto uma instituição de aprendizagem, de saber, de cultura. Tem essa questão. Outra coisa: tem mães que eu nem conheço, mas ela veio aí para pedir um atestado para requerer alguma bolsa, não sei de que. Isso quer dizer que ela conhece a escola mas não participa, não acompanha o dia a dia dos filhos.

AC: Talvez o desafio da escola seja esse, de se articular mais com os pais, com as famílias, com a comunidade para aproximar.

L: Sim... aproximar, porém resgatando o papel principal dela que é o ensino. Porque a gente, durante um bom tempo, desde a década de 1990/95 até 2003 ou 2004, foi um período em que a escola mais foi caracterizada como um organismo assistencialista. O Maluf, dentro da política petista, dizia o tempo todo: “Leve leite”. Toda escola tinha o Programa Leve Leite, e a gente sempre brigando por tirar o leite de dentro da escola. Não que a comunidade não mereça, mas que se oferecesse em outro lugar e a gente queria descolar um pouco essas imagens: “Leite/escola”. Isso não tinha lógica, e depois entregava outros materiais e uniformes e foi só ampliando isso. E agora a gente não entrega mais leite dentro da escola.

AC: Então era uma troca mesmo? Porque para eles receberem o leite ou terem o bolsa família, uma das condicionalidades seria frequentar a escola. Não era nem um direito e garantia à educação dos filhos, mas uma troca? Era uma obrigação para ir na escola receber o bolsa família ou o leite?

L: Então quando um aluno faltava, os outros até perguntavam: “Ele vai perder o leite?” Essa imagem fica muito forte mesmo. Essa perspectiva já melhorou bastante. Já tiraram o leite de dentro da escola. A gente faz a frequência e se esforça para não ter falta de professores nos módulos. Tudo isso vai contribuir, e por outro lado ainda continua essa questão do aluno passar pela escola, apesar dos apoios que tem, e ainda assim a gente cumpre a lei, mandando para frente um aluno sem condição. Essa é uma grande questão, a da qualidade.

AC: Uma última coisa: depois que você fez o PEC em 2003/2004, e já estamos em 2011, já há quase 7 anos, daqui a pouco já faz uma década, o que ficou de tudo isso que vocês

aprenderam lá, nesses anos que vocês passaram lá, o que você considera que foi uma aquisição, foi um ganho que você levou para sua prática e sua experiência como professora?

L: Foi um curso que eu faria de novo. Foi um ganho, foi muito enriquecedor para a prática e para a formação pessoal. A gente não foi fazer um curso onde só ia receber conhecimento, mas a gente foi trocar. Acho que isso fez a diferença. Foram vários momentos para você rever sua prática e as pessoas viram que você faz coisas boas também. Isso foi bastante significativo e ao mesmo tempo a questão da teoria de você estar pensando e vendo outras coisas e outras práticas mais atuais, outra estrutura de trabalhar com imagens, várias situações de aprendizagem, mas sempre assim para produzir bastante; esta articulação de vários espaços, seja pelo fórum, pelo vídeo ou teleconferência e aquele acompanhamento pessoal mesmo, naquelas semanas presenciais feitos em outros espaços, conhecer outras propostas e tendo contatos com outras pessoas, foram bem interessantes. Foram duas ou três semanas presenciais: uma semana inteira em julho, outra no final do ano, e outra no ano seguinte. Então o conjunto todo, somando tudo, foi um curso bem interessante. Quem não aproveitou foi porque não teve interesse. Porque foi tudo oferecido. A gente tinha bom material, teve bastante subsídio, teve bastante respaldo (porque a gente ligava e era bem atendido). Não nos faltou condições de fazer um bom curso.

AC: Isso que você falou sobre a articulação entre a teoria e a prática de vocês, de poderem levar a experiência de vocês para ser refletida, para trocar e até para colocar como uma coisa boa, parece que isso traz uma realização daquilo que vocês já tinham construído como experiência ao longo dos anos, coisa que não é comum em outros cursos.

L: Isso valoriza o que você faz, aquilo que você oferece de melhor, e ao mesmo tempo não faz como foi feito na época do construtivismo. Então o professor teria que ser ou tradicional ou construtivista. O professor que não se enquadrava em algum destes dois extremos era aquele que merecia alguma atenção especial porque ele não era nem construtivista nem tradicional, então ele não era nada. Isso foi uma interdição. Porque tem muita gente que até hoje não digere a questão do construtivismo. E muitos que se dizem construtivista quando, na verdade, não é. Isso foi uma imposição. Então a gente foi atrás de uma teoria para justificar, ou não, a nossa prática. Esse período no PEC fez um caminho contrário analisando assim: como vocês estão trabalhando? Como vocês costumam fazer? Como vocês desenvolvem isso? E ao mesmo tempo dava todo um subsídio teórico que a gente lia e discutia, através das tarefas onde confirmava aquilo que você praticava e o que você pensava. Nunca houve uma atividade em que foi dito para a gente: “Isso está errado” ou “Isso não se faz”. A única vez que ficou bem nítido na questão da prática, foi na questão da Educação Física, a questão do esporte, com o prof. Márcio e Mário Ferrari, eles eram orientadores, eles defendiam que o esporte teria de ser tirado de dentro da escola. Ao mesmo tempo a gente acabava pensando assim e começava a analisar: “Na escola, isso é muito forte, essa questão de jogar futebol. Isso daí acho que foi o que mais marcou sobre a prática que se tem e aquilo que se sugere. Das outras disciplinas não houve propostas e discussão. Eles indicavam um caminho, eles mostravam que vale a pena pensar em alternativas e nas outras teorias.

AC: Então não era nada impositivo?

L: Não. É tanto que se pegar todos os relatórios que a gente fazia, vai ver que tem informações sobre o que era perguntado: Como você vê a instituição que você trabalha? Quais são as práticas desenvolvidas? Como você analisa tudo isso? Essa proposta de você justificar e argumentar fazia você refletir e pensar que se alguma coisa estava errada, como poderia ser feita? E a gente tinha que dar uma contrapartida, isso foi bem legal. E também ajudar a

ampliar a escrita; eu não sabia que eu gostava tanto de escrever sobre isso, yoda vez que eu tinha de fazer relatório... Então a professora-orientadora falava assim: “É a mesma coisa de querer escrever. Veja bem, é esse negócio da valorização. Continue a escrever assim, você não está escrevendo só por escrever. Você está de certa forma contemplando bastante a sua proposta”. Então eu pensei assim: “Se é ela que vai ler e não está se importando com a quantidade, então eu escrevia e ela só orientava assim: “Isso aqui é redundância. Pensa mais nesse ou nesse ponto”. Quando ela falava isso você podia crer. E assim eu ia escrevendo mais.

AC: E mudou suas práticas de leitura também depois do PEC? Você fala que na escrita sim, descobriu que poderia ser produtivo para o seu trabalho, para sua reflexão, escrever tudo aquilo que você estava vendo e analisando. E as suas praticas de leitura, modificou um pouco?

L: Também. Porque assim, você descobre que gosta mais de uns assuntos do que de outros. Eu, por exemplo, já gostava... mas fui em busca das teorias do Vigotski. Comecei a buscar mais dele dentro de outros autores porque eu entendia que o que ele propunha era mais ou menos dentro daquilo que eu pensava. Então quando você não consegue fazer aquela articulação, de repente você via assim: “Ele estava justificando uma coisa que eu penso, mas que não saberia dizer, a princípio”. Então fui buscar outras linguagens em outras leituras. Comecei também a usar mais o computador como uma forma de planejar mais as aulas.

AC: Um pouco depois do PEC, você ficou com uma sala de leitura e outra de informática. Antes do PEC você tinha o costume de usar o computador?

L: Eu usava, mas era pouco; agora eu uso mais no sentido de planejar e de buscar outras coisas. Como jogo fora minhas pesquisas, com isso evito de pegar no ano seguinte coisas que já usei. Mesmo que cada ano é um grupo diferente, a gente até aproveita um terço daquilo, mas não dá para repetir do ano anterior para o ano seguinte. O computador facilita a comunicação e isso eu confesso que aprendi a trocar mensagens depois de fazer o PEC.

AC: Você está falando de várias contribuições...

L: Eu tenho essa mania. Eu gosto bastante de buscar textos diferentes, fazer leituras.

AC: Você acha que o PEC influenciou você a pegar uma sala de informática?

L: Não. A sala de informática aconteceu por uma questão pessoal de consegui ajeitar acúmulo. Agora a sala de leitura sim, era uma coisa que eu sempre quis; eu tinha uma idéia diferente do espaço. Então eu quis continuar. Dentro do espaço tem todo um ritual que se cumpre assim: sai uma sala entra outra, sai uma sala entra outra. Isso acaba te distanciando um pouco do que você pensava sobre espaço e ambiente; e tem uma série de cobranças aqui desnecessárias: o ano passado, eu tinha aqui uns 20 diários de classe para uma sala de informática, isso é totalmente desnecessário. Então eu prefiro ter uma turma em sala de aula porque você prepara atividades para aquele grupo, criando um vínculo. Dentro da sala informática com aquele entra e sai, entra e sai, você não estabelece aquele tempo todo necessário. Isso para mim é importante.

AC: E talvez para os alunos também, não é? Ninguém aprende! A gente tem muito aquela coisa das memórias... a gente tem na memória os bons professores! Ou do quanto a gente vai se apaixonando pelo conhecimento se apresentado por uma pessoa com quem a gente está vinculado. Isso para os alunos é importante, a questão do vínculo. É por isso que vocês têm esse cuidado grande com o pessoal do Ensino Fundamental I (o primeiro ciclo do

Fundamental), porque quando ele vai para a quinta série, aí entra um professor para cada disciplina e ele não vai criar o mesmo vínculo com os alunos. Nesse caso, os conteúdos são apresentados de uma forma diferente e aprende quem pode.

L: Também tem muito isso: o professor do ciclo I é o médico, e o professor do ciclo II é o especialista. A gente tem sempre essa preocupação de trabalhar a leitura e a escrita em todas as áreas, diferente no ciclo II, que é um projeto. E isso é uma coisa que não acontece. Cada professor pensa no seu lado, na sua matemática, na sua disciplina e a gente não, sempre pensamos em ver o aluno como um todo. A gente sempre busca um ponto onde o aluno está ótimo para justificar aquilo que a gente viu, o resultado que a gente esteja esperando.

AC: Vocês conseguem, por exemplo, quando vai ensinar matemática, elaborar um enunciado de um problema e você sabe que ali existe muita interpretação de texto, que não pode conter muito erro de português e talvez o professor de matemática não se atente para isso e vocês estão atentas, não é?

L: Uma coisa que a gente acaba até formalizando... vejo que a gente não pode ficar muito com aquelas profecias auto-realizadoras assim: pega uma ficha de fulana no começo do ano e diz essa vai ser assim o ano todo. E também não pode ser indiferente com um aluno só porque ele tem todas essas dificuldades: para estes o alfabeto e os algarismos são a mesma coisa. E de repente, ele não sabe ler nem escrever mas se desenvolve e nos surpreende. E nem ficar com descaso com o aluno dizendo que “ele vai ser assim o tempo todo”, porque a gente não tem olho clínico. Porque às vezes eles nos surpreendem. Por isso não pode ficar nesses dois extremos, a gente ficar querendo conhecer ou não cada aluno, porque a gente tem muito tempo. Tem também que lidar com essas situações.

AC: É importante isso que você falou de estarem abertas para o que o aluno vai desenvolvendo sem o professor ficar auto-avaliando (“...”).

L: Se você falar: “Ele vai melhorar?”, e se ele tiver sido o contrário? Se você participou das reuniões da comissão de classe e não se chega a um denominador comum. Tem os professores que se aproximam mais na forma de avaliar. Toda vez que a gente planeja atividades de Matemática, a Rosa (professora de 4ª série) pergunta: “Como vamos corrigir?” Com relação a isso fica uma sintonia mais próxima à nossa. Agora se falar: “Não vai fazer, não faz”, isso acontece com o professor auto-avaliador porque ele chega com um preconceito danado que a gente mesmo não tem possibilidade nenhuma de rever aquela situação. Porque precisa conhecer mais, ter mais tempo para saber que aquilo pode melhorar e não vai ser como a gente quer. Porque uma coisa é aquilo que a gente projeta e outra coisa é aquilo que o aluno faz. Porque a gente vem muito com aquela idéia de estabelecer parâmetro: para passar de ano todos tem que ser como aluna 4 e aluno 1, que são os melhores. Na verdade a nossa intenção era de ter uma classe com alunos que serão desafiados até atingir o nível destes. E isso não acontece. E também não dá para afirmar: “Ah estes não vão para o colégio RB (escola particular da região cuja qualidade de ensino é considerada muito boa)”. Lá é outra situação.

AC: Então não dá para comparar, mesmo que alunos não chegaram ao nível do aluno 1, isso não significa que você não fez um bom trabalho não é?

L: A gente associa a isso: a nossa competência vai ser medida pelo que o aluno reflete. Você pega um aluno que no primeiro semestre a professora era muito rigorosa e dá nota S²¹ para todo mundo. E você mostra que nosso aluno é P²² então a glória é toda para você. Isso é o que a L. (professora da equipe das 4^a séries) enfrenta. Não estou defendendo, mas acho que ela tem um rigor na avaliação muito maior do que a gente. Não sei se ela é mais rigorosa ou se tem outros valores de avaliação muito diferentes. Então na formação do conselho de classe pegamos todos os textos produzidos pelos alunos e tinham sido classificados como (“...”), mas eles eram todos alfabéticos e eles tinham sido classificados como (“...”); então a informação que se tinha na escola era que a classe dela tinha alunos (“...”) e pegamos a escrita destas crianças e elas eram todos alfabéticos. Tinha essa questão de como estava sendo avaliado o crescimento deles ao longo do período. Eles ficaram retidos e como vão iniciar na quarta série? Como vão começar? Será da estaca zero? Eles precisam ficar alfabetizados. Então tem isso de aplicar excesso de rigor e precisamos perceber esse processo todo, não que a gente queira um mínimo para eles, mas precisamos perceber que tem uns que vão avançar além do que a gente estabelece como média e tem outros que vão ficar ali na média ou abaixo disso.

AC: Mesmo porque as pessoas são diferentes e temos que lidar com isso. Alguns psicólogos têm críticas em relação aos laudos porque isso engessa. Se tem questão orgânica ou psíquica, ou alguma dificuldade comprovada lá pelo especialista isso não significa que ele não vai aprender e que vai ser empurrado. Uma parte dos psicólogos que tem muito cuidado com isso para que não aconteça esse tipo de coisa, para não se tornar uma profecia auto-afirmadora, de que o aluno não tem capacidade de aprender. Porque a gente acredita que todo ser humano tem capacidade de aprender, cada um no seu tempo.

L: É. Uns mais outros menos. Não vai me dizer que no RB não tem aluno com dificuldade de aprendizagem? A situação lá é outra. Lá tem criança privilegiada economicamente, elas não aprendem o conteúdo formal, mas tem outras oportunidades de aprendizados que os nossos aqui não tem. Então quando a gente oferece oportunidade de levar eles para o teatro, para conhecer a Serra do Mar... Outro dia eu insisti para a mãe do aluno 7 deixá-lo ir conhecer a Serra do Mar e também conhecer o teatro. No final do ano, no último dia, ele me disse: “Professora eu não vou esquecer de duas coisas: fui no teatro e passei pela Serra do Mar”. Então para ele parece pouco? Mas para ele fez diferença, porque esteve num lugar diferente. Aquela peça falava de teatro de revista, então ele aprendeu.

AC: Se a escola não promove acesso a este tipo de cultura, que é uma cultura mais valorizada que a escola quer promover, eles não vão ter acesso a isso?

L: Por isso eu já falei: “Pode contar comigo, o que você conseguir agendar de atividades para a escola aqui, mesmo que seja num horário à tarde, a gente leva”. Eu sempre vou e não dá para negar isso. É tão difícil conseguir e quando surge tem mais é que aproveitar, tem mais é que levar mesmo. Esse ano não fizemos nenhum passeio a não ser no SESC²³, que é uma coisa que eles esperam. A escola, como um todo, não é só essa. Adoram a Chácara Encantada, o Play Center, o Hopi Hari. Os passeios que a escola promove são passeios ligados ao conhecimento e ao lazer que é o SESC. Este ofereceu este ano de graça para a gente. São

²¹ O conceito S significa que o aluno teve um desempenho satisfatório, o que corresponde à nota entre 5 e 8 em uma escala de 0 a 10.

²² O conceito P significa que o aluno teve um desempenho plenamente satisfatório, o que corresponde à nota acima de 8 em uma escala de 0 a 10.

²³ Serviço Social do Comércio, que oferece atividades culturais, esportivas e de lazer a preços acessíveis.

coisas que ajudam a gente e acabam favorecendo lá na ponta do trabalho, para que as crianças fiquem mais vivas, mais espertas e mais interessadas em participar.

AC: Tudo isso compõe as várias estratégias de trabalho que faz desta escola, uma grande escola, uma escola mais organizada, que provavelmente tem índices mais altos em relação a outras. Eu não conheço muitas, mas já sei de algumas que estão em uma situação muito diferente e você vê o quanto o engajamento da equipe faz toda a diferença. Isso a gente tem que reconhecer! Esta é uma escola muito boa e você é uma professora muito boa e engajada, o Adolfo Oliveira já falava isso e ele tem toda a razão. Minha idéia era mesmo poder acompanhar o tema que a gente fala muito que é o fracasso escolar, mas também ver o que pode promover o sucesso escolar, que condições podem ser oferecidas para isso acontecer.

L: Essa visão de fora é neutra porque você está vendo de um ângulo que a gente que está envolvida não vê. Então você, que estava na reunião, pode observar algumas coisas das falas. Acho que a gente volta àquela questão: por que a gente é sempre tão criticado, recebe tanta crítica? A gente recebe crítica o tempo inteiro, mas veja bem tudo o que a gente faz sempre tem crítica, às vezes construtivas e outras não. Uma das coisas que me deixa meio revoltada é abrir as portas da sala de aula para visitas. Porque lá é um espaço seu e as pessoas vem já com uma idéia pré estabelecida e chegam lá e desconsideram todo o contexto, desconsideram tudo e creditam o fracasso escolar ao professor. Isso por vezes te dá aquela esmorecida. Às vezes, se você deposita uma confiança e abre as portas de sua sala de aula... porque é um espaço seu, eu falo sempre: “Aqui na sala eu sou a diretora. Não sou eu que estou aqui? Então eu mando”. Você é nossa amiga. Mas o supervisor queria que eu recebesse uma pessoa aqui na minha sala e eu disse: “Eu não quero”. Quero que ele me diga onde está escrito que eu sou obrigada a receber pessoas em minha sala. Ele é uma pessoa que eu conheço, eu sabia que o seu senso seria fazer crítica pela crítica e isso não iria me acrescentar em nada.

AC: Porque ele está dentro do sistema e quer avaliar seu trabalho, não é? Isso é bem mais difícil. Isso a gente tem que tomar muito cuidado porque atualmente está sendo compatibilizada com as famílias: exatamente a questão do professor e dizem que ele é mau formado, é ele que não tem qualificação. É tanto que boa parte da formação dos professores vem disso aí. Precisa tomar muito cuidado com esse argumento de que o professor não tem competência para fazer o que faz. E é isso que foi muito legal de acompanhar sua sala de aula, acompanhar as coisas que aconteceram na escola. Porque eu vim para um caso específico, eu vim para ver aquele tipo de formação que foi dada no PEC, que faz parte de um programa especial porque há uma tendência de um dia, essa coisa da mediação das tecnologias, e como isso repercute na prática, isso é uma coisa difícil de equacionar. Mas deu para ver algumas coisas. Mas eu vim aqui, e o que foi mais rico é ter descoberto outras coisas: o peso que uma formação tem e a sua importância. Mas tem também outras coisas que são muito mais relevantes que influenciam muito mais o trabalho do professor em sala de aula, e que tem a ver com a modernização do sistema escolar, que tem a ver com a gestão política da prefeitura e como se conduz as políticas públicas em educação e se tem alguma coisa maior com o professor. Como você falou em crítica, mas a minha aqui é num bom sentido. Eu vejo a gestora aqui, ela é uma boa gestora, mas qualquer diretora no lugar dela sofreria a mesma pressão, seria cobrada da mesma forma e tomaria as mesmas atitudes. Então tem muito menos a ver com as pessoas, estas são representantes do que acontece num sistema de organização, então não dá para responsabilizar as pessoas, tem que se olhar e analisar que sistema é esse e o que se tem de positivo ou negativo nisso tudo.

L: Críticas negativas sempre acabam repercutindo dentro da sala de aula. É mais fácil a repercussão negativa acontecer dentro da sala do que sair da sala para fora. De dentro da sala saem os índices: bom, médio ou regular; quando acontecem muitas coisas externas, acabam repercutindo lá dentro. Não adianta, você pode ter a melhor formação e ser a melhor remunerada, mas se você não estiver disponível para aquilo, não adianta. Trabalhar em periferia exige disponibilidade pessoal muito diferenciada. Na escola da periferia, com todas as dificuldades que se tem... Não adianta. Posso trabalhar em dois lugares simultaneamente, mas em cada lugar te requer uma maneira diferente.

AC: O mesmo professor, ele se mostra de forma diferente em cada escola não é?

L: Eu estava no Educandário e aqui. Então eu tive que agir aqui dentro de uma perspectiva, eu estava trabalhando dentro de um projeto diferente de lá. Mas nem por isso eu não estava gostando de lá. Precisa gostar! A gente se queixa, a gente reclama, mas tem que gostar para não sair frustrada o tempo todo. A gente se frustra pela própria impotência que a gente tem diante de certas coisas. Você acha que eu não gostaria muito mais de ter promovido todos os alunos e não ter reprovado aqueles? Mas é assim, bem ou mau, não foi falta de tentativas. Mas eles precisam de um outro momento que vai ser oferecido depois. Realmente não fica na educação quem não gosta! Tem alguns que acham que é um emprego para sua sobrevivência, mas tem que gostar. Passar pelas coisas que a gente passa não é fácil não. A grande questão seria uma valorização maior.

AC: Os professores, em geral, são muito comprometidos e fazem o que gostam porque acreditam na educação, mas é uma coisa que não é muito valorizada, pelo menos em nosso país! Acho que está muito aquém do que poderia ser. E isto interfere na qualidade, porque é claro que o ideal seria ser bem remunerada, para se ter um cargo só e ter condições mais dignas de trabalho, porque é difícil trabalhar em dois períodos. Em duas turmas diferentes, duas escolas diferentes, fazer até o terceiro turno, isso é estarrecedor mesmo.

L: Além de tudo isso a gente tem que brigar para que as coisas aconteçam. Todas as vezes que a gente briga, não é para ter mais para a gente, e sim a gente quer que eles apresentem mais para o sistema. E tem muitas contradições em nossa vida profissional em função disso tudo.

AC: Eu quero te agradecer esta entrevista e todas as oportunidades que você me recebeu e ter deixado entrar em sua sala de aula para acompanhar de perto... Abrir essa coisa da intimidade de sua sala de aula para uma pessoa que você não conhecia e não sabia se ia olhar para isso ou aquilo, e talvez eu consiga mesclar um pouquinho mais de tudo o que eu fui pensando e vendo e quando eu tiver o texto da qualificação, que é uma primeira versão da minha dissertação para o mestrado, com certeza eu vou vir aqui e poder mostrar para você, enfim ouvir de você o que tem a dizer sobre tudo isso que fui vendo a analisando.

L: Então quando quiser vir aqui, será bem-vinda. Quem sabe daqui a uns 10 anos.