ISABELA BILECKI DA CUNHA

O currículo escolar e as reformas na rede pública
municipal de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Educação

Área de Concentração: Didática, Teorias
de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elba Siqueira de Sá
Barretto

São Paulo
2015

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 da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Cunha, Isabela Bilecki da.

O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo/ Isabela Bilecki da Cunha; orientadora Elba Siqueira de Sá Barretto. São Paulo, 2015.

389p.: il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

1. Currículo – 2. Ensino Fundamental – 3. Reformas Educacionais – 4. São Paulo

Cunha, Isabela Bilecki da. **O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/ ____/ 2015

Banca Examinadora

Profª Drª _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

RESUMO

Cunha, Isabela Bilecki da. **O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo**. 2015. 389 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa busca desvelar em que medida o currículo implantado nas escolas da rede municipal de São Paulo vem garantindo ou não o direito à educação dos alunos a partir da concepção de justiça escolar. O estudo realizado parte da revisão histórica sobre o percurso no Brasil e, mais especificamente, no município de São Paulo, das reformas curriculares voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco as medidas adotadas na gestão Kassab (2005-2012) que levaram a elaboração do documento de orientação curricular da rede. Também foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas de ensino fundamental, envolvendo a análise documental e entrevistas com professores, coordenadoras pedagógicas, além de técnicos que atuaram na gestão referida. A pesquisa identifica que o rendimento dos alunos e suas condições de aprendizagem não garantem a equidade necessária à sua formação e que o currículo possui grande influência nesse quadro. No entanto, também foi possível observar que há avanços na rede e nas escolas investigadas no sentido de considerar a necessidade do atendimento à diversidade dos alunos incluídos no sistema de ensino, principalmente com a proposição de currículos que levem em conta a superação do insucesso escolar daqueles com maiores dificuldades.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Fundamental. Reformas Educacionais. São Paulo.

ABSTRACT

Cunha, Isabela Bilecki da. **School curriculum and reforms in the education system in the city of São Paulo**. 2015. 389p. Dissertation (PhD). – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This research intends to reveal to what extent the curriculum implemented in the schools of the education system in the city of São Paulo has been able or not to enforce the student's right to education based on the concept of school justice. The study I have conducted starts with the historical review of the path taken in Brazil and, more specifically in the city of São Paulo, by the curriculum reforms addressing the early grades of elementary school. The study focuses on the measures taken by the Kassab Administration (2005-2012) which led to the preparation of a document for curriculum guidance to be adopted by the educational system. Field work was also done in two elementary schools, involving documental analysis and interviews with teachers, pedagogical coordinators, in addition to technical managers working the aforementioned administration. The research has found that the students' achievement and their learning situation do not guarantee the equity required by their education and the curriculum has great influence in this context. However, it was also possible to observe that there are advancements in the educational system and in the schools being researched in order to consider the need to address the diversity of students that take part in the system, mainly through the proposition of curricula that take into account the overcoming of academic failure of those students with greater difficulties.

Keywords: Curriculum. Elementary School. Educational Reforms. São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – Ações da SME/SP	58
------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 – Comparação entre o IDEB da rede municipal de São Paulo, da rede estadual de São Paulo e a média do Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental	54
Gráfico 2.2 – Comparação entre o IDEB da rede municipal de São Paulo, da rede estadual de São Paulo e a média do Brasil nos anos finais do ensino fundamental	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 – Comparação dos modelos de competência e desempenho	96
Quadro 3.2 – Expectativas gerais em leitura das Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem do ensino fundamental I	105
Quadro 3.3 – Plano anual de Língua Portuguesa das turmas do 2º ano da escola B do ano de 2011	121
Quadro 3.4 – Plano bimestral de Matemática das turmas do 5º ano (4º ano do ensino fundamental de oito anos) da escola B do ano de 2012	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Média de desempenho na Prova Brasil dos alunos da rede municipal de São Paulo nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o IDEB correspondente – anos 2005 a 2011	51
Tabela 2.2 – Médias do IDEB nos anos iniciais das unidades federativas brasileiras	52
Tabela 2.3 – Resultado do IDEB por capitais – Redes Municipais de Ensino	53
Tabela 3.1 – Jornadas de Trabalho dos Profissionais de Educação da Secretaria Municipal de São Paulo no ano de 2013	68
Tabela 3.2 – Médias IDEB – Rede Municipal de São Paulo	74
Tabela 3.3 – Médias IDEB – Escola A	74
Tabela 3.4 – Médias IDEB – Escola B	74
Tabela 3.5 – Desempenho da escola A na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa	75
Tabela 3.6 – Desempenho da escola B na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa	75
Tabela 3.7 – Desempenho da escola A na Prova São Paulo na área de Matemática	76
Tabela 3.8 – Desempenho da escola B na Prova São Paulo na área de Matemática	76
Tabela 3.9 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 2º ano do ciclo I de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa	77
Tabela 3.10 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 2º ano do ciclo I de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Matemática	77
Tabela 3.11 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 4º ano do ciclo II de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa.....	77

Tabela 3.12 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 4º ano do ciclo II de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Matemática	78
---	----

LISTA DE SIGLAS

CEFAI Centros de Formação e Apoio à Inclusão
CEIs Centros de Educação Infantil
CEUs Centros de Educação Unificados
CFE Conselho Federal de Educação
CIEJA Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CNE Conselho Nacional de Educação
DCN/EF Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos
DEM Partido Democratas
DOT Diretoria de Orientação Técnica
DRE Diretoria Regional de Educação
EFAP Escola de Formação de Professores
EJA Educação de Jovens e Adultos
EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC Escola Técnica Estadual 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
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAAEs Grupos de Formação Permanente
GDE Gratificação por Desenvolvimento Educacional
IEE Índice de Efeito Escola
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDIQUE Índice de Qualidade da Educação
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEIF Jornada Especial Integral de Formação
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP Língua Portuguesa
MEC Ministério da Educação

MT Matemática

N Não satisfatório

NAEs Núcleos de Ação Educativa

ONG Organização não governamental

P Plenamente satisfatório

PB Prova Brasil

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE Prêmio de Desempenho Educacional

PEA Projeto Especial de Ação

PEC Programa de Educação Continuada

PIC Projeto Intensivo do Ciclo I

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PSB Partido Social Democrático

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PT Partido dos Trabalhadores

PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAADI Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual

S Satisfatório

SAAI Sala de Apoio à Inclusão

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/SP Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SME/SP Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TCC Trabalho Colaborativo de Autoria

TOF Projeto Toda Força ao 1º ano

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNESP Universidade do Estado de São Paulo

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1- OBJETIVOS, METODOLOGIA E REFERENCIAIS DE ANÁLISE	19
1.1 Os objetivos	19
1.2 A metodologia.....	20
1.2.1 Estudos acadêmicos sobre políticas curriculares	21
1.2.2 A pesquisa de campo	27
1.2.3 Referenciais de análise	32
1.2.3.1 Justiça escolar e direito à educação	32
1.2.3.2 Currículo e prática docente	36
2- AS REFORMAS CURRICULARES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-2012)	42
2.1 Resultados dos alunos nas avaliações externas	51
2.2 As mudanças advindas com a segunda gestão Kassab	55
2.3 A influência das avaliações externas se acentua	59
3- ANÁLISE DOS DADOS	67
3.1 As escolas estudadas, características institucionais e de contexto.....	67
3.1.1 Escola A	67
3.1.2 Escola B	70
3.1.3 As diferenças de desempenho das escolas em relação às amostras das avaliações externas	74
3.2 O papel da formação continuada na efetivação das mudanças curriculares	78
3.3 Uma análise das Orientações Curriculares/2007 sob a perspectiva docente	91
3.4 Condições e características do currículo elaborado pelos professores	112
3.4.1 Principais características do currículo.....	117

3.4.2 Participação da comunidade, a atenção à cultura local e às experiências dos alunos	126
3.5 A construção docente do currículo em ação.....	132
3.6 O ensino fundamental de nove anos e as mudanças curriculares.....	142
3.7 Relação entre o currículo e as avaliações externas	152

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS 171

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista Bruna	187
ANEXO B – Entrevista Carlos	205
ANEXO C – Entrevista Cecília.....	223
ANEXO D – Entrevista Érica	241
ANEXO E – Entrevista Flávia	253
ANEXO F – Entrevista Joel	284
ANEXO G – Entrevista Liliam	308
ANEXO H – Entrevista Marina.....	324
ANEXO I – Entrevista Nívea	340
ANEXO J – Entrevista Robson	362
ANEXO K – Entrevista Sueli	370

INTRODUÇÃO

Uma vez atendida a premência de oferta de vagas nas escolas de ensino obrigatório nas últimas décadas do século XX, as lutas pelo direito à educação tenderam a enfatizar a necessidade de intervir na organização da escola com vistas a assegurar que a maioria da população que passou a ter acesso a ela pudesse efetivamente nela permanecer e adquirir conhecimentos e comportamentos relevantes para seu desenvolvimento pessoal e para a participação social e cidadã. Reformas do currículo foram também promovidas buscando aproximar as exigências de disseminação do conhecimento socialmente elaborado das demandas por escolaridade da população.

Nas décadas de 1980 e 1990 as reformas educacionais realizadas em países do hemisfério norte e da América Latina e, entre eles, o Brasil, em razão da tendência de universalização do ensino fundamental e médio, assim como também da extensão do atendimento educacional no âmbito da educação infantil, tornaram clara a necessidade de repensar o currículo de toda a educação básica, agora expandida, dentro de princípios educacionais comuns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, dá corpo à nova ordenação da educação escolar no Brasil e, pela primeira vez, reconhece a escola como instância que também tem voz ativa na política educacional, cabendo a ela a responsabilidade de formulação e implementação do projeto pedagógico que atenda as suas especificidades (ARELARO, 2005). O artigo 32 parágrafo 2º da LDB, expressa a possibilidade de os estabelecimentos de ensino que utilizam a progressão regular por série adotarem, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Nesse sentido, a regularização do fluxo de alunos ao longo da escolarização, associada a intervenções pedagógicas que levem em conta a sua diversidade, tem o propósito de assegurar que todos realizem o percurso escolar sem sucessivas retenções, vindo a representar um dos possíveis caminhos para assegurar o direito de todos à educação (BARRETTO, MITRULIS, 2001). Além disso, a LDB se mostra bastante flexível quanto à duração do ensino fundamental, ao

estabelecer que a sua duração mínima deve ser de oito anos, indicando a possibilidade de ampliação dessa etapa da educação básica.

No final dos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), com base na prescrição do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que determinava a criação de um currículo mínimo de âmbito nacional. As antigas determinações do Conselho Federal de Educação (CFE) apenas ofereciam diretrizes e estabeleciam normas gerais a serem acatadas pelas orientações curriculares dos estados, extensivas também aos municípios. Os princípios em que estão calcados os PCN sinalizam uma guinada da política educacional brasileira em relação aos referenciais básicos que a orientaram no período da expansão da escolarização, mostrando o seu alinhamento aos reclamos da nova ordem mundial. Os PCN passam a definir conteúdos do ensino e a forma de abordá-los em cada área do conhecimento. Ao mesmo tempo em que detalham o que seria a parte comum do currículo nacional, eles dão espaço à inclusão das especificidades de cada região, estado, localidade e das necessidades de cada rede de ensino, escola e seu alunado. Seguindo a tradição brasileira, assim como as propostas curriculares elaboradas pelos estados para os seus respectivos sistemas de ensino durante a vigência da Lei 5692/71, os PCN não têm caráter obrigatório. Não obstante, eles exercem forte poder indutor sobre os currículos dos sistemas de ensino e sobre os programas de formação docente, tendo se tornado uma referência básica amplamente utilizada até os dias de hoje (BARRETTO, 2012; GATTI 2000; SAMPAIO, 2010).

Os PCN abordam também questões contemporâneas da agenda política e social e que, não constituindo campos de saber fortemente estruturados como as disciplinas escolares, devem permear o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento: trata-se dos temas transversais.

Além de colocar a diversidade na pauta das políticas de currículo, os referenciais nacionais também propunham o ensino por competência e a contextualização dos conhecimentos e saberes veiculados pela escola, bem como a abordagem de forma integrada e transversal dos conteúdos curriculares. Se as concepções anteriores de educação escolar e de ensino consideravam suficiente o domínio dos conteúdos para habilitar para a vida em sociedade, a concepção contemporânea reconhece que também faz parte da escola levar o estudante a mobilizar saberes adquiridos de diferentes maneiras para tornar significativos os acontecimentos da sua vida cotidiana (BARRETTO, 2013, p. 134).

Os anos de 1990 também foram marcados pela introdução das avaliações externas dos sistemas de ensino no plano nacional, concebidas como avaliações padronizadas do

rendimento dos alunos. Elas constituem uma iniciativa do governo federal que, entre outros propósitos, possibilitou estabelecer dispositivos capazes de aproximar o olhar sobre a qualidade do ensino oferecido pelas redes públicas e privadas em todo o país, a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB é gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC. Seu objetivo primeiro foi o de colher e organizar informações sobre os resultados da aprendizagem dos alunos e os contextos escolares em que elas se realizam, de modo a permitir o monitoramento das políticas públicas na esfera dos sistemas de ensino com vistas a fornecer subsídios à melhoria da qualidade na educação. As provas inicialmente eram formuladas com base no que os estados informavam sobre o que era trabalhado no currículo. Com a elaboração dos PCN para o ensino fundamental e o ensino médio, estes passaram a constituir o documento de referência da matriz de avaliação do SAEB (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002; BRASIL, 1997).

Novas DCN/EF para o Ensino Fundamental de nove anos são aprovadas em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010). Elas mantêm os mesmos princípios da reforma do currículo dos anos de 1990, mas lhes conferem novas ênfases e significados. As redes de ensino e as escolas possuem autonomia para elaborar seus currículos e formulá-los garantindo os princípios e orientações comuns que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCN/EF) – de caráter obrigatório –, ao mesmo tempo em que contemplam aspectos da realidade local (BRASIL, 2010). O direito à educação constitui-se como o fundamento maior das DCNs. Segundo elas, a educação de qualidade deve ser relevante, pertinente e equitativa. Quanto à relevância, espera-se que as aprendizagens promovidas no ambiente escolar sejam significativas tanto para o desenvolvimento social, como pessoal dos educandos. A educação deve também ser pertinente, no sentido de atender a diversidade de contextos. As DCN/EF também retomam o princípio da equidade enunciado nos PCN, clareando as suas implicações (BRASIL, 2010). A equidade refere-se ao tratamento diferenciado àqueles que apresentam condições desiguais no ponto de partida, buscando promover desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, que assegurem a todos o direito à educação (BRASIL, 2010).

Segundo as DCN/EF

Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas

universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem (BRASIL, 2010, p. 2).

A educação de qualidade, entendida como direito de todos, põe a necessidade de pensar um ensino que, para atingir a equidade, leve em consideração as diferenças. Segundo as DCN/EF, cabe aos docentes “equilibrar” a ênfase em relação à experiência anterior do aluno, inserido em sua cultura local, e a necessidade de prover-lhe os instrumentos de que necessita para analisar sua realidade e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. (BRASIL, 2010). Esse princípio tem suas raízes nos estudos que discutem os conceitos de justiça escolar e de igualdade na educação e que serão aprofundados adiante.

As reformas de currículo e as orientações de ensino nas redes estadual e municipal de São Paulo não só são herdeiras dessas mudanças, como, muitas vezes, chegaram a protagonizar propostas que terminaram por se projetar em cenários mais amplos da educação no país.

A despeito das inúmeras reformas educacionais que levaram às mudanças na forma de organização e no currículo das escolas nas últimas décadas, persistem os insatisfatórios resultados de aprendizagem no ensino obrigatório. Em face dessa constatação, interessa-nos aprofundar o exame das medidas tomadas em diferentes âmbitos dos sistemas escolares e suas repercussões nas práticas docentes.

O foco de análise desta pesquisa é o ensino fundamental, mais particularmente os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo (1º ao 5º ano). Muitas das medidas propostas pelas gestões que se sucederam na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) nas últimas décadas, seja no que se refere às condições de trabalho dos professores e à sua formação em serviço, seja no que diz respeito à organização da escola, ao currículo e às orientações pedagógicas, passaram a fazer parte da própria forma de ordenação do trabalho educacional na rede e foram, de certo modo, incorporadas ao fazer cotidiano dos docentes e de seus alunos.

Esta pesquisa propõe a análise das políticas implementadas pela SME/SP que contribuíram para a formulação das orientações curriculares na gestão de Gilberto Kassab (2005/2012) e como estas influenciaram o currículo das escolas nos anos iniciais do ensino

fundamental (ciclo I¹) na perspectiva de ampliação do direito a uma educação de qualidade ao conjunto da população.

As questões orientadoras da pesquisa são:

- 1- Que medidas adotadas pela SME/SP nas últimas décadas contribuíram para dar corpo às políticas de educação voltadas para a ampliação do direito à educação nos anos iniciais de escolaridade?
- 2- Que características assumiram o currículo, suas orientações didáticas e a avaliação adotados pela SME/SP na gestão Kassab e como a escola e seus docentes os reconstruíram em razão de seu contexto?

Antes de prosseguir o estudo, convém esclarecer com que concepções de currículo se irá trabalhar.

O currículo pode ser entendido de diferentes maneiras. Para Forquin (1993), uma das concepções do currículo é que ele implica um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto, ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Essa concepção esteve muito associada à ideia de currículo como programa de aprendizagem, organizado em cursos e deliberado no contexto de uma instituição do tipo escolar, em voga nos anos de 1960. Forquin (1993) também menciona que outros autores, como Lawrence Stenhouse, concebem o currículo dando maior ênfase ao que de fato acontece efetivamente com os alunos, suas experiências e o resultado do processo de escolarização, em detrimento das prescrições e dos programas pré-definidos (STENHOUSE, 1975). Outra abordagem do termo currículo relaciona-se à ideia de transmissão de certos conteúdos culturais e cognitivos. Nesse sentido, o currículo é pensado a partir do conteúdo de ensino e para quem ele se destina em um “jogo educacional e cultural constituído pela estruturação e pela circulação do saber, pela constituição e pela transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos” (FORQUIN, 1993, p. 24). Assim, o processo de seleção desses conteúdos constitui aspecto importante para definir prioridades e objetivos perseguidos pela escola.

¹ Em 2014 a rede passou por uma reorganização do número de ciclos no ensino fundamental: de dois para três. No entanto, iremos manter a nomenclatura dos ciclos I e II usada ao longo da pesquisa para favorecer a compreensão da equivalência de anos/ turmas, uma vez que a pesquisa se detém nas medidas e repercussões da gestão Kassab.

No Brasil, muitos autores contemporâneos trabalham com o enfoque cultural do currículo que dialoga com o papel social da escola. Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2008) entendem o currículo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18). O reconhecimento do caráter cultural do currículo escolar parte não só da necessidade e propósitos dos alunos, mas dos interesses sociais, econômicos e políticos que definem o contexto em que a escolarização se insere, também impregnado com a própria cultura da escola.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) defendem a ideia de currículo como processo, envolvendo agentes e âmbitos diversos. No âmbito das dimensões políticas e administrativas situa-se o currículo *prescrito* e *regulamentado*. O currículo *planejado* desdobra as orientações gerais na forma de guias, livros, materiais didáticos, que também exercem sua influência no cotidiano escolar porque são instrumentos do trabalho diário de professores e alunos. O currículo *organizado* é pensado e formulado no âmbito de cada unidade escolar e reflete a autonomia relativa das equipes e comunidades escolares no trato com os conteúdos e as abordagens. O currículo em *ação* é aquele construído na prática e guarda, em maior ou menor medida, relação com as outras dimensões curriculares. É por meio do currículo em ação que os propósitos da educação ganham concretude entre os alunos. Mas há ainda o currículo *avaliado* que exerce, em algumas circunstâncias, grande influência sobre as outras dimensões.

Na perspectiva dos autores, compreender o currículo em dada realidade requer uma análise com enfoque processual que abrange os seus diferentes tempos e dimensões desde as esferas centrais em que ele é formulado, até os processos que ocorrem em sala de aula, passando por inúmeras mediações nessa trajetória. Para examinar as mudanças advindas com as reformas curriculares no contexto escolar é necessário entender os processos de desdobramento com os quais se está lidando, as suas dimensões e a forma como cada um deles se apresenta, tal como sugerem Sacristán e Gómez (1998).

1- OBJETIVOS, METODOLOGIA E REFERENCIAIS DE ANÁLISE

1.1 Os objetivos

Para responder às questões orientadoras, esta pesquisa tem como objetivos:

- realizar uma revisão bibliográfica e documental que resgate as medidas implantadas na rede municipal de São Paulo a partir do final dos anos de 1980, bem como as políticas e reformas de currículo formuladas em outras esferas do governo, e que afetaram a formulação das propostas de currículo no ensino fundamental, em particular nos anos iniciais;
- analisar a formulação das orientações de currículo da gestão Kassab e as medidas propostas para a sua implementação na rede, expressas em termos de materiais de apoio a professores e alunos e da formação docente;
- identificar os delineamentos, pressupostos e características do currículo voltado aos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas municipais de São Paulo, observando os processos de reelaboração pelos quais ele passa no âmbito escolar, bem como aspectos da sua efetivação e indícios de sua abrangência na aprendizagem dos alunos;
- observar em que medida o currículo construído nas escolas persegue a questão da equidade, buscando atender as necessidades dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais, com vistas a contribuir para a redução das desigualdades que interferem em seus percursos escolares e assegurar a todos o acesso ao conhecimento social valorizado;
- identificar as influências das avaliações de sistema na constituição do currículo prescrito, organizado e em ação nas escolas estudadas.

1.2 A metodologia

Este estudo faz uma revisão documental² das políticas de currículo voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental implantadas na SME/SP de 1989 até 2012 e realiza o estudo de duas escolas de ensino fundamental da rede, subsidiado por referenciais que abrangem a reflexão sobre o direito à educação e a busca pela equidade.

O período de 1989 a 2012 foi delimitado para essa revisão por ser rico em medidas que afetaram os currículos das escolas, os conteúdos de ensino e a formação docente, incluindo a implantação e os desdobramentos do documento “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem” na SME/SP, durante a gestão Kassab, a partir de 2007³.

Foram analisados os documentos que subsidiaram a discussão curricular na rede municipal, além de materiais de apoio e de formação docente de outros programas que tiveram grande influência na formulação do currículo das escolas da SME/SP, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa “Ler e Escrever” e os “Cadernos de apoio e aprendizagem⁴”. Também foram examinados documentos elaborados pelo MEC que nortearam as políticas de currículo das redes de ensino, como os PCN e as DCN/EF (BRASIL, 2010). Em relação à legislação vigente, além da LDB, outras leis e normas que embasaram a implantação do ensino de nove anos, bem como as que subsidiaram as políticas de avaliação externa do rendimento dos alunos, foram também consideradas para a compressão do contexto de formulação e implementação do currículo na SME/SP.

Antes de entrar na análise do objeto da pesquisa propriamente dita, procede-se a uma breve revisão bibliográfica de estudos recentes sobre políticas públicas e suas repercussões no currículo.

² São consideradas fontes na revisão documental os materiais acerca do comportamento humano, incluindo leis, normas, pareceres, jornais, livros, roteiros e arquivos escolares (PHILLIPS, 1974; LÜDKE; ANDRÉ, 2003).

³ Com o intuito de facilitar a leitura, durante a pesquisa será usada a expressão “Orientações Curriculares/2007” para se referir a esse documento.

⁴ Livros didáticos consumíveis nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade (ciclo I) voltados ao ensino fundamental.

1.2.1 Estudos acadêmicos sobre políticas curriculares

No processo de revisão de estudos que abordaram o tema das políticas de currículo no ensino fundamental em diferentes redes nos últimos anos, partiu-se da análise de pesquisas que, preferencialmente, foram publicadas na última década, buscando os caminhos que a investigação científica trilhou nessa área e quais os avanços alcançados. Em consonância com as questões que esta pesquisa pretende responder, não foram encontrados no período estudos anteriores que investigassem o processo de implantação das Orientações Curriculares/2007 na rede paulistana, provavelmente por se tratar de uma medida relativamente recente.

Barretto (1998) retoma o percurso das políticas de currículo no Brasil desde meados dos anos de 1980 até os dias atuais, indicando algumas tendências contemporâneas que emergem do processo de luta pela democratização da educação básica no movimento de transição para o Estado de Direito e que vêm norteadando as discussões sobre as reformas curriculares nas redes de ensino. A autora demarca a transição do discurso da igualdade, em que se basearam as políticas de expansão de vagas e de garantia do acesso à escola ao conjunto da população escolar ao longo de boa parte do século passado, para o discurso que enfatiza o direito à diferença que passou a ser adotado nos anos finais do século XX e subsequentes, em que a questão central que se coloca é a do direito de todos à educação de qualidade: “Se antes o democrático era buscar a igualdade básica, agora o democrático é reconhecer as diferenças” (BARRETTO, 1998, p. 6).

Em outro artigo, Barretto (2013) mais uma vez remonta o histórico das políticas curriculares no Brasil, mas desta vez relacionando as políticas de formação docente ao trabalho de gestão e implementação do currículo e as influências das políticas de avaliação externa. Em relação às avaliações externas, indica, com apoio na revisão de outros estudos na área, a maior influência das prescrições externas sobre a formulação dos currículos das escolas e maior controle em relação aos resultados esperados, incidindo diretamente nas práticas docentes e tendendo a restringir a autonomia da escola na proposição de um currículo mais condizente com a realidade de seus alunos (BARRETTO, 2013).

Moreira (2000) realiza estudos na área do currículo que dialogam com a ressignificação da cultura local e a valorização das particularidades dos contextos de construção do currículo. Em 2000 publica artigo em que trata das propostas curriculares implantadas nas décadas de 1980 e 1990 em alguns estados e municípios brasileiros. O autor

aponta, entre outros aspectos, o caráter político das reformas que, muitas vezes, sofrem com a descontinuidade das ações entre as diferentes administrações. Essa descontinuidade leva ao insucesso de algumas reformas, frequentemente causando a descrença dos professores diante de um contexto instável de atuação. Assim, Moreira (2000) ressalta a importância do protagonismo dos atores do currículo no âmbito local e sugere que este seja centrado na escola, em vez de fortemente formatado por órgãos administrativos centrais. Para ele, professores e alunos envolvidos e comprometidos diretamente com o currículo em um processo democrático produzem a efetivação de ações duradouras e significativas para toda a comunidade. No entanto, admite que as secretarias de educação também têm seu papel no processo, provendo orientações, recursos e incentivos às escolas e acompanhando os seus passos. Para Moreira (2000), a desigualdade em relação ao acesso aos bens materiais e simbólicos deve fazer com que a escola busque constantemente estabelecer a relação entre as teorias e a prática, levando a abordagens mais contextualizadas e auxiliando a apropriação pelos docentes de referenciais que podem subsidiar as suas ações.

Ampliando a discussão, em outro artigo, Moreira e Candau (2003) abordam o conceito de justiça curricular como forma de reduzir diferenças e desigualdades sociais, enfatizando a necessidade de valorização da pluralidade cultural. Segundo os autores, o currículo pautado nesses princípios desafia as relações de poder que reproduzem as diferenças em nossa sociedade. O texto parte da ideia de centralidade da cultura no currículo, analisando estratégias desenvolvidas pelos professores no sentido da diferenciação curricular e apontando também para a problematização da formação docente. Para os autores, o professor desenvolve papel central na efetivação de um currículo pluricultural, mas eles constatarem também que essa preocupação está pouco presente nos cursos de formação inicial e continuada. Alguns dos aspectos que, nesse sentido, precisam ser aperfeiçoados são: desenvolver uma visão mais ampla sobre a problemática das diferenças, estimular a reflexão individual sobre identidade cultural, aprofundar a temática da formação cultural brasileira, interagir reflexivamente com diferentes grupos culturais e étnicos. Em pesquisa publicada em 2013, Moreira defende o trabalho colaborativo e um maior e melhor diálogo entre os órgãos públicos (secretarias de educação), comunidade interna da escola, pais e alunos como forma de a instituição abrir novas possibilidades na busca pela qualidade na educação (MOREIRA, 2013).

Em relação às políticas de currículo em âmbito federal, a pesquisa de Lopes (2004) aponta para a necessidade de pensar a educação e o currículo voltados à valorização das singularidades dos sujeitos e seu poder de luta contra as desigualdades e exclusões. A autora

analisa, com base na teoria do discurso⁵, as medidas adotadas pelo governo Lula na área do currículo, comparando-as às aquelas implantadas na gestão anterior, de Fernando Henrique Cardoso. Lopes (2004) discute a noção de democracia a partir das representações sociais dos sujeitos e tem como foco as políticas de currículo para a educação básica no Brasil, tomando para análise o papel dos textos políticos na construção dessas representações. Sobre as atuais políticas de currículo, segundo a autora, vive-se um período de ampliação dos sentidos contextuais dentro de um movimento que parte do cotidiano e que implica a negociação com o outro e a significação do mundo.

Em estudo mais recente, Lopes (2012) ressalta que nos diferentes contextos da política ainda se considera que o universal possui um lugar absoluto a ser defendido e que dentro das políticas curriculares isso se traduz pela ideia de que há uma cultura comum, um currículo único a ser perseguido, bem como patamares para a qualidade na educação a serem alcançados com vistas à cidadania. Essa concepção é manifesta, por exemplo, pela criação de normas comuns advindas de propostas curriculares e de sistemas de avaliação, que orientam a elaboração do currículo para que, a partir daí, professores e alunos possam construir suas identidades (LOPES 2012). Afirma que se trabalha hoje com a ideia de que o currículo deve garantir a distribuição igualitária de saberes, sob a concepção de conhecimento para todos, com o argumento de garantia de qualidade na educação (MACEDO, 2009; MORGADO, 2010). Um caminho mais produtivo, segundo a autora, seria abrir o espaço para a manifestação das diferenças e conflitos existentes para a construção de projetos curriculares particulares, colocando em pauta a discussão acerca das propostas curriculares atuais.

Lucíola Santos (2007) aprofunda o debate acerca da centralidade da cultura no currículo ao realizar uma revisão, a partir dos anos de 1990, das mudanças efetivadas nesse campo com base nas teorias críticas e seus reflexos nas reformas educacionais. Faz reparos aos estudos culturais desenvolvidos com um referencial pós-modernista e sua limitada influência no currículo escolar. Assim como os demais autores citados, defende um currículo que leve a uma reflexão sobre as injustiças sociais, que valorize a cultura dos alunos e que os auxilie a compreender a complexidade do mundo atual e atuar sobre ele. Para ela, a produção acadêmica de vertentes consideradas mais radicais dos estudos culturais tem pouco acrescentado à revisão do senso comum pedagógico.

⁵ Lopes (2004) reporta-se à teoria do discurso de Laclau (2000) como uma tradição de reflexões e debates na perspectiva das abordagens pós-estruturalistas que buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados.

Em 2010, Santos analisa as DCN/EF para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação (PNE), destacando algumas convergências entre os documentos e enfatizando o papel dos atores sociais envolvidos na formulação de ambos. Indica os diferentes pontos de vista de grupos acadêmicos, gestores e professores no processo de construção dos documentos e os interesses em jogo. Ao final, considera que houve grande representatividade dos segmentos da área da educação na formulação das diretrizes, o que contribuiu para a elaboração de propostas mais condizentes com a educação de qualidade a que se espera, a partir da realidade escolar existente.

Hypólito (2010) aborda a temática das políticas curriculares a partir da ascensão da influência das avaliações externas no Brasil. Compreende o processo de regulação social exercido pelo Estado através dessas avaliações levando a uma padronização curricular, à implantação de políticas de formação docente pouco reflexivas e a submissão da escola e da educação aos interesses do mercado. O autor evidencia que a tendência das políticas de currículo no Brasil atual, assim como da maioria dos países latino-americanos, parte de um modelo gerencialista de administração da educação em que as condições para o exercício do magistério não são boas, ao mesmo tempo em que o discurso da competência e da eficiência é propagado nas redes de ensino e incentivado pelo pagamento por desempenho. Esse contexto leva à ausência de participação dos professores e à desqualificação de seu trabalho desde os processos de formação docente.

Em Portugal, Morgado (2010) advoga a necessidade de mudar as políticas e práticas curriculares, tomando a escola como uma instituição de referência que, a partir da autonomia de seus agentes na construção do projeto pedagógico, tenha condições de propiciar uma educação de qualidade, assegurando a diversidade formativa a que se propõe. O autor realiza uma revisão das reformas educativas em que ilustra os desafios quantitativos da escola para garantir o acesso a todos, assinalando também os desafios qualitativos que demandam assegurar a diversidade e a diferenciação para garantir os princípios de equidade, justiça, solidariedade e coesão social. Seus escritos corroboram com outros estudos que destacam a importância de a escola repensar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, garantindo condições para que estes desenvolvam suas competências profissionais (HYPÓLITO, 2010; MOREIRA, 2000; MOREIRA; CANDAU, 2003).

Paro publica, em 2011, ensaio sobre o currículo do ensino fundamental e a centralidade da cultura em que faz considerações sobre as práticas curriculares a partir de um estudo mais amplo sobre as políticas públicas na perspectiva do direito à escolarização

elementar. Ele também estabelece relações entre o modelo curricular atual e as avaliações em larga escala, patrocinadas por políticas que estariam contribuindo para restringir a abrangência do currículo do ensino fundamental. Defende que o currículo deve abarcar não só os conteúdos de conhecimento e informações que compõem as disciplinas escolares tradicionais, mas também, e principalmente, a cultura em seu sentido pleno como matéria-prima de uma escola inserida em uma sociedade democrática. Para ele, esse é um direito universal de todo cidadão e parte imprescindível da formação integral dos educandos. O autor menciona a arte, a ética, a política, o cuidado pessoal e o uso do corpo como conteúdos que deveriam ser contemplados no currículo. Seriam esses “novos” conteúdos que contribuiriam para a apreensão dos conhecimentos tradicionais, proporcionando um aprendizado com maior eficácia. Paro (2011) também aborda a necessidade de se repensar a formação dos educadores, já que muitos deles também são fruto de uma escola que necessita desconstruir certos paradigmas para construir um currículo significativo.

Elizabeth Macedo (2012), em texto sobre as DCN/EF, defende a maior autonomia dos sujeitos na elaboração curricular de forma a dar maior sentido ao processo educativo (BRASIL, 2010). Discute a tendência de fragmentação identitária, advinda com a pós-modernidade e aprofundada pelas teorias pós-estruturais. Expressando reservas quanto a um modelo genérico de currículo que não dialogue com a realidade da escola, a autora advoga que, mais do que a sua preocupação com o conhecimento, ele contribua para a construção da identidade dos sujeitos.

Na revisão dos estudos acadêmicos foram encontradas poucas pesquisas que utilizaram o estudo de caso como metodologia, direcionando o olhar das políticas de currículo para o interior da escola. No entanto, os trabalhos encontrados levantaram problemas também comuns à presente pesquisa.

Tura (2012), em pesquisa realizada em escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, focaliza o processo de implantação de novas políticas curriculares para a rede, pautadas na melhoria do desempenho escolar nas avaliações externas de larga escala com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na busca pela melhoria da qualidade na educação, a autora observou o surgimento de novas formas de controle do trabalho docente, com reflexo direto no currículo da escola. Ela também percebeu um deslocamento da centralidade dos significantes “reprovação” e “evasão” para a maior preocupação com o desempenho dos alunos.

Busquini (2013) defendeu tese acerca da postura dos professores de Matemática diante da proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) no ano de

2008. Uma das constatações a que chega é que as dificuldades apresentadas pelos docentes estão relacionadas à sua falta de envolvimento no processo de elaboração curricular da rede, não se identificando com o documento produzido. Para o autor, o posicionamento contrário ao currículo por parte dos professores teria sido influenciado pela formação continuada promovida pela Escola de Formação de Professores (EFAP). Essa formação é obrigatória para os docentes ingressantes e também ocorre em outros programas oferecidos aos professores da rede estadual, estes com baixa adesão. Nessas ocasiões, são apresentados os currículos das disciplinas da rede. Para Busquini (2013), a organização do currículo por disciplinas, de caráter tecnicista, não atende às necessidades atuais da sociedade e do trabalho. Ele considera a formação oferecida deficitária, o que se reflete na prática dos docentes diante do currículo proposto pela rede. Para ele, os professores são, de forma passiva, executores do currículo e, de forma ativa, condicionam a mudança educacional intencionada por outros. Detecta um movimento de resistência forte entre os docentes, o qual se explicaria, em parte, pela sua incompreensão do documento e de sua proposta, resultando no afastamento dos professores. Outro problema identificado no estudo é o número insuficiente de materiais produzidos pela rede estadual, como o Caderno do Aluno e do Professor que deveria chegar à escola. Esses materiais são utilizados como apoio à implantação do currículo, mas não são enviados em quantidade adequada para atender docentes e alunos. A pesquisa evidencia que os cadernos têm o papel de guia orientador para o professor. Busquini (2013) também argumenta que, para os docentes da rede estadual, o volume de conteúdo proposto nem sempre era trabalhado dentro do tempo previsto, constatando disparidades entre a proposta da rede e a realidade das escolas. Para o autor, a efetivação do currículo proposto pela rede só se dará na prática a partir de sua articulação com a formação docente e a aproximação do documento com a realidade da sala de aula, dando maior autonomia aos atores do currículo.

Através da revisão realizada foi possível identificar a importância atribuída ao papel que a cultura deve ocupar nos processos de formulação dos documentos oficiais e da construção curricular na própria escola. Como contribuições dos estudos, também podemos destacar: a importância da ação docente na construção e implementação do currículo e suas limitações diante de uma formação inicial e continuada que não aborda ou aprofunda essa discussão; a influência que as avaliações externas vêm assumindo na constituição do currículo, principalmente em relação aos conteúdos que devem ser contemplados e ao ritmo com que devem ser trabalhados; e os modos de participação e decisão nos processos de implantação dos programas curriculares diante da necessidade de considerar os diferentes atores e a promoção de mudanças na formação dos alunos da educação básica.

Também se evidenciou a necessidade de lançar luz sobre algumas questões ligadas ao currículo e as reformas na SME/SP que não foram amplamente abordadas nos estudos mencionados como: a relação entre o currículo construído no âmbito escolar e a ideia de equidade e garantia ao direito à educação; a incorporação de programas ligados à leitura e escrita ao planejamento curricular; a reformulação do currículo nas escolas diante da ampliação do ensino fundamental para nove anos, os processos de discussão dos resultados das avaliações externas pelas equipes escolares e os usos desses dados para o planejamento do currículo.

1.2.2 A pesquisa de campo

Com base nas políticas efetivadas na área da educação para a análise de algumas das dimensões do currículo, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede municipal de São Paulo que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação incluiu a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. Tratando da escolha da metodologia de pesquisa, Lüdke e André (2003) afirmam: “Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (LÜDKE; ANDRE, 2003, p. 42).

O exame de documentos relacionados ao trabalho de campo, foi feito como forma de obter uma ideia mais precisa do contexto e dos contornos em que se desenvolvem as práticas escolares. As informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas puderam, portanto, ser confrontadas com o projeto pedagógico das escolas, registros dos horários coletivos de formação e do aproveitamento dos alunos, referenciais utilizados pelas equipes pedagógicas para a formação dos docentes, planos e planejamentos pedagógicos e demais documentos provenientes dos órgãos gestores.

Para Holsti (1969) “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta” (HOLSTI, 1969, p. 17).

No entanto, a pesquisa documental também apresenta limitações. Uma das críticas levantadas é a de que os documentos são amostras pouco representativas dos fenômenos estudados (GUBA; LINCOLN, 1981). Para Lüdke e André (2003):

Em geral as escolas não mantêm registro das suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando existe algum material escrito, ele é esparso e conseqüentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano. É evidente que esse fato também é um dado do contexto escolar e deve ser levado em conta quando se procura estudá-lo (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 40).

Assim, a análise documental realizada levou em consideração que os registros não representam o contexto de pesquisa em sua totalidade, mas oferecem informações importantes para a sua interpretação. Por sua vez, nos momentos em que as informações de diferentes fontes discrepam entre si, os documentos também são capazes de fornecer pistas para auxiliar a análise.

Atualmente sou coordenadora pedagógica em uma escola da rede pública municipal de São Paulo e, para garantir o distanciamento adequado para a realização da pesquisa, foi decidido que esta seria realizada em escolas em que eu não tivesse tido contato anterior com seus atores: funcionários e alunos. Ainda que minha experiência na rede influencie a forma como foi encaminhada a investigação e interpretação das informações coletadas, buscou-se certo estranhamento necessário para a identificação de fatos e dados relevantes para a pesquisa.

Para a escolha das escolas que fizeram parte do trabalho de campo, foram levantados dados de diferentes unidades escolares de uma mesma Diretoria Regional de Educação (DRE) da capital paulistana, de modo a possibilitar a identificação de escolas que apresentassem perfis diferenciados tanto do ponto de vista do seu percurso histórico dentro da comunidade, como dos resultados nas avaliações externas. Buscou-se primeiramente uma escola de ensino fundamental da rede que demonstrasse um histórico bem sucedido em relação ao desempenho dos alunos do ciclo I no período pesquisado (escola A⁶). As avaliações externas têm se mostrado um parâmetro importante para essa constatação, embora elas não expressem todas as dimensões do aproveitamento dos alunos e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (HORTA NETO, 2010). Em um segundo momento, identificou-se a necessidade de realizar a investigação em uma segunda escola que apresentasse maiores dificuldades para o alcance de bons resultados entre os alunos (escola B). No entanto, não se optou por realizar a análise de duas escolas que apresentassem realidades totalmente discrepantes, buscando

⁶ Optou-se por utilizar letras para indicar as escolas estudadas, preservando suas identidades.

contrapontos óbvios entre seus fazeres pedagógicos, relação com a comunidade e, por fim, o próprio currículo. Assim, a opção de realizar a pesquisa em uma segunda escola teve como objetivo identificar as características e os problemas enfrentados por uma equipe pedagógica que persiste na busca de caminhos para a obtenção de melhores resultados de seus alunos, ainda que em condições menos favoráveis.

A primeira parte da pesquisa de campo (escola A) foi realizada em 2013, no início do governo de Fernando Haddad, caracterizado como período de transição em relação à gestão Kassab (2008-2012), em que perduraram em grande parte as políticas implantadas no período anterior. Em 2014 realizou-se a pesquisa de campo na segunda escola (escola B). O trabalho investigativo procurou resgatar os elementos que caracterizaram o movimento de reforma curricular na gestão Kassab.

Como forma de compreender os contextos em que essas escolas se inserem, foram realizadas entrevistas com professores e coordenadoras pedagógicas das respectivas instituições, além de técnicos da SME/SP. As entrevistas constituíram parte essencial da investigação, uma vez que o contato com os atores sociais da escola representou a expressão mais próxima do seu cotidiano, onde se revelaram os desdobramentos das políticas na área da educação.

Lüdke e André (2003) enfatizam a importância da entrevista para a pesquisa qualitativa em educação:

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 33-34).

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas como forma de proporcionar situações favoráveis para a interação entre a pesquisadora e entrevistados, dando margem para a exploração dos temas previamente elencados, mas também a possibilidade de ampliação e aprofundamento de outras questões relacionadas à investigação. Um roteiro foi inicialmente planejado e organizado por subtemas da pesquisa, servindo como norteador para as entrevistas, sem a obrigatoriedade de ser seguido rigidamente. Foram entrevistados

professores de turmas de anos escolares distintos, do 1º ao 5º ano, além de uma das coordenadoras pedagógicas de cada escola que acompanham essas turmas. No caso dos técnicos, foram escolhidos profissionais que vivenciaram o período de implantação das Orientações Curriculares/2007 e demais medidas a elas relacionadas na gestão Kassab.

Todos assinaram um termo de consentimento esclarecido que autoriza o uso das informações coletadas. O tratamento dos dados levantados nas entrevistas garantiu o sigilo e anonimato dos atores e das escolas. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e transcritas posteriormente. Anotações realizadas pela pesquisadora durante as entrevistas também foram consideradas no momento da transcrição.

Também se optou por não realizar observações de situações com alunos em sala de aula por se considerar que esse tipo de recurso, de forma isolada e em um contexto diferente do período investigado, poderia pouco contribuir com dados para a investigação.

Participaram das entrevistas:

Escola A

- 1) Cecília⁷, coordenadora pedagógica: trabalhou como professora por vinte anos na rede estadual de São Paulo e seis anos no município de São Paulo. Possui catorze anos de experiência como coordenadora pedagógica na prefeitura, sempre nessa escola. Já foi diretora da rede estadual durante quatro anos. Formada em Letras e Pedagogia. Possui pós-graduação em Linguística
- 2) Érica, professora do 2º ano: trabalha há cinco anos na rede nessa mesma escola. Atuou por quase dez anos como professora de ciclo I na prefeitura de Guarulhos. Formada em Magistério (nível médio), Letras e está cursando uma pós-graduação em Alfabetização e letramento. Já lecionou para todos os anos do ciclo I.
- 3) Marina, professora do 1º ano: trabalha há vinte e dois anos na rede e há dezessete anos nessa escola. Formada em Magistério (nível médio), Pedagogia e pós-graduação em Magistério do ensino superior. Já atuou em todos os anos do ciclo I, mas há muitos anos prefere lecionar no 1º ano. Também é professora em uma escola de educação infantil da rede.

⁷ Os nomes utilizados para identificar os funcionários das escolas e técnicos da SME/SP são fictícios.

4) Sueli, professora do 3º ano: trabalha há vinte e dois anos na rede e há cinco anos nessa escola. Formada em Magistério (nível médio) e Pedagogia. Atua em salas de 3º e 4º ano do ciclo I.

Escola B

5) Bruna, professora do 5º ano: trabalha há sete anos como professora de ensino fundamental na rede pública estadual de São Paulo e há quatro anos atua também como professora na rede pública municipal de São Paulo na mesma escola. Pedagoga, formada há onze anos, finalizou o curso de Psicopedagogia há quatro anos. Já atuou na rede municipal em turmas de 2º, 3º e 5º ano do ciclo I.

6) Carlos, professor de 4º ano: atua como professor há dezenove anos na rede estadual de São Paulo e há dez anos também é professor da rede municipal de São Paulo. Há quatro anos trabalha nessa escola. Formado em Estudos Sociais há vinte e um anos e em Pedagogia há quinze anos. Já lecionou para turmas de 3º, 4º e 5º ano do ciclo I.

7) Flávia, coordenadora pedagógica: trabalhou dezessete anos como professora de Língua Portuguesa, sendo quinze anos na rede municipal. Possui quatro anos de experiência como coordenadora pedagógica e três nessa escola. Nunca atuou em outros cargos de gestão. Ela é formada em Letras e possui uma complementação pedagógica que a habilitou ao cargo na coordenação.

8) Joel, professor de Educação Física: é docente na rede estadual de São Paulo há vinte e cinco anos e há dezesseis anos também trabalha na rede municipal de São Paulo. Nessa escola trabalha há quinze anos. Graduado em Educação Física e Pedagogia. Possui especialização em Didática do ensino superior, Treinamento desportivo, Psicopedagogia, Gestão educacional, Marketing de treinamento e Mestrado em Educação. Atualmente realiza um curso de pós-graduação em Gestão pública municipal. Na rede municipal já atuou como professor em turmas do 1º ao 8º ano.

9) Liliam, professora do 1º ano: leciona há trinta anos, sendo vinte nove na rede municipal de São Paulo. Nessa escola, trabalha há doze anos. Fez Magistério (nível médio), formada em Pedagogia há quinze anos e em Arte Educação há vinte anos. Já trabalhou com turmas do 1º ao 4º ano do ciclo I.

Técnicos da SME/SP

- 10) Nívea: Possui vinte e seis anos de trabalho na prefeitura. Iniciou como professora do antigo 1º grau e trabalhou nessa condição durante seis anos. Atuou como coordenadora pedagógica por onze anos e foi convidada a trabalhar em uma DRE regional na área pedagógica por dois anos. Assumiu a função de diretora da equipe pedagógica de uma Diretoria de Orientação Técnica (DOT) do final de 2007 até o fim de 2012. Em 2006 foi convocada para o cargo de diretora de escola, mas só o assumiu em 2013, em uma escola de ensino fundamental I e II. Formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação.
- 11) Robson: é coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP. Trabalha na rede há vinte e oito anos. Foi professor de Física e já atuou também em escolas particulares. Também é formado em Pedagogia. Passou a trabalhar no centro de informática da SME/SP em 2005, onde foi convidado a trabalhar com o banco de dados do Núcleo de Avaliação. Está no núcleo há cinco anos e há um ano é coordenador.

1.2.3 Referenciais de análise

1.2.3.1 Justiça escolar e direito à educação

A rede pública municipal de São Paulo, acompanhando as reformas na área da educação no país, vem sofrendo por meio das políticas públicas e das medidas legais que fornecem os seus contornos mudanças significativas na organização escolar, nas políticas de formação de professores e no currículo no sentido de reconstruir o papel da escola diante da ampliação do acesso aos alunos de todos os segmentos sociais e da prerrogativa da educação de qualidade como um direito de todos (SÃO PAULO Mun., 2008 e 2012).

Autores como François Dubet e Marcel Crahay oferecem embasamento teórico para a reflexão sobre as recorrentes dificuldades das escolas quanto à melhoria da qualidade do ensino que passou a ser oferecido a todos. Essas dificuldades tornaram-se mais evidentes à medida que os sistemas escolares de diferentes países, entre eles o Brasil, lograram garantir vagas a toda a população.

Dubet (2003), analisando particularmente a trajetória da política educacional na França, questiona a ideia de igualdade de oportunidades, dominante no período de expansão dos sistemas de ensino, como garantia do direito à educação:

Por um lado, dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. A ideologia do dom recuou sensivelmente e todas as crianças têm, a priori, o mesmo valor, mesmo admitindo que as condições sociais podem afetar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento. A massificação reforçou essa crença, que é sobretudo um postulado ético, cada um tendo o direito, ‘em princípio’, de aspirar a todas as ambições escolares. Esse princípio de igual valor e de igual dignidade dos indivíduos, de igual respeito que lhes é devido, está no centro de uma ética democrática reforçada pelas mutações de representações da criança, que fazem dela um indivíduo, um sujeito, e não apenas um aluno ou ser ainda incompleto. É importante ressaltar que essa representação do sujeito tem algo de ‘heroico’, de difícil e de exigente, pois ela supõe que cada um seja ‘soberano’, dono de si mesmo, responsável por uma vida que não pode mais ser totalmente reduzida a um destino. O sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios. Por outro lado, não poderia ser diferente, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto, perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor! (DUBET, 2003, p. 40-41).

Para garantir aos que, por razões socioculturais e pessoais, têm menor probabilidade de obter sucesso nas aprendizagens escolares, Dubet (2003) preconiza que a escola ofereça a igualdade de condições de acesso ao saber legitimado, proporcionando mais a quem tem menos, ou seja, procurando ser mais equitativa, ou em outras palavras, procurando assegurar a justiça na escola ao driblar a sua lógica meritocrática. A igualdade de condições de acesso ao conhecimento tem sido também endossada pelos movimentos cujas reivindicações giram em torno do reconhecimento das diferenças pela escola. Segundo Dubet: “Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva.” (DUBET, 2004, p. 545).

Dubet (2004) afirma que um sistema de ensino justo deve garantir patamares mínimos abaixo dos quais nenhum aluno deveria estar.

Essa concepção de justiça [...] considera que a justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos. (DUBET, 2004, p. 546)

Crahay (2000) critica a concepção de justiça meritocrática em que a escola, bem como a sociedade, considera que todos devam ser recompensados pelos méritos próprios. Não só se aceita que é legítimo dar notas superiores àqueles que obtêm melhor desempenho, como oferecer atividades de enriquecimento curricular aos que aprendem mais depressa.

Para Crahay (2000) a ideologia pedagógica da igualdade de tratamento não supera as consequências das desigualdades sociais trazidas pelos alunos, tendendo, ao contrário, a reproduzi-las no âmbito escolar. Para Oliveira et al (2013) “ Nesse contexto é que emerge o conceito de equidade, posto que o tratamento igual ou a igual distribuição dos direitos mantém as desigualdades de origem (ou iniciais ou de base), o que é mais grave quando os direitos não são garantidos a todos” (OLIVEIRA, 2013, p. 34). Segundo Oliveira et al (2013), o problema posto nos dias atuais não seria mais a existência de uma lógica meritocrática, intrinsecamente desigual, mas a ausência de instrumentos que garantam resultados mínimos para todos (OLIVEIRA et al, 2013). Dessa forma, oferecer as mesmas condições aos alunos com diferentes perfis de aprendizagem apenas reforça suas dificuldades, em vez de superá-las.

No Brasil, um país de escolarização tardia, ao lograr que a maior parte da população ascendesse ao ensino obrigatório nas últimas décadas do século XX, em muitas redes escolares o questionamento do regime seriado passou a ser feito, propondo a revisão da lógica meritocrática do ensino.

Em seu estudo sobre as redes brasileiras que adotaram ciclos plurianuais⁸, Gomes (2005) chega à conclusão que, embora o fluxo de alunos tenha melhorado, prolongando as oportunidades de continuidade da trajetória escolar, as propostas de ciclos, embasadas nos princípios mais caros aos estudos da área e a muitos dos educadores, não conseguiram dar o salto esperado quanto à melhoria da qualidade do ensino para todos os alunos.

A igualdade de oportunidades a partir do acesso à escola e do prolongamento da permanência dos alunos nas redes pela eliminação da repetência, embora tenha contribuído para diminuir barreiras no percurso escolar, aumentando, portanto, as chances de adquirirem conhecimentos relevantes, não representou em si mesma a garantia de educação de qualidade ao conjunto dos alunos. Fatores de ordem sociocultural e econômica e fatores ligados ao próprio funcionamento da escola também têm contribuído para negar à clientela escolar melhores oportunidades de aprendizagem.

⁸ Entre elas: Santa Catarina, rede estadual e municipal de São Paulo, Minas Gerais, Belo Horizonte, Paraná e a rede estadual do Rio de Janeiro.

Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008) o “capital cultural”, constituído pela origem social e cultural do indivíduo, gera um tipo de seletividade interna que interfere principalmente no percurso escolar de alunos provindos dos estratos sociais cujos códigos culturais não são aqueles valorizados pela escola.

A partir de estudos acerca dos efeitos da repetência e promoção escolar em diferentes sistemas de ensino na Europa e Estados Unidos, Crahay (2007) constata que a supressão da possibilidade de retenção dos alunos em si mesma é um ganho porque, quando se compara o rendimento dos alunos fracos que prosseguem os estudos com seu grupo de idade com o dos alunos que são retidos, o rendimento dos primeiros é melhor, ainda que não seja um rendimento alto⁹. No entanto, é necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas como forma de garantir melhor atenção e boas intervenções de aprendizagem aos alunos com maiores dificuldades ao longo do seu percurso escolar (CRAHAY, 2007).

Ribeiro (2012) faz contrapontos entre as ideias de Dubet e Crahay para analisar a justiça escolar e os impactos de políticas públicas em diferentes redes de ensino. Crahay, citado por Ribeiro (2012), faz uma formulação um pouco distinta da de Dubet sobre a igualdade de condições, afirmando que a ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos seria a mais adequada à fase do ensino obrigatório porque

[...] articula com propriedade duas condições importantes para que haja justiça na educação básica: consideração ao modo como, segundo as mais recentes pesquisas científicas, as crianças aprendem [relação entre oportunidades educativas de qualidade, condições afetivas do momento e respeito ao seu tempo de aprendizagem]; e princípio de justiça corretiva, que distribui conhecimento equitativamente (RIBEIRO, 2012, p. 66).

Para Crahay (2013) a ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos assim se justifica

[...] convém levar em conta a diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetivos definidos como fundamentais. Portanto, o fundamento dos debates relativos à escola de sucesso não é de natureza técnica. Ele é, antes de tudo, ético ou – se ainda ousamos empregar este termo – ideológico. Enquanto cobrávamos da escola do passado que ela oferecesse o mesmo tempo de aprendizagem a todos os alunos e que os tratasse da forma mais igualitária possível, agora exigimos que ela garanta a todos um viático de competências fundamentais (CRAHAY, 2013, p. 16-17).

⁹ O estudo constata que a promoção de alunos com dificuldades também não representa prejuízos aos alunos com melhores desempenhos, ao compartilharem experiências de aprendizagem em turmas heterogêneas (CRAHAY, 2007).

Assim, entre as medidas pedagógicas que favorecem o avanço dos alunos com maiores dificuldades estão: formação de turmas heterogêneas, classes com número reduzido de alunos, formação de grupos com necessidades específicas, alternância entre abordagens individuais e coletivas e a promoção de avaliação formativa (CRAHAY, 2007).

Para Oliveira et al (2013) “Se a Educação é um direito, pressupõe-se que seja para todos, mas se isso não é possível, sua distribuição não pode ser feita preferencialmente para qualquer grupo em particular. Nesses termos, a ideia de equidade, nesse caso, busca uma menor desigualdade entre grupos” (p. 40-41). Segundo Oliveira et al (2013), a desigualdade no interior dos grupos, mesmo que admissível, deve ser atribuída às diferenças individuais (dons, capacidades, esforço ou interesse etc.) e não a aspectos sociais dos indivíduos.

A escola pode desempenhar um papel importante na redução da desigualdade presente na sociedade, contribuindo para a promoção da equidade na educação ao oferecer meios de compensação aos menos favorecidos, a fim de não agravar as desigualdades já existentes (CASASSUS, 2007; CRAHAY, 2000). Para Cury (2005, p. 74), “A equidade é um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio de igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais”.

1.2.3.2 Currículo e prática docente

A partir dos referenciais apresentados sobre justiça escolar e o direito à educação, identificam-se mudanças ocorridas no currículo e no papel da ação docente para a garantia da equidade.

Ao tratar das reformas curriculares decorrentes da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, que ampliam a ideia de direito à educação, Barretto (2013) aponta a transição do princípio de igualdade para o princípio de equidade também nas propostas de currículo. Segundo ela, é por meio dos referenciais curriculares como os PCN e DCN/EF que essa mudança de princípios se apresenta de forma mais explícita.

Embora o princípio de equidade venha sendo predominantemente evocado nas políticas de currículo como fundamento das ações voltadas à diversidade cultural, as suas implicações são mais amplas. A equidade diz respeito à distribuição mais justa dos bens sociais em sociedades desiguais. Não é, portanto, a desigualdade da sociedade que é propriamente posta em questão; trata-se, antes, de assegurar que as

políticas sociais possam minorá-la, criando condições para o reconhecimento e a participação de todos na vida social (BARRETTO, 2013, p.139).

Um trabalho consistente na elaboração e implementação do currículo e das formas de avaliar o que foi proposto e executado, bem como do que o aluno aprendeu mediante os processos de ensino e aprendizagem, contribuiria para a escola avançar em seus propósitos de superação das desigualdades escolares.

Em texto traduzido por Ribeiro (2012), Crahay (2000) faz as seguintes considerações quanto o papel das redes de ensino e a autonomia docente na elaboração e efetivação dos currículos:

No nível central, os responsáveis pelas políticas devem precisar os níveis intermediários de aprendizagem, em relação ao tempo, desenhar as pistas didáticas, sugerir instrumentos de avaliação formativa e somativa... Em suma, um currículo estruturado deve ser proposto aos professores. Mas isso ainda não será suficiente [...]. Os programas e planos de estudos [currículos] não são respeitados. Paradoxalmente, enquanto os professores têm o hábito de afirmar que são constrangidos pelos programas, as pesquisas mostram que eles não os seguem e que somente os conhecem de modo aproximado. [...] Sejam lá quais forem as razões, os programas não têm força de lei junto aos executores da educação [...] (CRAHAY, 2000, p. 402 – 403).

Sobre o questionamento de Crahay (2000) acerca de por que os docentes não seguem os programas e possuem apenas um conhecimento superficial sobre seus conteúdos, uma das pistas apontadas por Kenneth Zeichner (2008) é que o que se propõe hoje como movimento de reflexão docente, não corresponde à apropriação ou criação do currículo, mas à sua mera reprodução. Zeichner (2008) também admite a necessidade de envolvimento dos professores com os programas e seu comprometimento com o contexto social em que a educação se insere para assegurar a justiça escolar:

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação de reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolvam a compreensão dos estudantes [rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização] precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia a dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

André Chervel (1990), em estudo sobre a história das disciplinas escolares, argumenta que o papel da escola e dos docentes vai além da mera reprodução empobrecida das disciplinas de referência:

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de ‘educar’, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel ‘estruturante’ à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

O autor considera que um aspecto decisivo na disseminação cultural de uma geração à outra por meio da escola é a faixa etária dos alunos. No século XIX na França, o ensino voltado às crianças e adolescentes exigia adequações realizadas pelo mestre, enquanto o ensino superior, tendo como público-alvo os adultos, no máximo, necessitava de adaptações em sua forma de comunicação. Chervel (1990) argumenta que o que caracteriza o ensino de nível superior é a transmissão direta do saber. Já no ensino primário e secundário, que o autor chamou de “idade de formação”, a particularidade das disciplinas escolares estava em combinar o conteúdo cultural e a formação do espírito¹⁰. Para ele “a delicada mecânica que elas [disciplinas escolares] põem em ação não é somente um efeito das exigências do processo de comunicação entre seres humanos. Ela é sobretudo parte integrante da ‘pedagogia’ (CHERVEL, 1990, p. 186).

Assim, as disciplinas escolares têm como principal função a transmissão cultural que se dirige aos “alunos”. O uso do termo “aluno” no século XIX na França se dava exclusivamente no ensino primário e secundário, com o sentido de “criança” ou aquele que ainda precisa ser formado. Foram as disciplinas escolares que historicamente criaram o limite entre o ensino secundário e o superior. Nessa passagem, as disciplinas escolares perdem seu

¹⁰ Segundo Chervel (1990), até o século XIX a “formação do espírito” consistia na “instrução” e nas “aprendizagens elementares”. Também era acentuada nesse período a importância da educação “moral” em todos os momentos da prática escolar.

caráter “disciplinar” e assumem um teor mais “científico” (CHERVEL, 1990). O autor defende que a especificidade da história das disciplinas escolares está no ensino da “idade escolar” e tem na história dos conteúdos o seu componente central, capaz de identificar as finalidades e resultados concretos produzidos pelo ensino. Para ele, o papel da escola “não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos de ensino é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados.” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Do ponto de vista da sua história, a elaboração do currículo voltado aos anos da escolaridade pressupõe o entendimento das particularidades dos alunos atendidos e o papel que se pretende que ele desempenhe no período da “idade de formação”. As escolhas e decisões tomadas pela equipe escolar quanto ao currículo destinado a esse público requerem a compreensão das finalidades do ensino que se almeja ofertar aos alunos nessa fase de sua escolarização. No entanto, Chervel (1990) aponta limitações ao trabalho docente:

A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo *ver* nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. Se se deseja então, permanecendo totalmente no interior desse quadro rígido, explicar a evolução concreta das diferentes disciplinas, nada mais resta, já que se fechou toda possibilidade de ver o movimento *surgir* do interior, do que fazer um apelo aos grandes pensadores da pedagogia que permitem, assim, desbloquear a máquina. A realidade, mostrar-se-á, é muito diferente (CHERVEL, 1990, p. 193, grifo do autor).

Em seus trabalhos mais recentes, Ivor F. Goodson realiza a análise das reformas curriculares nas sociedades ocidentais e das representações de seus atores, em especial, dos professores. O autor discute o processo de seleção cultural dos conteúdos, problematizando os mecanismos e lógicas intrínsecos à hierarquização e delimitação de saberes, ao buscar elucidar as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nas reformas educativas as reconfiguram no contexto de suas práticas. Goodson (2013) chama de “missão de mudança” a institucionalização das reformas curriculares no âmbito da escola. Para o autor, é clara a necessidade de investimento dos governos (agentes externos) para que as mudanças sejam efetivadas pelos docentes (agentes internos):

Na nova era, uma missão de mudança será definida e renegociada por agentes internos e externos. Embora respeitando as forças externas de mudança, desde o começo essa missão irá aceitar que a realização da mudança está fundamentalmente localizada nas mãos dos agentes internos da escola e intimamente relacionada com seus projetos e interesses pessoais. Para ter sucesso, a mudança deve ser parte de sua missão. Sem o investimento e o poder interno, a mudança será extenuante e feita de

má vontade, e não uma prescrição para a sustentabilidade ou a generalização. A institucionalização depende de uma missão interna e pessoal que seja aceita e caracterizada por entusiasmo, propósito, investimento e 'propriedade' (GOODSON, 2013, p. 56).

Como garantir que os docentes se apropriem das reformas educacionais, tomando-as como uma mudança também pessoal em seu trabalho? Goodson (2013) sugere que no processo de implantação das políticas de currículo, deva-se ter especial atenção ao trabalho de formação e convencimento dos professores de forma que assumam o desafio da mudança em seu dia a dia.

Estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard acerca da formação e trabalho docentes também oferecem contribuições importantes à investigação quando, ao focalizar aspectos do cotidiano escolar e da carreira dos professores, buscam elementos para entender como as experiências vividas por eles têm influência na gestão pedagógica dos programas curriculares. Para os autores, as mudanças observadas entre os objetivos dos programas e a prática dos docentes estão ligadas à necessidade de atendimento de particularidades que só se manifestam no enfrentamento cotidiano das dificuldades individuais dos alunos.

Em suma, os programas impõem um tempo real que não existe; por isso, os professores são constantemente convocados a arranjar esse tempo em função dos indivíduos, dos tempos reais da aprendizagem, da agilidade dos grupos, dos recursos disponíveis, etc. A transformação dos programas e a necessidade de improvisar dependem também do fato de que quem aprende são os indivíduos e não a coletividade. É por isso que os professores devem diversificar os programas e individualizá-los de acordo com os alunos com quem trabalham. Essas são características iminentes de uma situação de trabalho interativa que permitem compreender as transformações específicas que os professores são levados a implantar nos programas e instrumentos curriculares. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 222).

O trabalho docente exige uma formação problematizadora que dê condições para a criação de práticas que se adaptem a situações que não poderão ser previstas nos programas e que atendam os ritmos e especificidades dos alunos, principalmente aqueles com maiores dificuldades. Assim, as modificações e adequações dos programas realizadas constantemente pelos docentes são inerentes ao seu próprio trabalho (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Analisar o currículo, suas condições de produção, seus atores, as orientações e influências que permeiam a sua elaboração e implementação em uma escola ou rede de ensino se mostra um caminho profícuo para identificar mudanças quanto aos modos de ensinar e aprender em dada realidade. Afinal, nem todas as modificações realizadas no currículo prescrito no âmbito escolar consistirão abordagens adequadas para a garantia do direito à educação e à equidade no processo de escolarização.

Mas a partir de quais critérios analisar o currículo? Perry (2009) afirma que um sistema educacional equitativo possui três características: “1) os estudantes são levados a produzir de acordo com seu potencial (independentemente de classe social, lugar de residência, gênero ou etnia); 2) As necessidades de todos os estudantes são supridas; e 3) Há suporte para que a maioria dos estudantes alcancem resultados ‘robustos’ (p. 82).

Investigar o currículo em seus diferentes desdobramentos apresenta-se como um desafio quando se leva em conta a subjetividade dos atores envolvidos. As atitudes assumidas pelas equipes pedagógicas quanto à sua autonomia na elaboração curricular e suas interpretações sobre o papel da escola na formação dos sujeitos e a superação das desigualdades de base influencia a maneira como tomam decisões sobre os conteúdos a serem veiculados, como constroem suas formas de abordagem e encaminham as intervenções didáticas junto aos alunos com maiores dificuldades.

2- AS REFORMAS CURRICULARES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-2012)

O processo de expansão de vagas nas escolas públicas, particularmente intensificado nos anos de 1980, levou a uma mudança quantitativa do contingente escolar. O ingresso de todos os segmentos sociais na escola provocou a necessidade de mudanças qualitativas no interior dos sistemas escolares. Como consequência, as escolas públicas passaram por um processo de ressignificação do sentido de sua função social e da sua atuação. José Mário Pires Azanha (1995) afirma que

A escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando com relativo êxito a sua função de instituição social discriminatória da população, segundo os interesses sociais e político prevalentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente (AZANHA, 1995, p. 13-14).

Uma das medidas relevantes para a reorganização curricular das escolas da rede municipal para o atendimento dessa demanda ocorreu na gestão Luiza Erundina (PT, 1989-1992) que teve Paulo Freire e Mario Sergio Cortella como secretários municipais de educação. Essa administração possuía quatro grandes objetivos: ampliar o acesso e a permanência dos setores populares como usuários da educação pública; democratizar a gestão de modo que a participação de todos os membros da comunidade escolar se vinculasse a um planejamento autogestionado; incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente dos professores; contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (GADOTTI, TORRES, 2000). O governo defendia a construção de um currículo menos fragmentado e que valorizasse a cultura do aluno, assegurando maior protagonismo dos docentes e demais membros da comunidade escolar:

Continuo afirmando que a população tem necessidades e expectativas em relação à escola. As escolas e as equipes que trabalham nas diferentes instâncias da SME/SP precisam conhecer essas necessidades e expectativas e considerá-las no processo que deve levar à mudança da escola.

Duas ações principais têm sido desenvolvidas por esta secretaria para que se possa conhecer o que a população quer da escola, bem como as críticas que tem em relação à mesma. Uma delas foi a instalação em todas as escolas dos conselhos de escola, com caráter deliberativo. Esses conselhos devem ser atuantes e participar efetivamente das decisões e realizações da escola.

A outra ação é a realização de plenárias pedagógicas. Estas são grandes encontros que ocorrem aos sábados entre dirigentes de SME/SP das mais diferentes instâncias e a comunidade (FREIRE, 2000, p. 84).

A implementação de um plano de reforma curricular baseado na concepção de um tema gerador impregnado de significado social para a população escolar, compreendido em uma perspectiva interdisciplinar e sustentado em um mecanismo de formação permanente dos professores, foi uma das ações que visavam à efetivação de mudanças substanciais na qualidade do ensino. O modelo que inspira a administração é a noção de escola pública popular (GADOTTI, TORRES, 2000). Para Freire (1989)

Não devemos chamar o povo à escola para receber instrução, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria escola (FREIRE, 1989, p. 7).

A proposta de reorientação curricular apresentava quatro eixos: a) a construção coletiva do currículo, por meio de amplo processo participativo, b) respeito ao princípio da autonomia da escola, incluindo sua história, valores e práticas e possibilitando a reconstrução reflexiva de seu currículo; c) valorização da unidade teórica e prática refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares; e d) formação permanente dos profissionais do ensino, a partir da análise crítica do currículo em ação e buscando pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas (SAUL; SILVA, 2009).

Os dois primeiros momentos de problematização e sistematização da proposta envolveram escolas, comunidade e especialistas das diferentes áreas do conhecimento, propondo a interdisciplinaridade entre elas. Procedeu-se à coleta de dados do contexto social da comunidade escolar feita pelos educadores e pais de alunos e a constatação da necessidade de reconstrução dos currículos levou à elaboração de mais de 1.500 projetos pedagógicos próprios em escolas da rede. Segundo Saul e Silva (2009)

A rede municipal de ensino de São Paulo demonstrou, por meio de uma prática pedagógica nova na realidade brasileira, a possibilidade de construção do currículo em processo. Esta prática educacional ousada foi vivida com dificuldades e apreensões, mas mostrou-se altamente positiva, quer pelos resultados do chamado rendimento escolar dos alunos, quer por indicadores que ampliam o conceito de qualidade social da educação: democratização da escola e apropriação pelas comunidades escolares do direito e do dever de ter voz na elaboração do currículo (SAUL; SILVA, 2009, p. 227).

O período de problematização levou à discussão da concepção das áreas de conhecimento subjacentes ao trabalho de diferentes escolas e à produção de cadernos com o relato de práticas construídas nesse movimento.

No último ano dessa gestão foi adotado o regime de ciclos. Após a iniciativa de implantação do ciclo básico pela rede estadual de São Paulo, o qual estabeleceu um

continuum entre o 1º e 2º anos do antigo ensino do 1º grau¹¹ em meados dos anos de 1980, a prefeitura da capital paulista tomou uma decisão mais ousada: a de introduzir os ciclos ao longo de todo o ensino fundamental. Foi a primeira rede a adotar essa medida, que se expandiria posteriormente por muitas outras. Além da reorganização da escolaridade em três ciclos (dois ciclos de três anos e o terceiro ciclo de dois anos) com a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada ciclo¹², também foram realizadas mudanças com vistas à melhor qualidade do ensino oferecido: criação de horários coletivos de trabalho docente remunerado, promoção de encontros formativos com os professores da rede e divulgação de materiais informativos para a comunidade escolar (BARRETTO, SOUSA, 2004; JACOMINI, 2002).

A adoção dos ciclos de aprendizagem pela SME/SP nesse período pretendia superar o diagnóstico retratado então pela DOT:

Fazendo uma breve análise da trajetória da escola pública em nosso país e, em particular, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constatamos que a visão dominante de escola, ao longo de várias décadas, era a de um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhes permitissem adaptar-se à sociedade. O foco do trabalho da escola eram os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A organização escolar era seriada e tinha como critério básico o conhecimento a ser transmitido. Os estudantes eram agrupados segundo a aquisição de determinados conteúdos: de um lado, aqueles que os dominavam e, de outro, aqueles que ainda não haviam aprendido esses conteúdos. Os que não atingiam as metas estabelecidas eram retidos (SÃO PAULO, Mun., 2007, p. 10-11).

A discordância de muitos docentes em relação à mudança, a falta de discussão de medidas que implicariam na revisão profunda da cultura escolar e de uma formação problematizadora, levaram à permanência de velhas práticas pedagógicas ainda relacionadas ao modelo seriado (JACOMINI, 2002). Pesquisas constataam que a maioria dos docentes inquiridos afirma ter tido pouco espaço para participação na elaboração da proposta de ensino em ciclos (JACOMINI, 2002; MAIA; CRUZ; RAMOS, 1995). Para as autoras, esse fato justificaria a sua alegação de que a proposta de ciclos foi imposta “de cima para baixo”. O que estudos da área apontam é que a transição do regime seriado para o regime de ciclos de aprendizagem foi efetuada apenas no papel. (JACOMINI, 2002)

Em pesquisa de mestrado finalizada em 2007, investigo a postura docente diante dos ciclos na rede municipal de São Paulo. Uma das constatações desse estudo é que, em razão das mudanças estruturais trazidas pela implantação dos ciclos de aprendizagem e, principalmente, do perfil de alunado que passa a ter condições de avançar ao longo dos anos do ensino fundamental, os professores, apesar de muitos serem contrários à proposta, acabam

¹¹ Equivalente ao atual ensino fundamental.

¹² O aluno ainda poderia ser retido em qualquer ano de escolaridade caso não atingisse o mínimo de 75% de frequência.

por ter de recriar suas práticas como forma de atender a diversidade de alunos inserida na escola. Ainda que a atuação dos docentes não corresponda inteiramente às necessidades dos estudantes, foi possível identificar mudanças, mesmo não institucionalizadas, em suas práticas com o objetivo de melhor atendê-los (CUNHA, 2007).

A pesquisa ainda constata que as dificuldades de implementação dos ciclos na rede pública paulistana até os dias atuais podem ser compreendidas por alguns fatores, entre eles: a ausência de discussão e de formações voltadas diretamente ao trabalho com os ciclos; lacunas nos cursos iniciais de formação docente no que tange à realidade do ensino em ciclos e à sua problematização; o modo de organização das escolas, mantendo práticas e dispositivos alinhados à organização seriada, entre outros (CUNHA, 2007).

Entre 1993 e 2000 a rede pública de ensino paulistana passou pelas administrações de Paulo Salim Maluf (PDS, 1993-1996) e Celso Pitta (PPB, 1997-2000) que não formularam medidas expressivas no campo do currículo e do combate à desigualdade escolar. Em 1997, o ensino fundamental foi reorganizado, passando de três para dois ciclos, com quatro anos de duração cada, com a possibilidade de retenção ao final de cada um deles, tal como as mudanças adotadas na rede estadual paulista nesse mesmo período.

Em 2001, o PT reassume a prefeitura de São Paulo, com Marta Suplicy (2001-2004). O diálogo entre DOT e os Núcleos de Ação Educativa (NAEs¹³) passa a ser feito com a participação de educadores e os temas prioritários que emergiram foram o da formação permanente e o da reorientação curricular na rede.

Para efetivar ações diferenciadas de formação centradas nas próprias escolas criaram-se os Grupos de Formação Permanente (GAAES), constituídos por profissionais de diferentes segmentos das unidades de ensino, cujo objetivo era estabelecer um trabalho reflexivo contínuo em cada escola norteados pelas equipes pedagógicas (supervisor escolar, coordenador pedagógico, diretor de escola e assistente técnico educacional). A criação dos GAAES tinha a função de formar e dar mais autonomia às equipes e à comunidade escolar para a tomada de decisões e formulação dos planos de ação, promovendo maior identidade com o trabalho desenvolvido e reforçando o conceito de gestão democrática. Havia também grupos de trabalho da DOT que contavam com a participação de assessores das universidades como forma de subsidiar a discussão pedagógica na rede (SÃO PAULO Mun., 2004).

Em 2001, em vista dos persistentes resultados insatisfatórios da alfabetização das crianças e jovens nas escolas brasileiras apontados pelas avaliações externas de rendimento

¹³ Correspondem às atuais DOT regionais.

escolar, é lançado pelo MEC o PROFA que passou a ser ministrado em parceria com as redes estaduais e municipais, entre elas a do município de São Paulo. O programa tinha como público-alvo os professores alfabetizadores da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) e sua carga horária era de 160 horas destinadas: 1) a encontros com formadores das próprias redes capacitados pelo programa; 2) ao contato com diferentes materiais didáticos (livros, vídeos e apostilas); 3) ao trabalho pessoal dos professores participantes. O PROFA foi disseminador, em âmbito nacional, de abordagens filiadas a uma perspectiva construtivista de alfabetização, a qual pressupõe o entendimento dos processos internos que fazem parte do período de aquisição da linguagem escrita pelo aluno e das práticas metodológicas que favorecem esse aprendizado (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). A adesão ao programa pelas redes de ensino levou a uma discussão mais aprofundada e à própria reformulação de propostas curriculares voltadas à aquisição da linguagem escrita pelos alunos, como na rede municipal de São Paulo.

O PROFA, que na SEE/SP foi redefinido como programa “Letra e Vida” em 2003, propôs uma formação docente que considerava os saberes trazidos pelos professores, utilizando-os como ponto de reflexão para a construção de novas práticas.

O Letra e Vida anunciava uma concepção de formação pautada no respeito aos saberes já construídos pelo grupo de cursistas e pelo professor individualmente ao longo de sua carreira. Como resultado, a metodologia de formação continuada proposta dava prioridade à resolução de problemas e à relação entre os aspectos teórico e práticos, por meio de material escrito e videográfico especialmente preparado para o curso, além do estudo de conteúdos fundamentais na formação de alfabetizadores segundo a abordagem psicogenética (BAUER, 2011, p. 78).

O PROFA contemplava, assim, uma tendência contemporânea dos estudos sobre formação docente, que toma como referência a reflexão sobre a prática docente (SHÖN, 1998; TARDIF, LESSARD, 2007).

Segundo o material de formação do PROFA, dois conteúdos eram recorrentes no curso: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do aprendiz e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O programa pautava-se em um paradigma de aquisição da leitura e da escrita baseado nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, contidos em suas pesquisas sobre a “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999) e explorava também o conceito de letramento¹⁴. Com base no PROFA foram difundidos o uso de sondagens e a

¹⁴ Pesquisadores da linha construtivista tendem a não adotar o conceito de *letramento*, utilizando apenas o termo *alfabetização* para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em

classificação dos alunos quanto à sua hipótese de escrita¹⁵, tendo sido adaptados testes utilizados pelas autoras em seu estudo como forma de avaliação dos percursos de aprendizagem dos alunos. O PROFA ainda propunha atividades didáticas que levavam à reflexão sobre o sistema de escrita, utilizando textos de uso social da língua e adaptações de atividades para cada tipo de hipótese apresentada pelos alunos, com vistas a promover um trabalho pedagógico que considerasse a diversidade das turmas e seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Nessa gestão foi também oferecido aos docentes o Programa de Educação Continuada (PEC). Ele consistia em curso de licenciatura em Pedagogia em regime especial para professores da rede que possuíam apenas formação em cursos de magistério de nível médio. O curso semipresencial, promovido em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), admitiu a presença regular dos professores em polos assistidos por tutores e contou com o uso de tecnologias como videoconferência, atividades pela Internet e vídeos das aulas. Muitos docentes conseguiram, no período de dois anos, concluir o curso de Pedagogia nesses moldes, recebendo o diploma de uma das universidades participantes¹⁶. Além da valorização dos profissionais da educação, a formação de todos os professores em nível superior tem também como pressuposto que o incremento da formação docente está na base das políticas de melhoria da qualidade da educação básica.

Quanto à reformulação curricular, a gestão de Marta Suplicy realizou uma crítica ao modelo considerado tradicional proposto no período anterior:

O conhecimento transmitido nas escolas, por meio de um currículo pautado por técnicas e conteúdos pré-selecionados, torna a prática pedagógica acrítica, ahistórica e estática, desprovida de significados para educandos e educadores [...]. Sua elaboração é vista como um recorte de conteúdos considerados adequados a cada ciclo ou série, principalmente por meio do livro didático, que traz ao professor o melhor modo de transmiti-lo, valorizando a memorização e a adição de conhecimentos fragmentados e específicos por área do conhecimento (SÃO PAULO, 2004, p. 9).

Algumas ações efetivadas com vistas a repensar o currículo das escolas e inserir atividades culturais diversificadas além do período regular de aulas foram: os programas

práticas sociais. Quando necessário, utilizam as expressões “aprendizagem com foco na reflexão sobre o sistema de escrita” e “aprendizagem com foco na reflexão sobre a linguagem que se escreve” para significar, respectivamente, os termos *alfabetização* e *letramento* (SOARES, 2003).

¹⁵ As hipóteses de escrita são denominadas: *pré-silábica* (quando o indivíduo não estabelece relação entre fala e escrita), *silábica* (quando atribui uma letra para cada sílaba falada), *silábico-alfabética* (quando atribui ora uma letra para cada sílaba, ora duas ou mais letras) e *alfabética* (utiliza sílabas convencionais, embora possam apresentar trocas e erros ortográficos) (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

¹⁶ O PEC – Formação Universitária Municípios, realizado de 2003 a 2004 e de 2006 a 2007, atendeu 6.880 professores da educação infantil e da 1ª à 4ª série do ensino fundamental de 41 municípios paulistas (GATTI, 2008).

Recreio nas Férias e Educom.rádio, a criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena (Cecis) e os Centros Educacionais Unificados (CEUs)¹⁷. A partir de 2002 as antigas creches foram integradas ao sistema municipal de ensino com a criação dos Centros de Educação Infantil (CEIs), estabelecendo o caráter educativo, e não puramente assistencialista, dos espaços de atendimento dos alunos de zero aos seis anos de idade.

Os governos que se seguiram, de José Serra (PSDB, 2005-2006) e Gilberto Kassab (DEM/ PSD, 2006-2012), centraram suas decisões em torno da ideia da melhoria da qualidade da educação. As medidas tomadas, principalmente na área da alfabetização, tiveram como ponto de partida os resultados da avaliação externa do rendimento escolar dos alunos da rede que continuavam a mostrar aproveitamento muito insatisfatório no início da escolaridade. Estudos da SME/SP realizados em 2005 revelaram que 12% (10 mil alunos da rede) eram repetentes ao final do ciclo I, além do que, pesquisas por amostragem realizadas com dados do SAEB em 2003 demonstravam que cerca de 30% dos alunos do 3º ano não sabiam ler convencionalmente (SÃO PAULO Mun., 2006b).

Em resposta aos baixos índices de desempenho escolar no aprendizado da leitura e da escrita, no ano de 2006, foi introduzido o Programa “Ler e Escrever”. O programa tem pressupostos construtivistas de aprendizagem, baseados no antigo PROFA. A substituição do PROFA pelo “Ler e Escrever” na rede foi motivada pela análise dos dados das avaliações externas e informações advindas dos próprios formuladores do programa de que as mudanças nas práticas escolares só teriam condições de ser efetivadas mediante o compartilhamento dos projetos pelo conjunto dos atores escolares. Chegou-se à conclusão de que a mudança das práticas pelos professores que recebiam formações não se efetivaria se eles não encontrassem um contexto propício na escola com apoio necessário ao acompanhamento do trabalho pedagógico. Posteriormente, em 2008, a rede estadual paulista passa também a adotá-lo, realizando algumas adequações no material e estrutura e focalizando o trabalho com professores e alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental de oito anos. Ainda que sua ênfase seja a aprendizagem da leitura e escrita, os projetos do programa municipal também apresentaram módulos e encontros de formação na área da Matemática. O programa teve como projetos principais o “Toda força ao 1º ano” (TOF), “Projeto Intensivo do Ciclo I”

¹⁷Recreio nas férias: programa que oferece atividades culturais e recreativas dirigidas para crianças nas escolas no período de férias escolares. Educom.rádio: programa que capacitou professores e alunos para atuarem com equipamentos de comunicação, com a finalidade de criar rádios com programação interna nas escolas. Cecis: três centros voltados às aldeias Guarani, com o objetivo de promover ensino destinado a alunos de 0 a 6 anos, com base na identidade e cultura indígena. CEUs: complexos que comportam CEIs, EMEIs e EMEFs, localizados em bairros de baixa renda, com estrutura capaz de promover diferentes atividades educativas e culturais.

(PIC)¹⁸, além de projetos para os alunos do ciclo II com foco na leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento. O programa ensejou medidas que favoreciam a reflexão de docentes e da rede como um todo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos: ações na área de formação docente com produção de material destinado aos professores e encontros semanais de formação; envio de material didático e de leitura às escolas (coleções de livros, gibis e revistas) para uso nas salas de aula; e políticas de bonificação docente, de acordo com a participação dos professores na formação oferecida pelo programa e por meio do cumprimento de metas relacionadas ao avanço dos alunos na aprendizagem da escrita (SÃO PAULO, Mun., 2006b). Nas turmas de 1º ano também se contava com a presença de alunos pesquisadores¹⁹ para o auxílio nas atividades em sala de aula.

Em 2011 o Programa “Ler e Escrever” ampliou-se, chegando à constituição de turmas formadas por alunos de 3º ano com dificuldades de aprendizagem²⁰, além do investimento na formação ser estendido aos professores dos demais anos do ciclo I e II. A formação semanal passou a ser realizada exclusivamente pelo coordenador pedagógico nas escolas, quando anteriormente, além da formação em horários coletivos, os professores envolvidos também participavam de formações externas. A proposta era que todos os profissionais da área (gestores e corpo docente) estivessem afinados com as ações do programa.

Há indícios de que o Programa “Ler e Escrever” teria tido boa aceitação entre os professores de 1º ano, embora a proposta adotasse uma concepção de ensino da leitura e escrita ainda não incorporada por muitos docentes (CUNHA, 2007). Por sua vez, a criação de turmas ditas homogêneas de 3ºs e 4ºs anos com alunos que apresentavam dificuldades nas salas de PIC não teve a mesma aceitação entre os profissionais da rede. Apesar da pretendida homogeneidade, o que se observou é que essas turmas possuíam um alunado bastante diversificado, reunindo desde aqueles reprovados por faltas (sem necessariamente apresentarem problemas de aprendizagem); indisciplinados que não cumpriam a contento as exigências escolares (e possuíam, por vezes, bom domínio da leitura e da escrita); alunos com necessidades educacionais especiais (em alguns casos, somente a intervenção do professor

¹⁸ O projeto TOF era voltado a todos os alunos dos 1ºs anos e o projeto PIC propunha a formação de salas com alunos repetentes do 4º ano em que o foco principal era a alfabetização e o raciocínio lógico-matemático.

¹⁹ O aluno pesquisador era um estudante do curso de Letras ou Pedagogia que realizava estágio remunerado de 4 horas diárias nas salas de 1º ano, sendo orientado pelo professor regente da sala de aula e por professores da sua universidade que acompanhavam o programa, contribuindo com as ações didáticas desenvolvidas, tanto atuando diretamente com os alunos, como produzindo materiais de uso pedagógico.

²⁰ Esse projeto foi chamado “PIC 3º ano” e reunia alunos com aproveitamento insuficiente na área de Língua Portuguesa e Matemática em turmas homogêneas quanto ao rendimento, com material específico para professores e alunos nos mesmos moldes do PIC voltado ao 4º ano.

não garantia o seu avanço); e alunos com sérios problemas de aprendizagem. Com salas que chegavam a ter em torno de trinta alunos, essas turmas eram a última opção de escolha dos docentes mais experientes, sendo frequentemente atribuídas aos professores recém-ingressados na rede, confirmando tendência já apontada em outros estudos (BARRETTO, 2006).

Segundo ex-diretora de DOT regional, desde o início os projetos de PIC foram planejados para atender uma população com aprendizagem insuficiente ao final do ciclo. Porém, com o avanço do programa, a tendência era que essas turmas não mais existissem nos anos subsequentes, já que os problemas ligados à defasagem seriam solucionados nos primeiros anos de escolaridade.

A gente fez o 4º PIC e a nossa DRE, por exemplo, reduziu muito o número de alunos com defasagem. Tanto que no primeiro ano do 4º PIC, nós tínhamos quarenta e seis turmas. Vamos pensar que nessas turmas, de certa forma, eram colocados todos aqueles alunos que não estavam alfabetizados em uma sala só. Isso já gera uma preocupação enorme. A gente vai colocar todo mundo na mesma sala? Tem material, tem formação, tem tudo, mas é um projeto para se ter muita atenção. E era um projeto que não era para durar para sempre, diferente do 1º ano. No 1º ano é alfabetização, em todo 1º ano a alfabetização é a idade perfeita, é a idade certa, o aluno está lá para isso mesmo. Então, é um material que você pode usar sempre, essas ações podem ser sempre realizadas. Mas o PIC, não. Era para sanar um problema e acabar. Um dia tinha que acabar. A nossa DRE, no primeiro ano, tinha quarenta e seis turmas e no último ano que teve 4º PIC nós tivemos uma turma só, que nem deveria ter. Por conta das dificuldades daquela escola, a escola teve que montar. Ao final do segundo ou terceiro ano do projeto, a SME/SP e as DREs sentaram e identificaram que nós estávamos solucionando o problema. Não tínhamos tantos alunos com defasagem no 4º ano porque estava sendo antecipado o trabalho. (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Com o passar do tempo, as salas de PIC foram desaparecendo das escolas, em parte pela redução de alunos ainda não alfabetizados ao final do 1º ciclo, em parte pela constatação de que os problemas de aprendizagem de alunos não alfabetizados poderiam ser enfrentados em salas regulares, considerando a heterogeneidade das turmas.

Uma das práticas incentivadas no Programa “Ler e Escrever”, e já difundida no PROFA, foi a realização de sondagens de leitura e escrita voltadas ao ciclo I e II baseadas em pressupostos construtivistas sobre os avanços dos alunos na construção da escrita. Os dados eram enviados trimestralmente para as DREs, que passavam a ter conhecimento do desempenho dos alunos, mantendo sigilo sobre as informações de cada escola. Em alguns casos, essa prática levou a um olhar diferenciado das equipes técnicas, resultando em maior apoio na área de formação às escolas com piores desempenhos.

2.1 Resultados dos alunos nas avaliações externas

Analizando os resultados dos alunos da rede em avaliações externas durante o período de seis anos, uma das hipóteses que podem ser levantadas é que o Programa “Ler e Escrever” teria contribuído para a melhoria dos índices de aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 2.1 - Média de desempenho na Prova Brasil dos alunos da rede pública municipal de São Paulo nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o IDEB correspondente - anos 2005 a 2011.

IDEB do Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de São Paulo								
Alcançado							Metas	
Ano	Anos Iniciais			Anos Finais			Anos Iniciais	Anos Finais
	PB - LP	PB - MT	IDEB	PB - LP	PB - MT	IDEB	IDEB	IDEB
2005	166,40	172,80	4,1	226,50	238,70	4,1	-	-
2007	168,61	186,97	4,3	227,21	237,65	3,9	4,1	4,1
2009	177,67	197,50	4,7	234,69	235,85	4,2	4,5	4,3
2011	181,60	197,53	4,8	238,57	240,45	4,3	4,9	4,6

Fonte: MEC/INEP/ 2012.

Observando a tabela 2.1, nota-se um avanço gradativo do desempenho dos alunos do município, principalmente do ciclo I, nas avaliações de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT) feitas pela Prova Brasil (PB) durante os anos de introdução e consolidação do programa.

Entretanto, os avanços do município são pequenos quando se analisa os resultados de outras redes brasileiras e o desempenho da própria rede estadual.

Tabela 2.2 - Médias do IDEB nos anos iniciais das unidades federativas brasileiras

Posição		Unidade Federativa	Região Geográfica	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
Em 2011	Mudança						
1	□ (0)	Minas Gerais	Sudeste	4,7	4,7	5,6	5,9
2	↑ (3)	Santa Catarina	Sul	4,4	4,9	5,2	5,8
3	↓ (2)	Distrito Federal	Centro-Oeste	4,8	5,0	5,6	5,7
4	□ (0)	Paraná	Sul	4,6	5,0	5,4	5,6
4	↓ (1)	São Paulo	Sudeste	4,7	5,0	5,5	5,6
6	↑ (1)	Goiás	Centro-Oeste	4,1	4,3	4,9	5,3
7	↓ (1)	Espírito Santo	Sudeste	4,2	4,6	5,1	5,2
8	↓ (1)	Mato Grosso	Centro-Oeste	3,6	4,4	4,9	5,1
8	↑ (3)	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	3,6	4,3	4,6	5,1
8	↑ (2)	Rio de Janeiro	Sudeste	4,3	4,4	4,7	5,1
8	↓ (1)	Rio Grande do Sul	Sul	4,3	4,6	4,9	5,1
12	↑ (1)	Ceará	Nordeste	3,2	3,8	4,4	4,9
12	□ (0)	Tocantins	Norte	3,5	4,1	4,5	4,9
14	□ (0)	Rondônia	Norte	3,6	4,0	4,3	4,7
14	□ (0)	Roraima	Norte	3,7	4,1	4,3	4,7
16	↓ (2)	Acre	Norte	3,4	3,8	4,3	4,6
17	↑ (1)	Piauí	Nordeste	2,8	3,5	4,0	4,4
18	↑ (1)	Amazonas	Norte	3,1	3,6	3,9	4,3
18	↑ (1)	Paraíba	Nordeste	3,0	3,4	3,9	4,3
18	↑ (1)	Pernambuco	Nordeste	3,2	3,6	4,1	4,3
21	↑ (2)	Bahia	Nordeste	2,7	3,4	3,8	4,2
21	↑ (6)	Pará	Norte	2,8	3,1	3,6	4,2
23	□ (0)	Amapá	Norte	3,2	3,4	3,8	4,1
23	↓ (4)	Maranhão	Nordeste	2,9	3,7	3,9	4,1
23	↓ (4)	Rio Grande do Norte	Nordeste	2,7	3,4	3,9	4,1
23	□ (0)	Sergipe	Nordeste	3,0	3,4	3,8	4,1
27	↓ (1)	Alagoas	Nordeste	2,5	3,3	3,7	3,8

Fonte: MEC/INEP/ 2012.

Considerando o IDEB do conjunto dos estados brasileiros observa-se uma tendência ascendente de crescimento do rendimento dos alunos em todo o país. Somando os resultados paulistas, que incluem dados de alunos da rede estadual e de todas as redes municipais do estado, o IDEB encontrado é um dos mais altos do país, ficando abaixo apenas dos estados de Minas Gerais e Santa Catarina e do Distrito Federal. Entretanto, quando se tem em conta apenas os resultados de alunos de municípios das capitais brasileiras, os resultados das escolas da rede paulistana são sistematicamente mais baixos do que as da rede estadual paulista e estão bem abaixo de muitas outras redes de capitais. Em relação ao IDEB das redes municipais e das capitais, São Paulo ocupa o 8º lugar nos anos iniciais e 6º nos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 2.3 - Resultado do IDEB por capitais – Redes Municipais de Ensino

IDEB 2011 - Resultado por capitais - Rede Municipal de Ensino			
Capital	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Capital	Ensino Fundamental Anos Finais
Florianópolis	6,0	Boa Vista	---
Campo Grande	5,8	Rio Branco	---
Curitiba	5,8	Campo Grande	5,0
Palmas	5,8	Palmas	5,0
Belo Horizonte	5,6	Curitiba	4,7
Rio de Janeiro	5,4	Florianópolis	4,6
Goiânia	5,3	Belo Horizonte	4,5
Teresina	5,2	Rio de Janeiro	4,4
Boa Vista	5,0	Teresina	4,4
Vitória	5,0	São Paulo	4,3
Cuiabá	4,8	Cuiabá	4,2
Rio Branco	4,8	Vitória	4,2
São Paulo	4,8	João Pessoa	3,9
João Pessoa	4,6	São Luis	3,9
Belém	4,4	Porto Alegre	3,6
Porto Alegre	4,4	Belém	3,7
Fortaleza	4,2	Goiânia	3,7
São Luis	4,2	Macapá	3,7
Porto Velho	4,2	Fortaleza	3,5
Manaus	4,1	Natal	3,2
Recife	4,1	Porto Velho	3,2
Macapá	4,0	Aracaju	3,1
Natal	4,0	Manaus	3,1
Salvador	4,0	Recife	2,9
Maceió	3,8	Salvador	2,8
Aracaju	3,6	Maceió	2,3

Fonte: MEC/INEP/ 2012.

Gráfico 2.1 - Comparação entre o IDEB da rede municipal de São Paulo, da rede estadual de São Paulo e a média do Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: MEC/INEP/ 2012.

Gráfico 2.2 - Comparação entre o IDEB da rede municipal de São Paulo, da rede estadual de São Paulo e a média do Brasil nos anos finais do ensino fundamental.

Fonte: MEC/INEP/ 2012.

Observando a posição do município em relação à média brasileira do IDEB, percebemos que, apesar do seu desempenho superior, há grande defasagem entre os alunos do ciclo I e do ciclo II. Apesar dos esforços empreendidos com os programas de alfabetização nos anos iniciais, os melhores resultados dos alunos da rede paulistana no IDEB podem ser observados nos anos finais do ensino fundamental. Estes se assemelham aos do estado de São Paulo como um todo e estão quatro pontos acima da média brasileira em 2011. Ademais, segundo documento da SME/SP, o município de São Paulo ocupa o 35º lugar entre os 39 municípios da região metropolitana de São Paulo (SÃO PAULO Mun., 2013).

Esses dados não invalidam a possível contribuição dos programas voltados aos anos iniciais da rede paulistana. Eles nos fazem indagar sobre a forma como se articulam com outras variáveis de contexto nessa rede, tal como sugere o estudo de impacto do Programa “Letra e Vida” de orientação semelhante na rede estadual de São Paulo feito por Bauer (2011), bem como sobre o peso das condições de desigualdade extrema que se acumulam em muitas regiões da capital paulista.

2.2 As mudanças advindas com a segunda gestão Kassab

A segunda gestão de Kassab no município de São Paulo (2009-2012) implantou o ensino de nove anos em obediência à Lei Federal nº 11.274/2006. A prefeitura foi uma das últimas redes a incluir os alunos de seis anos no ensino fundamental. Em 2009 foram realizadas as primeiras experiências com escolas selecionadas na rede e, em 2010, ano limite estabelecido pela legislação para as escolas se enquadrarem às novas determinações, o ensino de nove anos foi adotado por todas as escolas de ensino fundamental. A mudança também alterou a população das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as quais passaram a atender alunos de quatro e cinco anos de idade, reorganizando-se em apenas dois estágios em vez de três, como ocorria anteriormente.

Além da expansão do número de alunos do ensino fundamental, foi instituído na gestão Kassab o Programa Ampliar que previu a extensão da permanência dos estudantes nas

escolas por até sete horas diárias. As atividades eram ministradas por professores das unidades educacionais como forma de complementação de jornada ou ampliação de sua carga horária. Elas incidem sobre temas como tecnologias, esporte, bandas e fanfarras, xadrez e aulas de recuperação paralela²¹ em Língua Portuguesa e Matemática. A adesão dos alunos é optativa e os professores das turmas regulares indicavam os alunos com maiores dificuldades, no caso das turmas de recuperação paralela. O projeto de recuperação paralela é o único do programa ministrado por um professor da rede designado exclusivamente para essa atividade, sendo oferecido material didático específico e consumível para os alunos.

O Programa Ampliar representou uma iniciativa voltada à concepção de ensino integral, em consonância com as orientações federais. No entanto, problemas em sua estrutura comprometeram o êxito de sua implementação. Dentre as dificuldades enfrentadas estão: baixa oferta de projetos em cada escola, já que não apresentavam uma compensação financeira atrativa aos docentes; baixa adesão dos alunos, principalmente porque muitos projetos não puderam ser oferecidos em horários contínuos às aulas regulares, o que dificultava o retorno dos alunos à escola; baixo investimento na formação dos professores de recuperação paralela que, por determinação legal, deveriam ministrar as aulas de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do ciclo I e II.

Quanto à formação docente, de modo geral, documentos da rede apontam o investimento na capacitação de seus profissionais durante a gestão Kassab. Como forma de facilitar o acesso, foi introduzida a modalidade de cursos à distância. Em 2011, 63.700 vagas foram oferecidas aos docentes de ciclo I e II e às equipes gestoras em diferentes áreas de conhecimento, incluindo formação em diversas mídias, gestão de comunicação e projetos para gestores (SÃO PAULO Mun., 2012).

No entanto, pelos dados de avaliação de sistema, as políticas de formação docente implantadas nesse período também não teriam alterado substancialmente os resultados de rendimento dos alunos, reiteradamente apontados pelas avaliações externas como aquém do desejado. Nesse sentido, a tendência da administração, assim como tem acontecido em outras redes, foi a de propor uma orientação mais diretiva e precisa para o currículo, definindo as expectativas de aprendizagem a serem atingidas de forma a possibilitar uma referência mais clara para o trabalho docente, com vistas a superar os resultados encontrados entre os alunos.

²¹ Reforço escolar.

Entre março e julho de 2007 iniciou-se um processo de elaboração das versões preliminares das Orientações Curriculares/2007 que envolveu representantes da rede e especialistas de diferentes áreas e níveis de ensino. Esse material foi submetido à rede para análise e sugestões no segundo semestre daquele mesmo ano. Segundo a ex-diretora de DOT regional:

Eles [SME/SP] fizeram um convite para cada DRE, que chamou alguns profissionais das escolas para participar dos grupos de estudos que a SME/SP organizou. Aqui na nossa DRE eu me lembro de terem convidado professores de 1º ano, coordenadores... Tinha um número para a representatividade e nós realizamos indicação. Tinham alguns representantes da minha equipe e tinham professores alfabetizadores, professores de 3º ano, do 2º ano, coordenadores [...] especialistas, a equipe de SME/SP e assessores que a SME/SP contratou para auxiliar (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

A partir da sistematização dos dados coletados pelas DREs é elaborada a versão final do documento.

O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área do conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, e subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes (SÃO PAULO, Mun., 2007, p. 10).

Os princípios da formulação das Orientações Curriculares/ 2007 foram:

- Educar e cuidar como dimensões indissociáveis de toda ação educacional.
- Relevância social e cultural dos conteúdos.
- A diversidade como princípio para formação dos valores democráticos.
- Acessibilidade e adequação aos interesses de cada faixa etária.
- Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares.
- O desenvolvimento da competência leitora e escritora como responsabilidade de todos.
- A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.
- O papel do professor como mediador da aprendizagem da criança, jovem e adulto promovendo as aproximações sucessivas com os conhecimentos (SÃO PAULO, Mun., 2012, p. 17).

Em 2008, a SEE/SP publicou as Orientações Curriculares para Língua Portuguesa e Matemática baseadas nas Orientações Gerais formuladas em 2006 pela SME/SP. As Orientações Curriculares da rede estadual eram voltadas ao ciclo I do ensino fundamental, em consonância com as ações iniciadas no ano anterior. Elas tinham como prioridade o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, tendo a linguagem como elemento central.

Também em 2008 as EMEIs, as escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) e centros integrados de educação de jovens e adultos (CIEJAs) de São Paulo receberam a

versão final das Orientações Curriculares/2007. Ao todo, o documento é composto por quinze cadernos, sendo: um específico para cada nível (educação infantil, ensino fundamental I e EJA); oito voltados para cada área do ensino fundamental II; e cadernos específicos para o ensino de Libras, Língua Portuguesa para pessoas surdas, Educação Étnico-racial e Tecnologias de Informação e Comunicação. O documento busca detalhar o que se espera que os alunos aprendam durante os nove anos no ensino fundamental²², oferecendo subsídios teóricos para o aprimoramento dos projetos pedagógicos das escolas

Esse documento baliza a criação do “Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental” da SME/SP. As Orientações Curriculares/2007 propõem o planejamento curricular da rede nas diferentes áreas do conhecimento. No caso do ciclo I notam-se mudanças, como a criação da área Natureza e Sociedade que representou uma tentativa de aglutinar temas que abrangem as disciplinas de História, Geografia e Ciências.

O Programa de Orientação Curricular ainda buscou aliar as expectativas de aprendizagem dos alunos aos demais projetos da SME/SP, como o Programa “Ler e Escrever”, os Centros de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI), bem como às avaliações externas, como posteriormente ocorreu com a introdução da Prova São Paulo e a Prova da Cidade. A SME/SP considerou como principais eixos de atuação:

Figura 2.1 - Ações da SME/SP

Fonte: São Paulo (Mun.), 2012.

²² Embora a implantação do ensino de nove anos na rede tenha se iniciado em 2009, o documento Orientações Curriculares/ 2007 já previa as expectativas para os nove anos do ensino fundamental.

A criação do Programa e das Orientações Curriculares/2007 revela uma mudança no delineamento dos currículos escolares da rede de ensino. O modelo de “baixo para cima” que conferia grande liberdade aos professores e às escolas para formular e implementar o próprio currículo, exortando à participação da comunidade, proposto quando da criação dos ciclos, teria levado ao longo dos anos a um esgarçamento dos conteúdos dos currículos trabalhados no âmbito escolar.

Com a publicação das Orientações Curriculares/2007, as escolas tiveram acesso a diretrizes mais precisas quanto ao que ensinar e como conduzir seu trabalho pedagógico de acordo com as concepções que regem as políticas públicas na área da educação na cidade de São Paulo. Acompanhando esse documento, foram produzidos materiais para o aluno e para os professores, como os Cadernos de Apoio e Aprendizagem para todo o ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade (ciclo I) e Libras. Segundo a SME/SP “Os Cadernos [de Apoio] se comunicam com as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem e levam em consideração as áreas de defasagem na aprendizagem identificadas na Prova São Paulo.” (SÃO PAULO, Mun., 2012 p. 20).

Diante das orientações mais detalhadas do currículo, a flexibilização determinada pela introdução dos ciclos acabou sendo afetada porque a regulamentação ano a ano das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas relativizou parte da autonomia de que em princípio gozariam os docentes na formulação e ordenação do currículo.

2.3 A influência das avaliações externas se acentua

A partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000 é possível observar mais claramente o impacto das avaliações externas, agora nos currículos escolares na rede pública paulistana. As notas atribuídas pelo IDEB passaram a ser interpretadas como um indicador de qualidade das escolas, induzindo a uma articulação maior entre as matrizes de

avaliação²³ e os currículos escolares, o que, em certa medida, tem levado a uma homogeneização do seu conteúdo. O estabelecimento das Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar da SME/SP, em 2007, juntou-se ao esforço de adequação dos currículos escolares às expectativas de aprendizagem propostas.

Além da participação nos sistemas nacionais de aferição do rendimento escolar (Prova Brasil²⁴ e Provinha Brasil²⁵) a SME/SP criou seu próprio sistema de avaliação externa. O Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo possuía dois instrumentos voltados ao ensino fundamental: a Prova São Paulo e a Prova da Cidade.

A Prova São Paulo, criada em 2007, era destinada aos alunos do ciclo I e II, adotando a escala SAEB de proficiência²⁶ e era realizada por empresas contratadas pela SME/SP. Para certas turmas a avaliação era censitária e em outros casos, amostral²⁷. As famílias dos alunos avaliados recebiam os dados sobre o seu desempenho nas próprias casas.

A forma como analisamos e disponibilizamos os resultados para as escolas enfatiza seu valor como subsídio pedagógico e de política educacional. A Secretaria elabora os Relatórios de Resultados por aluno e o Relatório de Análises Técnico-pedagógicas, um detalhado documento que analisa os resultados da Prova e os referencia às Expectativas de Aprendizagem. Esta análise cruzada com as Expectativas de Aprendizagem ofereceu um insumo importante na elaboração dos

²³ De modo geral, as matrizes de avaliação locais têm como referência a própria matriz do SAEB formulada com base nos PCN, a partir da qual são avaliados os resultados de aproveitamento dos alunos que farão parte do cálculo do IDEB.

²⁴ Avaliação federal em larga escala na área de Língua Portuguesa e Matemática voltada aos alunos dos 4º/5ºs e 8º/9ºs anos do ensino fundamental.

²⁵ Avaliação em larga escala na área de Leitura e Matemática voltada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

²⁶ A escala SAEB de proficiência não estabelece uma relação direta com a quantidade de acertos dos alunos na prova. Os resultados da escala são apresentados na forma de uma média de proficiência, também chamada de média de desempenho. Em Língua Portuguesa há nove níveis na escala, enquanto em Matemática são 12. No caso de Ciências, como não existe uma escala SAEB, a SME/SP desenvolveu sua própria escala que, segundo ela, poderia ter comparabilidade nacional, considerando as condições de realização da prova e a presença de itens do SAEB (SÃO PAULO Mun., 2012).

²⁷ Em sua primeira versão, a Prova São Paulo incluiu apenas os alunos do 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental. De 2008 até 2010 (ano de implantação do ensino de 9 anos) realizaram as provas todos os alunos de ensino fundamental de 2º ano, 3º ano PIC, 4º ano, 4º ano PIC, 6º ano e 8º ano, além dos alunos de 5º ano com proficiência menor que 150 em Língua Portuguesa. Nesse mesmo período, de forma amostral, participaram turmas de 3º ano, 5º ano e 7º ano. Em 2011 e 2012 realizaram a Prova São Paulo todos os alunos dos 3ºs anos do ensino de nove anos e os 4ºs, 6ºs e 8ºs anos do ensino fundamental de oito anos. Os alunos de 5ºs anos com proficiência menor que 150 no exame anterior também realizaram a prova. Além dessas turmas, alunos de 4ºs anos do ensino de nove anos e de 5ºs e 7ºs anos do ensino de oito anos fizeram as provas de forma amostral. Em suma, o sistema próprio de avaliação da SME/SP obteve dados de rendimento de praticamente toda a população escolar do ensino fundamental, com exceção dos alunos do 1º ano, ainda não habilitados a responder avaliações escritas.

Cadernos de Apoio e Aprendizagem e tem permitido às escolas um acompanhamento do progresso de cada aluno. Além dos relatórios entregues às escolas, a Secretaria também envia à residência de cada aluno o boletim individual com as proficiências alcançadas e as habilidades de leitura e de escrita dominadas (SÃO PAULO, Mun., 2012, p. 18).

Conforme dados da SME/SP, houve um aumento na média da proficiência dos alunos na Prova São Paulo no decorrer dos anos de sua aplicação, demonstrando possível melhoria no trabalho pedagógico realizado pela rede e pelas escolas. Segundo o documento “Parâmetros e perspectivas: Rede Municipal de Ensino de São Paulo 2012” (SÃO PAULO Mun. 2012), os alunos que realizaram a Prova São Paulo no 2º ano em 2007 passaram de uma proficiência média de 127,7 para 197,7 em 2011, quando cursavam o 6º ano do ensino de oito anos, com um ganho aproximado de três níveis na escala de proficiência do SAEB, apresentando domínio de habilidades mais complexas. O documento também destaca que desde a primeira edição da Prova São Paulo houve a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, com adaptações específicas.

A Prova da Cidade foi criada em 2009 e também abrangeu os alunos do ciclo I e II, porém era realizada por meio de adesão das escolas e, a partir de 2011, aplicada três vezes ao ano (abril, junho e setembro). Ela permitia, segundo a SME/SP, um diagnóstico de aprendizagem em períodos menores, facilitando ajustes e intervenções da escola no decorrer do ano letivo (SÃO PAULO Mun., 2012). Em sua primeira edição, a Prova da Cidade foi aplicada aos alunos dos anos pares (2º, 4º, 6º e 8º ano do ensino de oito anos). Em 2011, a Prova da Cidade foi aplicada a partir do 2º ano para todas as turmas do ensino fundamental, aferindo os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. As questões eram elaboradas pelo Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP, com base em questões obtidas em oficinas de itens realizadas com os próprios professores da rede, sem uma escala de proficiência. A aplicação das provas era de responsabilidade das unidades educacionais. A criação da Prova da Cidade teve o propósito de construir, dentro da própria rede, uma avaliação mais próxima da realidade das escolas, como explica o então Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP:

Desde 2007 nós constantemente elaboramos discussões para a leitura dos resultados, primeiro com os gestores das DREs e depois com os coordenadores pedagógicos e diretores de escola. Sempre procurando discutir todo o processo que envolve a avaliação de larga escala e essa avaliação externa. Aliás, a Prova da Cidade foi elaborada exatamente para aproximar isso. Porque na Prova São Paulo nós não podemos divulgar os itens, exige uma questão de sigilo. A Prova da Cidade, não. Então, nós divulgávamos os itens e tentávamos aproximar um pouco mais o professor, o próprio coordenador pedagógico dessas avaliações (Robson, coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP).

Uma questão levantada pelos gestores e avaliadores nas políticas de avaliação externa refere-se à utilização dos seus resultados e dos dados dos questionários socioeconômicos que os acompanham. Estudos têm, entretanto, evidenciado as dificuldades das redes para entender os resultados das avaliações padronizadas e suas relações mais diretas com as práticas pedagógicas das salas de aula (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013). Há evidências de que a própria metodologia utilizada nas avaliações externas e a interpretação dos resultados das provas são complexas e não oferecem muitos elementos necessários para a compreensão de suas implicações no desenvolvimento do currículo em sala de aula. Os procedimentos utilizados não oferecem indicações suficientes para que as escolas recomponham aspectos do currículo sobre os quais são avaliadas as habilidades dos alunos (HORTA NETO, 2010, p. 90).

Como a Prova São Paulo era obrigatória, a administração considerou que seus resultados retratavam com maior abrangência a situação da rede e que, portanto, serviam como parâmetro às DREs para a apreciação do desempenho de suas escolas e a tomada de decisões sobre aquelas que exigiam maior atenção. Além disso, foi criado em 2011 o Índice de Qualidade da Educação (INDIQUE) em que os resultados da Prova São Paulo, aliados aos dados dos questionários socioeconômicos das famílias dos alunos, propiciavam a avaliação do desempenho de cada escola, permitindo a comparação com os resultados de anos anteriores.

Enquanto a Prova São Paulo e a Prova da Cidade têm os alunos como ponto central, o Índice de Qualidade da Educação (Indique) foi desenvolvido para auxiliar na localização das políticas de apoio às escolas, a partir de desempenhos diferenciados, levando em consideração o contexto global com o qual trabalha (SÃO PAULO Mun., 2012, p.20).

As notas das escolas eram usadas para o pagamento de um bônus por resultados aos profissionais da educação: professores, gestores e profissionais em cargos nas DREs e na SME/SP.

Sobre a política de bônus, desde 2002 o município de São Paulo concede a gratificação por desenvolvimento educacional (GDE). Em 2009, por meio da Lei Municipal nº 14.938, a GDE foi substituída pelo Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), buscando tornar mais clara sua relação com o desempenho profissional ao considerar a assiduidade dos servidores e o índice de ocupação escolar ²⁸ da unidade educacional. Com a adoção do INDIQUE em 2011, a premiação por desempenho assume, segundo a SME/SP, maior

²⁸ Relação percentual existente entre a capacidade de atendimento da unidade e o número de alunos efetivamente atendidos

transparência e enfatiza o mérito das equipes escolares, refletindo a visão do desempenho das escolas como resultado de um trabalho coletivo (SÃO PAULO, Mun., 2012).

Em 2013 volta à gestão do município uma administração petista, mediante a eleição de Fernando Haddad, ex-ministro da educação do governo Lula, do que decorre maior aproximação da prefeitura com as políticas do governo federal. Embora 2013 seja um ano de transição com espaço para a formulação de uma nova proposta de governo, será feita uma breve menção a algumas medidas tomadas pela nova gestão. Ainda que o trabalho de campo tenha iniciado na gestão Haddad, decidiu-se manter como foco da pesquisa apenas as medidas que decorreram da gestão passada, por causa da incipiente definição das novas orientações em 2013.

Nessa gestão é extinto o Programa “Ler e Escrever” e efetiva-se a adesão da rede ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do governo federal. As ações propostas são a capacitação de formadores na perspectiva do ensino da leitura e escrita, centrada na ideia de letramento e da alfabetização matemática; a parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação continuada dos docentes na modalidade à distância; e a introdução do Programa Mais Educação, de âmbito nacional²⁹, como forma de viabilizar o funcionamento das escolas para o atendimento dos alunos nos horários de contra turno, na perspectiva da educação em tempo integral.

Em agosto de 2013 foi lançado o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de São Paulo, com um processo de consulta pública para que a sociedade pudesse opinar sobre as medidas propostas. Dentre as mudanças anunciadas registra-se a reestruturação dos ciclos do ensino fundamental. Eles passam a ser organizados em três ciclos com duração de três anos cada: ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e ciclo autoral. As medidas aumentam sobremaneira as possibilidades de retenção ao longo do ensino fundamental, porque esta, além de ocorrer ao final de cada ciclo, poderá ocorrer também em todos os anos do terceiro ciclo. O programa propõe a atuação de

²⁹ O Programa Mais Educação visa fomentar atividades para a melhoria do ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que utilizou os resultados da Prova Brasil de 2005. Foi utilizado o “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, que cruza informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada com dados de rendimento. Por esse motivo a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, a partir de 2008, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas, como a cidade de São Paulo. Em 2013, todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo puderam optar pela participação no programa, recebendo recursos para a contratação de pessoal e compra de materiais, com o objetivo de oferecer atividades extracurriculares aos alunos (BRASIL, 2011).

professores polivalentes e especialistas no 4º, 5º e 6º ano, tendo em vista amenizar as dificuldades de passagem dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais. Outras medidas propostas foram a criação da dependência nas disciplinas escolares, onde o aluno reprovado cursaria a disciplina em que ficou retido juntamente com as disciplinas do ano seguinte; o retorno às notas de zero a 10³⁰, em substituição aos conceitos na avaliação da aprendizagem feita pelos professores; e a elaboração e apresentação de um trabalho de conclusão de ciclo (TCC) no último ano do ensino fundamental, como parte da ênfase científica que se quer atribuir ao último ciclo. Após o período de consulta pública no final de 2013, o programa foi revisto e não se efetivou a instituição de dependência nas disciplinas e o TCC passou a significar “Trabalho Colaborativo de Autoria”, com ênfase em pesquisas sobre problemas enfrentados pela comunidade a ser desenvolvido do 7º ao 9º ano.

Outra mudança observada nesse período foi a extinção da Prova São Paulo e da Prova da Cidade sob a alegação de seu alto custo (cerca de seis milhões na edição de 2012) e sua ineficácia para o planejamento pedagógico das escolas. A Prova Brasil cumpriria o papel de avaliação externa, enquanto a SME/SP ofereceria apoio técnico às unidades escolares para que realizassem avaliações internas com o objetivo de diagnosticar o rendimento dos alunos e acompanhar a elaboração dos currículos de ensino.

³⁰Desde 1992 os conceitos utilizados nas avaliações de processo no ensino fundamental eram P (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório).

3- ANÁLISE DOS DADOS

3.1 As escolas estudadas, características institucionais e de contexto

3.1.1 Escola A

A escola A está situada na zona norte de São Paulo e no ano de 2013, quando o trabalho de campo foi iniciado, atendia turmas do ciclo I e II do ensino fundamental. Até 2012 também possuía turmas de EJA no período noturno, porém, com a baixa procura, essa modalidade não foi mais oferecida. A mudança implicou a extinção do período noturno da escola. O ensino fundamental de nove anos foi implantado no ano de 2010. Dessa forma, em 2013 a escola possuía as turmas do 1º ao 4º ano (ciclo I) já dentro da organização do ensino fundamental de nove anos, enquanto as turmas de 5º ao 8º ano (ciclo II) ainda no regime do ensino fundamental de oito anos.

A escola funciona em dois turnos de trabalho: matutino (das 7h00 às 11h50) e vespertino (das 13h30 às 18h20). No primeiro turno são atendidos alunos de 1º e 2º anos do ciclo I e 6º e 8º do ciclo II e no segundo turno são atendidas turmas de 3º e 4º anos do ciclo I e 5º e 7º do ciclo II. Segundo a coordenadora pedagógica, essa divisão facilita o acúmulo de cargos dos professores na própria escola, pois oferece a eles a opção de lecionar tanto no período matutino, como no vespertino. A escola conta com dois grupos de formação, atendendo a demanda de docentes nos dois períodos de trabalho. O horário coletivo dos docentes e equipe gestora é de segunda à quinta-feira das 12h às 13h25 e das 18h às 19h25, sendo que o Projeto Especial de Ação (PEA) é realizado nas formações de terça e quinta-feira. Dentro da Jornada Especial Integral de Formação Docente (JEIF) e da Jornada Especial (destinada aos diretores de escola, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos), ambas com 40 horas de trabalhos semanais, devem-se cumprir horas para a realização do PEA, destinado prioritariamente a projetos voltados à leitura e escrita ou outros temas pertinentes à realidade escolar. A elaboração, encaminhamento e avaliação do projeto ficam a cargo dos coordenadores pedagógicos da escola. Existe também na rede uma jornada docente

de 30 horas para os professores que não possuem o número mínimo de aulas ou optam por uma carga menor. Nesse caso, a formação coletiva não faz parte da sua jornada de trabalho.

Tabela 3.1 – Jornadas de Trabalho dos Profissionais de Educação da Secretaria Municipal de São Paulo no ano de 2013

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Jornada Básica Docente (JBD): 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais
Professor de Ensino Fundamental II e Médio	Ingresso nas jornadas especiais: a) Jornada Especial Integral de Formação (JEIF): 25 horas aula e 15 horas adicionais; b) Jornada Especial de Trabalho Excedente (TEX) e Jornada Especial de Hora Aula Excedente (JEX), até o limite de: ♦ 110 horas aula mensais, se submetidas à JBD; ♦ 170 horas aula mensais, se submetidas à JEIF. c) Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais, quando no exercício de cargo de provimento em comissão.
Classe dos Gestores Educacionais	
Cargo	Jornada
Coordenador Pedagógico	Jornada Básica de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho
Diretor de Escola e Assistente de Direção	
Supervisor de Escola	

A escola A possuía, em 2013, 859 alunos matriculados, sendo 373 de ciclo I e 486 de ciclo II. A escola contava com 75 professores, 23 de ciclo I e 52 de ciclo II, além de 5 funcionários operacionais e 8 de apoio administrativo. As equipes de limpeza e cozinha são terceirizadas. Possui quinze salas de aula, laboratório de informática, Sala de Leitura, sala multimídia, duas quadras, parque infantil, além de uma Sala de Apoio à Inclusão (SAAI)³¹, inaugurada em 2011, e especializada no atendimento de alunos com deficiência intelectual (alguns desses alunos apresentam também deficiência física). No início da pesquisa essa sala atendia nove alunos no período da manhã e dois no período da tarde. Apesar de se constatar a

³¹ As SAAs atendem alunos com necessidades educacionais especiais fora do seu horário regular de aulas. As atividades pedagógicas são ministradas por um professor com especialização em algum tipo de deficiência: auditiva, física, mental ou visual. A criação de uma SAAI em uma EMEF dependerá da disponibilidade física e de pessoal e poderá atender alunos de outras escolas, mediante recurso de transporte escolar público que viabiliza a locomoção dos alunos. Em 2013 a SME/SP possuía 1884 SAAs em sua rede.

diminuição gradativa do número de matrículas no ano de 2013, houve a readequação de espaços físicos para comportar a SAAI, desativando a antiga sala destinada aos encontros coletivos do PEA. Assim, essas atividades docentes passaram a ser realizadas na Sala de Leitura da escola.

Segundo a coordenadora pedagógica, a diminuição do número de matrículas pode ser explicada pelo perfil dos moradores do entorno. Com a valorização crescente do bairro, as famílias com baixo poder aquisitivo estão migrando para outras regiões e as novas famílias tendem a matricular seus filhos em escolas particulares.

A escola foi crescendo aos poucos, por meio da criação de “anexos” ao prédio principal, o que tornou alguns espaços distantes uns dos outros. Em contrapartida, o quadro completo de funcionários possibilita nos momentos de intervalo, por exemplo, a presença de agentes terceirizados ou operacionais nos diferentes espaços da escola. De forma geral, os espaços são ordenados e bem conservados.

A escola A tem um longo percurso no bairro e muitos funcionários e pais de alunos são também ex-alunos. Entre os funcionários, há aqueles com mais de trinta anos de atuação nessa escola. Os membros da equipe gestora (diretora, duas assistentes de direção e duas coordenadoras pedagógicas) trabalham juntos há mais de dez anos e há, segundo uma das coordenadoras pedagógicas, grande empenho em envolver a comunidade nas atividades escolares. Essa característica é percebida no PEA que, por anos, vem enfocando a promoção da integração entre as famílias dos alunos e a escola. Atualmente o PEA aborda o tema “ética”, por decisão comum de coordenadoras pedagógicas e docentes. O projeto pedagógico indica que os responsáveis pelos alunos atendem as convocações escolares ordinárias e extraordinárias de forma satisfatória. Há, no entanto, um esforço para que a comunidade participe de maneira mais efetiva das ações promovidas pela escola em eventos realizados aos sábados, envolvendo a apresentação dos alunos. Segundo a coordenadora pedagógica, é uma prática comum os pais virem até a escola para assistirem a apresentação dos filhos, deixando de prestigiar as demais apresentações. Observa-se um envolvimento efetivo da equipe gestora com os alunos. Os membros da equipe costumam circular entre os alunos no intervalo, conversam com eles e conhecem muitos pelo nome. Os professores da escola costumam elogiar o bom relacionamento entre os funcionários e alunos e, segundo eles, os estudantes mostram uma atitude respeitosa diante dos docentes.

Quanto às características da comunidade atendida, dados do projeto pedagógico expressam que a escola atende um público que pertence às classes média e média-baixa sendo, em sua maioria, moradores do entorno. Segundo o projeto pedagógico, acredita-se que menos de 10% moram em bairros distantes.

Nos objetivos propostos no projeto pedagógico da escola A fica clara a preocupação com: o aprimoramento da formação continuada dos professores como aspecto relevante para a melhoria da qualidade do ensino; o estabelecimento de canais de parceria no processo pedagógico entre escola e família; a uniformização dos critérios de avaliação nos diferentes componentes curriculares; e a inclusão digital dos profissionais da escola. Em relação à avaliação, a escola adota fichas específicas de avaliação atitudinal dos alunos, além dos conceitos atribuídos pelos professores das diferentes áreas do conhecimento. A construção dessa ficha foi realizada a partir de ampla discussão entre os docentes e coordenação pedagógica e é repassada aos pais nas reuniões com a equipe pedagógica. Em relação à média da rede no IDEB, a escola manteve um bom desempenho, cumprindo as metas previstas para as turmas do ciclo I e II.

Dentro da proposta pedagógica da equipe há destaque, além da legislação federal e municipal na área da educação, às diretrizes do Programa “Ler e Escrever” e às Orientações Curriculares/2007. Segundo o projeto pedagógico, as Orientações Curriculares/2007 são tomadas como referência também nos projetos da escola, além dos saberes trazidos pela clientela.

3.1.2 Escola B

A escola B também se encontra na zona norte de São Paulo e em 2014, ano da pesquisa de campo, possuía turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental³², além de turmas

³² No ano de 2014 a gestão determinou a mudança da nomenclatura dos anos/ séries que ainda pertenciam ao ensino fundamental de oito anos. Assim, as turmas de 8º ano de oito anos passaram a serem nomeados de 9ºs

de EJA equivalentes ao ciclo II no período noturno. A procura pela modalidade de EJA vem, como em outras escolas, diminuindo, mas há empenho de professores e equipe gestora em realizar a divulgação das aulas no período de matrícula de forma que a escola não perca esse turno e, conseqüentemente, professores fiquem sem aulas.

O ensino fundamental de nove anos foi implantado na escola em 2009, juntamente com mais seis turmas em seis escolas da mesma DRE. Como estratégia da SME/SP, algumas escolas foram escolhidas para iniciar as primeiras turmas de nove anos. Apesar de não ter havido grandes esclarecimentos às escolas e aos pais sobre essa iniciativa, entende-se que a medida visava promover experiências piloto, de forma que a rede pudesse se planejar melhor para a introdução em todas as escolas do ensino de nove anos no ano seguinte. Na prática, alunos com seis anos e sete foram matriculados em 2010 em turmas diferentes. Assim, a turma de seis anos completaria o ensino fundamental em nove anos, enquanto a turma dos alunos com sete anos completos o concluiria em oito. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas da escola B, pais e professores não entenderam bem a mudança, porque os alunos das EMEIs concluíram um ano mais cedo sua formação na educação infantil e foram matriculados diretamente na EMEF.

Em 2014, o período matutino (das 7h00 às 11h50) atendia os alunos do ciclo II, enquanto o período vespertino (das 13h30 às 18h20) atendia os alunos do ciclo I, além da oferta de EJA no período noturno (das 19h às 23h). A escola já funcionou em anos anteriores com turmas de ciclo I e II nos dois primeiros períodos, com turmas pares na parte da manhã e turmas ímpares no período da tarde. Nas entrevistas, a justificativa para essa divisão era a integração entre os professores de ciclo I e II nos diferentes turnos. No entanto, se observou que a permanência de alunos pequenos e adolescentes no mesmo turno poderia ocasionar problemas de convivência e optou-se pela divisão atual. A escola possuía dois grupos de formação para professores e equipe gestora (segunda à quinta-feira das 12h às 13h25 e das 18h30 às 20h). Em 2014, a formação no horário coletivo realizada nas segundas e terças-feiras desenvolveu um PEA que tratava sobre a implantação do Programa Mais Educação São Paulo introduzida pela gestão Haddad.

Em 2014 a escola B atendia cerca de mil alunos, sendo aproximadamente 480 do ciclo I, 390 do ciclo II e 130 de EJA. Quanto aos funcionários, possuía 55 professores, 20 do ciclo I

anos, por exemplo. Essa mudança buscou uniformizar as denominações das salas, facilitando também a adaptação dos materiais didáticos já desenvolvidos para o ensino fundamental de nove anos.

e 35 do ciclo II, 15 professores readaptados por laudo médico, 9 funcionários operacionais e 3 administrativos. A limpeza e serviço de alimentação são realizados por empresas terceirizadas. A escola B conta com dezesseis salas de aula, dois laboratórios de informática, parque, brinquedoteca, quadra, Sala de Leitura e SAAI. A SAAI existe há cerca de oito anos, com outras nomenclaturas e atendendo a outros programas da rede, porém com o mesmo intuito de trabalhar com alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. Ao todo a escola atende cerca de 20 alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual, sendo dez por turno.

Dados extraídos das entrevistas e do projeto pedagógico da escola apontam que a grande maioria da clientela mora em bairros mais distantes. As famílias e os próprios alunos da EJA buscam a escola B porque é considerada uma instituição que oferece bom ensino, comparada às escolas mais periféricas. Assim, muitas famílias pagam transporte escolar para que seus filhos estudem na escola e os alunos maiores fazem uso de transporte público para se locomover até ela. No passado, a escola atendia predominantemente alunos da região. Sua criação, há cerca de cinquenta anos, visou atender filhos de fazendeiros, sitiantes e chacareiros. Hoje a região possui comércio, muitos prédios residenciais, serviços de saúde e espaços culturais. Alguns professores e funcionários foram alunos da escola e contam que o crescimento de pequenas escolas particulares na região levou à migração de alunos do entorno para esses estabelecimentos, fazendo com que a característica da clientela fosse mudando. A pouca participação das famílias, apontada na fala dos profissionais, foi justificada pela falta de identificação dos alunos e pais com a escola, em virtude da distância. A escola B também já sofreu com constantes enchentes até os anos de 1990. Com a construção de um grande “piscinão” em uma avenida próxima, não enfrenta mais esse problema.

Observou-se a preocupação de professores e funcionários com a violência dentro e fora da escola. Houve investimento em medidas de segurança, como portões eletrônicos e grades, pois há um histórico de roubos de veículos e motos, inclusive de professores, no entorno. Também se percebe casos de violência entre alunos, com discussões e agressões dentro da escola. A equipe reconhece esse problema e vem realizando reuniões e atividades didáticas que problematizem tais situações, principalmente entre os alunos do ciclo II.

A equipe gestora tem um percurso recente na escola, embora parte do grupo de professores e funcionários seja antiga. O diretor iniciou sua atuação na gestão da escola há cinco anos, enquanto os dois coordenadores pedagógicos possuem respectivamente três e um

ano de trabalho nessa equipe. Os coordenadores também possuem pouco tempo no cargo, em média quatro anos, atuando em outras escolas. Também se observou que boa parte dos docentes trabalha em mais de uma escola, geralmente acumulando cargos com a rede estadual. A escola B tem representado uma boa opção como local de trabalho para os funcionários, por estar localizada em uma avenida que dá acesso a outros bairros da zona norte.

As entrevistas apontaram que até a chegada da nova equipe gestora a escola se encontrava “abandonada”, tanto em termos físicos, das condições do prédio e materiais, quanto em relação ao trabalho com a comunidade escolar. Dessa forma, o enfrentamento dessas questões é considerado ainda recente. A coordenação pedagógica afirmou desenvolver nos últimos anos um trabalho mais intenso no sentido de conquistar o aluno, trabalhando aspectos ligados à identidade. A abordagem de temas como cultura étnico-racial e cidadania é perceptível nos planos dos professores, em projetos desenvolvidos e em cartazes afixados pela escola. No entanto, se acredita que o trabalho ainda deve ser aprimorado para obter maiores resultados. Identificou-se que as questões humanas têm sido o foco do trabalho pedagógico e a equipe considera que é um primeiro passo para enfrentar com maior eficácia o problema de aprendizagem dos alunos. Comparada à equipe gestora da escola A, notou-se maior insegurança dos profissionais da escola B quanto às decisões tomadas e os resultados obtidos até o momento.

Sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas federais, constatou-se que a escola B não atingiu o IDEB previsto nas metas estabelecidas pelo MEC, como detalhado mais adiante.

Não está explícito no projeto pedagógico da escola um plano da equipe para a formação e crescimento profissional dos docentes, mas se nota empenho em dar boas condições para a realização do trabalho pedagógico. Uma das coordenadoras pedagógicas afirmou valorizar sua equipe, mas reconhece que pouco tem conseguido ajudá-la em virtude da sua inexperiência, do volume de atribuições do cargo e as demandas cotidianas da escola. O aprimoramento da prática tem partido do próprio empenho de alguns professores que buscam novas informações e recorrem aos coordenadores para a obtenção de apoio na concretização de seu planejamento.

3.1.3 As diferenças de desempenho das escolas em relação às amostras das avaliações externas

Para aproximar o olhar das características e diferenças das escolas que fizeram parte da pesquisa de campo, são analisados aqui alguns dados extraídos de avaliações externas de forma a retomar o histórico de desempenho de cada uma delas ainda que se admita que o apego quase que exclusivo a tais informações na análise das políticas tenda a uma significação do dado pelo dado, deixando de focalizar o conjunto dos condicionantes da qualidade do ensino oferecido.

Em relação ao IDEB³³, observa-se em seguida as médias da rede municipal e das escolas A e B, bem como as metas projetadas a partir da primeira edição da Prova Brasil em 2015.

Tabela 3.2 - Médias IDEB – Rede Municipal de São Paulo

Edição	2005		2007		2009		2011	
	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta
4º ano - ciclo I	4.1	-	4.3	4.1	4.7	4.5	4.8	4.9
8º ano - ciclo II	4.1	-	3.9	4.1	4.2	4.3	4.3	4.6

Fonte: MEC/ INEP/2012.

Tabela 3.3 - Médias IDEB – Escola A

Edição	2005		2007		2009		2011	
	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta
4º ano - ciclo I	3.9	-	4.8	4.0	5.4	4.4	5.5	4.8
8º ano - ciclo II	3.9	-	4.6	3.9	4.5	4.1	4.4	4.4

³³ O cálculo para o IDEB considera os dados sobre fluxo escolar e, para as redes municipais, o desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Fonte: MEC/ INEP/2012.

Tabela 3.4 - Médias IDEB – Escola B

Edição	2005		2007		2009		2011	
	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta	IDEB	Meta
4º ano - ciclo I	4.0	-	3.7	4.1	4.2	4.4	4.5	4.9
8º ano - ciclo II	4.3	-	3.6	4.3	4.1	4.4	4.5	4.7

Fonte: MEC/ INEP/2012.

Com base nos dados apresentados, nota-se que a escola A conseguiu atingir todas as metas propostas a partir do ano de 2007 para o ciclo I e II. Essas médias se mostram superiores em relação às alcançadas pelo conjunto das escolas da SME/SP. Em contrapartida, apesar de a escola B apresentar em 2005 médias superiores à rede e à escola A, tanto para o ciclo I como para o ciclo II, ela não alcançou nenhuma das metas projetadas para os anos subsequentes.

No entanto, os dados também apontam que houve uma ascensão significativa de ambas as escolas nas edições observadas. No caso da escola B, essa evolução se apresentou irregular e menos acentuada. Apesar de não cumprir as metas projetadas e de obter médias inferiores à escola A, também é possível observar que a diferença das médias do IDEB da escola B varia pouco em relação à média da rede municipal.

Seguem os dados das escolas nas edições da Prova São Paulo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática:

Tabela 3.5 – Desempenho da escola A na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa

Escola A						
LÍNGUA PORTUGUESA						
Ano/Série	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Média	Média	Média	Média	Média	Média
2º Ano do Ciclo I (8 anos)	143,9	142,3	157,1	149		
3º Ano de 9 anos						156,1
3º Ano do Ciclo I (8 anos)		171,4	198,6	209,7	195,8	
3º Ano PIC		128,8	123,7	147,3	153,4	
4º Ano do Ciclo I (8 anos)	178,6	184,1	199,9	194,5	207,1	184,6
4º Ano PIC		142,4	151,5	140,1	129,2	
1º Ano do Ciclo II (8 anos)		169,2	190,6	193	207,6	198,5
2º Ano do Ciclo II (8 anos)	226	206,3	201,7	200	192,7	216,6
3º Ano do Ciclo II (8 anos)		213,5	206,2	228,4	217,9	252,4
4º Ano do Ciclo II (8 anos)	256,1	217,1	240,5	222,3	218,2	217,2

Fonte: Núcleo de Avaliação da SME/SP.

Tabela 3.6 – Desempenho da escola B na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa

Escola B						
LÍNGUA PORTUGUESA						
Ano/Série	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Média	Média	Média	Média	Média	Média
2º Ano do Ciclo I (8 anos)	116,1	127,5	134,3	138,1		
3º Ano de 9 anos					135,2	137,5
3º Ano do Ciclo I (8 anos)		153,9	155,8	159	164,1	
3º Ano PIC		146,3	111,8			
4º Ano de 9 anos						131,5
4º Ano do Ciclo I (8 anos)	160,3	156,1	161	164,8	177,4	180,8
4º Ano PIC		78,7	115,1	115,9	124,14	
1º Ano do Ciclo II (8 anos)		141,3	180,1	166,3	157,5	169,1
2º Ano do Ciclo II (8 anos)	197,2	195,4	199,4	172,2	191,7	194
3º Ano do Ciclo II (8 anos)		177,2	208,2	211,6	219,1	196,8
4º Ano do Ciclo II (8 anos)	240,2	208,6	225	221,8	235,3	230,8

Fonte: Site do Núcleo de Avaliação da SME/SP.

Tabela 3.7 - Desempenho da Escola A na Prova São Paulo na área de Matemática

Escola A						
MATEMÁTICA						
Ano/Série	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Média	Média	Média	Média	Média	Média
2º Ano do Ciclo I (8 anos)	157,9	161,8	150,8	141,4		
3º Ano de 9 anos						156,5
3º Ano do Ciclo I (8 anos)		183	211,2	200,4	179,3	
3º Ano PIC		123	137,2	145,5	132,1	
4º Ano do Ciclo I (8 anos)	187,5	198,1	203,9	202,2	219,1	182,6
4º Ano PIC		172,2	156,3	161,7	143,2	
1º Ano do Ciclo II (8 anos)		182,6	194,9	202,2	205,4	178
2º Ano do Ciclo II (8 anos)	221	211,6	213,9	204,9	215,6	211,3
3º Ano do Ciclo II (8 anos)		227,3	209,1	227,3	227,3	123,2
4º Ano do Ciclo II (8 anos)	257,7	234,4	243,4	239,4	223,1	235,8

Fonte: Núcleo de Avaliação da SME/SP.

Tabela 3.8 - Desempenho da Escola B na Prova São Paulo na área de Matemática

Escola B						
MATEMÁTICA						
Ano/Série	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Média	Média	Média	Média	Média	Média
2º Ano do Ciclo I (8 anos)	130,4	132,8	133,5	129,6		
3º Ano de 9 anos					141,8	162,4
3º Ano do Ciclo I (8 anos)		172,8	160,7	167,6	158,2	
3º Ano PIC		128,9	120,9			
4º Ano de 9 anos						152
4º Ano do Ciclo I (8 anos)	167,3	171,1	166,2	168,4	173,3	174
4º Ano PIC		109,3	127,2	150,4	135,2	

1º Ano do Ciclo II (8 anos)		161	188,6	168,2	184,8	162,1
2º Ano do Ciclo II (8 anos)	199	205,8	204,1	189,9	175,1	193,3
3º Ano do Ciclo II (8 anos)		198,1	207,2	215,1	201,7	194,1
4º Ano do Ciclo II (8 anos)	248,6	238,2	222,3	232,4	241,5	222

Fonte: Núcleo de Avaliação da SME/SP.

Em relação ao desempenho das escolas nas edições da Prova São Paulo, identificou-se que na área de Língua Portuguesa e Matemática a escola A possui desempenho superior em praticamente todas as médias apresentadas e em todos os anos do ciclo I e II em relação à escola B. Apesar das oscilações das duas escolas nas médias da Prova São Paulo, observa-se uma trajetória de melhores resultados, principalmente nos anos finais do ciclo I em turmas heterogêneas³⁴.

Portanto, a escola B, apesar de apresentar na maioria das médias pior desempenho nas avaliações externas em relação à escola A, também demonstra um histórico de ascensão de resultados nas análises realizadas, com médias mais próximas daquelas alcançadas pela escola A.

Tabela 3.9 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 2º ano do ciclo I de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa

	2008	2009	2010
Escolas da rede	130,8	144,9	148,5
Escola A	142,3	157,1	149
Escola B	127,5	134,3	138,1

Fonte: Núcleo de Avaliação da SME/SP e Takahashi, 2011.

Tabela 3.10 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 2º ano do ciclo I de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Matemática

	2008	2009	2010
Escolas da rede	140,3	140,8	146,1
Escola A	161,8	150,8	141,4
Escola B	132,8	133,5	129,6

Fonte: Núcleo de Avaliação da SME/SP e Takahashi, 2011.

³⁴ Retomando, as turmas de PIC eram formadas por alunos retidos ou com baixo desempenho nos 3ºs e 4ºs anos.

Tabela 3.11 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 4º ano do ciclo II de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Língua Portuguesa

	2008	2009	2010
Escolas da rede	222,8	229	213,1
Escola A	217,1	240,5	222,3
Escola B	208,6	225	221,8

Fonte: Núcleo de Avaliação da SME/SP e Takahashi, 2011.

Tabela 3.12 – Comparação entre as médias de desempenho das turmas de 4º ano do ciclo II de escolas da Rede Municipal de São Paulo, da escola A e da escola B na Prova São Paulo na área de Matemática

	2008	2009	2010
Escolas da rede	238,9	237,2	220,3
Escola A	234,4	243,4	239,4
Escola B	238,2	222,3	232,4

Fonte: Núcleo de Avaliação da SME/SP e Takahashi, 2011.

A comparação entre as médias de desempenho nas edições de 2008 a 2010 da Prova São Paulo³⁵ das escolas da rede e das escolas pesquisadas indica que a escola A apresentou resultados superiores na maioria das edições da prova. No entanto, também se notou a queda nos resultados tanto nas turmas de ciclo I como de ciclo II nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola B apresentou médias abaixo da rede e da escola A no ciclo I em todas as edições e áreas. Porém, ela também demonstra uma evolução considerável em seu desempenho na prova, além de quedas menos acentuadas entre as turmas do ciclo I e II, comparada à escola A.

O estudo das escolas A e B considerou os dados apresentados e buscou indícios para a análise do contexto de ambas as escolas. O histórico de desempenho dos alunos nas avaliações externas representou dado importante para a realização da pesquisa de campo, suscitando questionamentos necessários para a compreensão do papel do currículo no quadro apresentado.

³⁵ A SME/SP não disponibiliza atualmente a média geral da rede nas edições da Prova São Paulo. As médias apresentadas nesta pesquisa das edições de 2008, 2009 e 2010 foram extraídas da reportagem da Folha de S. Paulo de 22/03/2011 de Fábio Takahashi (2011). Não foram encontradas as médias das edições mais recentes de 2011 e 2012.

3.2 O papel da formação continuada na efetivação das mudanças curriculares

As reformas curriculares dos anos de 1990 e a mudança de paradigmas de conhecimento que compõem a base dos conteúdos curriculares da escola básica têm implicações nos currículos das instituições formadoras de professores. Não obstante, os estudos apontam que os cursos de licenciatura ainda estão longe de contemplar as demandas do trabalho docente. Por sua vez, as disposições de valorização do magistério instituídas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no âmbito dos estados e municípios, bem como aquelas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mediante programas da esfera federal em regime de cooperação com estados e municípios, têm propiciado a multiplicação de programas de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para a implantação das reformas educativas e o desenvolvimento profissional dos docentes (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Analizando o percurso da rede pública municipal de São Paulo, observa-se que a formação docente tem sido privilegiada como fator importante para as mudanças na área do currículo. A experiência de participação no PROFA, em 2001, exigiu que a formação de docentes contemplasse aspectos institucionais como, por exemplo, maior carga horária dedicada aos estudos, ampla oferta de vagas de modo a atingir um grande número de docentes, materiais de boa qualidade compatíveis com a orientação teórica adotada e que abordam aspectos da prática cotidiana. Essas medidas levariam à maior aceitação das atividades formativas entre os profissionais e, conseqüentemente, a atualização constante de suas práticas. A formação especificamente voltada ao trabalho de aquisição da leitura e escrita pelos alunos foi uma atividade à qual a gestão atribuiu grande importância com vistas à superação dos baixos índices de alfabetização na educação básica.

A carga horária dispensada nos cursos é um aspecto que apresenta indícios de mudança nas políticas de formação. Gatti e Barretto (2009), fazendo um balanço dos programas de formação no Brasil, argumentam que a brevidade e fragmentação dos cursos apresenta-se como uma das razões para que os processos de formação continuada não produzissem os efeitos esperados na prática docente. Tanto o PROFA, como a formação

inserida no Programa “Ler e Escrever” procuraram, de diferentes modos, superar essa limitação.

O PROFA, com duração de um ano (160 horas distribuídas em 40 semanas³⁶), apresentou aos professores em serviço uma abordagem complexa da concepção construtivista de alfabetização que pressupunha o diálogo com o trabalho voltado aos alunos em processo de aprendizagem. A ampliação do tempo de formação possibilitou a constituição de turmas que funcionavam como grupos de estudo. A configuração proposta no curso permitia a interface constante com a prática; os participantes levavam para suas escolas as concepções construídas na formação e traziam, como devolutiva para os encontros, diferentes experiências desenvolvidas em suas turmas.

Da mesma forma que o PROFA, de âmbito federal, o Programa “Ler e Escrever” também ofereceu uma formação com maior carga horária. Inicialmente, criou cursos de longa duração envolvendo os professores ligados aos projetos TOF e PIC. Em um segundo momento, investiu na formação permanente desses profissionais com encontros pontuais ao longo do ano letivo que envolveram também professores de outras turmas do ciclo I e II. O formato dos encontros atendia as necessidades de cada DOT e variava de uma para outra.

Como explica a ex-diretora de DOT regional, a discussão das práticas docentes deve ser um trabalho permanente, já que a realidade das turmas se altera a cada ano e os profissionais demandam um espaço maior para essa reflexão:

[...] o que a gente percebeu é que nós conseguimos avançar bastante em relação aos resultados e, principalmente, na alfabetização. Em um determinado momento a gente observou que estávamos com necessidades em outra área, porque a alfabetização nos 1ºs e 2ºs anos caminhou bem. Vamos dar atenção para os 4ºs anos, por exemplo, para construir um texto bem feito, trabalhar com a parte intelectual. A gente ‘deu um tempo’ para a formação dos professores de 1º ano e isso deu uma queda, deu uma balançada nos resultados que a gente observou. Então, a gente percebeu que tem que ser uma formação contínua. É o tempo inteiro o professor pensando na sua prática. Não é assim ‘Já tem tudo no livro do TOF 1, 2 e 3, então eu não preciso de mais nada’. Não. É um contínuo exercício de pensar e refletir sobre a sua prática, olhar para os resultados. Seus alunos nunca são os mesmos: este ano é uma turma, no outro ano é outra. Tudo pode acontecer! ‘A atividade que eu apliquei no ano passado na minha turma aconteceu desse jeito. Apliquei nesta turma e aconteceu de outro jeito’ (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Nas últimas décadas, tem se disseminado pelo país o paradigma de formação docente que defende o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática. As pesquisas de Donald Schön e Zeichner são referências na implementação desse modelo. Zeichner (2008) aponta

³⁶ Após o primeiro ano de criação do PROFA (2001), houve o acréscimo de unidades para o tratamento de temas como gramática e pontuação, ampliando a carga horária para 180 horas (45 semanas). No entanto, para contemplar algumas redes, houve a possibilidade de oferta do curso reduzido com 160 horas e sem as unidades criadas posteriormente.

para uma reação dos cursos de formação docente diante da concepção do professor como técnico que executa modelos de reforma educacional impostos “de cima para baixo” e que os toma como participantes passivos do processo (ZEICHNER, 2008). Shön (1998) utiliza a expressão “conhecimento-na-ação” para se referir aos saberes construídos pelos docentes e que são extremamente valiosos para seu fazer profissional. Para Zeichner (2008), “Da perspectiva do professor [...] o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Assim como em outras esferas do governo, o que se observa é que na SME/SP houve também esforços no sentido de incorporar o paradigma da ação x reflexão x ação, defendido por Shön (1998) e Zeichner (2008), nos processos de formação docente. No entanto, quando a formação buscou alcançar os professores dos anos finais do ensino fundamental, a abordagem não foi tão ampla como a observada para os docentes dos anos iniciais.

No início, os professores que participavam do TOF e PIC eram dispensados dos horários coletivos para acompanhar as formações ministradas pelas equipes regionais da DOT. Aos poucos o investimento passou a ser no trabalho dos coordenadores pedagógicos para que essa formação fosse ministrada por eles nos horários coletivos já existentes nas escolas. A aposta da administração era que os coordenadores pedagógicos, bem como os diretores de escola, deveriam estar afinados com a proposta. O professor capacitado não tinha condições de pôr em prática o que era veiculado nos cursos se ele não encontrasse um ambiente propício ao trabalho no âmbito escolar. Para a ex-diretora de DOT regional, esse foi um avanço obtido pelo programa, não contemplado pelo antigo PROFA:

Lembro que eu tinha várias professoras fazendo o curso PROFA. Quando eu fiz, eu era coordenadora e a diretoria de educação, que na época chamava coordenação, abriu para os coordenadores participarem junto com os professores. Para os professores, o curso que eu fiz, que foi só o 1º módulo, era perfeito porque falava de prática. Os professores tinham tarefas para fazer em casa, que era o trabalho pessoal. Para os coordenadores, na época, deixou a desejar, porque a formação era voltada para o trabalho entre o professor e o aluno. Eu estava buscando como eu poderia intervir na prática do professor. Eu precisava de coisas para apontar para o professor (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

A mudança da formação do “Ler e Escrever” de encontros nas DOTs regionais para a formação com os coordenadores na própria escola parece também estar ligada ao alto custo que envolveria a promoção dos encontros formativos em diferentes locais e horários para atender as necessidades dos docentes.

A DOT foi responsável por oferecer formações com especialistas às equipes das DOTs regionais. As formações voltadas aos professores de TOF e PIC eram planejadas e efetivadas pelas equipes regionais que, por sua vez, também eram compostas por professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede, designados para essa função. Esses profissionais também foram responsáveis pela capacitação, em um segundo momento, dos coordenadores pedagógicos para atuarem como formadores de seus professores nas escolas.

Na análise dos inúmeros programas de formação existentes no país, Gatti e Barretto (2009) afirmam que um dos formatos adotados pelas redes de ensino, que termina por comprometer os processos de formação continuada, é o “modelo cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo, que por sua vez também capacita um grupo seguinte. Para as autoras

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202).

Esse modelo pode explicar, em parte, certo descontentamento em relação à formação oferecida nas escolas. Segundo o Decreto nº 33.991/1994 da SME/SP, uma das atribuições do coordenador pedagógico é “Identificar, planejar, organizar e executar as propostas e ações voltadas ao processo de formação continuada dos docentes da Unidade Educacional”. Observa-se, entretanto, que essa atribuição de formação docente com base em uma proposta pedagógica de alta complexidade e densidade técnica não costumava ser anteriormente uma prática desses profissionais. Alguns coordenadores pedagógicos não estavam preparados para assumir esse papel e a formação destinada a eles, em muitos casos, não contemplava aspectos importantes para atuarem com os docentes nos horários coletivos. Assim, a formação docente também foi comprometida.

O papel do coordenador eu acho importantíssimo em relação a duas coisas: acompanhamento da aprendizagem e formação do professor. Então, ele tem várias atribuições, tem coisas para preencher, um monte de coisas que o coordenador tem que fazer, mas eu considero essas duas coisas o principal eixo. Tudo que ele fizer, tem que ser pra isso. [...] E as duas coisas estão ligadas, porque eu [coordenador pedagógico] levo para a formação aquilo que eu observei quando eu fui para a sala de aula assistir uma aula, quando eu analisei o que o aluno está aprendendo, as dificuldades dos alunos dessa classe com esse professor, com essa área do conhecimento. Então as duas coisas estão juntas. Percebi que é um desafio muito grande para os coordenadores que atuam nas nossas escolas. Tem uma parte que é da própria formação, das universidades talvez, que na verdade nunca preparam a gente, nem para ser professor, nem para ser diretor, nem para ser coordenador. Nós tínhamos coordenadores que falavam ‘Mas nunca me disseram que eu ia ter que

fazer formação'. E é a base de tudo! Aí, diziam 'Então agora vou ter que juntar todos os professores e ensinar?'. Vai, porque não é só ficar tirando xerox, organizando a festa junina, não é só isso... Então, isso foi um desafio para os coordenadores. Sempre a gente tem aqueles que já têm um discernimento, que lidam melhor com isso, que têm maior competência nisso. Tem aqueles que tentam, que querem, que estudam muito e tem aqueles que fogem. A gente tinha uns que fugiam disso. Mas, um bom coordenador, mesmo que tenha a dificuldade, ele vai atrás (Nivea, ex-diretora de DOT regional).

Eu avalio que tem sua importância [a formação em 'modelo cascata']. Entretanto, ninguém forma o coordenador em 10 horas, 15 horas. Nós às vezes recebemos uma pequena apostila com fragmentos de textos. Isso não é uma formação que proporcione oferecer uma formação de qualidade para o próximo grupo. Eu mesma não me sinto segura. Eu mais apresento o que foi informado do que faço um curso com isso, ou faço um trabalho de qualidade como deveria ser. Formação é algo mais amplo, mais complexo. Nós temos que ter um conhecimento geral. Não é viável abraçar tudo. Entretanto, no final, o que acontece? Por exemplo, eu me sentia mais confortável em falar sobre ler e escrever ou um trabalho ligado a isso do que outras atividades. Então, no final, você fala mais, apresenta mais propostas ao seu grupo daquilo que você se sente em melhores condições de debater, de colaborar no processo³⁷ (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Durante muito tempo se utilizou na rede o termo “par avançado” para se referir ao coordenador pedagógico. Ou seja, o coordenador deve, por determinação do cargo, ter experiência na área da docência, mas deve também atuar nas escolas oferecendo suporte e intervenções além dos conhecimentos comuns aos professores. A coordenadora pedagógica da escola A discorda desse termo e considera que sua contribuição se realiza em um tipo de relacionamento mais horizontal com os professores. No fundo parece não satisfeita com as novas e densas responsabilidades de formação que passaram a ser atribuídas aos coordenadores pedagógicos.

É uma troca. Eu vejo mais uma troca, me sinto mais segura para a formação. [...] Eu vejo isso: é muito mais em nível de troca do que aquela formação em que a coordenadora pedagógica é o grande ‘par avançado’. Usando aí um clichê... Aqui é mais uma troca, justamente porque os nossos professores são muito estudiosos, a grande maioria. É um grupo antigo, tem professores aqui com trinta anos na escola. Então, são professores que gostam de estudar. Em alguns aspectos... Imagina! Alguns sabem muito mais do que eu ou do que a outra coordenadora. Claro que nesse caminhar de estudos a gente faz as escolhas da gente e acaba se aprofundando por conta própria em alguns temas. Alguns professores são muito antigos nos seus estudos, têm muita clareza de alguns temas. Então eu vejo muito mais uma troca do que aquela coisa do coordenador ensinando o grupo (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Na escola B também parece ficar claro que a atuação da coordenação pedagógica consiste em dar boas condições para o trabalho dos docentes, sem interferir tão diretamente na prática dos professores. Nesse aspecto, a coordenadora Flávia se apresenta menos satisfeita com a formação promovida por ela aos docentes na escola:

³⁷ Relembrando, Flávia é formada em Letras e já atuou como professora de Língua Portuguesa.

Acho que ela [formação docente na escola] ainda precisa ser aprimorada. Pelo menos eu ainda estou aprendendo a trabalhar com isso. Penso que no nosso dia a dia, apesar da consciência da importância desse estudo, ele é fragmentado e rompido no dia a dia. Mesmo tendo uma organização, mesmo planejando (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Placco, Almeida e Souza (2011), em pesquisa acerca do trabalho de coordenadores pedagógicos em treze estados brasileiros, reconhecem a sua função articuladora, formadora e transformadora mediando currículo e professores. Segundo as autoras

[...] o coordenador pedagógico tem, na escola, a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo *cumprir obrigações curriculares* e passando a conjugar os verbos *aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras*, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e *rejeitar* as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011 p. 230, grifo do autor).

Corroborando dados de outras pesquisas na área, as autoras afirmam que, por vezes, o investimento feito pelas redes para implementar propostas educacionais não resulta em avanços por deficiências nos processos de mediação construídos dentro da própria escola. Segundo elas, essa tarefa poderia ser assumida pelo profissional que exerce a função de coordenador pedagógico (ALMEIDA; PLACCO, 2009; PLACCO; SOUZA, 2008, 2010).

A partir da análise de diferentes estudos acerca do trabalho do coordenador pedagógico, as autoras chegam à defesa de que a sua principal função é a formação continuada dos professores. No entanto, as autoras também apontam que a formação inicial dos coordenadores, como afirmado pela ex-diretora de DOT, não garante o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício de todas as suas funções. Para elas

Ter clareza a esse respeito contribuiria para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções [professor e coordenador] seria objeto dos cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 280).

Certa resistência é identificada nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas das escolas A e B quanto ao seu papel formador em propostas mais complexas, como no caso dos programas de alfabetização veiculados na rede. Essa postura indica que teria havido um deslizamento da responsabilidade em relação a esse tipo de formação, sobrecarregando as atribuições desses profissionais. Os programas não teriam proporcionado, por sua vez, o devido preparo dos coordenadores para o exercício de uma atividade de natureza tão específica em meio a tantas outras que lhe são atribuídas.

A questão da reflexão sobre a própria prática na escola é um aspecto que também merece ser melhor analisado, já que parte dos docentes contam com horários voltados à formação coletiva. Inclusive, há a recomendação legal ³⁸ na rede de que os PEAs, orientados pelos coordenadores pedagógicos das escolas, sejam voltados ao tema da leitura e da escrita e estejam atrelados ao Programa “Ler e Escrever”. Não obstante, na escola A optou-se pelo tema “ética” no ano letivo de 2013, pela equipe de professores e coordenadoras pedagógicas considerar mais relevante o aprofundamento dessa questão em seu contexto atual. No caso da escola B, a coordenadora pedagógica afirmou que sua formação em Letras contribuiu para que se sentisse mais à vontade ao trabalhar com o tema da leitura e da escrita no PEA:

Quer queira, quer não queira, nosso projeto também foi muito focado nisso: nossos estudos. A gente trabalha naquilo que a gente tem mais segurança também, apesar das propostas. Então, sempre é mais valorizado e focado o que já tem um pouco do nosso domínio. O que a gente acha que tem mais condições de seguir adiante (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

A escola A é conhecida por ter uma equipe pedagógica que atua com os mesmos profissionais há muitos anos, condição importante para a consolidação do currículo e do trabalho coletivo (TARDIF; LESSARD, 2007). O fato de ter bons professores, estudiosos, dedicados, faz a diferença, na visão de sua coordenadora pedagógica. Nesse contexto, a função formativa atribuída ao coordenador passa a ser questionada por ela deixando, em alguns momentos, de ser plenamente assumida ou desempenhada. A coordenadora revela durante a pesquisa, que sua função maior tem sido o olhar diferenciado diante de algumas questões trazidas pelos docentes, como um trabalho entre pares:

A gente, claro, tem que parar e ponderar também, porque eles [os professores] estão dentro da situação e fazem uma análise ‘apaixonada’. A gente de fora tem que ter um olhar mais frio. Portanto, tem que ser mais racional, distanciado. Esse distanciamento é o que dá essa ideia de análise mesmo. Eu acho que é essa a nossa grande função (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

A coordenadora pedagógica da escola A busca criar parcerias entre os docentes e revela, em muitos momentos, que vem aprendendo com eles nas discussões propostas nos horários coletivos. No entanto, não parece ser a formação encaminhada por ela nesses espaços a principal responsável pela efetivação de bons resultados de desempenho entre os alunos. O

³⁸ Segundo a portaria 1566/08, o PEA dirigido aos profissionais que atuam no ensino fundamental e médio, tem como especificidade o trabalho com o desenvolvimento da competência leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

fato de os professores buscarem formação em outras instâncias, através de cursos particulares e da prefeitura³⁹, parece ser um diferencial do corpo docente da escola.

Já a coordenadora da escola B acredita que, tendo em vista os problemas com a formação continuada realizada in loco, o aproveitamento dos conteúdos abordados dependem muito do interesse e comprometimento de cada professor:

[Dos cursos que fiz, eu consigo passar para os professores] Ao menos uma pequena parcela. Considerar a totalidade ou a maioria, penso que não. Mas sempre elas servem de apoio para um grupo que esteja também interessado, que deseje fazer a transformação, que tenha concordado, que tenha considerado coerente essa proposta (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Essa tensão, expressa pela resistência da coordenação pedagógica das escolas, em última instância, traz em pauta a questão de que tipo de formação oferecida pela rede migrou do campo da formação inicial para a formação em serviço. E é essa a dificuldade que se relaciona ao preparo do coordenador pedagógico e o sobrecarga em suas atribuições.

Sobre a formação em serviço e a própria divulgação de informações da rede, há dificuldades em se assegurar o diálogo formativo com os professores que não realizam a JEIF e, portanto, não participam dos horários coletivos promovidos pela escola. Questionadas sobre esse problema, as coordenadoras pedagógicas das escolas afirmam:

Olha, não é uma coisa boa, não. Se eu disser que consigo fazer isso bem, eu estou mentindo. Não é fácil, porque a gente tem que, de modo geral, dar um 'alô' nos momentos de encontro, ou até no recreio... Coisa que eu não gosto. Ponho nos murais, passo papelzinho mesmo... Então, é uma comunicação bem superficial. A gente consegue dentro das nossas reuniões pedagógicas fazer essa troca. Ainda assim, há muitas queixas. Eles se queixam, reclamam... Não só os que não fazem JEIF. Mesmo os que fazem reclamam pelos que não fazem. Achem que a gente ainda deveria fazer mais, que faltam encontros, que naquela reunião pedagógica poderiam trocar, apresentar o que estão fazendo. [...] Então, na avaliação deste ano, uma das queixas foi essa: pedindo que a gente tenha mais cuidado com os professores que não fazem JEIF, que faltam momentos para ter essa troca, para os professores de JEIF mostrarem o que está acontecendo. Não só para o outro grupo de JEIF, mas ao grupo que não faz JEIF. Então, a gente não tem conseguido passar. Está bem 'capenga' isso (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

É muito complicado [contemplar os professores que não fazem JEIF]. Penso que isso quase não aconteça, por mais que a gente tente. Naquela época menos que agora, que hoje a gente usa a Internet para uma linha de comunicação virtual. Mas mesmo assim, eles são pouco contemplados ou nada. Fica muito restrito às reuniões pedagógicas (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

O problema de comunicação interna nas escolas é antigo. A criação de uma jornada ampliada, com a remuneração dos docentes para realizar o planejamento, elaborar e corrigir atividades dos alunos, entre outras tarefas, e a participação em horários coletivos de formação,

³⁹ Durante a gestão Kassab foram oferecidos cursos na área da leitura e escrita, matemática, natureza e sociedade, deficiência intelectual e motora, xadrez, entre outros.

efetivada a partir da gestão de Luiza Erundina, contribuiu para ampliar os espaços de discussão entre a equipe pedagógica da escola. Atualmente, observa-se que a estrutura criada oportuniza o contato e a troca de experiências entre os docentes, favorecendo o trabalho coletivo escolar, mas não contempla todos os professores que, por atuarem em outras escolas ou não terem o número mínimo de aulas atribuídas, não podem realizar a JEIF.

Considerando o exposto, em que consistem, então, os encontros coletivos de JEIF? Se a formação continuada parece não ser o foco do trabalho nos horários comuns, a troca de experiências entre os professores mostra-se como um aspecto decisivo para a revisão das práticas e do currículo e a construção de intervenções didáticas com base no compartilhamento da própria experiência docente voltada à aprendizagem dos alunos:

[...] é o momento em que as professoras podem sentar e conversar sobre os alunos. É o momento que a gente tem para discutir e rever as práticas, o currículo. Ver algo que pode ser colocado ou tirado. É muito bom o horário da JEIF (Érica, professora do 2º ano da escola A).

O que contempla muito é a troca de experiências que a gente tem entre os professores. A gente tem troca de experiências com outros professores, como a professora da sala de SAAI que nos ajuda com a inclusão [de alunos com necessidades educacionais especiais]. Ela faz formação e traz pra gente também no horário de JEIF. Ela sempre arruma um horário para trazer e multiplicar. E também nas orientações que ela nos dá no horário de JEIF. Essas coisas são muito importantes (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Essa formação [no horário coletivo] era sempre administrada pelo grupo, através de discussões. Então, eu acho que é muito válido quando o grupo senta, discute, encontra caminhos. Eu acho que isso é muito mais válido do que propriamente o documento, como eu disse, com palavras bonitas, bem escritas pelos teóricos... Desculpa! Eu não estou desvalorizando... Eu acho que isso também é um ponto de referência para a gente ler. Mas eu acho que o importante também é 'colocar a mão na massa'. A gente vê algumas pessoas que falam muito bem, que escrevem muito bem, só que a prática na sala de aula vira outra (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

A integração com a docente da SAAI na escola A, com um trabalho especializado, parece auxiliar o processo formativo dos demais docentes, ao tratar de temas ligados à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa troca não é planejada e ocorre por iniciativa das próprias professoras.

A pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) também aponta que os professores valorizam o modelo de formação com troca de experiências "na medida em que elas permitem a reflexão sobre outras realidades semelhantes, apresentadas por seus pares, assim como formações por meio de práticas, em que possam concretizar o que estão aprendendo, verificando aí a aplicabilidade do aprendido" (p. 274).

Tardif (2002) aponta a importância das interações entre os docentes para o trabalho pedagógico na escola:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituídos pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53, grifo do autor).

O contato entre os docentes nos horários coletivos de formação favorece a troca de experiências e a colaboração entre eles, levando a reelaboração do currículo e a busca pela superação de dificuldades comuns. Os horários coletivos configuram-se, portanto, em espaços formativos a partir de saberes experienciais dos docentes (TARDIF, 2002). Porém, como esse diálogo se estabelece pela própria relação pessoal e afinidade entre os professores, as decisões tomadas não são inseridas em um projeto coletivo que abarque todos os atores envolvidos e cujos objetivos sejam claramente compartilhados, o que leva a práticas díspares e a inconsistências no trabalho pedagógico com os alunos. Segundo Tardif e Lessard (2007, p. 187), “Para haver colaboração no conjunto escolar é preciso que sejam instituídos uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos”.

Sobre a influência das formações no que diz respeito às mudanças na forma de pensar o currículo e construir o fazer docente, os professores entrevistados apontam algumas considerações.

A professora Marina leciona há dezessete anos na escola A para turmas de 1º ano do ensino fundamental e afirma que o PROFA contribuiu para a inserção de novas práticas, considerando o desenvolvimento dos alunos com quem atua. Com pontos de vista parecidos, a professora Bruna da escola B também reconhece a validade dos cursos na área de alfabetização, como o PROFA (“Letra e Vida”), para o trabalho voltado aos alunos maiores do 5º ano:

Com o PROFA a gente aprendeu bastante a trabalhar com dupla produtiva e isso é legal, funciona bem. Você aproxima as crianças de níveis diferentes, com pares um ‘pouquinho’ mais avançados para fazerem atividades. Você trabalha com letras móveis, a leitura que seja em voz alta pelo professor, a leitura compartilhada, que é quando o aluno também tem o texto na mão. Todas essas coisas do PROFA foram muito, muito legais (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Principalmente esses cursos voltados à alfabetização, contribuíram bastante pela troca de experiências, troca de materiais, troca de atividades. Onde é o momento de reflexão, é o momento em que você para. Com os cursos você tem como aplicar o

que você aprende. A teoria você consegue aplicar, você consegue se organizar melhor, principalmente na questão da alfabetização. Porque mesmo com o 5º ano ainda chegam para nós alunos que ainda não estão alfabetizados. [...] Eu acho que isso de todo o dia ler para o aluno, ter esses momentos é importante. A questão também de trabalhar com duplas produtivas onde um ajuda o outro, onde você vai de acordo com o conhecimento de cada um. Porque um professor para dar conta de trinta e cinco alunos não é fácil! Quando ele coloca os alunos em duplas, facilita. Eu gosto muito de trabalhar assim. Fica mais fácil você diversificar as atividades. Colocar o próprio aluno para ajudar o outro, fazendo aquelas trocas de experiência. Eu acho que nesse sentido, sim ajudou (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

As professoras explicam que os conteúdos trabalhados nas formações do PROFA foram sendo ressignificados com o passar dos anos pelos docentes, levando em consideração suas experiências sobre o trabalho na área de alfabetização e a diversidade dos alunos atendidos em suas turmas. A professora Marina redefine a própria maneira de atuar incorporando à sua experiência outras formas de abordagem, indicando um caminho eclético, não um caminho único:

A perspectiva construtivista é muito interessante, sai do 'tradicional'. Só que na época [do PROFA] eu acho que 'encanou' muito e eu queria fazer as coisas daquela maneira. Hoje eu já acredito um pouco diferente. Embora muitas coisas do PROFA eu tenho incorporado na prática pedagógica, hoje eu acho que você tem que ir por vários caminhos, não um único. As pessoas são diferentes e entendem de forma diferente. Tem gente que consegue antecipar, tem gente que não, tem gente que precisa de algo mais sistematizado. Então eu acho que, se a gente tem esse tempo todo com o aluno em sala de aula, que eu acho que é um privilégio do professor do ciclo I, eu acho que tem que aproveitar. Você passeia de um lado, você oferece as atividades de certa maneira, depois você passeia pelo outro lado, sistematiza algumas coisas. Acho que funciona melhor (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Para Sacristán e Gómez (1998)

Não há maneira de estabelecer de antemão qual é o método de ensino que garanta, em certas circunstâncias concretas e para um grupo específico de alunos/as, a correta realização dos valores que queremos desenvolver. Neste caso, e já que a correta realização dos valores é sempre condicionada pelo contexto, e de qualquer modo questionável, o único modo racional e ético de intervir é mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 376).

Entender que os conteúdos abordados nos cursos sofrem necessariamente mudanças a partir do momento que encontram a realidade da sala de aula, não significa advogar um ecletismo utilitarista em que quaisquer condutas que levem a respostas entendidas como “satisfatórias” pelos alunos sejam justificáveis, sem levar em conta as suas implicações mais abrangentes. É preciso, entretanto, admitir que o ato de ensinar envolve muitas variáveis e que não há um “maneira certa” de levar o aluno a aprender. Daí a necessidade de problematizar as práticas docentes, como elemento formativo. Mais do que isso, as formações devem educar o olhar dos docentes para a investigação-ação que pondera as escolhas feitas, examina os

resultados e propõe novas aproximações seguidas de novas reflexões, algo que parece ser frequentemente deixado de lado em prol de uma formação mais diretiva.

Em estudo realizado por Goodson (2013) é investigada a postura de docentes diante de reformas curriculares que, em alguns casos, desvalorizaram sua identidade e práticas anteriormente construídas. Para o autor, mudanças encaminhadas nessa perspectiva estarão fadadas ao insucesso:

Para que a mudança educacional realmente saia do terreno da ação simbólica triunfalista e entre no terreno de mudanças substantivas na prática e no desempenho, um novo equilíbrio entre mudança pessoal, interna e externa terá de ser negociado. Só então haverá um pleno comprometimento com as questões de sustentabilidade e generalização e as forças de mudança realmente avançarão. Em vez de mudanças forçadas, teremos então forças de mudança na medida em que as novas condições de mudança se envolvam em uma colaboração efetiva com os contextos já existentes da vida escolar (GOODSON, 2013, p. 52).

Alguns cursos oferecidos pela SME/SP na gestão 2005-2012 foram realizados com a perspectiva de orientar os docentes sobre a implantação das Orientações Curriculares/2007. A fala da professora parece aceitar com naturalidade as seguidas mudanças das últimas gestões:

Olha, os [cursos] que a gente faz na prefeitura contribuem para a gente entender as metodologias que vão sendo aplicadas quando mudam as gestões. Sempre que muda a gestão, eles mudam alguma coisa. No caso das últimas gestões, eles mudaram a grade curricular e implantaram os Cadernos de Apoio e Aprendizagem. Então, os cursos ajudam a gente a trabalhar com esse material e também colocar em prática o currículo que agora está praticamente unificado na prefeitura, com aqueles Cadernos que tem a base curricular para a gente montar o planejamento. [...] O que eu acho que mais ajuda nos cursos é a questão da gente ter um novo olhar, quando tem outra pessoa de fora e traz alguma coisa pra gente refletir (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Esses cursos, de certo modo, dão continuidade às orientações que vinham sendo seguidas pela SME/SP, mas promovem alterações no currículo e procuram estabelecer articulações mais claras e estreitas entre os conteúdos prescritos, as abordagens preconizadas para o trabalho com os alunos, as expectativas de aprendizagem, os materiais pedagógicos e os processos de avaliação externa do rendimento dos alunos.

Atualmente é inegável o papel da formação continuada para a implementação de reformas educacionais nas redes de ensino. O que a experiência das escolas pesquisadas mostra é a necessidade de reavaliar as condições para a efetivação da formação docente dentro e fora da escola, de forma que os espaços formativos promovam momentos profícuos para a reconstrução permanente do currículo e o aprimoramento profissional.

Apesar da ampla oferta de cursos de formação no período investigado e a ênfase no enfrentamento do reiterado problema de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do

ensino fundamental, não se observou a discussão da justiça escolar como tema central nas atividades formativas. A ideia de equidade na educação parece se evidenciar muito mais como pano de fundo da problematização das abordagens pedagógicas que visam alcançar o avanço dos alunos com maiores dificuldades em seu percurso escolar.

3.3 Uma análise das Orientações Curriculares/2007 sob a perspectiva docente

O currículo é uma construção coletiva realizada no âmbito escolar. Porém, essa elaboração envolve também fatores externos às instituições de ensino que devem ser considerados para entender sob quais influências e condições as equipes das escolas elaboram seus currículos. Sacristán e Gómez (1998), defendem a análise mais ampla dos condicionantes externos à escola para a compreensão de seus processos internos:

[...] os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar. O discurso pedagógico preferiu centrar-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico, mais do que em ver o que condiciona a dinâmica interna desde fora. A atividade de ensinar parece apelar de forma mais imediata ao que ocorre apenas dentro dos marcos escolares e, dentro destes, mais na aula do que na escola como meio ecológico, como reduto mais pessoal dos professores/as. O que acontece fora desses âmbitos mais escolares é como se já não fizesse parte do 'fenômeno didático'. Geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores/as. É essa divisão de tarefas, produto da distribuição de atribuições e poderes sobre a educação, o que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo com que se desprendesse da discussão dos conteúdos: o tratamento do 'didático' costumava referir-se ao que acontecia no âmbito escolar. Dentro desta limitação, tornam a parcializar de novo os problemas, distinguindo os que são de ordem organizativa dos que pertencem ao âmbito didático, que ficaria para a pura técnica de ensino (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 121).

A criação do documento Orientações Curriculares/2007, foi um marco para a rede municipal de São Paulo. Ainda que gestões passadas tenham proposto a discussão sobre o currículo, não havia sido anteriormente formulado um documento que articulasse tão fortemente o conjunto dos conteúdos que devem ser trabalhados no ensino fundamental com as práticas docentes e as avaliações externas. Sua elaboração acontece em um momento de consolidação de políticas públicas na área do ensino fundamental implantadas ao longo de vários anos de gestão e com orientação semelhante às demais ações pedagógicas formuladas no período.

[...] a equipe da Secretaria e as equipes que trabalhavam nas DOTs foram verificando outras necessidades e outros projetos foram agregados ao ‘Ler e Escrever’. O primeiro deles foi as Orientações Curriculares. [...]. Primeiramente os cursos [do ‘Ler e Escrever’] eram para os professores de 1º ano, depois estendemos para os professores de 2º ano, com material também para o 2º ano. Então, surgiu essa necessidade de ter as competências: o que se espera de cada ano do ciclo. A Secretaria criou grupos de estudo para organizar esse material com representantes de escolas, das DREs e a assessoria que eles tinham lá e organizou-se o Programa ‘Orientações Curriculares’ (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

A elaboração das Orientações Curriculares/2007 deu continuidade a um processo iniciado com a implantação do Programa “Ler e Escrever”, ampliando a concepção proposta para outras áreas de conhecimento e anos do ensino fundamental, assim como para a educação infantil e EJA.

A necessidade de uma formulação explícita de orientações curriculares para a rede municipal nesse período pode provavelmente ser explicada pela crescente influência das avaliações externas nas formas de gestão do currículo. As formações docentes e a consideração dos desempenhos das escolas nas avaliações de sistema não teriam sido suficientes para alavancar significativamente os resultados de aprendizagem, conforme indicavam as aferições feitas junto aos alunos (BROOKE; CUNHA, 2011).

Já no capítulo de apresentação, o documento anuncia seu compromisso com a promoção de uma educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano, envolvendo diferentes variáveis:

- organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por projetos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados;
- infraestrutura adequada nas escolas, com acesso a tecnologias e a informação;
- docentes motivados e comprometidos com a educação de seus alunos, bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional;
- alunos motivados a estudar para aprender, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal, respeitados em suas características e vistos como capazes de aprender;
- relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender;
- interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos (SÃO PAULO, Mun., 2007, p. 11).

Além de uma visão de área que explicita princípios de caráter teórico-metodológico que devem informar cada uma das disciplinas escolares, o documento da SME/SP se desdobra em expectativas de aprendizagem que oferecem aos professores uma perspectiva de continuidade e progressão escolar.

A formulação das expectativas, de certo modo, retoma a tradição tecnicista do ensino por objetivos. Tal como nas propostas curriculares dos anos 70, as numerosas expectativas

que pautam o desenvolvimento de cada área de conhecimento o tornam excessivamente fragmentado. As expectativas de aprendizagem remetem, por sua vez, a competências ou habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos.

O documento tenta conciliar uma concepção aberta de currículo com as pressões provenientes do sistema escolar pela homogeneização e periodização mais acentuada das práticas curriculares. Em última instância, as Orientações Curriculares/2007 se deixam conduzir pela lógica do ensino por competências, expressa em sua estrutura, textos e referenciais. São procedimentos técnicos que buscam amarrar em uma lógica linear a formulação de expectativas aos conteúdos que pretensamente as desenvolverão, às abordagens necessárias e às formas pelas quais elas serão avaliadas.

Barretto (2012) alerta para a tendência atual no Brasil de formulação de currículos em torno de expectativas de aprendizagem e suas possíveis consequências no atendimento de alunos com maiores dificuldades:

[...] embora haja uma forte mobilização na sociedade em torno da definição de expectativas de aprendizagem ano a ano, sob o argumento de que ele pode contribuir para organizar o trabalho do professor e levar à obtenção de melhores resultados, creio que fixar uma periodização anual do que se espera que seja aprendido por toda a população escolar em âmbito nacional pode provocar a produção de um contingente de proporções inimagináveis de alunos que demandam atendimento complementar, nunca bem equacionado nas escolas (BARRETTO, 2012, p. 750).

A autora também afirma que o conceito de competência é polissêmico, gerando dentro e fora do país uma série de críticas ao caráter instrumentalizador do ensino, voltado a uma lógica utilitarista e empresarial (BARRETTO, 2012).

Para Perrenoud (1999)

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p.6).

Perrenoud (2003), autor de referência na reforma curricular nacional do final dos anos de 1990, defende um currículo baseado na abordagem por competências que considera os contextos e especificidades dos educandos:

A democratização do ensino passa pelos currículos direcionados para o essencial, visando a objetivos de formação explícitos e sensatos. É importante que os critérios de sucesso sejam coerentes e sobretudo que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, opondo-se à incorporação de desempenhos facilmente

mensuráveis, que resultariam de uma aprendizagem decorada, de uma forma de repetição, ou seja, de uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra. A abordagem por competências deveria estimular a ir nessa direção (PERRENOUD, 2003, p. 23 – 24).

Retomando a ideia de justiça corretiva, Crahay (2013) defende um currículo construído a partir de competências fundamentais que devem ser garantidas a todos os alunos:

O princípio das estratégias que visam à igualdade das aquisições é simples: o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem alcançados por todos. Considera-se que se alcançou o domínio do assunto se os critérios que definem a competência desejada forem satisfeitos. Quanto aos meios, eles devem variar segundo as necessidades do indivíduo. É nessa perspectiva que o conceito de diferenciação pedagógica assume todo o sentido (CRAHAY, 2013, p. 16).

Crahay (2006) indica, no entanto, algumas fragilidades no currículo baseado na noção de ensino por competências. Se antes a educação centrava-se no domínio do conhecimento por parte do aluno, atualmente busca-se que ele mobilize recursos cognitivos para responder as situações em diferentes contextos. Segundo o autor, não se deve perder de vista a importância dos conhecimentos no processo de aprendizagem, como vem se observando em algumas propostas curriculares. Outro aspecto levantado por Crahay (2006) é a dificuldade manifestada pelos professores em trabalhar em uma perspectiva de ensino por competências, já que os referenciais teóricos desenvolvidos na formação docente, em princípio, se baseiam nas ciências de referência.

Barretto (2012) explicita a problemática do ensino por competências a partir do conceito de Crahay (2006):

Sobre o ensino orientado pela noção de competência, a proposta é que ele não se reduza a mera reprodução de um saber letrado; deve antes levar o aluno a mobilizar recursos cognitivos os mais diversos para responder adequadamente a uma situação nova, tendo em conta o contexto.

Assim entendida, a noção de competência pode, no dizer de Crahay (2006), seduzir alguns educadores na medida em que parece oferecer resposta a questão da transferência das aprendizagens, já que o propósito de a escola proporcionar aos alunos a aquisição de instrumentos intelectuais importantes na vida social, profissional e privada não tem se realizado a contento. O ensino por competência pretende, pois, suprir o vácuo entre os conhecimentos adquiridos na escola, por intermédio dos quais os alunos se saem bem nas provas, e os conhecimentos mobilizados pela ação, construídos mediante diferentes tipos de aprendizagens, frequentemente entre pares, e efetivamente empregados para tornar significativos os acontecimentos do cotidiano, ainda que possuam menor alcance explicativo que os primeiros (BARRETTO, 2012, p. 751).

Crahay (2006) também aponta para as limitações de se trabalhar o conceito de competência, uma vez que ele se reporta a uma série de constructos referentes às funções

psicológicas superiores, mas ao mesmo tempo as dilui, minimiza, já que se trata apenas da capacidade de mobilizá-las que está pressuposta na competência. O resultado é uma orientação curricular que só menciona as habilidades e competências em sua formulação, mas não informa aos professores a que conteúdos curriculares elas correspondem. Ou ainda, muitas vezes as competências se confundem com os próprios conteúdos a serem desenvolvidos sem que fique explicitado com que grau de dificuldade eles devem ser trabalhados na sequência escolar (BARRETTO, 2012; CRAHAY, 2006). A dificuldade dos docentes em lidar com a questão será retomada adiante.

Bernstein (2003) identifica os currículos orientados pela lógica das competências de um modo muito distinto das orientações que atualmente recebem essa denominação e que podem ser imputadas também às transformações nas políticas de currículo da SME/SP, acompanhando grande parte das mudanças nas orientações curriculares no país. Nas pedagogias invisíveis, de base construtivista, lembra o autor, o tempo de aprender está atrelado a uma concepção dos processos internos do aprendiz. As Orientações Curriculares/2007 aproximam-se da concepção de pedagogia visível em que os tempos de aprender são submetidos à periodização que vem de fora, determinada pelas pressões sociais em torno da elevação dos patamares de ensino.

Para Bernstein (2003), uma análise do que ele denomina a lógica de competência revela: 1) o anúncio de uma democracia universal de aquisição, de forma que todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum; 2) Um sujeito ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e prática, demonstrando diferenças, porém não déficits; 3) ênfase no sujeito capaz de se autorregular, sendo que a instrução formal não promove outros avanços ou expansão além desse aspecto; 4) visão crítica e cética das relações hierárquicas, considerando que a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto (BERNSTEIN, 2003).

O que hoje se entende por competência na nomenclatura de Bernstein é identificado como modelo de desempenho. Pareando os dois modelos, Bernstein (2003) mostra as distinções entre eles:

	Modelos de competência	Modelos de desempenho
1. Categorias:		
espaço	fracamente classificado	fortemente classificado
tempo		
discurso		
2. Orientação de avaliação	presenças	ausências
3. Controle	implícito	explícito
4. Texto pedagógico	adquirente	desempenho
5. Autonomia	elevada	baixa/elevada
6. Economia	custo elevado	baixo custo

Quadro 3.1 – Comparação dos modelos de competência e desempenho

Fonte: Bernstein, 2003.

Para Bernstein (1996) os modelos pedagógicos de competência se diferenciam do modelo pedagógico de desempenho por: serem mais fracamente classificados em relação ao espaço, tempo e discurso; verem na avaliação a possibilidade de identificar as presenças (e não as ausências); exercerem um controle implícito; autonomia elevada, já que os recursos precisam ser elaborados pelos docentes; custos maiores que os modelos de desempenho (BERNSTEIN, 1996, 2003; MAINARDES, 2013).

Bernstein (2003) afirma que o modelo de competência oferece um campo e um nível de autonomia relativamente mais amplos aos docentes quando comparado ao modelo de desempenho. Sobre o modelo de competência, o autor afirma:

Embora a construção de um contexto e prática específicos tenham aspectos em comum, qualquer contexto e prática particular também dependerão das características particulares dos adquirentes e seus contextos. Como resultado, cada instituição requer um grau de autonomia para que isso seja concretizado. Os recursos pedagógicos exigidos pelos modelos de competência tendem a ser menos predeterminados na forma de livros didáticos ou rotinas de ensino (BERNSTEIN, 2003, p. 85).

O autor argumenta que, em relação ao modelo de desempenho, o modelo de competência não é tão claramente passível de um exame minucioso e dos processos de responsabilização por parte do grande público, já que é mais difícil avaliar objetivamente seus produtos (BERNSTEIN, 2003).

Entre os modelos de desempenho, Bernstein (2003) se refere aquele em que tanto a prática pedagógica quanto o desempenho do aluno estão subordinados a regulação externa do currículo, no que refere à seleção, sequência, ritmo e critério de transmissão.

Aproximando os estudos contemporâneos sobre o ensino por competências e a atual tendência de definição das expectativas de aprendizagem nos currículos prescritos, percebe-se que os modelos de competência e de desempenho definidos por Bernstein (2003) encontram hoje pontos de convergência e divergência dentro da proposta das Orientações Curriculares/2007. Ao mesmo tempo em que o documento traz definições sobre o se espera em termos de aprendizagem em cada ano do ciclo, também se observa autonomia das escolas e suas equipes para desenvolver intervenções pedagógicas no sentido de atender os alunos com maiores necessidades de apoio, permitindo certa flexibilização das propostas nas unidades escolares. A própria organização em ciclos implantada na rede tende a ressignificar os tempos de aprender, demandando um currículo que atenda a abordagem das diferentes áreas de conhecimento na proposição de uma educação que abarque a diversidade dos alunos atendida hoje no sistema de ensino.

Embora se trate nos currículos, em princípio, de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, as expectativas por vezes são confundidas com os conteúdos e mesmo com as formas de abordagens. Essa ambiguidade observada na didatização do currículo não é, contudo, uma característica exclusiva das Orientações Curriculares/2007.

Os estudos das reformas curriculares dos anos 1985/1995 coordenados por Barretto (2006) e a análise das propostas de sessenta unidades federadas entre estados e municípios no início dos anos 2000 coordenado por Sampaio (2013), mostram que essa ambiguidade na formulação de objetivos ou expectativas, conteúdos ou competências é uma constata. Ela provavelmente indica menos uma falta de consistência entre as propostas e mais uma dificuldade de separação formal, exigida pela didatização de elementos que não se separam na prática.

O documento da SME/SP limita-se, contudo, à proposição de expectativas, não contemplando diretamente conteúdos e abordagens. Isso será feito através dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem do professor e do aluno. As Orientações Curriculares/2007 buscam, pois, explicitar o que se espera que deve ser ensinado pelos docentes e aprendido pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade, marcando mais claramente a periodização do currículo dentro dos ciclos. Apesar da crítica à tendência de tecnicização do currículo, o material da prefeitura parece, de modo geral, ter boa aceitação entre os docentes.

Tanto a Secretaria, quanto as DREs, realizaram reuniões com as equipes técnicas inicialmente, com a coordenação e depois, em momentos de formação, com os professores para abordar o tema. Primeiro apresentar o material, falar dos objetivos e

depois para trabalhar o material. A aceitação eu acho que foi superboa. Eu lembro de muitos professores e coordenadores dizendo ‘Ah, que bom, agora a gente sabe o que que a gente tem que buscar em cada ano, em cada etapa’. Então, foi bem-vindo esse material. O desafio depois foi mais na formação trabalhar com eles, juntá-los com a didática do ‘Ler e Escrever’. Então, a gente tinha o que a gente esperava do aluno, o que a gente faz para o aluno chegar nessa competência (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

A fala da ex-diretora de DOT é, de certo modo, confirmada pela opinião das coordenadoras pedagógicas e professores:

Eu acho que unificou. Mais do que unificar... Não é essa palavra que eu quero usar, mas o sentido é esse: para a gente ter uma relativa certeza de que vamos todos chegar no mesmo lugar. Porque, na verdade, antigamente cada professor, por exemplo o de Português, alguns gostam de trabalhar muito a leitura e acabavam se dedicando um pouco mais à leitura. Os que gostavam de gramática, se dedicavam mais à gramática... Agora não! Todo mundo sabe o que tem que fazer. Acabam apresentando para os alunos a coisa mais harmônica. Acho que deu uma harmonia melhor no processo para chegar até o nosso objetivo (Cecília, coordenadora pedagógica, escola A).

Eu acho que organizou, porque uma falha do construtivismo foi a coisa ter ficado mais solta. Então, esse olhar de que ‘aqui vamos assim’, ‘isso aqui já é uma competência do 2º ano’, ‘1º ano apresenta, no 2º ano aprofunda e no 3º consolida’... Acho que isso parece ser legal (Marina, professora do 1º ano, escola A).

O que mais beneficiou foi a unificação do currículo, porque a gente que já tem um certo tempo na prefeitura, a gente vê que, às vezes, cada escola fala uma língua, cada escola tem o seu currículo. E é necessário que uma rede tenha um currículo unificado. Eu acho que para isso, se todo mundo estiver seguindo essas orientações na rede, serve para estar unificando, as escolas estarem na mesma direção (Sueli, professora do 3º ano, escola A).

[...] às vezes o professor podia até não concordar plenamente, mas sempre havia o seguinte comentário: é de boa qualidade, nos auxilia. Nem tudo eu concordo, eu aceito ou conseguirei pôr em prática, mas pretendo. Sempre foi um material importante e ainda hoje é o nosso padrão de referência (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Eu acho que é um norte mesmo pra gente montar o planejamento e não ficar uma coisa solta e para sempre se preocupar em tornar o aluno um escritor, um leitor competente. Então, em todas as áreas a gente precisa estar com essa preocupação, porque se ele domina a leitura, ele vai dominar a Geografia, ele vai ter facilidade em História. Em todas as áreas do conhecimento ele precisa disso (Bruna, professora do 5º ano, escola B).

[As Orientações Curriculares/2007 são] Um ponto de partida, mas é claro que o professor tem que ser criativo a ponto de, em cima daquele ponto de partida, observar a turma, as necessidades da sua turma. Nem sempre aquilo que está lá é uma coisa fechada e engessada. Acho que nem pode ser (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

Eu acho que tudo continua da mesma forma, independente dele [Orientações Curriculares/2007]. Nós apenas acrescentamos algumas questões que o livro didático deixava para trás. Por exemplo, a questão do gênero, a questão da inclusão, a questão da sexualidade, a questão da diversidade, o respeito às diferenças... Então, eu acho que aquele documento [...] veio trazer essas informações, mas não que isso mudasse o currículo (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

Os professores, em sua maioria, consideram a introdução das Orientações Curriculares/2007 como um aspecto positivo dentre as mudanças realizadas pela última gestão. Segundo alguns entrevistados, faltava um “norte” para se planejar os caminhos da educação no município e, individualmente, os docentes se sentiam inseguros quanto às decisões tomadas em relação ao currículo de cada turma. A própria concepção dos ciclos, aliada à perspectiva construtivista, deixava o planejamento do currículo a critério da escola e de seus professores, levando à suposição de que o processo de aprendizagem seria conduzido basicamente pelo ritmo dos alunos, sem delineamentos mais claros para avançar com as turmas e tampouco sem oferecer indicações sobre o seu compassamento, ou seja, sobre o tempo que deve assumir a abordagem dos conhecimentos dentro de cada ciclo.

A ideia de unificação curricular suscita, entretanto, questionamentos no que diz respeito à necessidade de levar em conta a realidade dos alunos. Em contrapartida, a iniciativa de unificação das orientações curriculares do município parece ter dado aos docentes certa segurança em relação ao seu trabalho, além de facilitar a continuidade do planejamento de um ano ao outro.

Tardif e Lessard (2007) defendem os programas escolares como um importante apoio ao trabalho pedagógico construído no âmbito das escolas:

Os programas escolares também são instrumentos cognitivos úteis que permitem aos professores organizarem sua ação em função de objetivos, de expectativas, de sequências, de cronologias, etc. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente seu planejamento, sua didática, seus objetivos, etc. a cada vez. Os programas exercem, portanto, um papel importante, unificando a ação coletiva dos professores e orientando-a para os conteúdos e objetivos comuns. Eles permitem atingir padrões comuns e gerais. Contribuem para homogeneizar as organizações e as práticas escolares. Servem, enfim, para avaliar e comparar os conhecimentos escolares transmitidos a todos os alunos (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 207).

Outro aspecto relevante ao tratar da influência das Orientações Curriculares/2007 no currículo elaborado pelas equipes das escolas é o grau de autonomia oferecido no que diz respeito à possibilidade de adequações do documento prescrito à realidade das salas de aula. A heterogeneidade dos alunos leva à necessidade de propor um currículo que atenda, ou que se proponha a atender, suas especificidades. Esse tipo de adaptação pode indicar a viabilização de uma proposta curricular mais alinhada com a ideia de justiça escolar. Apesar da estreita articulação do proposto com o que deve ser realizado e avaliado, as equipes das escolas estudadas não se sentiram, em sua maioria, tolhidos em suas iniciativas, embora alguns se queixem sobre o pequeno espaço a que se restringiu a autoria docente.

A autonomia foi total. [...] eu pude ter contato com planejamentos diversos. Algumas escolas elencavam as competências que elas achavam que deveriam buscar prioritariamente naquele determinado período e colocavam no planejamento. Outras colocaram todas, outras elencaram algumas. Então, as escolas tiveram autonomia para isso (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Em relação ao trabalho que eu utilizo nas minhas práticas diárias, acredito que as Orientações/2007 são muito boas. É claro que, como nós temos uma sala heterogênea, temos que adaptar. No meu caso eu faço uma adaptação e algumas atividades que eles propõem eu utilizo, sim (Érica, professora do 2º ano, escola A).

[...] as nossas expectativas são um ‘esqueleto’. Então, você altera? Altera. Porque altera, mas não altera a estrutura. Você pode alterar o como você vai atingir aquela expectativa, qual estratégia você vai utilizar, as atividades. A gente não costuma aproveitar, como aqueles professores antigos tinham, aquele mesmo caderno seguindo as mesmas coisas. A gente não é muito assim. [...] a gente não faz um trabalho engessado. Se o professor sentir a necessidade da turma dele de trabalhar alguma coisa a mais, ele faz, ele compartilha e aí o outro leva e copia aquilo também, se for a necessidade da turma dele ou não (Marina, professora do 1º ano, escola A).

Eu vejo mais como positivas [as Orientações Curriculares/2007], porque elas propõem uma reflexão com norteadores. E esses norteadores são interessantes, coerentes. São orientações, não são obrigações. Mas, dentro dessas orientações, quando você estuda percebe que elas colaboram. Lógico que não deve ser seguido de ponta a ponta, todos os itens. Porque, ao se tentar fazer tudo, não se faz nada. Tem que se pensar coletivamente numa escolha, numa elaboração, dentro da nossa realidade e a partir disso, trabalhar (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Olha, eu acho que não dá para fazer nada muito engessado. Acho que o professor coloca muito do que ele percebe, da percepção e leitura que ele tem de mundo, da ideologia dele. Isso ele acaba passando. Eu faço planejamento semanal, planejo o que eu vou dar naquela semana, mas se eu vejo que teve uma coisa muito interessante, que para mim é interessante, eu também quero passar aquilo para os alunos. Então eu venho sempre com notícia, eu tiro a notícia da ‘Veja’ e trago para demonstrar para eles onde é, como que foi. Então, eu acho que não dá para ser muito fechado, muito engessado. Tem esse planejamento, mas é lógico que tem que mudar. Tem coisa que a gente volta, ou quando não atingiu o que você estava esperando. O professor tem que refletir muito. Tem que parar e pensar: não consegui, onde eu tenho que voltar? Tem que saber o porquê (Bruna, professora do 5º ano, escola B).

A gente se reunia por área. Tem o projeto pedagógico da escola que a gente sempre discute o que a gente quer atingir. Só que existe uma autonomia, pelo menos na minha área, da gente desenvolver o nosso trabalho, desde que a gente atenda os requisitos que a prefeitura propõe. Porque cada gestão apresenta uma proposta pedagógica e a proposta pedagógica da outra gestão [Kassab] a gente ajudou a desenvolver. Porque eles fizeram primeiro um levantamento de quais seriam as expectativas de aprendizagem de cada disciplina. [...] Daí, em cima dessas expectativas de aprendizagem o professor teria que desenvolver o seu plano de trabalho, pensando no que a criança pode atingir (Joel, professor de Educação Física da escola B).

Eu acho que nós aceitamos aquilo que nos é posto e procuramos executar de acordo com as orientações passadas pela SME/SP, nada mais do que isso. Não é feita um discussão aprofundada, onde cada um ou cada grupo pode escolher o caminho. Não, o caminho deve ser norteado a partir da gestão e não se permite isso. Tem que seguir a cartilha que está sendo posta (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

Tardif e Lessard (2007) argumentam que a efetivação dos programas escolares passa necessariamente pelas interpretações e adequações dos professores diante das condições apresentadas pelo contexto de ensino:

Os programas, na verdade, não são utilizados e aplicados mecanicamente, pois dependem da margem de manobra e da experiência dos professores que os utilizam. Na realidade, um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa, ou seja, um projeto; sempre haverá uma distância entre o programa e a sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa... Os professores, queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los continuamente às situações cotidianas (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 208).

Assim, a adaptação curricular não indica necessariamente a mudança em termos de promoção da equidade nas práticas pedagógicas propostas pelas equipes escolares. Como afirmam Tardif e Lessard (2007), alterações nos programas no âmbito escolar são esperadas. O que, no entanto, pode representar real mudança na garantia do direito à educação dos alunos incluídos hoje nas escolas é: a proposição de orientações por parte das redes mais flexíveis, no sentido de oportunizar tais adequações; o apoio dos gestores, de forma a acolherem as propostas dos docentes, sem criar empecilhos visando à formulação de planejamentos idealizados e voltados apenas à composição dos projetos pedagógicos das escolas; e a efetivação de propostas que partam do diagnóstico da realidade dos alunos e levem a intervenções didáticas que assegurem a aprendizagem também daqueles com maiores dificuldades.

Considerando o histórico de medidas de diferenciação curricular no processo de expansão da escolarização em diferentes países, a partir dos anos de 1970, Roldão (2003) analisa os movimentos de unificação e diferenciação do currículo a partir do enfrentamento do insucesso escolar dos alunos advindos das classes populares:

Procede-se, assim, ao fechamento de um círculo algo paradoxal: à diferenciação inicial da escola, com os seus tipos de oferta curricular diferenciada para públicos socialmente discriminados como portadores de destinos sociais diferentes, opôs-se o movimento da unificação e da extensão da escolaridade compreensiva, adotando até mais tarde um único currículo, igual para todos. Mas é exatamente essa massificação e uniformização, com os efeitos perversos de ruptura e insucesso que acarretaram, quando confrontadas com a imutabilidade do paradigma escolar e curricular, que fazem emergir de novo a necessidade de *diferenciar*, redimindo o conceito e retornando o que fora percebido como um problema para adotar agora como uma solução (ROLDÃO, 2003, p. 58-59, grifo do autor).

Dessa forma, tanto a demanda de unificação do currículo, quanto a necessidade de diferenciá-lo parecem estar no cerne da discussão sobre as reformas curriculares e a justiça escolar. A vantagem observada nas Orientações Curriculares/2007, por meio da fala tanto da

ex-diretora de DOT como de professores e coordenadoras pedagógicas, é que muitas adequações às demandas diferenciadas de aprendizagem dos alunos já são previstas pelo documento e sugestões de como trabalhar com elas são incorporadas ao material oferecido. Em certos contextos, os professores utilizam parte do seu tempo para forjar ações ou produzir registros que se relacionam com o que é preconizado na proposta oficial (CUNHA, 2007). Se as Orientações Curriculares/2007 nascem com a ideia de servir como referência e, não como receita prescrita, eles podem ser capazes de promover um ambiente mais propício à construção de um currículo que respeite o percurso escolar dos alunos e o trabalho docente, muito provavelmente porque também consideram as experiências adquiridas no contexto da rede de ensino e das reflexões construídas durante os longos programas de formação docente em serviço.

Os profissionais das Escolas A e B, no geral, reconhecem a importância das Orientações Curriculares/2007 para o trabalho pedagógico na escola, embora não apresentem tanta clareza do papel da diferenciação curricular para a superação das dificuldades dos alunos. Ao serem questionados individualmente se utilizariam o documento no planejamento anual do próximo ano, caso não fosse oferecido outro material de referência pela nova gestão, todos as participantes da pesquisa se posicionaram favoráveis à permanência das Orientações Curriculares/ 2007 como documento norteador do trabalho pedagógico:

Olha, aqui na escola eu não vejo problema, não. Particularmente, eu gosto. Eu e a outra coordenadora e os professores. A menos que o grupo sinta diferente, porque a gente busca fazer isso: uma gestão bem democrática (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Eu usaria juntamente, lógico, com aquilo que a gente já sabe e traz de bagagem. Mas eu utilizaria, sim (Érica, professora do 2º ano da escola A).

Sim. Tanto ele, como os Cadernos de Apoio são materiais de qualidade. A gente continuaria utilizando, sim. Até por conta de que, mesmo que surja outro foco, acho que leva um tempo para você tomar contato, entender, começar aplicar. Até para você ver se aquilo realmente funciona. Não é assim, você vai pegar toda a novidade e ‘Ah, legal... Esquece o que foi feito até agora, joga no lixo e pega o outro’. Não! Tudo é bem paulatino. Tem que ir se apropriando das coisas (Marina, professora do 1º ano da escola A).

A gente continua [usando as Orientações Curriculares/2007] porque é uma referência boa. Não tem nada para substituí-lo. Ou eu ainda não tenho conhecimento, posso estar equivocada. E isso foi motivo até de muito debate no início desta gestão atual. Porque não é porque mudou a gestão que a gente tem que desprezar ou dizer que a gestão anterior não tinha um material, não tinha uma reflexão interessante (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Apesar das opiniões positivas acerca da importância das Orientações Curriculares/2007, os professores e coordenadoras pedagógicas foram também questionados

sobre alguns aspectos do documento que geraram diferentes interpretações entre eles. Quanto ao número de expectativas para cada área do conhecimento, por exemplo, há opiniões diversas. Para se ter uma ideia, em Língua Portuguesa há, ao todo, noventa e sete expectativas gerais a serem alcançadas até o 5º ano do ensino fundamental. Em Matemática, sob outra estrutura, há uma média de trinta e cinco expectativas a serem alcançadas em cada um dos cinco anos do ciclo I:

[...] eu acho longo, eu acho que é um número alto, mas talvez seja também porque a gente não consegue planejar isso o tempo todo. É muito prático! Ou os momentos que a gente tem não são suficientes (Marina, professora do 1º ano da escola A).

[...] são muito grandes. Na verdade, a gente até já tira de lá das expectativas aquele número enorme e aponta o que a gente acha que a nossa escola vai alcançar. E mesmo fazendo isso a gente não alcança cem por cento das nossas expectativas, daquelas elencadas pela nossa escola a partir das Orientações (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Eu acho sim, é ideal a expectativa de Português que é para formar um aluno leitor, um aluno crítico. Elas [as Orientações] não têm muitas expectativas. Eu não acho que têm tantas em quantidade. Eu acho que têm mais em qualidade do que em quantidade (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Eu acredito que possam ficar algumas coisas [expectativas], às vezes, de fora, mas a maior parte a gente consegue incluir (Érica, professora do 2º ano da escola A).

Na realidade, acho que o número era imenso e a gente, dentro daquele número, pensava em algumas expectativas. Acho que o grupo já tinha maturidade e eu tive o privilégio de naquele momento, eu estava começando, de ter um par avançado, que era minha outra colega, e que mostrava que não era por aí. A gente precisa pensar em situações coerentes e viáveis. Não adianta a gente querer colocar todas as expectativas e não cumprir e não conseguir avançar em nada. Então, foi um momento que a escola pensou muito no 'Ler e Escrever', muito. E que estávamos querendo valorizar a leitura, fazer a escola municipal se assumir como um ambiente leitor. Eu estou te dando um exemplo. Então, as expectativas a gente elencava algumas (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

É sempre excessivo. Eu acho que às vezes as pessoas cobram da criança coisas que elas não podem realizar. Às vezes eu me remeto, eu me coloco no lugar delas e penso que se cobra muita coisa de uma criança de cinco, seis anos (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

A ex-diretora de DOT regional considera que o número de expectativas do documento é adequado e, com a autonomia dada aos docentes para realizar suas adequações, o professor acaba não encontrando dificuldade em trabalhar com o que é proposto:

Penso que sim [é ideal o número de expectativas], porque há essa autonomia até de você elencar o que é prioritário, o que você pode fazer. E algumas competências até se complementam. Então, eu penso que sim. E é lógico que você vai fazer o trabalho de acordo com as necessidades que você encontra na sua escola, na sua turma, nos seus alunos (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Para a coordenadora pedagógica da escola B, havia uma pressão criada pelos próprios professores para atingir as expectativas propostas, mas que não era alimentada pela equipe gestora da escola:

[...] penso que essas expectativas proporcionavam um caminho norteador. Nós temos uma realidade, que é a realidade da escola pública, de diversos problemas, diversas realidades, momentos diferentes, falta de um reforço ou de uma ajuda externa, ou até interna, para a resolução de problemas. Essas expectativas podiam até que para um pequeno grupo chegar e para outro grupo estar totalmente distante da realidade deles, mas elas serviam para dar um norteador [...]. [Existe pressão dos próprios professores para atingir as expectativas] porque isso envolve o humano. [...] Penso que o ser humano queira vencer. E quando não vence, se promove tanta doença, na minha opinião, tanta doença entre os educadores. Porque a gente quer, a gente fez a escolha pelo humano e a gente não quer que esse ser humano não vença, não aprenda. E o não aprender, por mais que a gente tente justificar ou saiba, por alguma questão que possa ultrapassar nossa realidade... A gente quer que ele aprenda (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Durante o trabalho de campo observou-se que o grande número de expectativas e sua disposição no documento acabou por dificultar a apropriação do conteúdo das Orientações Curriculares/2007, tornando esse processo, em alguns momentos, confuso.

As Orientações Curriculares/2007 de Língua Portuguesa voltadas ao ciclo I estão divididas em modalidades de escrita e leitura. Delas constam expectativas gerais (em leitura, produção escrita, análise e reflexão sobre a língua e linguagem, escuta/produção oral, sistema de escrita alfabética e padrões de escrita) e expectativas para cada ano do ciclo, referentes às esferas cotidiana, escolar, jornalística, literária (em prosa e verso).

Os objetivos gerais do documento para o ciclo I na área de conhecimento de Língua Portuguesa são:

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - a. sabendo como proceder para ter acesso às informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, esquemas etc.;
 - c. aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos por meio da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - c. identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - d. identificando e repensando juízos de valor, tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos), associados à linguagem e à língua;
 - e. reafirmando sua identidade pessoal e social.

4. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (SÃO PAULO Mun., 2007, p. 32).

Segue a reprodução de um fragmento das expectativas gerais em leitura para demonstrar sua organização:

[...] tanto os objetivos quanto as expectativas de aprendizagem – apresentadas neste documento – são metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam, progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo são exploradas as mesmas expectativas de aprendizagem, mas em graus de complexidade crescentes, tal como se pode observar nos quadros abaixo, que explicitam a correlação entre as expectativas gerais, descritas na coluna da esquerda, e sua atualização nos anos do ciclo, nas colunas da direita. Em cada ano, as expectativas recebem formulação e número próprios, mas se reportam às mesmas competências e habilidades referidas na redação original. Assim, o número total de expectativas propostas para o ciclo resume-se às seguintes (SÃO PAULO Mun., 2007, p. 36-37).

Leitura					
Expectativas Gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
P1 - Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1, P8, P15, P22, P30	P1, P12, P22, P30, P42	P1, P13, P25, P36, P49	P1, P13, P26, P36, P51	P1, P16, P33, P50, P68
P2 - Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.	P24, P31	P43			
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.		P13, P31	P14, P26, P37, P50	P2, P14, P27, P37, P52	P6, P17, P34, P51, P69
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	P10, P17	P2, P14, P32	P3, P15, P27, P38	P38	P2, P18, P35, P52
P5 - Estabelecer a relação entre a manchete e o corpo do texto.		P23			
P6 - Explicar o assunto do texto.			P16	P3, P28	P36
P7 - Explicitar a ideia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).					P22
P8 - Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).					P55
P9 - Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.		P3, P15, P24	P2, P17, P28, P39, P51	P4, P16, P29, P39, P53	P3, P19, P37, P53
P10 - Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.		P33			P41, P70
P11 - Recuperar informações explícitas.	P2, P9, P16, P23	P4, P16, P25, P34	P29, P40	P5, P40	P4, P20, P38, P54
P12 - Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.				P15	P5, P21
P13 - Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente				P6	P24, P40

para estabelecer a coesão textual.					
P14 - Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.				P30	P39
P15 - Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.				P18	P23
P16 - Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa.				P55	P56
P17 - Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados.		P35	P30, P42	P54	P57
P18 - Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula.				P41	
P19 - Identificar o conflito gerador.			P41	P56	P58
P20 - Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal.			P18	P17	
P21 - Estabelecer a sequência temporal de episódios ou procedimentos		P5, P35	P4, P30, P42		

Quadro 3.2 - Expectativas gerais em leitura das Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem do ensino fundamental I

Fonte: São Paulo (Mun.), 2007.

Para entender como se dá a correspondência no documento entre as expectativas gerais e as competências e habilidades a serem exploradas em cada ano do ciclo, tomemos como exemplo a primeira expectativa geral na área da leitura “P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente” no 1º ano do ciclo I. Reportando-nos a outras tabelas relativas às expectativas de aprendizagem do 1º ano em Língua Portuguesa, encontramos as expectativas de aprendizagem: P1- Relacionar o bilhete à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (esfera cotidiana); P8 - Relacionar o diagrama à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (esfera escolar); P15 - Relacionar a legenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (esfera jornalística); P22 - Relacionar o conto de repetição à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (esfera literária – prosa); P30 - Relacionar a parlenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (esfera literária – verso).

Identificou-se que as Orientações Curriculares/2007 fazem referência em muitos momentos, aos termos “competência” e “habilidade”, mas não explicitam de fato quais seriam as expectativas de aprendizagem correspondentes, bem como os conteúdos e o grau de dificuldade em que eles devem ser trabalhados. Os objetivos, como vimos, são apresentados em linhas gerais na introdução de cada área de conhecimento.

Ainda que haja a justificativa de que as expectativas estão integradas, e certamente isso facilita o seu tratamento, os professores de ciclo I necessitariam consultar o documento frequentemente para retomar as próximas expectativas a serem atingidas. Nesse processo, muitas expectativas e seus conteúdos acabam ficando de fora pela escolha arbitrária a que o seu enunciado fragmentado pode induzir. Tampouco a sequência do que deve ser ensinado fica clara no formato adotado.

Como a área de Língua Portuguesa já foi explorada pelo Programa “Ler e Escrever”, ela termina por ser privilegiada pelo relativo domínio de seus conteúdos entre os professores de ciclo I. Como já sinalizado, houve grande ênfase da gestão Kassab no trabalho pedagógico relacionado ao domínio progressivo da leitura e escrita, justificada pela baixa proficiência dos alunos no ciclo I e II.

No próprio Programa “Ler e Escrever” foram produzidos também materiais na área de conhecimento da Matemática para professores e alunos das turmas atendidas. No entanto, eles não tiveram a mesma ênfase nos cursos de formação e nas metas propostas. A ex-diretora de DOT regional relata como se deu esse processo e aponta alguns avanços:

Como algo que já aconteceu há algum tempo, a Matemática sempre acaba ficando para depois. A gente começou com leitura, escrita, alfabetização, depois veio a Matemática. Nós tivemos avanço em relação aos resultados e em relação ao professor, também. Porque primeiro houve a entrada da discussão dos blocos de conteúdos em Matemática. Então, trabalhar gráficos, trabalhar a geometria... Esse foi o primeiro ganho: o professor olhar para isso. Não é só ‘continha’, não é só número de 0 a 100, leitura por extenso... Não é só isso! Ao contrário, teve um monte de coisas. Primeiro: aqueles problemas de sempre para resolver. Tem outras coisas que dá para fazer. Então, eu acho que esse foi um ganho. Em relação aos resultados, a gente teve avanços, mas talvez não o que a gente gostaria (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Durante os últimos anos da gestão de Kassab, houve investimento maior em cursos referentes ao ensino da Matemática, além da verificação da aprendizagem por meio de sondagens destinadas aos alunos do ciclo I sobre a construção do número e a resolução de problemas. Esse novo enfoque pode ser explicado, em parte, pelos resultados insatisfatórios que a rede vinha apresentando nas avaliações externas. Segundo reportagem de Saldaña (2012) sobre o desempenho da rede paulistana nas edições da Prova Brasil até 2011:

A rede municipal de São Paulo tem a quarta pior nota de matemática no primeiro ciclo do ensino fundamental (até 4.^a série) entre as 39 cidades da região metropolitana. A cidade teve média de matemática de 197,53 nessa fase, ficando à frente apenas de Carapicuíba, Jandira e Itaquaquecetuba. A ONG Todos Pela Educação considera como adequado notas acima de 225 nessa fase. O resultado representou uma evolução de 24,7 pontos do registrado em 2005, inferior à variação média das cidades da região metropolitana. O aglomerado teve

incremento de 27,8 pontos. Em 2005, por exemplo, São Paulo tinha a terceira pior nota e só subiu uma posição na comparação.

Guarulhos, a segunda maior cidade do Estado, teve um incremento de 30 pontos. Foi uma das 15 cidades com evolução maior que a de São Paulo, sendo que 9 não tinham nota em 2005.

As redes municipais do Brasil tiveram crescimento médio de 31,28 pontos, enquanto as escolas municipais das capitais tiveram salto de 57,1 pontos. Ambos os resultados foram melhores que São Paulo.

Na opinião de alguns docentes, as medidas da gestão pareceram insuficientes para uma mudança significativa na abordagem dos saberes matemáticos. Embora as Orientações Curriculares/2007 nessa área contemplassem os temas a serem trabalhados, alguns professores tinham dificuldade de lidar com eles nas aulas. Uma professora explica como vem sendo o enfoque de Matemática para os alunos do ciclo I:

Eu acho que a gente olha muito mais, por causa do ‘Ler e Escrever’, para o Português. Eu acho que em Português a gente acaba dando mais conta, porque a gente tem aquele negócio de querer alfabetizar na idade certa. Eu acho que a gente pega mais. E eu acho que Matemática a gente vai mais lento, mais devagar. [...] agora [final da gestão Kassab] que a prefeitura está tendo esse olhar para a Matemática, está tendo cursos de formação em Matemática. Porque também nessas últimas formações que teve, eles pegaram muito nesse ‘Ler e Escrever’ e acho que a Matemática acabou ficando um pouco de lado. Por causa da cobrança também, porque se sente essa cobrança e tal. Tem que estar alfabético no 3º ano! Então eu acho que a gente acaba pegando mais por causa dessa cobrança e até por causa das provas externas também. E depois, aos poucos, foi vindo Matemática, foi vindo Natureza e Sociedade. Antes era só Português que era aplicado (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

As Orientações Curriculares/2007 propuseram a articulação das áreas de Ciências, História e Geografia no ciclo I em um campo de conhecimento chamado Natureza e Sociedade. Essa disposição foi mantida na formulação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, introduzidos no segundo semestre de 2012. A nova área de conhecimento divide opiniões entre os professores que atuam nas escolas A e B:

O ponto negativo que eu considero foi a questão da História e Geografia, que eu acho que ficou muito a desejar. Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem que vieram, na minha opinião, não contemplam esse conteúdo. Eu acho que o conteúdo ficou a desejar, ficou meio que de ‘escanteio’. Eles deram mais atenção a Português e Matemática e, na minha concepção, foi super errado resumirem História e Geografia e dar o nome de Natureza e Sociedade. Eu acho que não é certo! Acho que é um currículo que tem que ser trabalhado e ficou meio assim aquém. [...] Eu não sou especialista da área, mas eu acho que ficou algo tão raso, aqueles Cadernos, uma coisa tão sem ligação, não sei. Eu não gostei. Eu esperava que fosse melhor, porque como os de Matemática e de Português são bons, eu esperava até que fosse melhor (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Eu acho que facilita, apesar de eu achar que o Caderno de Apoio de Natureza e Sociedade do 1º ano teria que ser mais ‘pé no chão’, porque ele propõe muitas coisas. Ele já começa com você saindo da escola, visitando o bairro... A gente não tem essa condição no 1º ano. Complicado visitar o entorno com as crianças. Mas eu acho que sim [facilita], porque a própria questão da Geografia e da História não está mais distante como quando a gente estudava antes. Hoje você não consegue falar de

Geografia sem discutir a História e o que está acontecendo nesse espaço. [...] Não tem como. Eu penso que o nosso foco maior é Português e Matemática, mas Natureza e Sociedade você consegue atingir com a leitura de um texto informativo, por exemplo. Atividades de Português trabalhadas com textos de outras áreas. Mas a exigência que a gente faz não é uma exigência severa, entendeu? A gente trabalha mais a oralidade das crianças, questionamentos... (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Eu gostei bastante. Eu achei que História e Geografia, principalmente no ciclo I, está muito enraizado, muito junto... Então eu achei muito bom (Érica, professora do 2º ano da escola A).

Não foi meu grande foco de trabalho [a área de Natureza e Sociedade], pra falar a verdade. E, mesmo esse Caderno [de Natureza e Sociedade] chegou bem no finalzinho da gestão... Mas ele tinha uma proposta boa também. Eu penso que não dá para trabalhar Geografia e História tão assim, em uma dicotomia: ou um, ou outro. Penso que ajuda a trabalhar, que o aluno vai compreender muito mais se for interligado. Eu acredito nesta linha. Mas isso ficou um pouco de lado. Não que não se trabalhou, mas... (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

[...] na verdade, eu costumo dar avaliações separadas das disciplinas. Não acho que dá para juntar assim. Apesar da proposta ser essa de misturar a natureza e colocar o aluno com essa questão de sociedade, mas eu acho complicado (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Eu achei que facilitou muito. Principalmente para a série que eu trabalho, que é o 1º ano. Porque você tem todo um entrosamento. Eu acho que vale a pena (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

A percepção que os docentes têm em relação ao campo de Natureza e Sociedade pode ser entendida a partir do seu contexto de implantação. A grande ênfase dada ao ensino da leitura e escrita nos primeiros anos da gestão, acabou por obscurecer as outras áreas. Dada a necessidade de ampliar a abordagem em outros campos, a Matemática foi o próximo foco.

A gente estava trabalhando com leitura e escrita, Matemática e faltavam as outras áreas: Ciências, História... Em relação aos docentes, acho que tinha uma expectativa disso. Era uma coisa necessária e até bem-vinda. Não sei se foi possível trabalhar o tanto que era necessária essa área. Tanto que a avaliação da Prova São Paulo, em relação a esse campo [Ciências], só foi no ano passado. Então, foi pouco tempo e acho que faltou trabalhar um pouco mais (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Os encaminhamentos dados ao campo de Natureza e Sociedade ocorreram tardiamente. A área de Ciências foi avaliada na Prova São Paulo pela primeira vez em 2012, último ano da gestão, e História e Geografia não fizeram parte das avaliações externas. A própria apresentação dessa área conjunta nas Orientações Curriculares/2007 adotou formatação e abordagem diferentes de Língua Portuguesa e Matemática. As Orientações desse eixo precisaram ser reorganizadas em 2010 de uma forma horizontal, que permitisse melhor interpretação das expectativas integradas entre os três componentes e que mais se aproximassem das Orientações de Língua Portuguesa e Matemática. A mudança ainda contou com a introdução de novos temas e a reelaboração de expectativas sobre eles. O Caderno de

Apoio e Aprendizagem da área de Natureza e Sociedade chegou às escolas dois anos após os Cadernos de Língua Portuguesa e Matemática e não existe o respectivo Caderno de Apoio do professor. Além disso, foi oferecido apenas um curso para coordenadores pedagógicos e outro para professores sobre suas orientações curriculares em 2012.

Assim, a falta de investimento em materiais e formação fragilizou a implantação dos programas curriculares nas áreas de Ciências, História e Geografia e pode revelar uma secundarização da abordagem desses conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental, tal como vêm reiteradamente apontando os estudos que se reportam ao reducionismo do currículo (ALVES, 2008; ALVES; GARCIA; FERRAÇO, 2005). A discordância de alguns professores diante da abordagem proposta pelo campo de Natureza e Sociedade foi feita em um contexto pouco favorável à sua adesão quando comparado aos esforços empregados no processo de revisão do ensino na área de Língua Portuguesa. A definição de prioridades tem sido um fator importante na implantação de políticas públicas em educação, mas o que tem ocorrido é um enfoque maior do currículo na área de Língua Portuguesa, em detrimento das demais áreas. Observou-se alguma atenção à Matemática, que também figura nas avaliações de sistema, mas o próprio esforço da administração no sentido de fornecer um programa de estudos com orientações mais precisas para o trabalho disciplinar em História, Geografia e Ciências não recebeu o devido impulso no âmbito das próprias equipes gestoras e não tem sido sinalizado como um passo importante a ser dado na efetivação das práticas docentes.

Por último, é necessário destacar a importância dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem como um desdobramento das Orientações Curriculares/2007. Segundo a ex-diretora de DOT regional, eles buscaram trazer para os professores aspectos que alguns deles não conseguiriam traduzir para a prática com base apenas nas Orientações/2007:

[...] detectou-se a necessidade de algo a mais. Porque alguns conteúdos eram evidentes na Prova São Paulo que o professor estava com dificuldade de trabalhar ou o aluno apresentava dificuldade. Como o professor poderia intervir, que atividades ele poderia propor? Aí vieram os Cadernos de Apoio, pensados a partir desse conjunto de coisas: o resultado da Prova São Paulo, mais tudo que tinha de observação e registro das formações, das visitas. A partir disso surgiu essa necessidade de montar um material estruturado para o aluno fazer com aqueles conteúdos que estão tão difíceis de trabalhar. Na Matemática, por exemplo, a gente percebia que operações e numerais eram continuamente trabalhados. Os resultados, muitas vezes, não correspondiam a esse trabalho intensivo que se realizava, mas ele era trabalhado. Agora, forma, geometria, uso de gráficos, isso não se percebia muito em sala de aula. Então, você vai ver no material que tem muitas atividades voltadas a esses conteúdos da Matemática. A mesma coisa aconteceu em leitura: tem um rol de gêneros que os Cadernos de Apoio de Língua Portuguesa abordam para apoiar o professor. Então, é um material para o aluno preencher. O aluno recebeu o seu livro, o seu Caderno do seu ano do ciclo para ele usar com a intervenção do professor. Então, era uma coisa de sala de aula, não para fazer em casa. Nada disso! Junto com

o Caderno do aluno tinha um Caderno do professor para orientar como aplicar as atividades, como organizar a sala (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

A gente tem os Cadernos de Apoio da prefeitura que, em minha opinião, são excelentes. Eles estão bastante atrelados às expectativas de aprendizagem, já foram elaborados com o pensamento nisso. Tanto que o Caderno de Apoio de Matemática ele é bem diferente da Matemática que provavelmente você aprendeu. Bem legal... (Marina, professora do 1º ano da escola A)

Eu gosto [dos Cadernos de Apoio]. Apesar de que no 1º ano as atividades deixam o aluno muito dependente do professor, principalmente no início. O de Português, por exemplo, você tem que administrar o tempo inteiro. Então, eles não têm autonomia para trabalhar sozinhos com esse material. Mas, de qualquer forma, eu acho os textos muito ricos na parte de Língua Portuguesa. O Caderno de Natureza e Sociedade, que este ano não veio pra gente, mas até o ano passado tínhamos, também tem textos muito interessantes. O de Matemática também: as questões e situações problema voltados para o dia a dia da criança também são muito interessantes. Então, neste ponto, eu acho muito bem formulado. Mas em contrapartida é um livro que a criança depende da gente o tempo inteiro (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

[Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem têm] Algumas atividades interessantes, buscado sempre conhecer os conhecimentos prévios. A gente via, por exemplo, em Matemática tinha lá que ir ao mercado, ir à feira. Então, coisas que fazem parte do cotidiano contextualizado, atividades contextualizadas. Mas também tinham algumas atividades que eu achava muito difíceis para o nível dos alunos. Então, você precisa o tempo estar ali com eles falando e voltando. Não contemplava a sala toda. Lógico, cada um tem seu ritmo, mas eu achava que ficava meio à frente dos conhecimentos dos alunos. Então, tinha que voltar. Muitas vezes eu fazia em conjunto com eles na lousa. Não era uma coisa que eu dava, que eu lia com eles e depois deixava eles fazerem (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Aqueles [Cadernos de Apoio] eram bons. Aqueles estavam em alguns momentos mais próximos da realidade. Os colegas gostavam, principalmente o de Português. O de Matemática era considerado que nem tudo era viável. Ainda hoje nós utilizamos a 'sobrinha' como um material importante dentro da escola. Essa 'sobrinha' que era consumível, não foi consumido para a gente manter alguma coisa. Foram Cadernos muito bem elaborados e, como todo o material que é feito pensado para uma rede, não vai contemplar cem por cento. Mas, podia ser muito utilizado... Se bem utilizado, poderia trazer frutos (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Perguntou-se a alguns entrevistados se concordavam com a ideia exposta pela ex-diretora de DOT regional de que os Cadernos de Apoio vieram para auxiliar o professor em conteúdos que ele teria dificuldades em desenvolver em sala de aula e se isso já havia ocorrido com eles. Segundo os professores:

Isso sim. Principalmente o de Matemática. Até o curso que eu fiz na disciplina de Matemática, sobre os Cadernos, diz que eles são uma proposta em cima da Matemática, que não é aquela proposta linear e fechada, aquele jeito tradicional de trabalhar a Matemática, de 'armar continha'. Ela dá uma nova forma de trabalhar cálculo mental. Eu acho que enriqueceu muito o ensino da Matemática e de Português, inclusive, com a leitura e com os temas que tem para cada ano do ciclo. Inclusive, na questão da leitura, acho que melhorou bastante (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Também tenho essa visão dela. Eu busco nele também um suporte a mais para interpretar as expectativas do currículo. [...] foi um facilitador (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

As falas dos professores e coordenadoras pedagógicas obtidas durante a pesquisa de campo reforçam o importante papel que os Cadernos de Apoio e Aprendizagem tiveram na implantação das Orientações Curriculares/2007. Observa-se que alguns docentes não possuem familiaridade com o documento, mas defendem o uso do Caderno de Apoio. Por ser um material de uso imediato, é prático e atende às demandas das Orientações/2007. Além disso, segundo as falas expostas, eles ainda auxiliam na formação dos professores que estão em processo de apropriação das expectativas de aprendizagem propostas, algumas pouco exploradas anteriormente nos currículos das escolas. Dessa forma, parece que produzir uma “versão prática” das Orientações Curriculares/2007 foi um ponto favorável, segundo os atores entrevistados.

A pesquisa com os docentes e coordenadoras pedagógicas das escolas indicou que a implantação do documento Orientações Curriculares/2007 foi, no geral, bem avaliada por eles. Embora não apresente em seus referenciais de base uma discussão mais clara sobre equidade e justiça escolar, a proposição de um programa curricular que dialogue com o conceito de competências, pressupondo que a escola deverá propor intervenções que assegurem a mobilização de saberes dos alunos, se mostra mais coerente com a construção de um currículo que considere as características e necessidades da clientela atendida. Nesse sentido, a autonomia e liberdade para a escolha das expectativas de aprendizagem e estratégias a serem adotadas contribuiu para a sua aceitação. Dessa forma, as Orientações Curriculares/2007 não impõe um caminho único a ser seguido pelas equipes pedagógicas, mas, seguindo sua estrutura, podem referenciar a formulação de currículos no âmbito escolar que proponham oportunidades educativas de qualidade, visando o domínio de conhecimentos fundamentais para a formação de todos os alunos.

3.4 Condições e características do currículo elaborado pelos professores

Seguindo a análise subsidiada pelo estudo de campo, será aprofundado o processo de construção do currículo elaborado no âmbito escolar, chamado comumente de plano anual. Esse documento expressa a elaboração coletiva do currículo organizado, segundo termos de Sacristán e Gómez (1998). Para os autores

A atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidade até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elabora o próprio currículo. Algo que compete aos professores/as, mas não apenas a eles, nem tampouco em primeiro lugar, dadas as condições dos funcionamentos dos sistemas educativos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 197).

Considerando o exposto, como é o processo de elaboração e quais as características do currículo elaborado no interior das escolas? Em que medida ele contempla ou não a garantia da equidade aos alunos atendidos?

Todas as escolas da rede pública municipal de São Paulo destinam alguns dias no início do ano letivo para a elaboração de seus planos anuais. Essas reuniões envolvem a organização curricular e constituem oportunidades dentro do ano letivo para reunir o conjunto dos membros da equipe escolar e promover discussões acerca dos rumos do projeto pedagógico, abordar temas definidos pelas DREs e tratar de demais assuntos que compõem a realidade de cada escola. Cada equipe gestora tem autonomia para realizar a sua pauta, mas já é uma prática institucionalizada que parte do tempo dedicado à organização escolar deva ser voltado à elaboração dos planos anuais.

Geralmente o período anterior ao início das aulas é insuficiente para a conclusão dos planos e cada escola estipula um prazo para a sua entrega à coordenação pedagógica que, posteriormente, vai incluí-los no projeto pedagógico. As escolas costumam disponibilizar os horários coletivos para que os professores se reúnam e concluam a redação dos planos anuais, porém a participação é menos expressiva porque nem todos os docentes realizam a jornada que inclui o horário coletivo. Outras reuniões envolvendo todos membros da equipe são previstas nos calendários das escolas, devendo ocorrer em mais oito oportunidades, nas chamadas reuniões e jornadas pedagógicas. As pautas são, porém, previamente enviadas às escolas e costumam girar em torno de outros temas, dificultando a continuidade no processo de construção e avaliação contínua do currículo. Ou seja, a própria organização proposta pela SME/SP não incorpora a necessidade de espaços permanentes para a reflexão sobre os planos anuais.

Na escola B tentou-se a proposta de planejamento semestral, mas o tempo e os espaços de discussão também foram um dificultador para viabilizar esse modelo, como justifica a coordenadora pedagógica:

Ele [elaboração dos planos] acontecia logo no início do ano e havia replanejamento no 2º semestre. Naquela época a gente tentou ter um planejamento que não fosse anual, mas semestral para a gente tentar não, entre aspas, abandoná-lo. Fazer e não ‘abandoná-lo’ logo, como uma missão cumprida por uma questão totalmente formal. [...] Não conseguimos totalmente. A gente tentou, mas não conseguimos. A gente tentou também fazer usando as novas tecnologias e a entrega ser por e-mail, para estar mais disponível [...]. Para não ficar só aquele elemento do papel e ficar mais fácil (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Para a ex-diretora de DOT regional, a rede dispõe de condições adequadas para o planejamento coletivo:

Eu entendo a escola com condições de tempo e de espaço para fazer o melhor dos melhores: estudar, planejar... Não conheço outra rede que tenha esse tanto de horas coletivas que a gente tem, de estudo pago. Eu não conheço. Pode ser que tenha alguma outra em outro estado, mas eu realmente não conheço. Aproveitar esses momentos depende mais da gente, mesmo (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Não obstante o tempo disponível, as condições oferecidas para a elaboração do currículo não são satisfatórias. Ainda que outras redes, como afirma a ex-diretora de DOT regional, possam não ter o mesmo tempo que a rede municipal de São Paulo dispõe para atividades fora de sala de aula, as reuniões de organização concentram uma série de temas e decisões que inviabilizam uma discussão mais centrada e aprofundada do currículo. Como veremos, a falta de tempo faz com que a equipe escolar opte por divisões de grupos e tarefas que comprometem e descaracterizam o trabalho coletivo. Considerando que o planejamento do currículo é feito antes do início das aulas e que, portanto, os professores tiveram pouco ou nenhum contato com os alunos que irão receber em suas classes, haveria a necessidade de momentos específicos para a revisão dos planos anuais ao longo do ano letivo.

Na escola A e B os professores e a coordenação pedagógica são responsáveis pela construção do plano anual. Segundo as entrevistas, os professores elaboram o documento e o submetem à análise das coordenadoras pedagógicas. Assim, a participação efetiva da coordenação parece ser pequena. A coordenadora pedagógica da escola A considera que os docentes são aqueles que têm condições de definir as práticas a serem adotadas, os conteúdos necessários e os objetivos coerentes com a realidade das turmas. Já a coordenadora pedagógica da escola B ressalta o papel da coordenação na condução e significação do processo, mas na prática os professores ainda são aqueles que tomam as decisões em torno do que será contemplado nos planos:

Eu tenho esse olhar assim: quem está lá na sala de aula são os professores. Então eles é que realmente sentem e, pelo menos teoricamente, devem saber a quantas as coisas andam. Se está indo bem, se tem que voltar, se tem que mudar. Eu apresento lá algumas sugestões: ‘isso está bom’, ‘isso não está’ (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

[Os coordenadores pedagógicos] não são os únicos responsáveis, mas eles vão conduzir esse processo. Se não houver condução, alguns professores farão e muito bem. Entretanto, para se pensar numa unicidade... Não uma unicidade. Pensando em uma escola como algo mais amplo que tem ter uma identidade, ele é responsável pela reflexão coletiva, por ser o mediador dessa reflexão. Se não houver alguém, um líder, um coordenador, alguém que esteja preocupado em promover a reflexão e depois, ao mesmo tempo, trazer elementos até contraditórios para a reflexão, ou ainda organizar, retomar... acho que é bem difícil acontecer (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

O comportamento da coordenadora pedagógica da escola A pode estar associado ao fato de a escola considerar satisfatórios os seus resultados de rendimento e, por isso, ela confia no trabalho dos professores. Em diferentes momentos da pesquisa de campo ela deixa claro que tem uma ótima equipe e que aprende muito com os docentes. A coordenadora pedagógica da escola B tem boa integração com o corpo docente e aponta que muitos professores têm condições de encaminhar o processo de planejamento de forma satisfatória. No entanto, ela também reconhece que isso depende muito do perfil do profissional e do seu comprometimento com o trabalho. Apesar de afirmar que a coordenação tem papel importante na promoção de um processo reflexivo de construção dos planos anuais, ela mesma admite que grande parte dos docentes apenas reproduz ou adapta no papel os planos de um ano ao outro:

Havia tentativa de se repensar [o planejamento], mas era muito mais ‘recorte e cole’ ou ‘copiar e adequar’. Então, você tinha aquela referência e que depois ia se acertando. Nessas horas, quando chegou aquele material complementar, aqueles Cadernos de Apoio de Português e Matemática, eles promoveram uma reflexão interessante. A gente pensou também, no caso da Língua Portuguesa, sobre os gêneros propostos. A gente pensou muito também na questão da leitura na escola e que não era restrito a Língua Portuguesa e Sala de Leitura. Houve um movimento para que todos os professores lessem. Aí a adequação: cada um da sua área fazendo as leituras. O avanço aconteceu mais nisso do que dizer que tinha um plano bem ‘amarrado’, acompanhado e feito mesmo (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Apesar da integração com suas equipes e do conhecimento acumulado nos anos de profissão, as coordenadoras pedagógicas das escolas A e B parecem pouco contribuir para minimizar as disparidades entre os modos como cada professor conduz suas práticas, de forma a considerarem a diversidade individual dos alunos, propondo objetivos fundamentais a serem alcançados por todos.

Observou-se uma atuação mais específica da coordenação pedagógica da escola A realizada junto aos docentes durante o período inicial das aulas sobre os avanços, adequações e possibilidades de trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. No ano da pesquisa de campo (2013), a coordenadora pedagógica e a professora da SAAI produziram

um arquivo PowerPoint com um resumo sobre características e avanços de cada um desses alunos. A coordenadora pedagógica almejava que esse trabalho pudesse um dia ser feito também com os demais alunos com dificuldades de aprendizagem:

Também é uma busca que a gente está fazendo. Porque chega no começo do ano, a gente tem essa ideia de fazer uma reunião onde passasse tudo ‘diretinho’ e tal, de todos os alunos, os casos mais graves, mas a gente não tem conseguido isso não (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Ao não serem abordadas nas reuniões de planejamento as dificuldades dos alunos e as ações realizadas para superar suas limitações, maior é a probabilidade de que o currículo seja um programa a ser cumprido na escola e guarde apenas as suas intenções formais. A busca pela equidade requer uma reflexão da equipe escolar sobre a realidade dos alunos e as condições que devem ser oferecidas para compensar as desigualdades já existentes.

Os professores e coordenadoras pedagógicas também foram indagados sobre a validade e os usos no decorrer do ano letivo do plano anual elaborado por eles. Os professores são unânimes ao afirmar que os planos são consultados durante todo o ano. No entanto, algumas falas sugerem que o processo de efetivação do planejamento é muito mais intuitivo, a partir da experiência anterior dos professores com outras turmas e as necessidades dos alunos da turma atual, do que uma revisão permanente das propostas expressas no documento elaborado por eles coletivamente. Isso fica evidente quando os docentes afirmam que costumam consultar o plano anual na elaboração das avaliações ou no fechamento de notas dos alunos. Parece que essa revisão é uma prática pontual, portanto, menos sistemática. Questionada sobre os usos que os professores fazem dos planos anuais elaborados no início do ano letivo, a coordenadora pedagógica da escola B explica:

Aí tudo depende da formação, do interesse, da concepção de cada profissional. Mas eu penso que não [consultam o plano anual] muito. Entretanto, o professor tinha esse plano como uma linha norteadora. Eu não sei se consultam tanto. Ah, não... Eu imagino que eu tenho aquilo como uma concepção, mas não que aquilo fosse... ‘Ah, será que eu estou fazendo mesmo aquilo que eu estava pensando?’. Eu acho que essa reflexão era mais restrita a esses dois momentos: no início do ano e no segundo semestre, logo no início (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

O depoimento da coordenadora pedagógica traz mais uma evidência de que o alcance dos documentos, mesmo aqueles formulados no âmbito escolar, é limitado. Parece clara a necessidade da equipe construir seu planejamento a partir do currículo prescrito e a autonomia, nesse sentido, é crucial para a adoção de ações que atendam melhor os alunos em suas especificidades. No entanto, embora pareça estar subjacente a ideia de que a escola deva pensar em medidas para assegurar que todos os alunos avancem, esse propósito está pouco

expresso nos documentos elaborados. Os planos construídos pelos docentes não são consultados constantemente por eles no decorrer do ano letivo, provavelmente porque são considerados documentos formais. A fragilidade do registro pedagógico interfere diretamente na qualidade das intervenções propostas aos alunos com maiores dificuldades. Um plano anual mais dinâmico, revisto e atualizado no dia a dia possibilitaria uma reflexão constante sobre as características das turmas e, principalmente, de seus alunos com desempenhos insatisfatórios, de forma que o planejamento e a confrontação permanente de suas intenções com a realidade resultaria na proposição de práticas compensatórias mais adequadas.

3.4.1 Principais características do currículo

A introdução dos ciclos na rede pública municipal de São Paulo em 1992 visou à ressignificação da lógica instituída pelo regime seriado. A reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem tinha como pressuposto mudanças em diferentes aspectos da prática pedagógica e, entre eles, o planejamento curricular (BARRETTO; MITRULIS, 2001; CUNHA, 2007).

Barretto e Mitrulis (2001), analisando experiências de ciclos no país, evidenciam a trajetória das redes municipais de São Paulo e Belo Horizonte que, segundo elas, ensaiaram nos anos de 1990 mudanças de caráter mais radical nos anos iniciais do ensino fundamental, repercutindo também em outras redes. Tratando sobre a experiência das duas redes, afirmam:

Seu currículo foi repensado a partir de princípios ordenadores, que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. Pretendia-se que a integração dos conteúdos fosse feita com base nas experiências socioculturais dos alunos e as séries foram substituídas por ciclos, que abrangiam todo o ensino fundamental, em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper a lógica da exclusão social e cultural dos alunos. [...]Visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplaram, de um lado, o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, permitiram organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar, bem como integrar os professores que neles atuavam (BARRETTO, MITRULIS, 2001, p. 116-117).

Dessa forma, com a flexibilização proporcionada pela organização ciclada, as antigas demarcações entre séries e turmas poderiam dar espaço a um currículo menos fragmentado e que favorecesse o atendimento dos alunos em seus ritmos próprios de aprendizagem.

No entanto, apenas com orientações genéricas e sem prescrições oficiais a serem seguidas na época, os currículos foram construídos em cada escola de acordo com o envolvimento e comprometimento das equipes (BARRETTO; MITRULIS, 2001; CUNHA, 2007). Essa autonomia conferida às unidades escolares também abriu espaço para a efetivação de percursos curriculares muito diferenciados. O que se observou décadas após a introdução dos ciclos na rede municipal de São Paulo são construções que alinham mais ou que se distanciam bastante dos propósitos que encabeçaram a reorganização do ensino em ciclos e a flexibilização do currículo com vistas a garantir o direito à educação para todos os alunos.

Os professores do ciclo I da escola A adotam uma divisão para a elaboração do plano anual entre os anos do ciclo em que cada grupo que leciona para os mesmos anos/ turmas se reúne para realizar o planejamento. Na escola B o planejamento é ainda mais fragmentado, pois os docentes, embora discutam com seus pares, como é feito na escola A, elaboram planos individuais que, segundo a coordenadora pedagógica, são geralmente reproduzidos de um ano para outro. Também foram encontrados na escola B planos coletivos entre professores que lecionam para as mesmas turmas do ciclo.

Na verdade, o planejamento anual a gente faz em turma, em grupo. Mas o grupo do ano. Então, o 1º ano vai se reunir. Mas a prefeitura tem também bem delineadas as perspectivas, as propostas de aprendizagem. A gente tem exatamente o que cada ano deve fazer. Então você vai dividindo essas expectativas e o que a gente tem que atingir (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Para o ciclo I, ele é feito por turmas. Os professores de cada respectiva turma e, de acordo com cada livro escolhido e as Orientações Curriculares/2007 que ainda estão aí, eles procuram traçar um planejamento comum para as turmas (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

Esse tipo de organização dificulta a continuidade do processo pedagógico entre os anos do ciclo. A divisão do trabalho entre as turmas no momento da elaboração do planejamento é considerada natural pelos entrevistados. Assim, a ausência de um trabalho coletivo que garanta a elaboração conjunta do currículo compromete a continuidade das atividades com as turmas seguintes, fato que pode ser agravado pela atuação incipiente da coordenação pedagógica.

A periodização mais precisa do currículo por anos do ciclo, proposta pelas Orientações Curriculares/2007, apresenta nesse contexto melhores condições de assegurar a sequenciação

dos planos anuais diante da fragmentação do planejamento tal como é realizado pelos professores. Embora os docentes não explicitem a necessidade do planejamento em conjunto com todos os professores das turmas do ciclo I e II, resgatando as experiências e características de cada grupo de alunos, as entrevistas fazem menção a outros períodos de trabalho em que são retomados esses dados. Como esse diálogo entre professores ocorre em momentos do cotidiano escolar que não são especificamente pensados para esse fim, o intercâmbio de informações sobre as turmas depende da afinidade entre os docentes, da possibilidade de compartilharem os mesmos horários individuais ou coletivos e da permanência dos mesmos professores naquela escola de um ano letivo ao outro.

Os conselhos de classe organizados internamente contribuem para o diálogo entre os professores das mesmas turmas, mas tampouco favorecem a continuidade das práticas curriculares de um ano para o outro. Assim, há necessidade de se dar sequência ao trabalho pedagógico desenvolvido, mas a tentativa de solução para esse problema tem partido da mobilização dos próprios docentes. Questionados sobre essa questão, os professores admitem a dificuldade em dar continuidade ao trabalho pedagógico ao longo do percurso escolar dos alunos, mas revelam que conseguem trocar as informações sobre as turmas nos momentos de JEIF e durante a formação de turmas para o próximo ano letivo.

[...] a gente faz mesmo isso em JEIF. A gente costuma sentar e, por exemplo, a professora que estava com determinada sala, como o meu caso que peguei a sala da professora Amélia e a maioria dos alunos eram dela. Então a gente sentou em JEIF e ela foi falando do perfil dos alunos, o jeito de trabalhar, o que um precisa mais, outro menos. Tem esse papo de uma para a outra sobre o perfil da sala, sobre o aluno que a gente conhece. Nós passamos as atividades que foram feitas por eles, qual a dificuldade. [...] a gente faz entre nós mesmos. Principalmente no começo do ano tem muita troca. A gente olha uma na lista da outra e fala ‘Esse aluno foi meu, era assim, ‘assado’’ (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

[...] daí já existe um problema, acho que até histórico, porque cada um tem um percurso. Então a gente costuma, não só entre o 1º e o 2º ano, mas toda a escola que está no mesmo período, a gente ‘troca muita figurinha’. Então a gente, quando vai formar as salas do ano seguinte, estabelece os critérios da avaliação, forma as salas e costuma passar para as colegas: ‘olha, essa turma de 1º ano tem essas características’, ‘a gente conseguiu fazer isso, isso e isso’. A gente tem o gráfico que a DRE sempre pede com a quantidade de alunos alfabéticos, a quantidade de alunos silábicos, quantos tem valor [sonoro]... com as hipóteses dos alunos. Assim, dá para a pessoa ter uma ideia, inclusive as ‘figurinhas carimbadas’: gente que dá muito trabalho, indisciplina. Porque às vezes não é um problema de aprendizagem ou outros tipos de problema (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Não, não percebi [continuidade do trabalho pedagógica das turmas de um ano para o outro]. O que tem são trocas no sentido da gente se reunir. Como agora, a gente vai se reunir com os professores do ciclo II para dizer como são os alunos. Nesse sentido de troca, sim. Mas de continuidade com o planejamento, eu não vejo (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Isso fica difícil eu responder porque eu sou professora, não sou coordenadora pedagógica. Mas a gente espera que [haja a continuidade do planejamento] sim. A gente costuma fazer sondagem, a gente tem um caderno e fazendo a sondagem todo bimestre. Essa sondagem é fixada nesse portfólio e o professor do ano seguinte tem acesso a esse documento. Isso seria mais o oficial. E oficiosamente a gente também acaba sentando, um vendo a lista de chamada do outro, mostrando que, de repente, tem um aluno com uma necessidade mais especial. Então, existe também essa conversa, essa troca entre os professores (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

Segundo a professora Marina, os registros produzidos pelos professores sobre as sondagens de escrita, por determinação da SME/SP, também contribuíram para o reconhecimento de parte das características dos alunos e suas turmas. A professora Érica também menciona essa prática em sua entrevista: “A maior parte guarda a sondagem. A gente analisa a sondagem no começo e faz a nossa, a inicial.” (Érica, professora do 2º ano da escola A).

As práticas de aplicação e análise das sondagens foram ações incorporadas com tanta convicção pelos docentes do ciclo I das escolas A e B que, mesmo os seus resultados não sendo requisitados pela nova gestão, os professores seguem realizando-as com a orientação das coordenadoras pedagógicas. O hábito do uso de registros e a definição de critérios e informações comuns às turmas foram princípios bastante disseminados pela gestão Kassab e vinculados ao Programa “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, Mun., 2006b).

Os professores de ciclo I das escolas também realizam o planejamento por áreas de conhecimento e adotam, em parte, as Orientações Curriculares/2007 de Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade. Apesar de haver na matriz curricular da SME/SP horários destinados às aulas de Educação Física e Arte⁴⁰, e que devem também ser ministradas pelo professor regente⁴¹, os docentes não contemplam essas áreas em seus planejamentos. Isso ocorre, em muitos casos, porque há professores especialistas ministrando essas aulas e os professores regentes acabam por atribuir a eles a responsabilidade pelas disciplinas, utilizando a carga horária excedente para se dedicar ao ensino de outras áreas prioritárias. Em alguns casos, há ainda a divisão do trabalho de elaboração do planejamento para cada uma das áreas de conhecimento entre os docentes do mesmo grupo durante a elaboração do plano anual. Essa divisão ocorre, provavelmente, em virtude do tempo disponibilizado para a formulação do planejamento.

⁴⁰ No caso de Educação Física, são duas aulas semanais com professor especialista e uma com o professor regente da sala. Para Arte a determinação é que uma aula seja ministrada pelo professor especialista e uma aula com o professor regente.

⁴¹ No caso do ciclo I, o professor regente equivaleria ao professor polivalente.

Sim, todo mundo opina, a gente organiza. Às vezes acontece da gente dividir as áreas, mas, no final, todo mundo socializa. Mesmo que você não seja responsável pela elaboração daquela área, você conversa (Marina, professora do 1º ano da escola A).

As Orientações Curriculares/ 2007 têm se mantido como referência importante no processo de elaboração do currículo organizado em ambas as escolas. Na escola A alguns professores chegam a transcrever páginas do documento em seu plano anual. Além das Orientações/2007, os docentes dizem consultar os PCN, DCN/EF, livros didáticos, acervo da Sala de Leitura, os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual (RAADI) e sites e revistas na área da educação.

Já na escola B, os professores também afirmam fazer uso dos mesmos documentos, mas a coordenação pedagógica adotou no período da gestão Kassab um modelo mais simples em sua estrutura, comparado à organização das Orientações Curriculares/2007, onde os docentes preenchem tabelas para cada área do conhecimento com os seguintes itens: objetivo, estratégia, conteúdo e avaliação. Analisando diferentes planos, observa-se que a descrição de cada item é bastante sucinta. Os planejamentos apresentados variavam entre anuais e semestrais e bimestrais.

OBJETIVO	ESTRATÉGIA	CONTEÚDO	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e nomear as letras do alfabeto Escrever o nome próprio e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras Construir a correspondência letra/som Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúscula para escrever e ler, imprensa minúscula para ler Localizar palavras em textos conhecidos Compreender o sistema de escrita alfabética 	<ul style="list-style-type: none"> Bilhete/recado Diagrama/explicação Legenda/comentário de notícia Conto tradicional, repetição e acumulativo Parlenda Regras de jogos e brincadeiras Receita Lista Carta Verbete de curiosidade e enciclopédia infantil Manchete de notícia Cantigas Trava-língua Adivinha Lendas Brincadeira cantada 	<ul style="list-style-type: none"> Nome Alfabeto Palavras Formação de frases Pequenos textos de gêneros diferentes Interpretação de texto 	<ul style="list-style-type: none"> Observar e diagnosticar os fatores que dificultam o aprendizado Propor soluções e direcionar intervenções

Quadro 3.3 - Plano anual de Língua Portuguesa das turmas do 2º ano da escola B do ano de 2011.

Analisando o plano de Língua Portuguesa voltado aos alunos do 2º ano de 2011 da escola B e confrontando-o com as Orientações Curriculares/ 2007, percebe-se que os professores reproduzem quase que integralmente os gêneros textuais propostos no documento da SME/SP para o 1º e 2º ano no item “Estratégia”. Também se observou a inserção de outros gêneros textuais, como adivinhas, lendas e trava-línguas, que não estavam previstos entre aqueles a serem abordados no 1º e 2º ano nas Orientações Curriculares/2007. Nos demais itens, não se notou a reprodução do documento, embora estejam de acordo, em sua maioria, com a proposta pedagógica da rede. O detalhamento e a complexidade do plano anual elaborado pelos professores são visivelmente menores que o documento da SME/SP. Também não ficam claras quais metodologias serão utilizadas para a abordagem dos temas e quais serão os instrumentos avaliativos adotados.

OBJETIVO	ESTRATÉGIA	CONTEÚDO	AValiação
<p>Interpretar e produzir escritas numéricas, considerando as regras do sistema de numeração decimal e estendendo-as para a representação dos números racionais na forma decimal;</p> <p>Resolver problemas, consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos, racionais;</p> <p>Refletir sobre procedimentos de cálculo que levem à ampliação do significado do número e das operações, utilizando a calculadora como estratégia de verificação de resultados;</p> <p>Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos;</p> <p>Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los;</p> <p>Identificar dados apresentados sob a forma de tabelas e gráficos e valorizar essa linguagem como forma de comunicação;</p> <p>Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos, esquemas, escritas numéricas – como recurso para expressar ideias, ajudar a descobrir formas de</p>	<p><u>1º BIMESTRE</u></p> <p>Números Naturais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordens e classes (leitura, escrita, ordenação, composição e decomposição); <p>Operações com números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise e resolução de problemas com o uso de números naturais; - Ampliação do repertório das operações com números naturais para desenvolver o cálculo mental e o escrito; - Adição, subtração de números naturais utilizando estratégias próprias e na resolução de situações-problema; - Decisão sobre o uso do cálculo mental ou de uma técnica convencional, em função do tipo de problema e dos números envolvidos; <p>Espaço e Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre poliedros, como prismas e pirâmides, e 	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo mental; estratégias de jogos; resolução de situações problema; leitura de tempo: relógio, calendário e agenda. • Atividades em caderno e lousa, exercícios do Caderno de Apoio e Aprendizagem, uso de material dourado, fita métrica, calculadora, dinheirinho, • Utilização de materiais concretos diversos, jogos e atividades diversificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica • Processual • Observação contínua; • Prova operatória.

resolução e comunicar estratégias e resultados; Utilizar procedimentos e instrumentos de medidas usuais ou não, selecionando o mais adequado em função da situação-problema e do grau de precisão do resultado; Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.	identificar elementos como faces, vértices e arestas; Grandezas e medidas - Identificação e emprego de unidades usuais de tempo e de temperatura.		
---	--	--	--

Quadro 3.4 - Plano bimestral de Matemática das turmas do 5º ano (4º ano do ensino fundamental de oito anos) da escola B do ano de 2012.

Em relação ao plano bimestral de Matemática dos 5ºs anos de 2012, não se notou a reprodução, mas uma espécie de resumo dos itens das Orientações Curriculares/2007. Apesar de ser mais complexo que o plano anual do 2º ano, considerando que representa a previsão de um único bimestre, também se mostra menos detalhado que o documento da SME/SP. As Orientações Curriculares/2007 não seguem uma divisão temporal por bimestres, apenas a indicação de quais expectativas elencadas serão trabalhadas ao longo de cada ano do ciclo. Da mesma forma que se observou no plano anual dos 2ºs anos de 2011, alguns itens são pouco aclarados ou se confundem. As atividades em caderno e lousa ou a utilização de materiais concretos, por exemplo, aparecem no item “Conteúdo”. Dentro da avaliação, apenas o uso de prova operatória se apresenta como instrumento para verificação das aprendizagens, embora o plano tenha elencado no item “Objetivos” a realização de atividades menos tradicionais, como a busca coletiva de soluções para problemas, envolvendo a discussão entre os alunos.

De forma geral, e apesar dos problemas encontrados, os planos analisados da escola B no período investigado representam adequações interessantes do documento da SME/SP. Notou-se que a estrutura e linguagem adotadas nos planejamentos os tornavam mais acessíveis, buscando maior objetividade do que deveria ser trabalhado em cada período. Tampouco sua elaboração pareceu se dar apenas pela simplificação das Orientações Curriculares/2007, porque se observou, por exemplo, a escolha dos professores de 2º ano em

resgatar expectativas do 1º ano do documento da SME/SP, entendendo que elas indicavam questões a serem retomadas e aprofundadas no início do 2º ano. Os planos observados dão algumas pistas sobre a validade do uso de formatos de programas curriculares mais simplificados. Ainda que os docentes demonstrem não utilizar os planos anuais como um instrumento diário, o modelo adotado pela escola se aproximava mais das necessidades cotidianas dos professores.

Em relação ao trabalho pedagógico voltado aos alunos com baixo desempenho, em pesquisa anterior de mestrado realizada no início da gestão Kassab, foi observado que as atividades de recuperação contínua voltadas aos alunos com maiores dificuldades eram pensadas paralelamente ao planejamento feito pelos docentes, já que esses casos, de certa forma, se distanciavam do perfil esperado para alunos de determinado ano do ciclo (CUNHA, 2007). Após o término da gestão, e considerando as medidas adotadas, esse tipo de intervenção teria sido incorporado aos currículos elaborados pelos professores?

Tardif e Lessard (2007) ressaltam a importância do atendimento às diferenças para o alcance de bons resultados entre todos os alunos, aproximando-se do conceito de equidade:

Ela [a escola] precisa formar milhões de alunos de acordo com padrões comuns, a fim de que eles se adaptem a um papel que terão que cumprir mais tarde. Isso impõe organizar e atingir um nível mínimo na formação dos alunos. Ora, as levas de alunos apresentam um vasto leque de diferenças. Portanto, se a escola quer produzir um resultado uniforme, ela precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças. Ela deve rotinizar a variabilidade de seus serviços. Deve trabalhar com as diferenças individuais, por meios gerais (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 102).

Como já citado, a introdução dos ciclos decorre do processo de ampliação do acesso à educação pública, incluindo alunos de diferentes procedências sociais, econômicas e culturais nas redes de ensino e determinando às equipes pedagógicas a função de prever um trabalho diferenciado que leve em conta os contextos de origem dos alunos, bem como os seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Para Chervel (1990), apesar das orientações externas e das pressões da sociedade, o professor é o responsável pelas mudanças necessárias para uma educação que atenda melhor as especificidades dos alunos:

O único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si. A recusa em admitir essa evidência está na origem de muitas das incompreensões das quais o corpo docente é por vezes vítima (CHERVEL, 1990, p. 195).

Chervel (1990) considera que o trabalho docente é de constante inovação diante da realidade apresentada pelo grupo de alunos e da dinâmica estabelecida em sala de aula.

Prever adequações às diferenças de rendimento dos estudantes no planejamento do currículo pode sinalizar que os professores e a coordenação pedagógica estejam incorporando em seu fazer profissional princípios importantes no caminho da garantia ao direito à educação. Os docentes entrevistados indicam que a diversidade do alunado é o fator que mais influencia mudanças no plano anual no decorrer do ano letivo:

A gente percebe se alguma coisa não deu certo, se precisa mudar as expectativas. A maior parte é por causa do aluno (Érica, professora do 2º ano da escola A).

[...] sempre tem que ser mudado [o planejamento], porque a gente faz de um jeito, mas depois que você pega o aluno, a sala, algumas coisas têm que ser adequadas no ritmo dos alunos. [...] A gente precisa revisitar porque a gente tem que mexer, tem que mudar. Às vezes a sala não corresponde e você tem que mudar, tem que voltar, retomar. Ou, raramente, a gente acaba adiantando um pouco (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Normalmente a gente até começa igual ou mais ou menos igual. Mas dependendo da turma, dependendo com que maturidade eles chegam, dependendo qual é a diversidade de cada sala, quais os problemas encontrados... Então, às vezes o planejamento é alterado bastante. Tem vezes que a gente pega o que faria em um outro ano e lê ‘nossa, nós estamos mais avançados’ ou ‘olha, nós estamos fracos’. Porque uma turma difere da outra (Marina, professorado 1º ano da escola A).

O que eu lembro que alterava era se você não conseguiu alcançar aquele objetivo que você tinha proposto e não conseguia. Então, você tem que voltar, fazer aquele movimento de voltar para depois avançar. Porque também não adianta a gente pensar que eu vou cumprir o planejamento e os alunos não estão aprendendo, a aprendizagem não está sendo contemplada. Pelo menos eu faço isso de voltar. E também de inserir coisas (Bruna, professor do 5º ano da escola B).

Não, ele [o planejamento anual] sempre foi flexível. Então, como eu já disse, conforme a necessidade de cada turma. Porque tem turma que avança mais rápido, outras não. Às vezes você pensa em trabalhar, planeja uma situação e a turma te traz uma outra situação que você acaba tendo que dar um outro caminho, uma outra discussão. Então, ele procura sempre ser flexível (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

No trabalho de campo se observou que há a preocupação dos docentes em adaptar o plano às características das turmas. Essas mudanças são em relação ao perfil das salas, não contemplando as demandas individuais dos alunos. Um dos saltos a serem dados pelos currículos construídos nas escolas é tornar as práticas compensatórias cada vez mais explícitas nesses documentos, para que elas passem também a ser objeto de reflexão das equipes.

3.4.2 Participação da comunidade, a atenção à cultura local e às experiências dos alunos

Um aspecto importante ao analisarmos as características do currículo elaborado no âmbito escolar é o nível de participação da comunidade nas decisões acerca da formação dos alunos. Anna Bondioli (2004) desenvolve o conceito de qualidade negociada na educação, principalmente em relação ao processo de constituição do projeto pedagógico da escola. Segundo a autora, as escolas têm o direito de exercer sua autonomia ao decidirem sobre suas ações, considerando seu contexto, limites e virtudes. No entanto, essa decisão, de caráter coletivo e ético, vem acompanhada do dever de tornar público o compromisso de cada ator social no sentido de assumir a responsabilidade que lhe cabe para a efetivação desse projeto e compartilhar a verificação e acompanhamento de suas ações (BANDIOLI, 2004). Esse “pacto”, segundo Bandioli (2004), é legitimado pela participação de todos os envolvidos entre professores, equipe gestora, pais, alunos e demais funcionários, em um movimento de negociação e significação compartilhada.

Freitas (2005) se reporta ao estudo de Bandioli (2004) para tecer algumas considerações acerca da qualidade negociada nas redes que assumem, de acordo com suas inclinações políticas, uma gestão mais alinhada aos propósitos neoliberais ou progressistas. No caso dos governos neoliberais, a regulação é um termo que denota uma mudança onde o Estado transfere seu poder de regulador ao mercado e assume o papel de avaliador, objetivando a privatização do público (FREITAS, 2005). É nesse sentido que nasce nas políticas participativas a ideia de contra regulação como

[...] resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola [interna e externa], com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação [contra regulação] e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível [justamente para os que têm mais necessidades], tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social (FREITAS, 2005, p. 912).

Freitas (2005) reconhece as dificuldades quanto à possibilidade de se efetivar a ideia de qualidade negociada no ensino público, porque os interesses dos diferentes segmentos do funcionalismo não convergem necessariamente para a melhoria da educação oferecida a todos os alunos. Entretanto, admite a relevância de se construir, entre as tensões das políticas públicas centrais e as necessidades e projetos locais das comunidades, a qualidade das escolas, partindo da publicização dos indicadores assumidos coletivamente e articulados ao projeto

pedagógico. Assim, se estabelece um sistema de monitoramento do desempenho dos alunos de forma a acompanhar longitudinalmente seus percursos de formação. Esse monitoramento não substituirá a avaliação regular encaminhada pelos docentes e não tem como objetivo a premiação ou punição das escolas. Seu propósito é traçar linhas de comparação entre escolas de uma mesma rede de forma a alimentar o processo de avaliação institucional.

O autor também ressalta o papel dos gestores nesse processo:

Este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade participativa. Neste sentido, os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir (FREITAS, 2005, p. 928).

Freitas (2005) argumenta que tais medidas darão condições às comunidades de pressionarem a escola e, mais especificamente, os servidores públicos que não desempenham adequadamente sua função a exercerem seu papel, visando assegurar uma educação de qualidade. Para Freitas (2005) “a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade.” (FREITAS, 2005, p. 924).

Danilo Gandin (2001) utiliza o conceito de planejamento participativo para designar um processo que objetiva a transformação de determinada realidade social construída coletivamente por uma instituição, grupo ou movimento, a partir do princípio de igualdade fundamental. O autor vê no planejamento participativo a possibilidade das comunidades definirem qual modelo de sociedade desejam e quais práticas devem ser assumidas pelos diferentes atores para que almejem seus objetivos.

Nas escolas, por exemplo, não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam ‘como’ e ‘com que’ vão ‘passar’ um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um caráter de só administração ao trabalho escolar; é necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às realidades sociais, e, que, a partir disto realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social (GANDIN, 2001, p. 87).

Para tanto, o planejamento participativo dispõe de técnicas e instrumentos para promover essa atuação coletiva. Gandin (2001) expõe em seu artigo três níveis em que a participação pode ser exercida: 1) colaboração: nesse nível, a “autoridade” convoca a participação das pessoas para o alcance do que ela própria definiu como proposta. Esse nível leva à descrença das pessoas sobre a validade de sua participação; 2) decisão: o “chefe” leva questões menores para serem decididas pelo coletivo, que geralmente não afetam a proposta mais ampla já definida por ele; 3) construção em conjunto: acontece quando o poder está com

as pessoas, baseado na igualdade real entre elas. Todos opinam, crescem juntos, transformam a realidade a favor do coletivo e com o trabalho coordenado.

O último nível apresentado também é, segundo Gandin (2001), o menos frequente porque esbarra em algumas dificuldades: resistência dos que poderiam perder algum tipo de privilégio, falta de metodologias adequadas para o seu encaminhamento, falta de compreensão e de desejo para concretizar essa proposta e o constrangimento exercido pelas estruturas já existentes.

Em relação ao currículo, tanto a academia quanto o discurso pedagógico oficial consideram fundamental que a sua construção contemple a participação da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, funcionários de diferentes instâncias da escola, líderes comunitários, etc, a fim de que o projeto atenda efetivamente os interesses da maioria e melhor responda às demandas sociais.

Para Sacristán e Gómez (1998) a participação da comunidade é fundamental para a construção de um projeto curricular coerente com os propósitos democráticos. No entanto, a ideia de uma responsabilidade compartilhada leva a certa insegurança ou falta de convicção por parte dos docentes.

[...] acreditamos que a autonomia das escolas no desenvolvimento curricular deve ser entendida como um espaço que corresponde a toda a comunidade preencher, ainda que podem e devem se distinguir funções e competências de professores/as, pais e alunos/as. Uma maior autonomia para as escolas para que estas fossem monopolizadas pelos professores/as deixaria parcialmente sem sentido o objetivo do aprofundamento democrático. A responsabilidade compartilhada não deve ser vista como desprofissionalizadora dos docentes. O projeto educativo ou curricular das escolas deve ser discutido, decidido, gerenciado e avaliado de alguma forma por todos os envolvidos no ensino (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 247).

Os docentes e coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas concordam que o planejamento deva se aproximar da realidade dos alunos, mas têm dificuldade em considerar as famílias como protagonistas do currículo. Apesar da convergência de estudiosos e dos formuladores das políticas educativas sobre a importância da participação da população em sua concepção e implementação, pergunta-se: a construção do currículo no âmbito escolar possui qual nível de participação da comunidade externa? Quais processos facilitam ou dificultam a efetivação de um currículo mais democrático e que compartilhe com a comunidade a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade, garantindo a justiça escolar? Há indícios de que a equipe pedagógica reconheça a necessidade do contato com as

famílias dos alunos na busca pela equidade, no sentido de oferecer mais àqueles que mais dependem da escola para efetivar o seu direito à educação?

Segundo as coordenadoras pedagógicas das escolas:

Aqui também não chegamos a isso de participar todo mundo, a comunidade. Nós não chegamos nisso e não sei se algum dia a escola vai chegar. Não sei, tenho lá as minhas dúvidas de que isso deva realmente ser assim, porque a participação da comunidade como um todo é uma coisa utópica, ideologicamente muito bonito, mas não sei se na prática se realizaria em alguma escola. Se dá certo, eu nunca ouvi (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Plenamente, não [era um planejamento de acordo com a realidade dos alunos]. Mas havia um desejo. E também havia um grande conflito entre o que se concebia, o que o professor acreditava que eram os conteúdos que não poderiam ser abandonados, deixados pra trás, a realidade e o que deveria ser trabalhado, o que deveria ser pensado (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Moreira e Candau (2003) admitem que muitos docentes apresentam resistência diante de propostas de currículo que considerem as perspectivas, necessidades e identidades da comunidade local:

Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais [alternativas ou não], venham a se materializar no cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Apesar de reconhecer que a participação coletiva na elaboração curricular é limitada, professores e coordenadoras pedagógicas afirmam existir um esforço dos educadores para que o currículo atenda a realidade dos alunos das escolas:

Eu acho que sim [o planejamento é feito de acordo com a realidade dos alunos nesta escola]. A gente tem esse cuidado [...]. A gente tem que ver também a comunidade escolar, o que eles esperam. Inclusive porque aqui também os pais cobram da gente o que a gente está fazendo. São pais que ficam 'em cima', querem saber o que a gente está fazendo, são pais mais esclarecidos (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Aqui eu percebo assim: a maioria dos professores já estão aqui há algum tempo, não tem novidade. Os professores já conhecem a clientela. Então tinha sim [um momento para conhecer a realidade dos alunos], nós conversávamos sobre isso. Uma coisa que sempre aconteceu. Até mesmo neste ano nós estávamos conversando sobre o projeto político pedagógico. Então, tem isso, tem essa preocupação em relação à realidade dos alunos (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Quando inquiridos sobre o que a escola faz para identificar essa realidade e conhecer as necessidades da comunidade, os professores respondem:

Bem, eu geralmente faço isso na reunião, com os pais. Eu procuro estar conhecendo eles. [...] A gente até tenta trabalhos com a comunidade, mas eu acho que não são

suficientes. Acho que a escola deveria fazer mais para estar atraindo e conhecendo mais a comunidade. Mas a gente já fez também aqui. Quando eu entrei um tempo atrás, a gente fez uma espécie de pesquisa. A gente elaborou um questionário para os pais responderem em casa. A partir desse questionário a gente montou um perfil da comunidade em termos econômicos. Para saber um pouco mais ou menos como funciona e tal (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Normalmente a gente vai conhecer a clientela. Muitas vezes a gente manda fichas para os pais responderem. Ou na própria sondagem, ou na própria conversa que a gente tem na primeira semana. Então, por aí a gente já começa a perceber as necessidades e qual é a nossa clientela (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

O que acontece para os pais se afastarem: a escola não aceita a cultura familiar dentro da escola. Tanto é que você vê que o planejamento nosso não é feito com uma comissão de pais. A gente não se reúne com os pais e fala 'Pai, qual o objetivo do seu filho na escola? O senhor quer atingir alguma coisa no futuro? A escola é um projeto de vida do senhor e do seu filho?'. A gente não sabe nada disso. Eles estão na escola porque existe uma lei que os obriga a colocar o filho nesta escola. Não é a escola dos sonhos deles, não é a escola dos sonhos dos professores também, mas é a escola que o governo oferece. Antes isso do que não ter nada. Mas, a nossa escola, por cultura de um processo autoritário, não tem momentos pedagógicos em que a gente discuta com os pais, para os pais se sentirem mais presentes. Porque uma coisa é chamar os pais só para dizer 'Olha, o seu filho passou de ano', 'Olha, seu filho reprovou.' ou 'O seu filho não está aprendendo'. Não é uma escola democrática. Na minha visão, os pais não participam porque a gente não cria uma esfera democrática para o pai poder falar qual é a expectativa dele. Qual é a expectativa de aprendizagem do pai? A gente não sabe qual é a expectativa dele em relação ao que o aluno vai ter na escola. Eu nem sei se outras escolas fazem isso, mas a nossa escola não faz (Joel, professor de Educação Física da escola B).

Na escola A e B os principais protagonistas na elaboração do currículo organizado são os próprios docentes e há certa participação da coordenação pedagógica ao revisar os planos e dar um parecer ou devolutiva aos professores. Sobre a pertinência do currículo à realidade da população escolar, a percepção dos docentes sobre características próprias e necessidades da comunidade atendida parece partir da interpretação fragmentada e superficial sobre os relatos de pais e alunos em situações do próprio cotidiano escolar, em referências extraídas de questionários preenchidos pelos familiares e aplicados a cada dois ou três anos nas reuniões de pais e mestres ou enviados pelo caderno dos alunos, ou ainda, baseia-se em concepções estereotipadas dos professores sobre o modo de vida da clientela escolar.

A forma como é encaminhada a elaboração do currículo, pautando-se em uma visão limitada da cultura local, reforça uma atuação que tende a manter inalterado o peso das diferenças socioculturais no desempenho escolar dos alunos. Segundo Moreira e Candau (2003):

Tal modelo seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequados ao seu desenvolvimento. Assenta-se sobre a ideia de igualdade e do direito de todos e todas à educação. No entanto, numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como essa perspectiva termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presente no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura

escolar. Essa nos parece ser uma problemática cada vez mais evidente (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

As coordenadoras pedagógicas e professores entrevistados explicitaram em diferentes momentos da pesquisa que atrair a comunidade para a escola é um dos grandes desafios enfrentados. As críticas sobre o descaso das famílias em relação à vida escolar dos alunos são as mesmas que se repetem em outras redes, particularmente quando se trata das dificuldades e insucessos dos alunos de nível socioeconômico mais baixo (CHECHIA; ANDRADE, 2005; SARAIVA; WAGNER, 2013).

Então, o aluno que não vai bem, é justamente esse que não tem incentivo nenhum. Falta muito e o pai não dá importância. Tanto é que a gente vê, às vezes, até aluno bom e no outro ano ele tem uma decaída muito grande e aí você chama os pais e você começa a entender o porquê: os pais não estão mais acompanhando por uma razão ou outra, algum problema familiar (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Na parte social, para alguns alunos, falta acompanhamento familiar. Isso não é determinante do sucesso ou fracasso, mas logicamente, se você tem uma estrutura de apoio em casa, uma estrutura de alguém que consiga estar junto, conversar, ler, eu acho que ele vai melhorar ou superar as dificuldades mais rapidamente. Então, não é determinante, mas acho que ter a família presente é fundamental (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Justamente esse é um nó: eles [as famílias dos alunos que apresentam maior dificuldade] participam pouco [...]. É lógico que escapa: uma vez ou outra tem um aluno com outro problema. A família que pode, está sempre procurando intervir, procura ajuda médica, se for o caso. Mas a gente relaciona, sim, que a maioria a gente vê que a família não intervém muito. A família põe a criança aqui e não se preocupa muito. [...] À medida que a gente toma aqui é tentar fazer com que a família também atue com a criança. Nem sempre a gente consegue. É lógico que tem 'n' fatores que envolvem a família. Mas a gente procura, nem sempre com sucesso, atrair a família, mostrando para ela que essa criança precisa de mais atenção. [...] nas reuniões de pais a gente convoca, juntamente com a coordenação, e acaba conversando. Às vezes a gente convoca fora do período de reunião para falar particularmente (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Se tivesse pelo menos uma mãe que acompanhasse ou que, como eu já vi, mães que não sabem, mas que pelo menos olham o caderno... Mostram: 'Olha, filho, eu não pude estudar, mas você pode. Aproveita'. Mostra que valoriza... É uma diferença, sim. Tem alunos que parecem que estão prontos. Não tem ninguém, mas ele consegue o que ele quer. Mas isso é raro. A maioria precisa ter um adulto, pelo menos um, incentivando, motivando (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Normalmente, os alunos que apresentam mais dificuldade são aqueles que têm os pais mais ausentes. São aqueles que não vêm às reuniões. São aqueles que quando são chamados não atendem a solicitação do professor (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

A equipe pedagógica como um todo reconhece a importância da participação de pais e responsáveis para a formação escolar dos alunos e, nesse sentido, converge com os achados dos estudos sobre a importância do acompanhamento escolar pelas famílias (CUNHA, 1996;

FARIA FILHO, 2000). No entanto, a expectativa dos educadores parece ser a de que os pais respondam, sobretudo, às obrigações que a escola atribui a eles no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Esse tipo de participação, previamente configurado pela escola, sugere que a família não faz parte do coletivo responsável pelas mudanças efetivas do ensino e que os pais dos alunos com maiores dificuldades na escola, que costumam ser majoritariamente os dos segmentos menos favorecidos, continuam sendo responsabilizados pelo fracasso escolar dos filhos. Certamente são as famílias mais escolarizadas e provenientes dos extratos médios e altos as que tendem a acompanhar mais de perto as tarefas dos filhos. Mas a expectativa da escola quanto a esse tipo de acompanhamento escolar tende a se generalizar para todos os alunos sem considerar que ele não tem condições de ser oferecido pela grande maioria das famílias.

O que se observou é que a queixa de coordenadoras e professores em relação à presença das famílias se restringe à sua participação nas reuniões de pais e nas tarefas escolares. Assim, a escola acusa os pais pela ausência nessas esferas do trabalho pedagógico, cobrando que eles desempenhem seu papel. Por outro lado, essa mesma escola não se propõe a abrir-se de forma a requerer também a participação dos familiares nos momentos de decisão, ou para que reivindiquem seus direitos a melhores condições de atendimento aos filhos. Analisando esse contexto, parece distante a possibilidade da equipe escolar, de fato, conhecer os alunos em suas diferentes dimensões e elaborar um currículo que promova a justiça escolar, já que ela pouco se dedica a compreender sua cultura, seus modos de vida e suas necessidades.

3.5 A construção docente do currículo em ação

Este capítulo trata do currículo em ação, ou seja, daquele que é constituído na prática, pelos modos como docentes e alunos encaminham suas atividades de ensinar e aprender no cotidiano escolar. O currículo em ação sofre influência das formulações oficiais e de seus desdobramentos, mas ele se mostra em constante movimento diante dos imprevistos do dia a dia e das especificidades dos grupos de alunos.

[...] se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins. É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 123).

Um dos propósitos da pesquisa foi o de procurar entender como o currículo propicia práticas escolares que têm a ideia de equidade como premissa. As DCN/EF reconhecem a “importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação” (BRASIL, 2010).

Por muitos anos a lógica da escola básica no Brasil pautou-se na meritocracia e na manutenção de um currículo que silenciava as diferenças em busca de uma homogeneização que assegurasse a unidade nacional. Essas características acentuaram o caráter seletivo de uma escola, em princípio, postulada como escola para todos. A retenção a cada ano de escolaridade e a costumeira ordenação das turmas ou dos alunos no interior das classes pelo seu desempenho refletiam uma disputa em que, segundo essa lógica, alunos com pior rendimento deveriam se esforçar mais para obter sucesso e serem promovidos para as classes mais avançadas no ano seguinte. Na prática, havia pouca mobilidade entre as turmas e seus alunos e a exclusão criada dentro desse modelo levava a altos índices de evasão, desde os anos iniciais da educação básica (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Inúmeras pesquisas têm demonstrado que o desempenho dos alunos não depende apenas de sua vontade e esforço diante das atividades didáticas propostas no âmbito escolar. Os fatores externos, como o nível socioeconômico e cultural, se traduzem em maior ou menor acesso aos bens culturais e desempenham função relevante diante das probabilidades de sucesso ou fracasso escolar da população (BOURDIEU; PASSERON, 2008; COLEMAN et al., 1966; SOARES; ALVES, 2013). Não obstante, cabe à escola um papel insubstituível no sentido de dirimir as desigualdades de aproveitamento de seus alunos. A proposta é que ações compensatórias contribuam para garantir um acompanhamento adequado às necessidades de aprendizagem de todos os alunos incluídos hoje na rede de ensino. Cumprir essa função, como afirmado anteriormente, não é oferecer as mesmas condições de ensino e aprendizagem a todos, mas, assegurar por meio de medidas corretivas e de um trabalho pedagógico diferenciado, que todos concluam o percurso escolar dominando conhecimentos fundamentais para a sua formação (CRAHAY, 2000).

Tanto o currículo prescrito da prefeitura, como o currículo apresentado aos docentes pelas formações oferecidas nos programas de leitura e escrita, e o currículo organizado nas escolas A e B, preveem, em seus pressupostos, abordagens voltadas aos alunos com maiores dificuldades. Trata-se de medidas cujo objetivo é assegurar o acesso e o domínio de conhecimentos básicos na formação do ensino fundamental sendo, portanto, necessário trabalhar com os diferentes de forma diferente.

Em texto intitulado “Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica” disponível no material de formação do PROFA e inserido, posteriormente, no guia de estudos do Programa “Ler e “Escrever”, Telma Weisz (1999) afirma:

A tradição brasileira tem sido a de que a escola faz a sua parte e não tem nada a ver com a forma como os alunos resolvem suas dificuldades. Mas essa estranha crença, lentamente, vem se transformando. Torna-se cada vez mais claro que essa postura, entre outras coisas, reforça uma injustiça social muito grande, porque as crianças da classe média, sempre que precisam, recebem ajuda extraescolar. E as crianças pobres, que compõem a grande maioria da escola pública e dificilmente contam com algum tipo de apoio à aprendizagem fora da escola – em geral, e principalmente, por causa da baixa escolaridade dos seus pais, mas também da falta de condições econômicas –, ficam desamparadas também na escola (WEISZ, 1999, p. 98).

Um dos desafios atuais da educação pública é conseguir que o contingente de alunos até recentemente barrado no interior da escola, adquira as aprendizagens consideradas socialmente relevantes. No entanto, não se resolve esse desafio com meras orientações pedagógicas, como um passe redentor. O que se observou é que os esforços encaminhados pelas escolas e as políticas educacionais da rede não têm se apresentado suficientes para proporcionar a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos menos favorecidos. Uma circunstância dificultadora parece ser o fato de as escolas, sendo espaços coletivos e planejados de aprendizagem, necessitarem formular seu currículo com base em um tempo comum a todos os alunos:

[...] é evidente que o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo de aprendizagem dos alunos. O aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e os grupos, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 76).

Contudo, também é necessário repensar a proposta educativa levando em conta que a diversidade dos estilos de aprendizagem está relacionada aos aportes da cultura trazidos pelos estudantes.

Considerando as dificuldades para conceber um currículo que flexibilize os tempos e os espaços escolares para atender às necessidades individuais e de grupos significativos de

alunos, procurou-se averiguar como os docentes efetivam o trabalho pedagógico direcionado ao conjunto dos estudantes e, principalmente, àqueles com maiores dificuldades.

Como já exposto neste estudo, as reformas educacionais implantadas entre 2005 e 2012 na rede municipal de São Paulo, embora tenham logrado melhorar o desempenho da rede, não foram suficientes para garantir uma escola mais justa, ou seja, uma escola em que todos os alunos do ensino fundamental adquirissem a proficiência esperada quanto à leitura, escrita e demais habilidades necessárias. Porém, a pesquisa de campo trouxe evidências de que houve a ressignificação de algumas práticas pedagógicas diante da realidade apresentada nas escolas no sentido de beneficiar os alunos mais propícios aos insucessos escolares.

A legislação e os estudos da área costumam utilizar os termos “recuperação contínua” e “recuperação paralela” para caracterizar uma única prática. Esses termos, aliados à proposição de uma nova concepção de avaliação da aprendizagem, ganharam destaque nas políticas de organização do ensino em ciclos (BARRETTO; MITRULIS, 2001; VASCONCELOS, 2008). A recuperação dos alunos por meio de atividades complementares se daria continuamente, ou seja, de forma permanente durante todo o ano letivo e não ao seu final, dentro de um período de poucos dias, como tradicionalmente ocorria nas escolas inseridas no regime seriado. Já o teor paralelo indicava que essas atividades de recuperação não trariam prejuízos para a abordagem dos demais conteúdos a serem contemplados no currículo, uma vez que elas ocorreriam paralelamente ao trabalho previsto para aquele período de ensino.

Atualmente a rede paulistana diferencia os dois tipos de recuperação. A recuperação contínua é aquela realizada pelo professor regente em sala de aula como uma das atribuições de seu trabalho; não se trata de tarefa fora do seu planejamento e realizada eventualmente como uma prática complementar de atendimento aos alunos com maiores dificuldades. A recuperação paralela é um projeto dentro de um programa específico, o Programa Ampliar, que organiza turmas de alunos com baixo rendimento nas escolas com aulas na área de Língua Portuguesa e Matemática, tendo um professor específico para essa função. Esse projeto atende prioritariamente os alunos do 4º ano do ciclo I e alunos de todos os anos do ciclo II fora do período das aulas regulares (SÃO PAULO, Mun., 2011).

Os professores entrevistados afirmaram incorporar a recuperação contínua no currículo através de práticas que visam o atendimento dos alunos, considerando suas dificuldades:

Eu utilizo a recuperação contínua. Para os alunos que têm dificuldade, eu faço adequações curriculares, mesmo com os alunos que não são laudados⁴². Faço atividades em que eles possam sentar em duplas, aquelas ‘duplas produtivas’, de acordo com a hipótese silábica e todo esse tipo de atividade de recuperação contínua. E isso o ano inteiro, não é como antigamente que tinha recuperação no meio do ano. Agora não: a recuperação é contínua, o ano todo (Érica, professora do 2º ano da escola A).

Eu entrei na época, em 1991, que ainda era seriação e estavam questionando muito o ensino tradicional. Então, eu acho que todo o trabalho que tem sido feito desde essa época, na década de 90 e de 2000, é o mesmo trabalho. Só que quando chegou o construtivismo ele ‘desabou’ muita coisa. Então, houve alguns erros no construtivismo que hoje já não se comete mais. ‘Ah, porque cada um tem um tempo para aprender’, ‘Cada um tem o seu próprio tempo’. Dentro do próprio tempo, mas existe um tempo e você professor tem que ser mediador desse tempo que a pessoa tem e tentar identificar quais dificuldades, ver que dicas você vai dar, que estrutura você vai fornecer para essa pessoa conseguir aprender. Eu acho que o construtivismo antes tinha deixado isso muito ‘solto’. Então, mesmo a perspectiva construtivista continuando, eu acho que hoje você tem mais ‘amarrações’. Você tem mais coisas sistematizadas, mais blocos de coisas, você precisa sempre estar sondando, ver se está fluindo. [...] Começa com a sondagem onde você identifica esse aluno. Nós temos letras móveis que o 1º ano costuma trabalhar e o Caderno de Apoio também. Trabalho com parlendas, trabalho com listas, trabalho em duplas... Eu acho que são todas essas coisas mais específicas que ajudam a todos, mas principalmente quem tem dificuldade (Marina, professora do 1º ano da escola A).

[...] a gente tem que elaborar atividades que contemplem o nível de escrita e de leitura do aluno para que ele possa estar avançando naqueles estágios: silábico-alfabético, alfabético... Então a gente tem que fazer essas intervenções (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

[Eu proponho aos alunos que não acompanham] atividades de várias disciplinas, textos, atividades de matemática. Não sei se é errado ou certo, mas eu fazia isso... Eu falava ‘Olha, você andou faltando e eu vou te passar umas atividades’... Para o aluno não ficar constrangido por estar recebendo coisas a mais. ‘Hoje, enquanto eles estão fazendo essa atividade, vamos fazer esta porque você faltou no dia em que eu dei isso’. Então, eu fazia isso e eu tento fazer isso até hoje. Nem sempre a gente consegue, porque é tanto conflito dentro de sala que a gente tem que ficar resolvendo... São tantas questões... Às vezes eu penso que sou psicóloga, não sou professora (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Era prevista [a recuperação contínua no currículo], mas principalmente cada professor trabalhava individualmente. Não era tão enfatizado. Eu percebo que, com o passar dos anos, isso [incorporação da recuperação contínua no currículo] foi acontecendo. Mas o professor já fazia e faz há muitos anos. Essa tentativa de outras propostas, esse diálogo às vezes entre colegas. Está mais formalizado, mas antes já era feito. Está mais explicitado (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Sim, eu sempre fui buscar outros subsídios como jogos, brincadeiras, caça-palavras, por exemplo, para eles [alunos com dificuldades de aprendizagem] como forma de facilitar o seu aprendizado e para que eles pudessem acompanhar a turma. Quando você nota, você começa a buscar outros recursos para suprir aquele aluninho. (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

⁴² Alunos que não têm laudo médico que comprove algum tipo de necessidade educacional especial.

Observou-se que os entrevistados se reportam constantemente a práticas muito difundidas nos programas de formação voltados à perspectiva construtivista de ensino da língua escrita, como duplas produtivas, realização de sondagens, uso de letras móveis e o trabalho com a diversidade de textos de uso social. Os professores ressaltam que atualmente, com as medidas adotadas, suas práticas têm sido mais sistematizadas, possibilitando o melhor atendimento dos alunos e, principalmente daqueles com maiores dificuldades. A pesquisa indica que o enfoque do Programa “Ler e Escrever”, no sentido de discutir e direcionar as propostas de atividades, a adoção de prescrições curriculares para a rede com as Orientações Curriculares/2007, bem como a elaboração os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, que dão suporte didático direto às práticas pedagógicas, foram iniciativas que levaram a uma sistematização do trabalho docente com vistas a dar mais sentido e eficácia ao processo de construção de metodologias mais adequadas às necessidades do conjunto dos alunos, com atenção também voltada aos alunos com baixo desempenho.

Uma das ações incentivadas pelas formações docentes de programas na área do ensino da leitura e da escrita na rede foi a proposição de atividades que podem ser adaptadas aos alunos em diferentes momentos de sua aprendizagem. As hipóteses de escrita ligadas aos estudos sobre a psicogênese da língua oferecem critérios para se fazer esse tipo de adequação. Alguns exemplos de variações de atividade são:

- Propor que duplas ou grupos de alunos não alfabetizados encontrem nomes de ingredientes para um bolo inseridos em uma lista com vários alimentos, a partir de seu conhecimento sobre o valor sonoro das letras, enquanto os alunos alfabetizados produziram sua própria lista, atentando-se ao uso da ortografia das palavras;
- Requisitar que os alunos não alfabetizados completem uma cruzadinha com o apoio de um quadro de palavras de forma que eles localizem as respostas corretas, refletindo sobre a quantidade e som das letras, ao mesmo tempo em que os alunos alfabetizados teriam a mesma cruzadinha sem o quadro de palavras e problematizariam as variações ortográficas para escrever as letras das palavras nos campos delimitados;
- Solicitar que os alunos alfabetizados escrevam uma parlenda requerida pelo docente e o grupo de alunos não alfabetizados escreva a mesma parlenda, mas organizando tiras de cada verso dadas previamente pelo professor.

Em todos os casos, as intervenções do docente também variam de grupo para grupo, propondo questões de acordo com o momento de seu desenvolvimento.

A princípio a gente abordou isso: o aluno parece que não está avançando, ele está com dificuldade, ele está muito confortável naquela hipótese de escrita. O que fazer? A ideia não era fazer atividades diferentes para os alunos da turma. Então, escolhia-se uma atividade que podia ser uma lista de contos de fada e fazia-se uma variação. Para esse aluno ele vai ler e assinalar com lápis, esse outro grupo vai usar letras móveis, para aquele outro aluno eu vou colocar outra pergunta para ele responder na mesma atividade. Isso foi bem discutido com os professores e pensado junto, porque é uma coisa de pensar junto e não sozinho. De repente eu não estou conseguindo pensar na variação que eu posso fazer com isso. Então eu junto com o meu colega, junto com o meu formador para pensar: ‘e se você usar esse material com essa turminha aqui que precisa de apoio, enquanto os outros não precisam de apoio específico?’ [...] é tirar essa ideia de que como o aluno não sabe nada, ele faz outra coisa que não tem nada a ver. Ainda mais que, em algumas situações, a gente viu o aluno fazendo outra coisa que não tinha nada a ver mesmo com a leitura e a escrita. Enquanto estava todo mundo fazendo uma atividade de alfabetização, o outro estava amassando bolinha, copiando cinco vezes a letra ‘a’, desenhando, pintando... Porque para a professora, ele tem dificuldade mesmo, então é melhor que ele fique quieto fazendo isso. Então, eu acho que a primeira coisa é essa: o aluno está inserido na atividade. Ele vê que está fazendo a mesma atividade que os outros. Ele também vê que cada grupo está fazendo diferente e, tudo bem, ele também está fazendo diferente. A melhor de todas é quando o aluno consegue resolver, porque ele conseguiu resolver uma atividade que tinha uma variação específica para ele, mas ele conseguiu, ele fez. Para um aluno ver que ele é capaz, que ele fez... Isso é importante! Então, eu lembro de professores, quando eu era coordenadora, que diziam que davam atividade para o aluno e ele rasgava e jogava fora. Bom, você deu a mesma atividade que os outros fazem: pergunta do texto para responder. Aquele aluno tem dificuldade na escrita, então, qual é a reação dele? Ele vai pela indisciplina: joga fora o papel para não mostrar para os colegas que ele não sabe. É por isso! Adianta dar a mesma atividade, um monte de perguntas, para o aluno responder se ele não está lendo e escrevendo, por exemplo? Então, a gente tem que fazer isso conforme a necessidade de cada aluno. Aí ele vai se sentir capaz (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Sobre o trabalho com adaptações de atividades, os professores participantes da pesquisa afirmam que conseguem desenvolver esse tipo de proposta com os alunos:

Eu consigo [trabalhar com adaptações], mas sempre pensando no meu semanário⁴³. Então, se eu vou dar uma aula de Matemática, qual a adequação que eu poderia fazer, tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais, como para aqueles alunos da recuperação contínua também? Então eu já penso no meu semanário, como eu poderia fazer. Porque eu acredito que se a pessoa tentar fazer no mesmo dia, sem planejar, vai ser muito difícil. Principalmente em relação à quantidade de alunos que nós temos. Então, é pensado antes. Pensando antes, realizando esse planejamento, eu consigo (Érica, professora do 1º ano da escola A).

Eu acho que você vive as duas situações. Tem algumas atividades que é possível, sim, você planejar com esse aprofundamento. Então, eu posso dar a mesma atividade, mas com solicitações diferentes. Agora, não é sempre que a gente consegue fazer isso. Quando a gente não consegue fazer isso, porque a gente está usando uma atividade que é para todo mundo, quem tem mais condição de fazer ou quem está em outro nível de aprendizagem e vai conseguir fazer mais rápido, você vai deixar a pessoa ir indo e você consegue atender quem está com dificuldade. Ou, quem necessita de mais explicação ou mais dicas, a gente vai fazer junto (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Na maioria das vezes a gente usa as mesmas atividades. Os Cadernos de Apoio têm algumas atividades [...] eles dão um leque que você pode trabalhar com a mesma

⁴³ Planejamento semanal.

atividade, dá uma direção. Mas, às vezes, a gente precisa dar uma atividade específica para um determinado aluno pra que ele possa também não ficar lá assim ‘boiando’, sem fazer nada. Tem que ter alguma coisa para ele trabalhar e avançar. Mas, geralmente, a gente trabalha com todos a mesma atividade e dando algumas direções diferentes para esse aluno que precisa (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

O que eu faço, não sei se está certo ou se está errado, mas às vezes eu pego uma atividade simples. Porque mesmo aquele aluno que está dominando, ele gosta de fazer uma cruzadinha. Então, o que eu faço? Ao invés de pegar e dar a diferenciada para aqueles que eu quero perceber, eu faço o contrário. Eu dou para todo mundo. Então, eles se empolgam. Aquele que eu quero trabalhar mais, eu já coloco no meio. Já fiz isso várias vezes e eu gostei do resultado. Porque eles olham, né? Eles estão percebendo que estão tendo uma atividade diferente. ‘Por que só comigo?’ (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

[Atividades de recuperação contínua são] Atividades que você vai rever os conteúdos. Então, depende: dou cruzadinha de novo, trago uma parlenda... Você vai diversificando o material. Ver o que chama mais atenção para aquela criança naquela dificuldade. Colocar aquele que tem mais facilidade para ajudar essa criança. Às vezes a nossa linguagem não chega à criança, mas um coleguinha às vezes se aproxima muito mais. Então eu acho que tudo isso faz parte dessa recuperação contínua. (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

O trabalho pedagógico que envolve adaptações das tarefas parece auxiliar a prática docente com base na ideia de que, ao planejar a mesma atividade para todos os alunos e ao propor adaptações, não é necessário prever duas ou três tarefas com diferentes níveis de dificuldade para cada grupo. Essa prática otimiza o tempo do professor, pois ele pode explorar objetivos diferentes dentro de uma mesma proposta.

É na interação que os alunos aprendem. Portanto, planejar situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Nessa proposta o professor deixa de ser o único informante e os alunos passam a ter também um status de informantes válidos. Essa condição, além de permitir que todos avancem, possibilita uma mobilidade maior ao professor dentro da sala de aula para atender os que precisam de mais ajuda. Desse modo, poderá planejar esse atendimento de forma que, por exemplo, possa se dedicar a todos ao longo de uma semana (SÃO PAULO, Mun. 2006a, p. 182).

Para o aluno as atividades adaptadas, como explica a ex-diretora de DOT regional, possibilita uma abordagem menos excludente, pois há uma dinâmica mais solidária e participativa entre os alunos da mesma turma.

Trabalhar considerando a heterogeneidade não é realizar um trabalho individualizado que pressupõe planejar para cada aluno uma atividade diferente. [...] considerar que os alunos têm saberes diferentes pressupõe trabalhar em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas (SÃO PAULO Mun., 2006a, p. 181).

Por sua vez, nota-se que nem todas as atividades são passíveis de adaptação e, em alguns casos, quando os níveis de aprendizagem são muito diferenciados entre alunos da

mesma turma, buscar a mesma atividade com adaptações pode não resultar no produto esperado. Para alunos de 4ºs e 5ºs anos, por exemplo, há certa dificuldade em propor as mesmas atividades em turmas de alunos com idades distintas e em diferentes níveis do processo de alfabetização. Em alguns casos, é necessário planejar também atividades específicas para auxiliar o desenvolvimento dos alunos que estão em estágios menos avançados.

Sobre o processo de recuperação contínua, nota-se empenho dos professores do ciclo I das escolas investigadas em propor atividades que atendam as necessidades dos alunos. Alguns docentes apresentam maior dificuldade para desenvolver intervenções voltadas a alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, principalmente aqueles que se encontram no final do ciclo I e ainda não dominam aspectos básicos do uso da leitura e escrita e do raciocínio lógico matemático. Isso porque nos anos finais torna-se mais difícil realizar adequações no currículo que contemplem alunos com níveis que se distanciam muito dos conteúdos já previstos para faixas etárias mais avançadas. Ainda assim, o uso de atividades diferenciadas para alunos com maior dificuldade foi encontrado nos diferentes anos do ciclo I e os professores o consideram necessário para a inclusão dos alunos no percurso escola.

Outro aspecto que merece ser destacado é a importância da discussão coletiva entre os docentes para a problematização de situações vivenciadas em sala de aula e a busca por soluções que se adaptem melhor a cada contexto de aprendizagem. No dia a dia os professores se vêem diante de situações que variam de aluno para aluno e para as quais não possuem respostas prontas e eficazes. No entanto, a troca de experiência entre colegas, já apontada como um aspecto facilitador da elaboração do currículo organizado, também se mostra uma estratégia importante para a construção do currículo em ação.

Já a recuperação paralela possui uma legislação própria dentro do Programa Ampliar com características distintas de outros projetos: possuir professor exclusivamente dedicado ao projeto, contar com material próprio para alunos e professores, garantir o número máximo de alunos atendidos por turma e ter caráter provisório, ou seja, o aluno deve frequentar as aulas enquanto a equipe pedagógica julgar que ele ainda não superou questões ligadas ao aprendizado de Língua Portuguesa ou Matemática. Após esse período, ele deixa o projeto e disponibiliza a vaga para outro aluno.

Durante a pesquisa, o projeto de recuperação paralela também apresentou aspectos problemáticos. A estrutura que permite que o mesmo professor ministre aulas aos alunos do

ciclo I e II acaba impossibilitando o atendimento de todas as dificuldades nas áreas correspondentes. Por exemplo, dificilmente um professor que ministre aulas para alunos do ciclo I domina também os conteúdos de Matemática previstos para o ciclo II.

Outra questão que tem se mostrado limitadora é que cada escola pode ter entre um ou dois professores de recuperação paralela. Por isso, e pela falta de espaço físico para turmas com horário simultâneo, os projetos não conseguem atender os alunos imediatamente antes ou após o seu período regular de aulas. Muitos alunos voltam para casa e depois não retornam para as aulas do projeto. A ex-diretora de DOT comenta os aspectos positivos e negativos do projeto de recuperação paralela:

A aceitação dos pais eu acredito que foi boa. A participação também era um desafio. Eu me lembro de escolas onde as atividades que eram na sequência do horário de aluno, e isso é hoje também, têm mais presença do que aquelas que o aluno tem que voltar depois. Muitas escolas se queixaram disso, especialmente na recuperação paralela. O aluno sai meio-dia e a recuperação começa às 14h, 15h horas da tarde... Ele não volta. Não havia a possibilidade de todo mundo ficar depois do horário seguido. Isso é a dificuldade prática que eu falei. [...] O objetivo é fazer o aluno avançar. A ideia não é ele ficar eternamente, o ano inteiro frequentando aquela turma. A ideia é que seja detectada a dificuldade em Língua Portuguesa, Matemática, e em outras áreas. O aluno frequenta essas aulas e sana essa dificuldade. O professor avaliou e liberou ele da recuperação. Muitas vezes a gente não vê isso. Tive aluno continuando... Mas o ideal é isso: você sanar aquilo que você não conseguiu nas aulas regulares (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Em relação ao projeto de recuperação paralela na escola A e na escola B, as coordenadoras pedagógicas e os professores apontam a assiduidade como o principal problema, principalmente entre os alunos mais novos, porque os pais não deixam que eles transitem sozinhos da escola para casa e vice versa e não têm condições de acompanhá-los em dois turnos diários. Há também que considerar, sobretudo, quando os alunos são mais velhos, que a recuperação paralela é motivo de vergonha e constrangimento para muitos. Segundo a coordenadora pedagógica da escola A, a cada dez alunos participantes, três ou quatro não frequentam as aulas regularmente. Sobre os pontos positivos, coordenadoras pedagógicas e professores são unâimes em afirmar que os alunos que frequentam as aulas estão apresentando melhora no desempenho escolar.

Esses dados revelam que os esforços empregados pela rede e pelas escolas têm encontrado dificuldades na execução das ações propostas, o que contribui para não assegurar, na medida do esperado, que os ganhos do conhecimento se estendam a todos. No entanto, o fato das orientações da SME/SP e do próprio currículo preverem ações de recuperação contínua e garantirem essas práticas no cotidiano escolar já representa uma mudança importante da lógica meritocrática para uma postura mais coerente com o princípio do direito

à educação. Durante a investigação constatou-se que os docentes vêm assumindo com mais propriedade o seu papel como educadores, indicando uma gradativa mudança de foco do problema da aprendizagem do aluno para o processo de ensino. Apesar de as equipes das escolas não assumirem a parte que lhes cabe quanto à responsabilização pelo insucesso escolar, haja vista a constante culpabilização das famílias e do próprio aluno pelos problemas enfrentados, os currículos analisados vêm se apresentando menos excludentes do que no passado e há indícios de práticas profícuas que têm contribuído para elevar os indicadores educacionais das escolas investigadas.

Já em relação ao projeto de recuperação paralela, identificou-se a urgência de revisão de alguns elementos que vêm representando obstáculos à participação dos alunos. O espaço fora do período regular de aulas e a maior atenção àqueles com maiores dificuldades de aprendizagem é importante, mas o modo como vem sendo equacionado ainda precisa ser revisto para que ele efetivamente se apresente como um dispositivo reparador mais democrático.

3.6 O ensino fundamental de nove anos e as mudanças curriculares

Em 2001, o PNE (Lei nº 10.172) estabelece como meta a universalização do ensino fundamental no prazo de cinco anos, além de sua ampliação para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo estendido o atendimento de alunos dos sete aos catorze anos. As determinações do PNE traduzem o intento de inclusão definitiva de todas as crianças no ensino fundamental como forma de garantir efetivamente o direito de todos à educação obrigatória e elevar o nível de escolaridade da população. A Lei 11.274/2006 altera a redação da LDB estabelecendo a duração do ensino fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, determinando que as adequações necessárias a cada rede de ensino para que a medida se efetive deverão ter como prazo o ano de 2009. São objetivos da ampliação do ensino fundamental:

- a)- melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica, b)- estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c)- assegurar que, ingressando mais cedo no

sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

O início do ensino fundamental de nove anos foi instituído em todas as escolas da rede municipal de São Paulo em 2010. Embora as matrículas iniciais já fossem efetuadas a partir dos seis anos de idade desde 2006, a entrada universal de alunos dessa faixa etária, em virtude da obrigatoriedade do ensino de nove anos, exigiria a readequação do currículo diante do atendimento desse novo público.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. [...] A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais conhecimentos escolares (BRASIL, 2010, p. 21).

Assim, a inclusão de alunos com seis anos de idade no ensino fundamental demandaria mudanças profundas da estrutura escolar e das abordagens metodológicas adotadas. Para Goodson (2013), reformas na área da educação pressupõem a revisão coletiva dos modos como a escola pensa e se organiza:

As missões de mudança precisam estar engastadas em novas práticas institucionalizadas. Isso é o núcleo das novas cadeias de mudança. O trabalho dos professores, seu labor profissional, seus interesses e instrumentos pessoais estão no coração da educação. Mudar a educação é mudar o trabalho do professor e vice-versa. A delicada micropolítica de negociar novas práticas profissionais não pode ser executada apenas por um mandato e uma inspeção externa. É preciso que haja renegociação interna. Essa renegociação deve ser trabalhada através de uma micropolítica interna esmerada. [...] A questão é como garantir que sejam definidas e aceitas práticas institucionalizadas que acompanhem as novas missões de mudança (GOODSON, 2013, p. 56).

Segundo Goodson (2013), envolver os professores e convencê-los da validade das mudanças educacionais é parte do processo de implantação das próprias reformas. No caso da antecipação do ingresso de alunos no ensino fundamental, a discussão posta é a de identificar quais são as características específicas da criança dessa faixa etária e como a escola pode acolher esse público e contribuir para o seu desenvolvimento a partir de proposições, estratégias e objetivos próprios, ao mesmo tempo em que integra essa proposta ao trabalho realizado ao longo dessa etapa da escolaridade.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um

momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

As Orientações Curriculares/2007 criadas pela SME/SP já previam a extensão do ensino fundamental para nove anos em sua organização. Em 2009 os Cadernos de Apoio e Aprendizagem foram formulados com estrutura e conteúdos também em consonância com essa nova realidade. Os materiais vinculados ao programa “Ler e Escrever”, foram readequados propondo-se que os professores fizessem seu uso um ano à frente do proposto para cada um dos cadernos formativos, ou seja, o material voltado ao 1º ano de oito anos deveria ser usado nas turmas de 2º ano de nove anos e assim por diante. Em 2010 foram oferecidos materiais e cursos semipresenciais aos docentes que lecionavam no 1º ano, além de formação aos coordenadores pedagógicos com a problematização de temas ligados ao trabalho pedagógico voltado aos alunos mais novos.

Uma mudança importante foi o estabelecimento do limite máximo de trinta estudantes nas salas de 1º ano pelo Programa “Ler e Escrever” o que, de certa forma, teria auxiliado o processo de inclusão das crianças mais novas, permitindo um atendimento mais próximo dos alunos ingressantes. Em sua entrevista, a ex-diretora de DOT regional afirmou que as adequações e encaminhamentos necessários para o trabalho pedagógico com os alunos dessa faixa etária teriam sido realizados pelas equipes pedagógicas das escolas, mediante a adequação do trabalho já feito com os demais alunos do ensino fundamental, mas agora repensado para uma abordagem voltada também aos alunos mais novos.

A adaptação foi mesmo nas formações, com coordenadores e professores, em relação à elaboração da rotina semanal do professor. O material [Orientações Curriculares/2007] do 1º ano não foi revisto. Mesmo porque, ele não dava indicações de como organizar a sua rotina, não era um material fechado. Ele era um material para conversar com o professor. Aí, essas adaptações vieram a partir das formações na JEIF e nas formações com a gente [DOT], na elaboração da rotina. Vários cursos nós abordamos isso com o coordenador, vários com o professor, montando junto com ele como organizar a rotina: quantas vezes eu vou ler, quantas vezes eu vou escrever, que dias ele vai brincar, que dias ele vai fazer projeto... Essa foi a adaptação (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Na avaliação dos professores e coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, o investimento parece ter sido satisfatório, embora na prática eles também tenham apontado problemas e dificuldades. Os materiais e a formação não incluíram, em sua maioria, os professores dos demais anos dos ciclos e observou-se que os docentes que lecionam nos anos finais do ciclo I, bem como os do ciclo II, estavam menos envolvidos com as mudanças trazidas pelo ensino de nove anos. Alguns docentes do ciclo II, por exemplo, não sabiam ao

certo se o acréscimo de um ano no ensino fundamental seria feito dentro do ciclo I ou II. No entanto, segundo a fala oficial:

As adaptações introduzidas não se restringiram aos primeiros anos do Ciclo I. Resultaram do esforço conjunto de professores, gestores e demais profissionais da Educação para repensar todo o Ensino Fundamental, com a construção de uma proposta curricular capaz de atender às potencialidades e às necessidades específicas de todos os alunos (SÃO PAULO, Mun., 2012, p. 12).

Em princípio, a mudança em curso influenciaria o ensino fundamental como um todo, requerendo um novo olhar para todo o percurso escolar que ganha mais um ano de formação e, com ele, maiores oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola (NASCIMENTO, 2007, p. 28).

Segundo a professora Marina, há que se ter grande preocupação com o currículo destinado aos alunos incluídos aos seis anos nas EMEFs, mas talvez haja certo exagero na ênfase dada ao caráter lúdico em termos de metodologias e atividades sugeridas para o trabalho pedagógico voltado às crianças mais novas, difundidas nos cursos de formação:

Acho que há essa preocupação [esclarecimento da rede sobre as razões para o ensino de nove anos], mas a minha preocupação maior com relação a isso é se a gente não está cometendo o mesmo erro do construtivismo quando ele chegou. Quando o construtivismo chegou, como eu te falei, era uma coisa mais ‘solta’ a pessoa poderia aprender por ‘ela mesma’, ela que tinha que ‘aprender aprendendo’. Então, era lindo o discurso, mas na prática ficou ‘solto’. Então, quando a gente recebeu as crianças de seis anos e que a gente fez o curso do Santillana⁴⁴, o foco era trabalhar com os ‘cantinhos de atividades’⁴⁵, com muito brincar. Só que eu acho que também não é muito por aí também. Senão seria só brincar. Tudo bem que a criança também aprende brincando, mas é uma brincadeira muito dirigida. Então, se você tem essa visão, você consegue fazer. Agora, se você não tem, como eu já ouvi de muitas colegas novas, não aqui da escola, mas dos cursos que a gente vai. Você ouve sempre a fala ‘Não, mas o foco do 1º ano é brincar’. Então, eu tenho um certo medo dessa fala ‘o foco do 1º ano é brincar’. Porque não é o que a gente pensa aqui. A gente pensa que a criança é mais nova? É. Eu preciso brincar mais? Preciso. Mas você pode, então, tentar fazer o trabalho de uma maneira em que você proporciona o brincar, ele se sente brincando, mas você sabe o que você está fazendo, porque aquela brincadeira é para ele aprender o quê? Essa é a minha única preocupação (Marina, professora do 1º ano da escola A).

⁴⁴ A professora se refere ao curso “A criança de 6 anos no Ensino Fundamental” oferecido pela Fundação Santillana, através da SME/SP, destinado aos professores de 1º e 2º ano e coordenadores pedagógicos das EMEFs.

⁴⁵ Divisão da sala de aula em cantos com atividades de jogos, fazeres artísticos, matemática e leitura, por exemplo. Os alunos são levados a realizarem as atividades em cada um dos cantos em grupos menores, em uma espécie de circuito.

Incorporar a ludicidade na aprendizagem dos alunos tem sido um dos eixos do trabalho pedagógico proposto nos materiais e formações dirigidos aos docentes que lecionam nos anos iniciais (BORBA, 2007; KRAMER, 2007). A justificativa está na valorização do brincar como facilitador do processo de aquisição do conhecimento:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (BRASIL, 2010, p. 1).

Pelos depoimentos e pelo currículo apresentado no âmbito da SME/SP, o que se constata é que, no próprio plano dos elaboradores das orientações, não há efetivamente uma nova proposta de currículo, mas a ênfase em um trabalho com ritmo mais adequado às crianças de seis anos e inserido em uma abordagem que valoriza o brincar. Observa-se que o caráter lúdico da aprendizagem parece se restringir às atividades das crianças de seis anos das salas de 1º ano, distante, portanto, da consideração de sua importância ao longo dos demais anos do ensino fundamental.

Uma das propostas disseminadas entre os profissionais da educação na rede é que as escolas deveriam se adaptar fisicamente para receber os alunos mais novos. Essa adaptação incluiria a criação de espaços lúdicos, a troca de mobiliário e a inclusão de novos materiais pedagógicos utilizados nas aulas. A indicação n. 07/06 do Conselho Municipal de Educação sobre o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos traz como uma de suas recomendações a “Garantia de infraestrutura que disponibilize espaços físicos, equipamentos e materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos alunos atendidos no ensino fundamental de nove anos, inclusive adequado às crianças de seis anos”.

Para os docentes e a coordenação pedagógica das escolas, as mudanças ligadas à inclusão de alunos com seis anos estão também atreladas à revisão dos espaços escolares, como uma forma de adequação da escola à estrutura física das EMEIs.

Temos buscado [adaptações das práticas aos alunos de seis anos]. Têm lá a linha do tempo, como na EMEI, direitinho. Tem o horário para eles descerem, para sair e tal, mas elas [as professoras] reclamam bastante ainda. Elas sentem dó das crianças, do confinamento (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Eu penso que até seria favorável, se a escola de ensino fundamental se adequasse a essa criança que está vindo. Porque o espaço da EMEI é totalmente diferente do espaço da EMEF e elas sentem essa mudança. Elas precisariam de um espaço parecido, que a EMEF não tem. [...] Esse espaço que a criança precisa para sair da sala, precisa estar brincando. A gente tem improvisado, mas ela não tem esse espaço. É muito concorrido o espaço na EMEF, porque tem a quadra, mas a quadra

o professor de Educação Física está sempre usando. Então, quer dizer que ela não tem esse espaço físico. A escola precisa de um espaço físico para essa criança e não tem. Pelo menos, não aqui na nossa, não sei se em outras têm (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

A gente falou em restaurar o parquinho que tem, porque não dá para deixar uma criança de seis anos o tempo todo na sala de aula. Por mais que tenha Sala de Leitura, que tenha Informática, a criança vem da EMEI. Chega aqui e tem que ficar horas ali sentadinha naquela posição fazendo a lição. Então, foi conversado bastante sobre isso. Até tem aqui uma espécie de brinquedoteca lá em cima. Agora a gente usa para sala de aula, porque acabaram quase todas as salas. Mas o professor de Arte costuma trazer bastante as crianças [para outros espaços], descer, sair da sala de aula. Daí interage com essa sala ao lado que funciona mais ou menos como uma brinquedoteca. Então, foi pensado sim. Questão de passar filmes, de mesclar, de mudar um pouco. Porque realmente eles são novos (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Tem alguns pontos na EMEF que ficam a desejar, porque não tem os ambientes todos que precisaria ter. E tem muito professor especialista! Sai da Educação Física, tem aula de Inglês, tem professor de Arte, tem professor de Sala de Leitura, tem professor de Informática. Para a gente que alfabetiza, é muita coisa pra fazer! Muita gente! Então, em certo sentido, acho que falta um pouquinho da velocidade da EMEI. Só que aqui, na nossa escola especificamente, já conseguimos algumas coisas. A gente conseguiu a casinha. A escola não tinha aquela casinha com os brinquedos e hoje a gente tem, especificamente por causa do 1º ano. Agora a gente conseguiu uma parede de azulejo que a escola também não tinha e agora a gente vai ter. Então, devagarzinho a gente vai se adaptando no que a gente consegue, no que a estrutura permite (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Dentre as falas, a da professora Marina levanta questões relevantes quanto à carga horária curricular das EMEFs, pois esta não sofre qualquer tipo de alteração para as turmas com alunos de seis anos. A matriz curricular do ensino fundamental I inclui semanalmente: seis aulas de Língua Portuguesa, seis aulas de Matemática, duas aulas de Arte, três aulas de Educação Física, três de Ciências, três de Histórias, três de Geografia, duas aulas de Língua Inglesa, uma aula na Sala de Leitura e uma aula de Informática Educativa. Assim, a carga horária e o número de disciplinas são os mesmos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, envolvendo além do professor regente, até cinco professores especialistas. A unificação da matriz curricular para todos os anos do ciclo I parece, portanto, não levar em conta as características dos alunos mais novos e, da forma como foi encaminhada a formação dos docentes, esta não contemplou o trabalho pedagógico que os professores especialistas desenvolveriam com esse público.

Segundo Corsino (2007), as abordagens empregadas nas atividades voltadas aos alunos de seis anos nas diferentes áreas do conhecimento do ensino fundamental devem estar integradas, possibilitando a construção significativa de saberes:

Uma proposta pedagógica que envolva as diferentes áreas do currículo de forma integrada se efetiva em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. [...] Os espaços disponíveis para as atividades

precisam ser compreendidos como espaços sociais onde nós, professores (as), temos papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento (CORSINO, 2007, p. 67).

A elaboração do currículo integrado torna-se um grande desafio diante da constatação de que a estrutura de ensino fundamental da rede envolve um grande número de docentes na matriz curricular dos anos iniciais. A construção de práticas que levem em conta a compreensão sobre os tempos e espaços dos alunos requer a participação de todos, assegurando linguagens e abordagens integradas entre os professores que atuam nas diferentes áreas do conhecimento. Como vimos, o trabalho coletivo se apresenta, em muitos aspectos, compartimentado no processo de formulação e discussão do currículo ao longo do ensino fundamental, embora os docentes venham propondo, na prática, caminhos para a superação da fragmentação da atuação pedagógica.

Como já mencionado, há metas na área de alfabetização voltadas também aos alunos ao final do 1º ano e estas não foram alteradas com a entrada dos alunos mais novos. Mesmo que as orientações dadas pela SME/SP fossem de que o trabalho deveria respeitar as particularidades dessa faixa etária, o fato de as metas não terem sido reformuladas poderia levar os docentes a trabalharem da mesma forma para atingi-las, mesmo com alunos de menor idade. Até o ano de 2012, as metas de alfabetização para o ciclo I eram: 85% dos alunos de 1º ano silábico-alfabéticos e alfabéticos e 100% dos alunos de 3º ano alfabéticos ao final do ano letivo. A ex-diretora de DOT regional considera que não houve necessidade de rever as metas para os alunos que ingressam aos seis anos, pois a diferença entre eles e os alunos anteriormente atendidos não é tão distante⁴⁶ e, assim, professor e alunos não teriam sido prejudicados com a cobrança dos mesmos resultados.

Não, prejudicar o professor, não. Mesmo os alunos entrando um pouco mais novos, eles não entraram tão mais novos na prefeitura. Foram alguns meses, três meses, sei lá. O fato de eles virem alertou na rotina do professor. Teria que ter um tempo, por exemplo, para o parque, que já deveria ter, mesmo antes desses alunos entrarem mais novos. Porque é criança e a gente também aprende brincando. Deveria ter um parque, uma atividade e tal. Então, na rotina deveria ter... E depois, é possível, ter essa reformulação da rotina. As escolas montaram parque, colocaram momento de brincar. Eu acredito que o trabalho pensado para essas questões, também é possível para o aluno se alfabetizar até o final do 1º ano. Brincando, tendo o parque, fazendo atividade de leitura, de escrita, de Matemática e de todo o resto. A gente vê crianças que se alfabetizaram até o final, fazendo isso. Prejudicar o professor, como você perguntou, não vejo. O que eu vejo é o professor tendo que pensar, planejar com mais cuidado o seu trabalho. Muitos se assustaram no começo: ‘Ah, mas agora eles

⁴⁶ A deliberação do Conselho Municipal de Educação n. 03/06 que dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos na SME/SP (com revisão em 27/09/2007), resolve que até 2010 o ensino fundamental com 9 anos de duração será implantado mediante a matrícula e frequência obrigatória de alunos a partir de 6 anos de idade completos ou a completar até 31 de março do ano letivo (a data de corte anterior era 30 de junho).

são tão pequeninhos, nem alcançam o chão nas carteiras’, outros falavam ‘Ah, eles são imaturos’. Não são nada de imaturos! Eles eram da idade deles! Agora, se você lê muito para uma criança, se você faz perguntas, ela não vai aprender? Então, é porque as crianças vão aprender mesmo com três meses a menos de idade no 1º ano, por exemplo. E eu vi muitas turmas chegando a esse ponto (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Assim, a ex-diretora de DOT regional afirma que a mudança na data de corte dos alunos ingressantes não traria maior influência no trabalho pedagógico já desenvolvido e nos resultados obtidos na área da alfabetização. Seu posicionamento é justificado pela pequena diferença de meses entre a idade dos alunos matriculados no ensino fundamental de oito anos e os atuais. Porém, sua fala não condiz bem com a ideia de revisão de práticas e construção de novos paradigmas para o atendimento dos alunos dentro de uma estrutura consolidada do ensino fundamental, em que o currículo necessita ser repensado, não só pelo perfil dos alunos que, como ela argumenta, não se alterou tanto, mas pela ampliação dos anos de escolaridade.

Em pesquisa que considera os resultados de aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de três capitais (Teresina, Florianópolis e Campo Grande) na Província Brasil foram consideradas, além dos resultados das provas, dados de frequência na educação infantil e de caracterização das famílias (CAMPOS et al., 2010). Uma das conclusões do estudo é que a idade de ingresso no 1º ano de crianças mais novas está associada a piores resultados na área da alfabetização. Outros fatores como a frequência à educação infantil, o nível socioeconômico das famílias e o atraso escolar também foram apontados como causas de baixos resultado entre os alunos (CAMPOS et al., 2010). Com essa constatação, as autoras questionaram a antecipação da meta fixada pelo projeto de lei do PNE proposta no Senado⁴⁷:

Levando em conta a meta do projeto do PNE elaborado pelo MEC e acolhido pela Câmara de Deputados, seria necessário ainda discutir que meios serão utilizados para alcançá-la. Como propõem as ações que compõem o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, é necessário que se introduzam mudanças nas condições de funcionamento das escolas e nas práticas adotadas pelos professores de pré-escola e dos primeiros anos do ensino fundamental, no sentido de uma adequação das abordagens adotadas, quanto aos processos de letramento e alfabetização, com crianças de seis, sete e oito anos, assim como na orientação da programação adotada com as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola (CAMPOS et al., 2010, p. 8).

⁴⁷ A redação da Meta 5 do PNE foi alterada para: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano”. A proposta anterior do Senado era antecipar essas idades para os sete anos, do sexto ao nono ano de vigência do PNE e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.

Essa alteração proposta pelo projeto de lei do PNE não foi acolhida quando da aprovação da lei em 2014 que manteve a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

A introdução de mais um ano no ciclo I demanda, portanto, a reestruturação do currículo para que o acréscimo de tempo do aluno no ensino fundamental seja aproveitado da melhor forma, favorecendo o seu atendimento e ampliando suas oportunidades de aprendizagem no decorrer da escolaridade. O que alguns estudos vêm apontando, porém, é que, em todo o país, a entrada das crianças aos seis anos idade no ensino fundamental não tem representado uma revisão curricular que garanta efetivamente o seu direito ao acesso ao conhecimento (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; CORREA, 2011; SILVA; CAFIERO, 2011). Diante do percentual de crianças reprovadas aos seis anos⁴⁸ no país após a implantação do ensino de nove anos, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) levantam as seguintes hipóteses:

1) faltou qualidade no processo educativo para que elas pudessem progredir em suas aprendizagens e desenvolvimento; 2) os insumos para que o processo ensino-aprendizagem atendessem às necessidades de todas as crianças, promovendo-lhes a aprendizagem, foram insuficientes; 3) as redes de ensino e as instituições não respeitaram as diferenças e diversidades dessas crianças (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011, p. 46).

Embora a recomendação das DCN/EF seja de que não haja reprovação nos três primeiros anos do ensino fundamental, de forma que esse período seja um ciclo sequencial (BRASIL, 2010), a retenção de alunos no início do ciclo é extremamente preocupante uma vez que “O indesejável fracasso escolar estaria começando mais cedo?” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Ainda que a rede municipal de São Paulo não preveja retenções pelo rendimento até o 5º ano do ensino fundamental, suscita apreensão o fato de que alunos mais novos passem pela experiência do insucesso escolar ao vivenciarem situações de aprendizagem inadequadas e que venham a reforçar suas desigualdades de base, podendo comprometer sua formação futura.

Os benefícios proporcionados aos estudantes inseridos no ensino fundamental de nove anos, mesmo considerando a possibilidade de eles prosseguirem os estudos sem retenções, ainda são difíceis determinar devido ao pouco tempo de implantação da lei. As afirmações dos

⁴⁸ Segundo reportagem da Folha de S. Paulo, em 23/02/2010, em 2009 cerca de 80 mil crianças de seis anos de escolas públicas foram reprovadas no Brasil (TAKAHASHI, 2010).

entrevistados sobre a validade da ampliação da escolaridade para a formação dos alunos refletem a pluralidade de opiniões:

Eu acho que sim [favoreceu o processo de aprendizagem]. No começo a gente ficou um pouco assustada, porque eles eram muito novos. Mas agora a gente está vendo que eles estão se alfabetizando antes mesmo. E não está fazendo uma coisa massacrante, pesada. O ritmo da EMEF é bem diferente da educação infantil (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Pelas salas que eu passei, eu notei que eles estão se desenvolvendo bem. No começo, nós ficávamos preocupados se esse 1º ano, que seria o antigo pré, se eles conseguiriam se adequar à escola. Porque eles vinham de EMEI, às vezes de creche. Mas eles se adequaram bem (Érica, professora do 2º ano da escola A).

Acho que não [vão estar mais preparados para o ciclo II], acho que vai ser a mesma coisa. Não, não acho que isso faça diferença (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Na minha opinião, ela nem favoreceu, nem desfavoreceu. [...] Eu, pelo menos, vejo isso como uma questão política. Simplesmente é um arranjo que a rede fez para poder abrir vagas, sem precisar construir creches. Um arranjo político. Nem foi por uma questão de melhorar ou não o ensino (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

[...] eu acho que começa antes, antecipa. Tem um lado bom, mas também não sei te dizer se isso muda tanto. Eu acho que precisa estruturar mais essa questão mesmo dos espaços, porque também é complicado para a criança. Tem que ser mais o lúdico, né? [...] Meus alunos estão no 5º ano e eu não sinto melhora em relação à 5ª série [do ensino fundamental de oito anos]. Então, eu acho que é de turma para turma. Não consegui ainda ter essa percepção [de melhora de desempenho dos alunos que estão no ensino fundamental de nove anos] (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Eu noto [diferença entre os alunos]. Enquanto professor de ciclo II por muitos anos eu noto um reforço no ciclo I. Esse tempo maior no ciclo I dá um reforço maior para o ciclo II. Porque se percebeu que eles estavam indo totalmente despreparados para o ciclo II. Eu já noto isso. Eles vão preparados, com alfabetização mais consistente. Por outro lado eu ouço críticas de que a criança com seis anos ainda está muito infantilizada, está ainda brincando e dentro de uma sala de aula (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

Pelas diferentes falas, observa-se que alguns professores acreditam que a entrada dos alunos mais novos, de alguma forma, favoreceu o processo de aprendizagem. Para outros, o fato de se adaptarem à estrutura da EMEF como o antigo 1º ano de oito anos é um ganho, já que terão mais um ano de escolaridade no ciclo I para alcançar os objetivos propostos. Para os demais profissionais das escolas, é menos aparente a mudança, a não ser pelo fato de os conteúdos dos currículos estarem sendo adaptados sempre para um ano posterior. Uma análise mais aprofundada dos efeitos do ensino fundamental de nove anos na escolaridade do conjunto dos alunos será possível provavelmente após alguns anos de sua implementação.

3.7 Relação entre o currículo e as avaliações externas

Estudos atuais identificam no Brasil intenso movimento de construção de orientações curriculares próprias em redes estaduais e municipais que têm como referência básica as matrizes de avaliação externa (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013). Assinalou-se na introdução deste trabalho o aumento gradativo das avaliações em larga escala no Brasil e, em especial, na rede municipal de São Paulo. Os efeitos desse processo vêm sendo objeto de análise em diferentes pesquisas na área da educação (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013; BROOKE; CUNHA, 2011; FRANCO, 2001; HORTA NETO, 2010). Entre os profissionais do ensino o tema também é atual e remete a diferentes opiniões e interpretações.

Uma das questões posta aos entrevistados durante a pesquisa de campo foi o crescimento do volume de avaliações às quais os alunos do ensino fundamental são submetidos na rede, a partir da última gestão, e na esfera federal. Segundo eles:

Olha, eu proporia que não tivessem tantas avaliações, que fosse uma única. Até alguns anos tínhamos três: Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade. Eu acho que é muita coisa. Acho que uma só já daria. Eu proporia que fosse menos (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Acho que deveria ser uma prova única. Penso que uma única bastaria. Quando de repente virou a 'indústria das avaliações externas', aí começou a 'descambar' o negócio. Mas eu acho que uma é importante sim (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

[...] eu acredito que se a cada dois anos, a cada três anos fizessem, não teria problema também. Só acredito que, no mesmo ano, fazer Prova São Paulo, Prova da Cidade e Prova Brasil, talvez deixaria um pouco confuso, porque tem também a nossa avaliação. [...] a sua avaliação é uma coisa, agora, a avaliação externa pode ser que seja diferente. Eu acho importante juntá-las (Érica, professora do 2º ano da escola A).

Acho que não deve ter muitas. Eu acho errado isso, quando tem muitas provas. Eu acho que sobrecarrega os alunos. Já tem as provas dos professores, aí vem prova externa. Eu acho que é uma sobrecarga (Bruna, professora do 5º ano, escola B).

Porque essas avaliações externas, naquele momento, vinham a cada bimestre. Mal dava para refletir e você já estava com outras. Houve um bombardeamento de avaliação externa que não dava tempo nem para refletir. A gente estava mais executando do que de fato trabalhando de uma maneira mais reflexiva (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

A mobilização que ocorre na escola com a aplicação dos testes envolvendo grande tempo dispensado para orientação dos professores aplicadores, recebimento e distribuição de material, correção de provas, digitação de resultados, envio e recolhimento de questionários aos alunos, pais e funcionários, etc, acaba por modificar durante alguns dias, e em diferentes

momentos do ano letivo, a rotina da escola como um todo. No caso da rede pública municipal de São Paulo, há turmas que realizam mais de duas provas diferentes no mesmo ano. O grande número de avaliações também dificulta a análise e apropriação de suas matrizes curriculares pela equipe pedagógica, como será explicitado mais adiante.

Apesar da crítica ao número de avaliações, os profissionais entrevistados defenderam a permanência da avaliação externa, mostrando que há certa aceitação entre os docentes das duas escolas. Alguns professores ainda ressaltam que há que se levar em conta que também existe a avaliação interna e que esta também deve ser valorizada. Considerando que os docentes não rejeitam a ideia de submeter seus alunos aos testes e requerem a manutenção dos instrumentos avaliativos elaborados por eles, qual seria o seu entendimento sobre o papel que a avaliação externa ocupa hoje na dinâmica escolar? Como ela vem influenciando o currículo das escolas e as práticas pedagógicas?

Anos após a introdução da Prova Brasil, primeira avaliação externa de caráter censitário aplicada na rede, observou-se no trabalho de campo menor resistência dos professores investigados aos testes do que alguns estudos anteriores apontam (BROOKE; CUNHA, 2011; LÜDKE, 2001). No entanto, em relação ao entendimento sobre os objetivos dessas avaliações, as opiniões dos profissionais das escolas são muito variadas:

Eu acho interessante [o uso de avaliações externas], na medida em que possibilita ao aluno conhecer uma prova externa, saber como é uma prova externa. Porque lá pra frente ele vai fazer um vestibular e ele vai saber como se portar numa prova externa (Érica, professora do 2º ano).

Eu penso que [o objetivo das avaliações externas] é, principalmente, fazer uma avaliação comparativa. Ver em relação às outras escolas como é que a gente vai. Não em termos de ranking! Porque a gente pode pensar que está indo bem aqui, mas aí é bem para esta escola. Mas aí tem outra escola lá que também tem um trabalho super bom, bem engendrado, bem elaborado. Aí a gente vê que ela foi muito melhor do que a gente. Então é sinal que os alunos estão indo bem aqui na escola, mas aí, em termos de alcançar as habilidades que estão previstas em rede nacional, a gente não está alcançando. Principalmente para isso (Cecília, coordenadora pedagógica).

Como avaliação do ensino, não. A prova serve para você ter um diagnóstico, você poder diagnosticar onde está o problema, a falha, e você intervir. Nesse sentido, eu concordo. Mas não no sentido de avaliar, mas de diagnosticar e fazer as intervenções necessárias (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Eu acho que [o objetivo das avaliações externas é] analisar mesmo. Eu acho que a avaliação é válida, até mesmo para a programação, para saber, para ter uma noção dos planejamentos. Eu acho que é válido sim, desde que seja feito com objetivos, que seja coerente. Por que não? Acho que tudo na vida a gente passa por essa situação (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

Eu acho que acaba deixando os alunos que têm toda uma situação comprometida socialmente, em desvantagem. Eles são avaliados com uma nota menor e parece que mais uma vez eles são incapazes. E eu não vejo desta forma. Eu vejo que você às

vezes pega um aluno com tanta dificuldade e ele evoluiu tanto. E aí chega uma avaliação externa e desvaloriza todo esse crescimento que ele teve. Então, só o professor pode verificar isso. Aquele aluno que chegou assim ‘cru’, desculpe a expressão. Mas que batalhou, lutou... E isso eu estou falando porque eu lembro que há alguns anos atrás eu acabei entrando em uma sala que era o antigo PIC, que era um 4º ano com alunos com dificuldade. A professora teve um trabalho assim brilhante, os alunos evoluíram muito. Aí, de repente chegou uma avaliação que destruiu psicologicamente todo o trabalho que a professora tinha feito. Porque realmente eles não tinham o domínio da leitura daqueles textos grandes, gigantes. Mas eles tinham evoluído dentro daquilo que eles podiam, eles tinham evoluído muito e essa avaliação não considerou esse trabalho do aluno e do professor (Liliam, professora do 1º ano da escola B).

O aluno também [se beneficia com a avaliação externa]. Por exemplo, ensinar ele a preencher um gabarito. É de certa forma uma dificuldade nos anos iniciais. Por exemplo, o preenchimento correto de um gabarito, a análise das perguntinhas, o tempo para a execução da prova (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

Olha, é um assunto que, tem hora que eu já pensei que sim, tem hora que eu pensei que não, porque eu não tenho certeza absoluta. Tenho a tendência de achar, se for para ter uma prova externa, que ela seja bem elaborada e que ela não tenha um princípio apenas político-partidário para dizer que implementamos mais uma avaliação externa. Que ela possa servir para que a gente pense a escola, ou para que a gente auxilie esse garoto a estar mais preparado para fazer outras provas, outras seleções para a vida dele. É algo que eu já pensei de uma, já pensei de outra. Hoje eu tenho muita dúvida, porque não acho justo um aluno nosso terminar o 9º ano e, muitas vezes por despreparo, não conseguir passar numa ETEC por falta de costume. Porque eu acho que avaliação também é treino. É algo que muitos pedagogos, se me ouvirem vão dizer que sou do século XIX, mas quando a gente está vivendo um processo de ENEM, de tudo... Enquanto a garotada da iniciativa privada está sendo treinada para fazer essas atividades (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Analisando o ponto de vista dos entrevistados, as avaliações externas nem sempre cumprem a função de contribuir para a proposição de medidas para o acompanhamento dos alunos (BROOKE; CUNHA, 2011; LÜDKE, 2001). Em algumas respostas, o reconhecimento da validade da avaliação em larga escala se volta mais para fora do âmbito escolar, como preparo para os testes que os alunos farão depois de formados, do que para a possibilidade de reflexão e crescimento do trabalho interno da escola. A coordenadora pedagógica da escola A também não reconhece nas avaliações maiores contribuições do que a possibilidade de comparação com outras escolas e que pode levar a uma reflexão sobre o currículo e o trabalho pedagógico realizado. Existe ainda o peso do insucesso nos testes para o aluno, como aponta a professora Liliam. O baixo desempenho dos estudantes com maiores dificuldades, embora apresentem avanços em seu percurso de formação, acabam por estigmatizar os que necessitam de maior apoio.

Alguns docentes reconhecem que as avaliações externas devem servir como instrumento de revisão do currículo, mas também relativizam seu alcance, considerando que elas abrangeriam um diagnóstico parcial da realidade do ensino.

Eu não acho que [as avaliações externas] interferem muito, não [no currículo escolar]. Porque nas outras edições a gente teve uma devolutiva e até interferiu um pouco, mas eles demoram muito para dar essa devolutiva que a gente precisa. Quando vem o negócio, já passou um ano e a gente fica meio 'perdido no barco' e a gente não pode esperar por um ano, a gente tem que ir trabalhando. Então, eu acho que fica a desejar nisso. Acho que a devolutiva deveria ser rápida, no ano vigente. Demora muito para sair os resultados (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Na prática, acho que não deu tempo [das avaliações externas interferirem no currículo escolar]. Porque essa interferência às vezes não é tão evidente. Então, eu não tenho certeza. Num primeiro momento, eu tenho a impressão que não. Mas, a partir do momento que o aluno tem o acesso, que ele vai, que ele é ensinado a preencher múltipla escolha, a passar um gabarito, há uma influência sim. Eu fui muito inocente na primeira avaliação. Penso que sim. Só não sei se ficou só no campo mais dessa questão tecnicista de como fazer uma prova, onde pôr o nome do quê. Uma questão mais de aprendizagem seria muito mais importante (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Eu acho que preparar até os professores [seria uma mudança importante nas avaliações externas]. Deixar claro quais são os objetivos. Ser uma coisa assim atrelada. [...] Mostrar para os professores até mesmo que a avaliação é para saber como eles estão, saber como a escola está, onde pode melhorar. Ter um retorno disso. Ser uma avaliação não só com números. Algo nesse sentido. (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

As avaliações externas refletem uma dimensão restrita da realidade do ensino (HORTA NETO, 2010). Além disso, por meio delas não se tem uma ideia clara das causas das dificuldades de aprendizagem, pois elas oferecem um retrato estático e demasiado parcial dos resultados educacionais. São necessários, portanto, outros instrumentos de avaliação para identificar as razões dos entraves na atuação da escola e as possibilidades de melhoria no ensino.

Dessa forma, começamos a perceber que os indicadores, apesar de serem importantes instrumentos para a definição e avaliação de políticas públicas, apresentam limitações: eles indicam um fato, mas são incapazes de explicar os porquês; são necessários estudos mais aprofundados que venham a determinar quais seriam os fatores que estariam sendo responsáveis pelo fato indicado. (HORTA NETO, 2010, p.96).

Outro aspecto ressaltado nas entrevistas é a morosidade das devolutivas pelos órgãos responsáveis. Muitas vezes os resultados chegam às escolas no ano seguinte à realização das provas, após o período inicial de planejamento coletivo. Assim, os dados se perdem e sua interpretação requer um cotejamento com as turmas que participaram das provas, quais eram as suas características, quais alunos permanecem na escola, em quais turmas estão no presente ano e que dificuldades já foram superadas ou não. Esse resgate dificilmente é feito a contento e os dados acabam sendo apenas a constatação do elevado, baixo ou mediano rendimento da escola.

Alguns autores argumentam fortemente a favor da importância da análise dos resultados da avaliação no âmbito escolar. Franco (2001) afirma:

[...] na educação a avaliação desempenha um papel essencial, especialmente no âmbito da educação fundamental. Enquanto nos outros níveis educacionais pode vir a exercer uma função seletiva, no nível da educação fundamental ela exerce, por excelência, a função informativa, isto é, fornece informações para que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar as providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso. Quanto mais cedo forem conhecidos esses pontos, maiores serão as possibilidades de tomar as medidas necessárias para assegurar o sucesso. No caso desse nível de ensino, pode-se e deve-se esperar que o sucesso chegue a *todos* os alunos, já que é um direito de todos eles, como cidadãos, o que, infelizmente, ainda está longe de ocorrer entre nós (FRANCO, 2001, p.29, grifo do autor).

Estudos advogam que para a efetivação de mudanças satisfatórias no ensino é necessário que haja uma grande divulgação e esclarecimento sobre os critérios e objetivos das avaliações externas, tanto para gestores e docentes, como para os demais membros da comunidade.

[...] argumento sobre a necessidade de que todos aqueles que estejam envolvidos no processo educacional, como dirigentes, professores, pais e alunos, tenham à sua disposição dados a partir dos quais seja possível estabelecer juízos de valor sobre a qualidade da educação. Sem a existência desses dados, ficaria prejudicado um acordo mínimo sobre como atuar para aprimorar esse processo, dificultando assim a discussão que venha a contribuir para a formulação de políticas públicas adequadas (HORTA NETO, 2010, p. 95).

A devolutiva eficiente dos resultados nas escolas constituiria em um recurso importante para o debate e reflexão sobre os propósitos das avaliações e os possíveis usos dos dados extraídos sobre o rendimento dos alunos. Esse movimento poderia reverter em mudanças efetivas na abordagem pedagógica e oferecimento de melhores condições aos alunos com maiores dificuldades, tal como argumentam os órgãos gestores.

Em pesquisa sobre experiências de avaliação externa em diferentes estados brasileiros, Brooke e Cunha (2011) afirmam que a queixa sobre a dificuldade dos docentes em interpretar os dados das avaliações externas e propor medidas que daí decorrem é frequente e que o investimento na formação seria uma das possíveis soluções:

De modo geral, as Secretarias acreditam que o problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados a trabalhá-las em sala de aula. Observam-se tentativas de criar um diálogo que possa superar essas dificuldades. [...] Uma forma de superar esse desafio tem sido a criação de programas estruturados de formação continuada com base nos resultados das escolas, que vão além do trabalho individual dos analistas ou supervisores pedagógicos, na tentativa de atingir um número mais significativo de professores (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 31).

Entretanto, atualmente especialistas do tema admitem as limitações do retorno dos resultados das avaliações para as escolas. A propósito, em ciclo de debates sobre avaliações de sistema realizado na Fundação Carlos Chagas, vários estudiosos afirmam que as informações das provas são complexas e de difícil interpretação para professores e equipes gestoras. Outros ainda argumentam que a metodologia utilizada não oferece elementos suficientes para identificação das medidas necessárias do ponto de vista didático e do desenvolvimento do currículo (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013).

As entrevistas revelaram críticas sobre o escasso retorno que as escolas receberam das instâncias que gerenciam as avaliações e reivindicam um espaço mais amplo e institucionalizado para a reflexão coletiva dos resultados. Há indícios, contudo, de que os membros da comunidade escolar, passando pelas coordenadoras pedagógicas, têm dificuldade em fazer as interpretações dos dados de forma a subsidiar as ações didáticas, mostrando as limitações das avaliações externas para a atuação cotidiana nas escolas. Para o coordenador do Núcleo de Avaliação da SME/SP:

Eu acredito que o que ocorreu foi, de 2007 pra cá, faltou encarar as avaliações como algo que está cooperando e não punindo. Eu acho que a própria mídia querendo ranquear as escolas, isso acaba prejudicando e não levou a nada. Você teve melhorias? Teve, mas eu acho que foi pequena perto do que poderia ter ocorrido. Eu acho que faltou um pouco mais de interferência, um pouco mais de trabalho pedagógico em cima dos resultados, uma reflexão maior em cima dos resultados (Robson, coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP).

Assim, a complexidade dos dados e o despreparo das equipes pedagógicas em discutir informações que eles próprios não dominam dificultam a problematização dos resultados das avaliações. Segundo as coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas:

Eu proporia que institucionalmente houvesse mais espaço dentro da escola para a discussão dos resultados. Porque aqui a gente tem essa dificuldade. Eu não sei se ela é uma dificuldade isoladamente nossa, competência nossa, mas eu penso que se fizesse na SME/SP, a partir do nosso planejamento, tivessem dois dias para se discutir os resultados, com orientação pra gente também. Porque a gente [coordenadores pedagógicos] também precisa disso para dar velocidade e propriedade a esses dias de discussão. A gente também precisa de orientação. Eu, pelo menos, encontro essa necessidade. Eu acho que não é um trabalho fácil. Trabalhar com aquelas matrizes não é uma coisa fácil. A JEIF é uma coisa que precisa de coordenador para fazer o trabalho fluir. Porque ficar só no ‘achando’, ‘na minha escola isso’, ‘na minha sala isso’, ‘meu aluninho aquilo’, não rende muito. Então eu acho que falta isso: nós termos uma capacitação melhor e depois um momento mesmo para essa discussão. Penso que seria bom (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Havia [discussão sobre as matrizes e resultados das provas]. Talvez não com a profundidade, com o conhecimento que nós coordenadores talvez deveríamos ter para uma discussão mais elaborada. Porque não basta apenas discutir. Aí que está a formação do coordenador. Não basta apenas apresentar números, ou até dizer ‘Ah,

nós temos que melhorar! Olha, fomos mal'. Nós temos que pensar por que isso está acontecendo. Foi uma discussão que eu avalio hoje como superficial. Não que não tenha tido, mas não basta ter sem uma qualidade. Quer dizer, é importante porque é o começo, mas não é só isso que faz a qualidade (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Os docentes reconhecem que houve discussão sobre o desempenho das escolas nas avaliações externas:

Vêm os gráficos e as coordenadoras passam pra gente. A gente vê se em determinado ano a gente melhorou, se piorou. Porque nos resultados vêm tudo. A turma de 'tal' ano teve 'tal' nota em Português, como foi... Então tudo isso é apresentado pra gente (Marina, professora do 1º ano da escola A).

Vinha a coordenação com a direção e colocava-se o resultado da avaliação e em que posição a escola estava, o que nós poderíamos fazer, quais os projetos. Isso para que essa realidade pudesse ser alterada e, claro, para melhor (Liliana, professora do 1º ano da escola B).

Sempre houve [discussão sobre os resultados das provas]. Nós somos cobrados, inclusive. A direção cobra melhores resultados, porque o resultado é divulgado em rede. Principalmente a gestão anterior fez bastante isso e ele mostra para cada unidade o seu desempenho e isso faz com que o diretor faça uma cobrança (Carlos, professor do 4º ano da escola B).

A despeito da fala das coordenadoras pedagógicas, os docentes consideram que o processo de discussão e tomada de decisão a partir dos resultados é feito a contento. Porém, a devolutiva no âmbito escolar consistiu, em termos gerais, na exposição dos índices de aproveitamento das escolas e da própria rede. Assim, a abordagem e recursos utilizados parecem insuficientes para o estabelecimento de um debate que leve a mudanças mais profundas no currículo.

A escola A apresenta, como explicitado anteriormente, bom desempenho nas avaliações externas federais e regionais comparada a outras escolas da mesma DRE. Isso é motivo de orgulho para os profissionais que lá trabalham. Já na escola B, com desempenho mais baixo segundo os resultados das avaliações externas, há opiniões distintas entre os profissionais em relação ao aproveitamento dos alunos. Grande parte dos professores afirma que o desempenho de suas turmas foi bom, quando na verdade essa impressão não condiz com os dados obtidos. Apenas a coordenadora pedagógica apresentou ter maior clareza sobre os índices de aproveitamento das turmas ao ser questionada em sua entrevista. Esse desconhecimento pode estar associado, como indicado anteriormente, a problemas nas condições oferecidas aos docentes para a apropriação dos resultados.

Ainda no âmbito escolar, é necessário analisar os encaminhamentos feitos a partir dos dados oferecidos pelos órgãos que elaboram, organizam e sistematizam os resultados de cada

escola. Embora os professores afirmem que há a devolutiva sobre os índices de rendimento nas reuniões e jornadas pedagógicas, parece haver pouca apropriação dos dados pelas equipes gestoras, pela forma como essas informações são passadas e discutidas na escola. Esse fato nos ajuda a entender o desconhecimento dos professores da escola B sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas, justamente a escola que necessitaria problematizar profundamente seus resultados, visando à superação das desigualdades de base entre seus alunos.

Mesmo que as matrizes das avaliações não sejam a base do processo de construção do currículo organizado pelos professores, o fato de terem relação próxima com os demais projetos da rede faz com que os docentes não sintam grandes disparidades entre o que é trabalhado em sala e o que é exigido nas provas. Segundo os professores entrevistados, as avaliações municipais não apresentavam discrepâncias com as demais avaliações externas, com as Orientações Curriculares/2007, com os livros didáticos ou demais orientações da SME/SP. Como afirma a ex-diretora de DOT regional:

[...] a Prova São Paulo [...] conversava com a Prova Brasil. Muitos itens usados eram itens do INEP e as competências eram aquelas que a gente buscava: leitura, interpretação, inferência, classificar informações em um texto de divulgação científica. Então, tudo que o material do 'Ler e Escrever' buscava também eram essas competências. Elas conversavam tranquilamente (Nívea, ex-diretora de DOT regional).

Nesse sentido, a criação da Prova da Cidade buscou maior aproximação dos docentes possibilitando a sua participação na elaboração dos itens e divulgando-os para que as escolas pudessem discutir e realizar seu trabalho pedagógico baseando-se também nos erros e acertos dos alunos.

A Prova da Cidade foi criada para aproximar um pouco mais a comunidade, a escola, gestores, professores e alunos da avaliação externa que, realmente, principalmente no início, nas duas primeiras edições, se tinha ainda muita resistência, um 'pé atrás' com relação às avaliações (Robson, coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP).

Sendo uma avaliação externa realizada por decisão de cada escola, a Prova da Cidade não teve a adesão esperada. Um dos fatores talvez seja, como já abordado, o grande volume de avaliações já previstas nos calendários escolares.

Observou-se entre os profissionais entrevistados uma predileção pela Prova São Paulo em relação à Prova da Cidade, provavelmente pela proximidade com as Orientações Curriculares/ 2007 e o maior investimento a cada ano em materiais de divulgação e de

interpretação dos resultados para a escola e para as famílias dos alunos. No caso da escola B, muitos profissionais questionaram a qualidade da Prova da Cidade.

Não gostei muito [da extinção da Prova São Paulo]. Eu acho que poderia deixar só ela. Não precisaria ter outras provas, só essa. Tendo apenas uma, que fosse ela. Acho que é uma prova bem elaborada, já está bem institucionalizada, já ‘bate no ouvido’ da comunidade como uma coisa assimilada. Já foi ‘incorporada’ na comunidade escolar e na comunidade mesmo social (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

A Prova São Paulo é a melhor que tinha, eu acho. Poderia tirar as outras e deixar a Prova São Paulo. Porque a gente teve devolutiva e eu acho que é a única que tem devolutiva é a Prova São Paulo, mesmo. Inclusive, os pais receberam em casa o desempenho do aluno, qual foi o desempenho deles, a nota que ele atingiu. E é uma prova que estava bem dentro das propostas curriculares da prefeitura (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

A Prova da Cidade, o que mais me assustava é que eram pouquíssimas questões e algumas com qualidade questionável, para um investimento financeiro tão grande. Eu acho que tem que ser feitos pelos professores. Não sei se tinha, mas tinha que também passar por uma revisão por um profissional que de fato conhecesse o assunto e que oferecesse uma coerência nesse trabalho. Eu não questiono a qualidade da prova por má fé, mas é aquela história da competência. Não basta um professor fazer. Eu faço uma, você faz outra... Tem que oferecer uma linha condutora. É um avanço a ser feito pelos professores que estão mais próximos da realidade. Entretanto, tem que ter um profissional que realmente entenda do assunto para transformar esse projeto. E com mais questões, porque eram questões como nove, oito. Era estranho uma prova tão curta. Dá uma sensação de que não estava contemplando muitas coisas (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

As provas [da Cidade] eram mal elaboradas. Primeira questão: elas eram mal elaboradas. O desempenho me parece que foi bom, mas eram provas muito mal elaboradas porque não refletiam a série em que o aluno estava. Elas eram sempre elaboradas com questões que não estavam refletindo o ano da turma. [...] Fáceis demais para a criança e poucas questões (Carlos, professor de 4º ano na escola B).

Outro aspecto importante é o peso atribuído às bonificações dos profissionais pelo desempenho das escolas nas avaliações externas. Essa relação acaba por influenciar a forma como os docentes direcionam as práticas curriculares e interfere na dinâmica do trabalho coletivo. Ou seja, as avaliações externas passam a estar mais fortemente associadas aos processos de *accountability*⁴⁹, ou de responsabilização das escolas e seus profissionais pelos resultados dos alunos. Essa medida provocou desconforto entre os docentes:

Hoje eu posso dizer, até 2012 existia uma tendência de querer utilizar os resultados dessas avaliações externas para bonificação. Isso acaba criando um mal estar muito grande. Principalmente quando você começa a bonificar. Porque a escola que às vezes os alunos não atingiram uma proficiência boa, as escolas que tiveram uma média ruim, elas não deveriam ser penalizadas. Aquele resultado tem que servir para uma reflexão, para ver o que está acontecendo e uma ação para a melhoria e não

⁴⁹ Segundo Brooke (2006), as políticas de *accountability* consistem na “responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p. 378).

ficar ranqueando as escolas ou bonificando ou penalizando a escola. Eu acho que isso é muito ruim. Eu acho que esse clima acaba criando uma energia muito ruim que não é produtiva, ela não é colaborativa. Eu acho que avaliação externa tem que servir para colaborar e para acrescentar alguma coisa e não, em hipótese alguma, a avaliação externa deve diminuir a avaliação interna da escola, porque a avaliação interna não será substituída pela avaliação externa. A avaliação interna é muito mais rica. A avaliação que o professor faz consegue avaliar um monte de coisas. A avaliação externa, basicamente, avalia duas coisas só: a leitura e a resolução de problemas (Robson, coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP).

Muitas foram as críticas sobre os mecanismos criados para a premiação das melhores escolas, revertida em valores acrescidos ao salário dos profissionais na área da educação. Essa atitude parece contraditória em relação às políticas da rede, até mesmo dentro do Núcleo de Avaliação Educacional da prefeitura. O conceito de justiça escolar defende o oferecimento de maior apoio àqueles com maiores dificuldades (CRAHAY, 2000; DUBET, 2004). Afinal, diferentes fatores influenciam o desempenho dos alunos e políticas que levam à premiação dos melhores acabam por aumentar as diferenças, em vez de minimizá-las. Por exemplo, escolas com piores desempenhos tendem a se tornar ainda menos atrativas para professores mais experientes e com melhores condições de escolha.

O coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP afirma que, com a preocupação em obter bons resultados, algumas escolas acabam fazendo uso de práticas que visam o treinamento dos alunos para a resposta às provas, tal como alguns estudos têm apontado (ARCAS, 2008; BARRETTO, 2012; SANTOS; DIAS, 2013).

[...] em alguns casos a gente observa um fenômeno muito interessante. Interessante negativamente. Porque algumas escolas acreditam que trabalhando só os itens ou aquelas habilidades, a leitura e cálculo, os seus alunos vão conseguir se sair melhor nas provas. E isso não é verdade. Não adianta a escola reduzir o seu currículo só em leitura e resolução de problemas porque isso não vai melhorar a proficiência dos alunos, com certeza (Robson, coordenador do Núcleo de Avaliação da SME/SP).

O reducionismo do currículo diante da proposição das matrizes das avaliações externas também foi observado em outros estudos (BARRETTO, 2012; LESSARD, 2010). No entanto, não foi encontrada a prática de treinamento para as provas entre os professores que participaram do trabalho de campo. A coordenadora pedagógica, da escola A afirma não incentivar esse tipo de proposta entre seus professores, ainda que alguns docentes apresentem essa preocupação:

Aqui a gente evita, mas tem professor que fica muito ansioso. A gente evita aquela 'preparação', mas tem professora que traz isso de outra escola e começa a preparar o aluno e fica naquela angústia de dar mil e um testes para ao aluno aprender aquilo. Eu sou radicalmente contra isso. Acho que as crianças vão bem se elas estão indo bem e acabou. É claro que tem que apresentar aquele tipo de prova, porque as crianças, principalmente de 1ª a 4ª, não sabe 'o que é isso', 'como é que eu faço'.

Mas ficar naquela fissura de ‘treinar’ a criança para as provas, não. Quando exageram nesse número de provas, acaba acontecendo isso pelo processo: uma prova acaba treinando para a outra. E não é esse o lance... (Cecília, coordenadora pedagógica da escola A).

Na escola B, ainda com a constatação de que os alunos não vêm apresentando bom desempenho nas provas, não se observou nenhum tipo de pressão da própria escola em relação aos resultados, mas havia o desejo de que as turmas participassem delas.

Eu acho que, pelo o que eu conheço da direção, da gestão, eu acho que [aderir à realização da Prova da Cidade foi válida] até pra sentir como está a escola. A gestão é aberta a essas avaliações, não tem nenhuma resistência (Bruna, professora do 5º ano da escola B).

No entanto, apesar de maior esclarecimento sobre o peso dos resultados das avaliações externa no trabalho pedagógico, a preocupação com a obtenção de bons resultados foi indicada pelos docentes:

É lógico que o professor acaba se preocupando com o que é pedido externamente. Mas já houve fato da gente se preocupar muito mais do que hoje. Hoje a gente se preocupa mais com que realmente o aluno sabe, o que a gente atingiu, o que a gente planejou, o que está de acordo com as expectativas. Aí ele vai bem na avaliação externa. Ele não precisa ficar treinando como fazer uma avaliação externa, se ele realmente estiver alfabetizado (Marina, professora do 1º ano da escola A).

As pessoas às vezes ficam muito preocupadas com a avaliação e esquecem que o principal não é a avaliação em si e sim todo o caminho que esse aluno leva para chegar ao resultado. Ele pode não chegar no dez, mas chegou no cinco. Ele evoluiu, como eu disse anteriormente. Então, de certa forma sim, as pessoas ficam preocupadas com ranking: ‘A minha escola tirou tal nota na avaliação’, ‘Olha a nossa ficou abaixo’. E eu não vejo que a educação é um mercado (Lilium, professora do 1º ano da escola B).

Analisando a fala de professores de 3º, 4º e 5º ano do ciclo I que já participam de avaliações externas, como Prova Brasil, Prova da Cidade e Prova São Paulo, notou-se maior preocupação quanto ao desempenho dos alunos de suas turmas e o seu reflexo na bonificação dos demais profissionais da escola. A ansiedade gerada pelo rendimento dos estudantes pode interferir negativamente no trabalho docente como uma pressão para a obtenção de bons resultados. Algumas respostas dadas pela professora Sueli refletem essa cobrança. Sendo professora do 3º ano, ela demonstra preocupação, como outras colegas, com o desempenho de sua turma:

A única coisa que muda [com as avaliações externas] é que a gente fica com aquela preocupação: ‘Será que os alunos vão conseguir fazer? Vão se dar bem?’. Eu acho que é isso que gente acaba até, não sei se é certo ou errado, prendendo um pouco nessas provas. A gente senta em JEIF, analisa as questões para poder trabalhar com os alunos. Eu acho que muda nisso: a gente acaba ficando mais alerta. [...] Tem, a gente tem essa pressão [em relação à bonificação por resultados]. A gente sempre discute isso, porque eles sempre atrelam uma coisa com a outra e acaba tendo essa pressão por ‘n’ fatores. A escola, de uma forma ou outra, dependendo do

desempenho ela será mais favorecida ou menos favorecida. Então tem sim essa pressão. [...] é uma preocupação de quase todos. A gente sempre discute isso nas nossas reuniões, sente essa pressão, principalmente quando muda as gestões. Eles colocam novas metas, então a gente fica com essa preocupação (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Assim, por mais que haja um discurso recorrente contra a preparação dos alunos para as provas, a exigência de alguns profissionais é grande em termos de resultados das turmas, podendo influenciar os delineamentos do próprio currículo.

Essa falta de correspondência entre os critérios empregados pelos sistemas de incentivos e a compreensão do seu significado em termos de aprendizagem dos alunos está na base da falta de progresso da maioria dos estados no uso dos resultados das avaliações como material de apoio pedagógico (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 75).

Analizando os diferentes aspectos da avaliação, é importante destacar como elas são compreendidas pelos estudantes e suas famílias. Brooke e Cunha (2011) afirmam que por muito tempo se acreditou que os dados extraídos das avaliações promovidas pelos sistemas estaduais interessariam, além do governo, apenas as escolas:

Na sua maioria, esses sistemas eram vistos pelos seus criadores exclusivamente como instrumentos internos de gestão, e não como uma oportunidade para a prestação de contas a um público com direito a informações transparentes sobre a qualidade da educação. As políticas de divulgação se restringiram aos boletins para os professores e a outros poucos documentos internos (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 36).

O coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP considera que os dados sobre o desempenho individual dos alunos podem contribuir para a sua auto avaliação no processo de aprendizagem:

Para o aluno, ele [resultado de desempenho] também é extremamente importante porque ele recebe os seus resultados e isso faz com que o aluno também perceba seus pontos fortes e seus pontos fracos e, principalmente, ele consegue tomar consciência das habilidades que ele já adquiriu e outras que ele ainda não domina. (Robson, coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional de SME/SP).

Em relação à divulgação do desempenho dos alunos às famílias, a Prova São Paulo realizou o envio dos resultados individuais das provas pelo correio. No entanto, percebe-se que a interpretação e a utilização dos dados das avaliações externas são processos difíceis entre os próprios profissionais da educação. Diante disso, como os alunos e suas famílias reagem diante das avaliações externas na visão da equipe pedagógica?

Eles [os pais] tiveram a devolutiva, no caso da Prova São Paulo. Receberam em casa, se eu não me engano. Eles comentam, eles falam ‘olha, professora, meu filho foi bem em tal coisa, precisa melhorar aqui’. Eles mesmos têm essa ideia e é importante. O mais importante é essa devolutiva (Érica, professora do 2º ano a escola A).

Eu acho que os alunos e pais não se preocupam muito com essas avaliações externas. Eu não vejo uma grande preocupação. Porque, você sabe como é, a rede pública praticamente não reprova, é o ciclo, é a continuidade. Eu acho que, por causa disso, eles acabam nem ficando tão preocupados assim com essas avaliações. Quem acaba se preocupando mais é a gente (Sueli, professora do 3º ano da escola A).

Eu sentia que muitos pais não tinham e não têm consciência plena do que significam esses dados. Ainda mais em algumas avaliações que não são números nem muito concretos para eles, que faça sentido como conceitos ou números. Porque a Prova São Paulo tinha uns percentuais que depois o pai às vezes recebia a cartinha e aí tinha 'de tanto a tanto'. Muitos dos nossos pais não sabiam nem fazer a leitura daquilo. Então, quando você faz leitura, o que é 'suficiente'? Eu não lembro bem dos termos. Mas às vezes eram termos que depois o pai vinha aqui e não sabia se era a escola que tinha mandado, se era um problema ou não. Porque muitos dos nossos pais, naquela época, não eram nem leitores. Ou também tinham os mais esclarecidos, mas isso era a minoria. E os alunos eram adolescentes e também não estavam muito preocupados com essa história. Até porque eles não iam ficar reprovados. Eu não acho que a avaliação tem que ter só esse caráter punitivo, mas também não era significativo. E bem ou mal, eles não estavam tão, em sua maioria, tão preocupados assim. Um ou outro ficava um pouco tristes: 'Poxa eu que sou bom aluno, por que eu fui mal?'. Ou ainda: 'Por que o outro foi bem?'. Porque às vezes 'chutou' melhor, né? Sorte (Flávia, coordenadora pedagógica da escola B).

Segundo os profissionais entrevistados, os alunos e suas famílias não se apropriaram totalmente dos resultados das avaliações externas. Há o incentivo à participação dos estudantes e comentários de alguns pais sobre as provas, mas, assim como ocorre entre os docentes, parece não haver maior esclarecimento sobre o desempenho dos alunos e das escolas. Não há, por exemplo, retorno das famílias sobre os resultados apresentados, no sentido de cobrarem melhores condições para que o aproveitamento de seus filhos seja aperfeiçoado. O retorno esperado para a auto avaliação do aluno, como aponta o coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP, também não é identificado entre as falas dos entrevistados.

A avaliação externa poderia ser um dos instrumentos para, não só identificar informações sobre o rendimento dos alunos, mas direcionar políticas públicas para as escolas com maiores desigualdades. No entanto, não foi o observado. Sua influência no currículo é percebida muito pela coerência com os demais programas da SME/SP do que pelo conhecimento das equipes de suas matrizes. A relação entre resultados e bonificação é perigosa. Esse tipo de motivação afasta os profissionais dos reais objetivos do ensino, onde a promoção da equidade deveria ser prioridade. Nesse sentido, ela não é alcançada por meio de treinamento e redução do conteúdo às matrizes curriculares das provas, mas através da problematização da realidade dos alunos e a busca por medidas para a redução das injustiças no âmbito escolar.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada se propôs a realizar uma revisão de estudos e documentos acerca das reformas curriculares no Brasil e a analisar o percurso da rede pública municipal de São Paulo tendo como referência os conceitos de direito à educação e de justiça escolar. Após uma retrospectiva das políticas da SME/SP e das reformas educacionais mais abrangentes em que elas se circunscrevem, buscou-se examinar as medidas educacionais implantadas pela gestão Kassab, suas justificativas e influências nas práticas curriculares voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas municipais, com o intuito de melhor entender se e como o currículo vem contribuindo para promover ou não a equidade em termos do acesso ao conhecimento, principalmente em relação aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Embora as escolas mostrem diferenças em termos de rendimento escolar dos alunos, características da clientela e histórico das próprias instituições, observou-se que os aspectos analisados acerca do desenvolvimento do currículo apresentam evidências muito próximas.

Os dados das avaliações externas apresentados no período investigado demonstram a defasagem de rendimento dos alunos das escolas municipais de São Paulo, quando comparados ao desempenho de outras redes. Essas informações já indicam que as políticas públicas encaminhadas pelas últimas gestões, em particular, pela gestão Kassab, bem como o trabalho pedagógico proposto nas escolas não têm sido suficientes para a superação das desigualdades de base entre seus alunos. Assim sendo, a pesquisa buscou melhor entender os meandros que permeiam o currículo prescrito, organizado e em ação e os avanços e dificuldades que, não evidenciados nas avaliações externas, podem ser reconhecidos em sua implementação.

Em relação aos programas da rede municipal que visaram, principalmente, à superação das defasagens de rendimento ligadas ao domínio de habilidades da leitura e da escrita, é possível afirmar que o investimento na formação continuada e na elaboração de materiais de apoio aos professores e alunos refletiu na incorporação de práticas entre os docentes, reconstruídas no interior das escolas, ainda que não se possa aquilatar em que extensão e abrangência isso ocorreu na rede como um todo. Embora não se tenha observado um

investimento maior na discussão sobre a relação do currículo com a justiça escolar entre os professores e coordenadores pedagógicos inseridos nos programas, a formação mais alongada com foco na reflexão permanente sobre as situações vivenciadas no cotidiano pelos docentes e a indicação de metodologias que melhor atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos em diferentes momentos de seu processo de alfabetização, tocam de perto a problemática do atendimento dos educandos com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados incluídos nas escolas e do direito de todos ao acesso ao conhecimento autorizado. Da mesma forma, o investimento em redução do número de alunos nas salas dos 1ºs anos, a presença de estagiários para apoio ao trabalho dos professores dessas turmas e incentivos, como a pontuação diferenciada para evolução funcional dos docentes, parecem ter contribuído para a incorporação das propostas e adesão dos professores aos programas. Embora o desempenho dos alunos nas avaliações externas mostre índices insatisfatórios em sua proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, o fato de se observar uma ascensão constante ao longo do período observado sugere que o processo de aquisição da leitura e da escrita tem se aprimorado em relação ao período anterior à aplicação dos testes de avaliação externa. A pesquisa registra o encargo atribuído aos coordenadores pedagógicos de oferecer, aos professores de suas respectivas escolas, uma formação complexa e de longa duração. Ela mostra, nesse caso, o despreparo dos coordenadores pedagógicos para a promoção da formação continuada nas escolas nesses termos. Também foi observada a pequena abertura para a participação dos docentes dos anos finais do ensino fundamental nos processos formativos.

O documento Orientações Curriculares/2007 pode ser tido como uma das medidas mais significativas da gestão estudada. Ele sintetiza um movimento de reforma curricular na rede iniciada por programas que visavam, além da revisão de práticas na área da aquisição da leitura e da escrita, o alinhamento dos currículos das escolas com ações da rede como a formulação das avaliações externas, a discussão acerca das expectativas de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, além do aprofundamento de temas como: a diversidade étnico-racial e a inserção de novas tecnologias nos currículos voltados ao ensino fundamental. Embora se evidencie sua complexidade e características de detalhamento, que evocam as orientações de caráter tecnicista dos anos de 1970, é possível afirmar que as Orientações Curriculares/2007 parecem ter tido, segundo os dados coletados, boa aceitação nas escolas, seja em razão da participação dos profissionais de ensino em sua formulação, seja, sobretudo, pela autonomia conferida às equipes para decidirem sobre as adequações de seu uso nas

escolas. Ainda que o documento não se constitua em um instrumento cotidiano da prática de coordenadoras pedagógicas e professores participantes da pesquisa, há evidências de que ele subsidiou a formulação do planejamento das turmas, sendo considerado necessário pelos atores entrevistados, mesmo após a mudança de gestão. Assim sendo, ele pareceu cumprir uma função importante como referencial mais abrangente para a construção dos currículos no âmbito escolar. Nesse sentido, o formato mais diretivo e compartimentado das expectativas de aprendizagem foi retraduzido, norteando a formulação dos currículos organizados pelas equipes e assumindo um caráter mais flexível diante das especificidades das escolas e da necessidade de garantia de parâmetros mínimos de aprendizagem aos alunos que apresentam maiores desigualdades de base.

É importante destacar a relevância da criação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem como um desdobramento das Orientações Curriculares/2007. Tanto sua correspondência com o documento, como a praticidade de seu uso, por atender a todos os alunos e ser consumível, favoreceram o alcance, segundo os docentes, de um maior número de expectativas de aprendizagem. O material não foi considerado pelos sujeitos da pesquisa como um recurso limitador, como é o caso dos atuais cursos apostilados adotados por redes em que a autonomia dos docentes é extremamente restrita. Mais uma vez, a liberdade de decidir sobre a forma de seu uso e a boa qualidade do material, mais coerente e com a preocupação de atender as características diversas dos alunos, teria favorecido a sua aceitação entre os docentes. Essa iniciativa sugere que as políticas curriculares podem ser acompanhadas de recursos que, além de oferecer subsídios mais adequados para a abordagem dos conteúdos nas aulas, também sejam formativos para os docentes. Parte dos entrevistados afirmou que o material voltado aos alunos os auxiliou tanto no entendimento de expectativas propostas nas Orientações Curriculares/2007, como na criação e proposição de novas metodologias em sala de aula.

Se as orientações advindas da gestão municipal indicam seu caráter generalizante e norteador, coube às equipes das escolas a tarefa de, a partir do documento formulado, elaborar um currículo com maiores condições de atender as necessidades mais específicas de sua clientela. Sobre o currículo organizado nas escolas investigadas, foram identificadas algumas características que vêm comprometendo a proposição de medidas que visem à equidade e o direito à educação. A fragmentação na elaboração do planejamento entre os grupos de professores e a sua descontinuidade de um ano a outro do ciclo revelam fragilidades que não atendem ao ideário do currículo como proposta pedagógica que promova um percurso escolar mais justo e com um acompanhamento permanente e individualizado dos alunos ao longo de

seus anos de escolaridade. Essa parece ser uma realidade que não se restringe, contudo, às escolas em apreço.

Embora as equipes pedagógicas reconheçam que é preciso planejar o currículo a partir do reconhecimento da comunidade atendida, constata-se que a abertura das escolas para a participação de alunos e pais nas suas atividades é limitada. Apesar das recomendações atuais de um currículo que dialogue com a cultura local e as características da comunidade, observaram-se poucos avanços nesse sentido nas escolas. A elaboração do currículo ainda é uma produção de professores, com alguma participação da coordenação pedagógica.

Como costuma acontecer nas demais redes de ensino, o corpo docente reiteradamente se queixa da pequena participação dos familiares na vida escolar dos filhos – e em especial, daqueles alunos com rendimento mais baixo, que costumam ser de menor nível socioeconômico. Não obstante, não foram observadas mudanças, por parte das escolas, no sentido de viabilizar um movimento que favoreça efetivamente a atuação da comunidade na discussão do currículo. Por sua vez, a visão dos docentes e coordenadoras pedagógicas sobre os alunos e suas famílias é bastante restrita no que diz respeito aos elementos culturais e socioeconômicos que compõem sua realidade para além dos muros da escola.

Diante do contexto apresentado, a ampliação da escolaridade com o ingresso dos alunos aos seis anos de idade no ensino fundamental também se apresentou como um desafio. A discussão na rede acerca dessa determinação não foi satisfatória e coube às escolas fazer adequações curriculares, as quais se restringiram muito mais à criação de parques e demais ações com foco na ludicidade do que propriamente à reformulação das propostas pedagógicas com vistas a tornar o maior período de atendimento dos alunos no ciclo I como uma possibilidade de ampliar suas oportunidades de aprendizagem não só na leitura e escrita mas também nas diferentes áreas do currículo.

No entanto, parece ser na prática construída pelos docentes no cotidiano escolar que se apresentam as mudanças mais significativas em termos de proposição de ações que deem concretude ao direito à educação dos alunos com maiores dificuldades. Sobre a construção do currículo em ação, observou-se a reinvenção de práticas entre os docentes em resposta às necessidades diversificadas dos alunos nas salas heterogêneas e a troca de experiências entre os pares nas formações e nos horários coletivos de trabalho. Ensaiam-se iniciativas de atendimento mais individualizado e a formulação de intervenções específicas aos alunos com ritmos e estilos diferentes de aprendizagem. Este estudo possibilitou constatar que certas

práticas de diferenciação pedagógica começam a deixar de ser medidas paralelas ao currículo proposto para cada ano do ciclo e passam a ser inseridas como ações permanentes no cotidiano escolar em certas escolas, seja por sugestão das próprias orientações pedagógicas, seja por iniciativa de cada equipe.

Na gestão investigada a avaliação ganhou grande destaque, tanto no âmbito escolar, com a realização de sondagens de hipóteses de escrita e envio de resultados às DREs para escalonamento das escolas, quanto pelas avaliações externas promovidas por diferentes instâncias e pela bonificação das equipes escolares que termina por se reportar ao rendimento escolar dos alunos. Nesse quadro, a regulação da qualidade do ensino pareceu ser uma das estratégias para a superação do problema de rendimento dos alunos no ensino fundamental. Contudo, essas medidas surtiram melhorias modestas dos índices de aproveitamento escolar. Nas escolas investigadas não se observou utilização das devolutivas dos resultados de avaliação como referenciais relevantes para a formulação dos currículos. Apesar das avaliações externas da gestão terem relação com os referenciais federais e com os próprios programas da rede, o número excessivo de provas ao longo do ano letivo e o baixo investimento na formação dos gestores e docentes para discutirem os objetivos e resultados das provas não levaram ao retorno esperado. Dessa forma, a avaliação externa tem se apresentado para alguns profissionais muito mais como um instrumento de controle do que uma referência para que a própria escola reverta o seu trabalho em melhor atendimento dos alunos em conjunto e daqueles com dificuldades.

Apesar das evidências apontadas por muitos estudos de que as avaliações externas vêm crescentemente interferindo na gestão do currículo das redes escolares, levando inclusive secretarias de estados e de municípios a fazer das matrizes de avaliação das provas o próprio currículo, não se observou esse nível de instrumentalização na SME/SP nas escolas investigadas. A comparação das médias das avaliações externas de âmbito nacional situa São Paulo na 8ª posição entre os municípios das capitais do país, o que significa que os resultados de rendimento dos alunos da rede municipal, embora estejam aquém do esperado, são, no mínimo razoáveis, considerando a aferição dos testes padronizados em seu conjunto.

É certo que a oferta de programas de formação docente com características dialógicas, a construção de orientações curriculares que oferecem nortes mais claros ao trabalho dos professores em todas as áreas, a produção de subsídios que apoiam o trabalho docente e dos

alunos na rede municipal de São Paulo não se mostraram suficientes para uma reversão significativa das práticas escolares, tal como se verificou neste estudo.

Não obstante, provavelmente não incorremos em erro ao afirmar que, se não suficientes, medidas dessa natureza são necessárias para a proposição de um trabalho pedagógico que continue a se orientar pela justiça escolar na escola e pela garantia de acesso ao conhecimento como direito de todos.

REFERÊNCIAS⁵⁰

ALVES, N. Tecer o conhecimento em rede. In: ALVES, N; GARCIA, R.L (Orgs). **O sentido da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Al, 2008.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**. v.26 n.92 Campinas, out. 2005.

_____. JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARRETTO, Elba S. de Sá (Org). Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Editora Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, Campinas, SP, p. 5-42, 1998.

_____; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30. N.1, p. 11-30, jan./ abr. 2004.

⁵⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas . NBR 6023.

_____; As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões. Fundação Carlos Chagas. **Difusão de Ideias**, São Paulo, dez./2006; Seminário Regional Desarrollos curriculares en educación básica em países del Cono Sur. Unesco, IBE Buenos Aires, em 22/4/2006.

_____; Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In **Cadernos de pesquisa**, v 42, n. 147, p. 738 – 753. Set/ dez. 2012.

_____; As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o Programa Letra e Vida. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Fundação Carlos Chagas. Florianópolis: Insular, 2013.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylos & Francis, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov./ 2003.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 368-385, set/2002.

BONDIOLLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: qualidade negociada**. Campinas: Autores associados, 2004.

BORBA, Â. M . O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 33-45, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª. ed. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010 de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/ CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e pesquisas educacionais**. Fundação Victor Civita. São Paulo, nº 2, p.17-79. 2011.

_____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BUSQUINI, João Acácio. **A proposta curricular do Estado de São Paulo de 2008: discurso, participação e prática dos professores de Matemática.** (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPOS, M. M.; ESPÓSITO, Y. L.; ROSEMBERG, F.; ANDRADE, D. F. de; GIMENES, N.; UNBEHAUM, S.; VALLE, R.; BIZZOCCHI, M.; BHERING, E.; ABUCHAIM, B. de O. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa.** Relatório Final. Fundação Carlos Chagas, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Ministério da Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** Brasília: Liber Livro editorial/ Unesco, 2007.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHECHIA, Valéria Aparecida. ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, p. 431-440, 2005

COLEMAN, James S.; CAMPBELL, Ernest Q.; HOBSON, Carol. J. et al. **Equality of educational opportunity.** Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, vol.37 no.1 São Paulo jan./abr. 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC, p. 57 – 68, 2007.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. **Revue Française de Pédagogie**, n. 154, p. 97-110, janv./mars 2006.

_____. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

_____. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, v.3, n.1, p.9-40 jun. 2013.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da diferença e da Igualdade. Cury, C. R. J. In: **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, p. 73-75, 2005.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**. vol.14 n.2 São Paulo, abr/ jun., 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org). **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO. Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FOURQUIN, Jean Claude. Escola e cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

_____. **Educação na cidade**. Cortez Editora, São Paulo, 2000.

FREITAS, Luis Carlos de. Qualidade negociada e contra regulação na escola pública. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público. In: FREIRE, Paulo **A educação na cidade**. São Paulo. Cortez Editora, 2000.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo: entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, jan/jun 2001.

GATTI, Bernardete Angelina **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década **Revista Brasileira de Educação**, vol.13 no.37 Rio de Janeiro jan./abr., 2008.

_____; BARRETTO, Elba S. S. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GOMES, Cândido Alberto. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio**: avaliação e políticas educacionais. vol.13 n.46 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2005.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2ª ed., 2013.

GUBA, E.G e LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Josey-Bass, 1981.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104. jan./abr. 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores**. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC, p. 13- 23, 2007.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas Reflexiones Sobre la Revolución de Nuestro Tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LESSARD, Claude. Governabilidade y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: Unesco, IPE, p.67-112, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700 – 715, set/ dez. 2012.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26 Rio de Janeiro maio/ago. 2004.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. CRESO, Franco (Org.). Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

_____; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN **Educação & Sociedade**. vol.30 n.106 Campinas, jan./abr., 2009.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, vol.42 no.147 São Paulo dez. 2012.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989 – 1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. (org). **Gestão Educacional: experiências inovadoras**. Brasília: IPEA, 1995.

MAINARDES, Jefferson. As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais. In: **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.) Editora Insular, Florianópolis, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, v.21 n.73 Campinas, dez. 2000.

_____; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23 maio/jun/jul/ago, 2003.

_____; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Série Indagações sobre Currículo. MEC, Brasília, 2008.

MORGADO, José Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, vol.26 n..2, Belo Horizonte, ago. 2010.

_____. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... **Ensaio: avaliação e políticas educacionais**. vol.21 n.80 Rio de Janeiro, jul./set. 2013.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro de. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC, p. 25 – 32, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan/ fev/ mar, nº 28, p. 5 – 23, 2005.

_____. BAUER, Adriana; FERREIRA, Paula; MINUCI, Elaine Garcia; LISAUKAS, Fabio; ZIMBARG, Renata; CASSETTARI, Nathalia; CARVALHO, Malena; GALVÃO, Fernando Vizotto. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais** (FCC), n. 4, 2013.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: avaliação e políticas educacionais**. vol.19 n..72 Rio de Janeiro jul./set. 2011.

PLACCO, Vera Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2e ed. São Paulo: Loyola, p. 25-36, 2010.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, Fundação Victor Civita, São Paulo, p. 227 – 287, novembro de 2011.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set/dez. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003

PERRY, Laura. Characteristics of equitable systems of Education: a cross-national analysis. **European Education**, v. 41, n. 1, primavera, p. 79-100, 2009.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo**. 2012. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada**, Porto: Porto Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Artmed, 1998.

SALDAÑA, Paulo. Rede municipal de SP cresce menos no IDEB que média do Brasil e capitais. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 nov. 2012. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,rede-municipal-de-sp-cresce-menos-no-IDEB-que-media-do-brasil-e-capitais,961247>> Acesso em: 17 nov. 2012.

SAMPAIO, M. das Mercês F. (coord.) **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio**. São Paulo; Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In: **Observatório de cultura escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Ed. UFMS: Campo Grande/ MS, p. 69-97, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**. n.45 Belo Horizonte jun. 2007.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**. vol.31, n. 112 Campinas jul./set. 2010.

_____. DIAS, Regina Lúcia C. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan-mar., 2013.

SÃO PAULO (Mun.). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica **Revista EducAção**, nº 02. São Paulo, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Círculo de leitura e escrita. **Guia para o Horário Coletivo de Trabalho**. São Paulo, 2006^a

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **São Paulo é uma escola**. São Paulo, mar. 2006b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. São Paulo, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: SME, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 1680/11 de 16 de março de 2011. Dispõe sobre o Programa “Estudos de Recuperação” nas escolas municipais de ensino fundamental, de educação especial e de ensino fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. **Parâmetros e perspectivas**: Rede Municipal de Ensino de São Paulo 2012. São Paulo: SME, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: SME, 2013.

_____. Conselho Municipal de Educação. Indicação CME nº 07/2006 de 14 de dezembro de 2006 (com revisão em 27/9/2007 e publicado em 16/7/2008). Definição das normas que orientarão os sistemas de ensino no cumprimento das Leis Federais nºs 11.114, de 14 de maio de 2005, e 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que, respectivamente, tornam obrigatória a matrícula a partir do seis anos e ampliam a permanência do estudante no ensino fundamental para 09 anos. CME, 14 de out, 2006.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: avaliação e políticas educacionais**. vol.21 n.81 Rio de Janeiro out./dez. 2013.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, p. 223 – 244, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. (1998): Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educação em revista**, vol.27 no.2 Belo Horizonte ago. 2011.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, vol.43 n.149 São Paulo mai/ago. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANEP-GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas- MG, 7de outubro de 2003.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TAKAHASHI, Fábio. 79 mil crianças de 6 anos são reprovadas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 de fev. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2302201007.htm>>. Acesso em: 21 set. 2010

_____. Nota de alunos da 5ª a 8ª série também cai no município de SP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 de mar. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/892183-nota-de-alunos-da-5-a-8-serie-tambem-cai-no-municipio-de-sp.shtml>>. Acesso em 23 de mar. 2011.

_____. Em ano eleitoral, Kassab atrasa divulgação de dados da educação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 de out. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidia%no/73822-em-ano-eleitoral-kassab-atrasa-divulgacao-de-dados-da-educacao.shtml>>. Acesso em 25 de out. 2012.

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

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2007.

TURA, Maria De Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**. vol.42 n.147 São Paulo dez. 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Progressão continuada: por que a revisão dos ciclos? **Revista Lusófona de Educação**, 11, 77-84, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, p. 97-105, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista Bruna

Dados de identificação

Nome: Bruna

Turma que leciona: 5º ano

Turno: vespertino

Tempo como professora: 7 anos

Tempo como professora da rede pública municipal de São Paulo: 4 anos

1- Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Eu sou pedagoga e psicopedagoga.

- Há quanto tempo concluiu essas formações?

Na Pedagogia, 11 anos e na Psicopedagogia, 4 anos

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Alguns, sim

- E particulares?

Particulares, não.

- Na gestão passada, você se lembra de alguns cursos que você fez?

Eu fiz essa pós, esse lato sensu e eu fiz o “Letra e Vida” pelo estado. Eu fiz no ano passado, daí já não é mais da gestão anterior, o PNAIC.

- Nos últimos cinco anos quanto cursos participou?

Cursos? Em torno de três.

-Em que condições participou da formação (dispensa de ponto, aula aos sábados, ensino à distância, etc.)?

Alas aos sábados. Dispensa de ponto, não, nunca. E a pós foi no período noturno.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o seu trabalho as turmas que você trabalhou?

Principalmente esses cursos voltados à alfabetização, contribuíram bastante pela troca de experiências, troca de materiais, troca de atividades. Onde é o momento de reflexão, é o momento em que você para. Com os cursos você tem como aplicar o que você aprende. A teoria você consegue aplicar, você consegue se organizar melhor, principalmente na questão da alfabetização. Porque mesmo com o 5º ano ainda chegam para nós alunos que ainda não estão alfabetizados. Então, tanto nesse “Letra e Vida” como o PNAIC, eu achei que contribuiu bastante.

- E os cursos, de alguma forma, contribuem para o trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Sim, por isso também que eu busquei a Psicopedagogia.

2- Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Nesta escolha há 4 anos

- Quais as turmas que já trabalhou?

Já trabalhei com 2º, 3º e agora 5º.

3- Entendimento sobre o currículo

- Falando até o ano de 2012, como é o processo de elaboração do planejamento anual nesta escola?

Tem reuniões com professores da mesma série. Mesmo ano, no caso. Na gestão anterior, até 2012, foi baseado nas expectativas de aprendizagem. Nós sentamos e vimos o que era mais relevante em relação a atualidade e foi montando o planejamento. Mas foi em parcerias, conjuntos. E fomos fazendo por disciplinas.

-O que mudou com a introdução das Orientações Curriculares da SME?

O que mudou? Não entendi.

- Antes era feito de uma forma e depois das Orientações teve alguma alteração? Se é que houve.

Então, desse ano pra cá mudou também a coordenação e aí com essas mudanças também de ciclo que ocorreram, tem uns temas de cada bimestre. Nós também nos reunimos. No caso, o 5º ano, aqui é rodízio. Então, eu dou aula de Natureza e Sociedade, tem um professor de Matemática e outro para Português. Também a escola optou por esse rodízio até mesmo para preparar os alunos, uma adaptação para irem ao fundamental II.

- E isso já acontecia antes?

Começou no ano passado. Daí eu não estava. Eu estava com 2º ano no ano passado. Então, nós sentamos com os professores e fomos montando o planejamento.

- Até 2012 cada um tinha a sua turma...

Cada uma tinha a sua turma.

- E aí vocês usavam as Orientações para ela elaborar o planejamento?

Isso. Eu até trouxe as expectativas porque eu lembrei que você precisava de informações de 2012. Então, era baseado nas expectativas. Eu usei, não deixei de usar, porque eu acho que aqui tem muitas coisas interessantes, muita coisa que ainda continua valendo.

- Para você, quais são os pontos positivos da publicação dessas orientações?

Eu acho que é um norte mesmo pra gente montar o planejamento e não ficar uma coisa solta e para sempre se preocupar em tornar o aluno um escritor, um leitor competente. Então, em todas as áreas a gente precisa estar com essa preocupação, porque se ele domina a leitura, ele vai dominar a Geografia, ele vai ter facilidade em História. Em todas as áreas do conhecimento ele precisa disso.

- E pontos negativos?

Ponto negativos? Olha, eu acho que não dá para fazer nada muito engessado. Acho que o professor coloca muito do que ele percebe, da percepção e leitura que ele tem de mundo, da ideologia dele. Isso ele acaba passando. Eu faço planejamento semanal, planejo o que eu vou dar naquela semana, mas se eu vejo que teve uma coisa muito interessante, que para mim é interessante, eu também quero passar aquilo para os alunos. Então eu venho sempre com notícia, eu tiro a notícia da “Veja” e trago para demonstrar para eles onde é, como que foi. Então, eu acho que não dá para ser muito fechado, muito engessado. Tem esse planejamento, mas é lógico que tem que mudar. Tem coisa que a gente volta, ou não tingiu o que você estava esperando. O professor tem que refletir muito. Tem que parar e pensar: não consegui, onde eu tenho que voltar... Tem que saber o porquê.

- E houve essa abertura mesmo com o documento?

Sim, com a escola, sim. Aqui na escola sim, há essa liberdade.

- Algum tempo depois da publicação das orientações Curriculares vieram os Cadernos de Apoio também. O que você achava dos Cadernos de Apoio?

Algumas atividades interessantes, buscado sempre conhecer os conhecimentos prévios. A gente via, por exemplo, em Matemática tinha lá ir ao mercado, ir à feira. Então, coisas que fazem parte do cotidiano contextualizado. Atividades contextualizadas. Mas também tinham algumas atividades que eu achava muito difíceis para o nível dos alunos. Então, você precisa o tempo estar ali com eles falando e voltando. Não contemplava a sala toda. Lógico, cada um tem seu ritmo, mas eu achava que ficava meio a frente dos conhecimentos dos alunos. Então,

tinha que voltar. Muitas vezes eu fazia conjunto com eles na lousa. Não era uma coisa que eu dava, que eu lia com eles e depois deixava eles fazerem.

- Eu conversei com uma especialista da gestão anterior e ela me explicou que o Caderno de Apoio foi lançado depois das Orientações um pouco com a ideia de que alguns conteúdos, algumas expectativas que estavam no documento, o professor não sabia como trabalhar em sala de aula. E aí os Cadernos de Apoio traziam de alguma forma atividades que mostravam para o professor como trabalhar um determinado conteúdo com os alunos. Então, ele cumpria um pouco essa função. Você percebeu isso? De que de repente alguns conteúdos que estavam previstos nas Orientações o Caderno de Apoio facilitou o seu trabalho em sala de aula?

Algumas sim e outras não.

- Quem participava, até 2012, da formulação do planejamento anual nesta escola?

O coordenador com os professores.

- Como você avalia a sua participação e de seus colegas nessa formulação do planejamento anual?

Para eu dizer bom ou ruim?

-É.

Bom, acho que a coordenação aqui dá uma liberdade. Ela orienta, mas dá uma... Apesar de ter mudado o coordenador, você pode trabalhar de acordo com o que você monta e tem uma flexibilidade. Não é uma coisa que ele vai ficar vendo o tempo todo se você está trabalhando aquilo ali. Você tem essa liberdade, tem uma autonomia. E é lógico, eu usava os Cadernos de Apoio, uso o Caderno de Apoio. Este ano não tinha quantidade suficiente, mas se chegar no ano que vem, eu vou usar. Eu usei e usava com os livros também, com os outros livros. E também trazia outras coisas. Essa história de mesclar que a gente fala tanto a gente acaba fazendo mesmo.

- Como o planejamento era organizado?

Semestral.

- Mas era dividido por ano, turma ou disciplinas?

Cada turma tinha a sua. Todas as turmas tinham o mesmo, só que a gente sentava junto para fazer por disciplina.

- E esse planejamento já era alterado todo ano, ou já tinha um planejamento padrão que vocês seguiam?

Não, nós alterávamos.

- O planejamento curricular elaborado é revisto ou consultado por você durante o ano letivo?

Sim, por mim sim.

- Em que momento o planejamento anual é revisto por você ou pela equipe pedagógica?

Foram poucos momentos, mas tinha sim a oportunidade de fazer isso.

E em que momentos foram? JEIF, Reunião?

Reunião Pedagógica.

- O que é efetivamente trabalhado do que foi proposto durante o planejamento? O que muda? O que determinava essa mudança?

O que eu lembro que alterava era se você não conseguiu alcançar aquele objetivo que você tinha proposto e não conseguia. Então, você tem que voltar, fazer aquele movimento de voltar para depois avançar. Porque também não adianta a gente pensar que eu vou cumprir o planejamento e os alunos não estão aprendendo, a aprendizagem não está sendo contemplada. Pelo menos eu faço isso de voltar. E também de inserir coisas assim... Sempre costumo, por exemplo, neste ano o que está acontecendo com a água. Semana passada eu trouxe uma matéria, porque eles tiveram o Proerd, e eu trouxe uma matéria sobre uma moça que é usuária de crack. Para mostrar para eles, eu li a matéria. Então, aqui eu dou aula de Natureza e Sociedade e de manhã no estado eu sou todas as matérias, sou polivalente. E daí eu trouxe os dois pela questão deles verem e era uma coisa que apareceu muito na televisão e também para trabalhar isso que está dentro da Ciência. Trabalhar Língua Portuguesa, texto jornalístico. Porque a maioria não tem acesso a uma revista “Veja”, a um jornal, uma “Folha de São Paulo”. Então eu gosto muito de fazer isso, mesmo sendo professora de História, Geografia e Ciências aqui, eu trago leituras. Eu gosto de começar a aula lendo. Lendo conto, por exemplo.

-Havia continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro? Se existe, como era feito?

Não, não percebi. O que tem são trocas no sentido da gente se reunir. Como agora, a gente vai se reunir com os professores do fundamental II para dizer como são os alunos. Nesse sentido de troca, sim. Mas de continuidade com o planejamento eu não vejo.

- O documento Orientações Curriculares apresentava um rol de expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo. Você conseguia atingir todas as expectativas propostas?

Não.

- Você acha que o número de expectativas do documento era o ideal? Muitas ou poucas?

Muitas.

- Acho que você já me respondeu, mas você conseguia encaixar outras expectativas?

Sim.

- Qual a contribuição de outros documentos (PCN, DCN, livros didáticos, cadernos de apoio, “Minha biblioteca”) para a formulação do planejamento?

Sim.

- Mais algum documento que você lembra que vocês utilizavam?

Não.

- Em sua opinião, o planejamento realizado até a última gestão era feito de acordo com a realidade dos alunos atendidos?

Sim.

- Como era feito esse diagnóstico da realidade dos alunos para o planejamento?

Então, nesse momento em que a gente sentava para conversar sobre o planejamento. Aqui eu percebo assim. A maioria dos professores já estão aqui há algum tempo, não tem novidade. Os professores já conhecem a clientela. Então tinha sim, nós conversávamos sobre isso. Uma coisa que sempre aconteceu. Até mesmo neste ano nós estávamos conversando sobre o

projeto político pedagógico. Então tem isso, tem essa preocupação em relação à realidade dos alunos.

- Falando sobre o contexto desta escola, parece que ela é uma escola que recebe muitos alunos de outras escolas. Você percebe isso?

Percebo.

- E como é isso para você? Isso altera o trabalho?

A gente recebia muita inclusão. Parece que quando lançam escola com educação especial aparece a nossa escola como primeiro nome. Nesta sala que nós estamos eu tinha aluno cadeirante, com andador, uma com hidrocefalia. Tinha muito essa demanda. É uma escola que tem essa característica. Agora diminuiu um pouco porque as salas... Esta sala no térreo aqui é de recuperação agora. A escola não está com espaço físico adequado para isso. Você me perguntou...

- E como era trabalhar dentro dessa realidade da escola. O fato de virem muitos alunos de fora. Também há transferências por motivos de indisciplina?

Não acho tanta transferência assim. Uma escola grande, mas não tem tantos. Geralmente são alunos daqui do bairro. Mesmo o que vem de fora... Acontece de vir aluno da escola particular e que foi expulso, mas também não é assim. Foi um caso.

- Porque nesta escola já teve sala de atendimento pedagógico.

É.

-E hoje em dia tem SAP, SAAI...?

Tem SAAI.

- E atende alunos com deficiência intelectual?

Sim.

- Física também?

A física não mais porque tem as escadas, né?

- E antes eles eram atendidos aqui nas salas de baixo?

Aqui, nesta sala. Quando eu peguei esse 3º ano em 2012, era nesta sala.

- Então, não chega a atrapalhar o trabalho pedagógico essa demanda de transferência de alunos de outras escolas?

Não, não.

- Você acha que a rede ou a escola dispõe de recursos (exercícios, orientações, sugestões de atividade) que auxiliam na superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento?

Eu acredito que sim.

-Quais seriam?

Recursos para...

- Para lidar com aluno com baixo rendimento.

Eu acho que precisava... Eu acredito que tenha condições, como eu vou te explicar... Eu acredito que tenha, mas eu não acho que seja bem aplicado. Assim, questões de formação do professor. Eu acho que deveriam ter alguns projetos que ajudassem, porque realmente tem uma demanda com alunos com muita dificuldade de aprendizagem. A gente vê muitos casos, muita crianças. Eu acho que falta também uma parceria com a área da saúde. Porque a gente perde tempo, faz relatório, pede para a família levar, mas a família não leva. Esse é um problema que eu acho que tem muito na prefeitura. Vejo mais aqui até do que na escola do estado.

- Qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I? Facilita o trabalho ou dificulta a abordagem?

Eu acho que não havia necessidade dessa junção.

- Não havia?

Não.

- E em relação à atribuição de notas que permaneceu separada para cada disciplina?

Eu acho. Porque, na verdade, eu costumo dar avaliações separadas das disciplinas. Não acho que dá para juntar assim. Apesar da proposta ser essa de misturar a natureza e colocar o aluno com essa questão de sociedade, mas eu acho complicado. No estado não é assim.

4- Avaliações externas

- De quais avaliações externas da última gestão suas turmas já participaram?

Eu lembro da Prova da Cidade.

- Você se lembra como foi o desempenho na época da turma?

Eu lembro que foi bom.

Essa Prova da Cidade era feita por adesão, então as escola podiam optar se queriam ou não aplicar. Você se lembra na época por que a escola aderiu.

Eu entendi até que era uma prova que vinha. Eu acho que, pelo o que eu conheço da direção, da gestão, eu acho que até pra sentir como está a escola. A gestão é aberta a essas avaliações, não tem nenhuma resistência. Agora eu não sei se eu estou me confundido com a Prova São Paulo, mas acho que a gente fez as duas.

- A Prova da Cidade era aplicada pelos professores da escola.

Eu apliquei e também aconteceu de virem pessoas de fora para aplicar. Então foram as duas.

- Você aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino?

Sim.

- Em sua opinião, qual o objetivo dessas avaliações?

Eu acho que analisar mesmo. Eu acho que a avaliação é válida, até mesmo para a programação, para saber, para ter uma noção dos planejamentos. Eu acho que é válido sim, desde que seja feito com objetivos, que seja coerente. Por que não? Acho que tudo na vida a gente passa por essa situação.

- As avaliações externas mudaram algum aspecto de sua prática docente?

Não.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar?

Se elas interferem? Acho que sim.

- De que forma?

Eu estou falando de prefeitura, né? Porque me vem o estado também porque o estado tem o SARESP. O planejamento, por exemplo, já estou vendo pelo estado. A gente sabe o que é solicitado. Mas tanto o estado como a prefeitura essa questão de habilitar o aluno para ele saber, para ele poder ler um e-mail, para ele poder estar inserido mesmo... Então, eu acho que nesse sentido, sim. A gente sabe que é importante para o aluno em ter acesso ao jornal, ler, ter compreensão, não ler decodificando, mas compreendendo a leitura. Então, nesse sentido, sim.

- Em sua escola, havia algum tipo de discussão sobre os resultados das provas?

Sim, chegou a ter.

-E como pais reagiam diante das avaliações externas (tanto sua preparação e realização como resultados)?

Os alunos ficam meio ansiosos, ainda mais se for um professor de fora a aplicar. Mas, há uma ansiedade mesmo, um nervosismo. Acho que causa isso em qualquer escola, mas acho que isso também faz parte. Acho que não deve ter muitas. Eu acho errado isso, quando tem muitas provas. Eu acho que sobrecarrega os alunos. Já tem as provas dos professores, aí vem prova externa. Eu acho que é uma sobrecarga. Mas, fora isso, se for assim coerente, se tiver um objetivo, se forem muitas, eu sou a favor sim.

- Você proporia alguma mudança nas avaliações externas que eram realizadas na última gestão? Você já disse que gostaria que não fossem muitas.

Eu acho que preparar até os professores. Deixar claro quais são os objetivos. Ser uma coisa assim atrelada. Por exemplo, aqui não é exatamente isso, mas no estado corre a questão do bônus. Então eu acho que mais essas questões. Mostrar para os professores até mesmo que a avaliação é para saber como eles estão, saber como a escola está, onde pode melhorar. Ter um retorno disso. Ser uma avaliação não só como números. Algo nesse sentido.

5- Projetos de leitura e escrita

- Você participou do Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Não. Eu fiz o “Letra e Vida” que corresponde ao “Ler e escrever” no estado. Que é o antigo PROFA que eles falam.

- Então você não participou de nenhuma formação do “Ler e escrever” na última gestão?

Não, na antiga não.

- Em sua opinião o programa contribuiu para a aprendizagem dos alunos com quem você trabalhou?

Sim.

- Quais?

Eu acho que isso de todo o dia ler para o aluno, ter esses momentos é importante. A questão também de trabalhar com duplas produtivas onde um ajuda o outro, onde você vai de acordo com o conhecimento de cada uma. Porque um professor pra dar conta de 35 alunos não é fácil. Quando ele coloca os alunos em duplas facilita. Eu gosto muito de trabalhar assim. Fica mais fácil você diversificar as atividades. Colocar o próprio aluno para ajudar o outro, fazendo aquelas trocas de experiência. Eu acho que nesse sentido, sim.

- Em sua opinião houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental por conta do programa?

Sim, acho que houve.

Em todos os anos?

Não, eu posso falar mais dos anos iniciais. É porque depende também, né? Às vezes você pega uma turma que não teve um professor voltado a desenvolver isso. Preocupado com essa leitura. Por exemplo, eu tenho uma turma este ano no estado que a professora do ano passado não leu um dia para eles. Então, tem acervo. Então, eu acho que depende muito do que você pega. Então, eles estranharam este ano porque todos os dias eu lia.

- Pelo o que você observou na escola há intervenções específicas dentro do programa para os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita?

Intervenções específicas? Mas, assim, como você diz?

- Alguma abordagem diferente para esses alunos e que o programa disseminou, que foi divulgado e que os professores adotaram?

Não.

- Uma prática bastante difundida no Programa “Ler e escrever” foi a realização de sondagens.

Isso, eu ia falar. Sondagem, sim.

- E aí tinha a realização periódica e tinha a divulgação desses resultados. Você acha que essa prática favoreceu a aprendizagem dos alunos?

Sim.

- Você ainda realiza sondagem?

Então, agora como eu dou aula de natureza e sociedade, não.

- Mas a escola requisita?

Sim.

- Todos os anos do ensino fundamental?

Em 2012 quando era o foco, sim. E até se fazia uma espécie de portfólio mesmo com as sondagens. Neste ano não estou observando isso. Eu estou com natureza e Sociedade, mas a professora de língua Portuguesa faz. Mas todos os alunos estão alfabetizados. Só o caso de dois que são inclusão. Mas, mesmo assim, ela faz para ver o avanço. Mas aí é dela, não é uma coisa que a escola cobra. Eu acredito que as pessoas fazem por conta. Não é uma coisa que tenha que mostrar o portfólio. O que eu achava ruim na sondagem... Eu acho que sondagem válida, eu uso. Só que o que eu achava ruim era a questão da classificação alfabética, mas não tinha dentro do “alfabético” como ele está. Ele sabe estruturar um texto? Então ficava só no “alfabético” ou “silábico com valor”, ou “silábico”... Então, isso eu achava ruim. Só se preocupava se era alfabético ou se não era. Desde que era uma alfabético

inicial, era “alfabético”. Devia ser aprimorada. Até a gente discutiu isso para melhorar. Fizemos também internamente com a coordenadora e na época nós criamos uma sondagem nossa para ver. Como ele está produzindo um texto? Como ele consegue?

- Houve uma prática muito difundida no Programa “Ler e escrever”, já trabalhada no PROFA, que eram as adaptações das atividades com cruzadinhas com banco de palavras...

Sim.

- Era uma forma de o professor propor para todos uma mesma atividade...

Mas com níveis de dificuldades diferentes.

-Você chegou a usar essas atividades?

Cheguei.

- Funciona? O que você achava?

Acho que sim, que funciona. E o que eu faço, não sei se está certo ou se está errado, mas às vezes eu pego uma atividade simples. Porque mesmo aquele aluno que está dominando, ele gosta de fazer uma cruzadinha. Então, o que eu faço? Ao invés de pegar e dar a diferenciada para aqueles que eu quero perceber, eu faço o contrário. Eu dou para todo mundo. Então, eles se empolgam. Então aquele que eu quero trabalhar mais, eu já coloco no meio. Já fiz isso várias vezes e eu gostei do resultado. Porque eles olham, né? Eles estão percebendo que está tendo uma atividade diferente. “Por que só comigo?”.

- “Por que só eu faço cruzadinha?”

“O que significa isso?”

6- O ensino fundamental de nove anos

- Você não foi professora de 1º ano, né?

No estado. Aqui não.

- Mais ou menos em 2010 houve o ingresso das primeiras turmas de 1º ano de nove anos.

2010 foi o ano que eu ingressei.

- Você sabe se houve esclarecimento sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens na época de sua implantação?

Conversa, sim. A gente falou em restaurar o parquinho que tem, porque não dá para deixar uma criança de seis anos o tempo todo na sala de aula. Por mais que tenha Sala de Leitura, que tenha Informática, a criança vem da EMEI. Chega aqui e tem que ficar horas ali sentadinha aquela posição fazendo a lição. Então, foi conversado bastante sobre isso. Até tem aqui uma espécie de brinquedoteca lá e cima. Agora a gente usa para sala de aula. Porque acabaram quase todas as salas, mas o professor de Arte costuma trazer bastante as crianças, descer, sair para fora da sala de aula. Daí interage com essa sala ao lado que funciona mais ou menos como uma brinquedoteca. Então, foi pensado sim. Questão de passar filmes, de mesclar, de mudar um pouco. Porque realmente eles são novos.

- Você nota diferenças entre as antigas turmas do ensino de 8 anos e as atuais?

Sinceramente, eu não consegui sentir ainda.

- Tem a ver com essa pergunta: em sua opinião, a entrada de criança aos 6 anos favoreceu o processo de aprendizagem?

Então, eu acho que começa antes, antecipa. Tem um lado bom, mas também não sei te dizer se isso muda tanto. Eu acho que precisa estruturar mais essa questão mesmo dos espaços, porque também é complicado para a criança. Tem que ser mais o lúdico, né?

- Os professores de 1º ano se sentem pressionados pelas metas de alfabetização que permaneceram as mesmas com crianças mais novas?

Eu acho que não. Eu acho que não, porque... É que você está falando da gestão anterior, né? Porque como agora tem esse programa até o 3º ano. Lógico, o quanto antes, melhor. Mas tem um tempo para consolidar isso. Eu acho que tem alguns professores que sim, mas a escola em si não exerce. A gestão eu não percebo eu tenha essa pressão, em a coordenação.

- Eu acho que você já me respondeu a próxima questão. Em relação aos alunos do 5º ano do ensino fundamental de nove anos, como você avalia o seu desempenho?

Se está melhor pelo fato de...

- Porque na antiga gestão ele seria o último ano do ciclo I. Então, se a gente comparasse com turmas de 4º ano de 8 anos, o desempenho deles é melhor hoje?

Olha, sinceramente, uma pequena melhora. Se for falar nessa questão, no estado também aumentou. É isso?

- Sim.

E assim, eu acho que muda de classe para classe. Às vezes você pega sala... Eu peguei uma sala no ano passado no estado que eles eram excelentes. Já neste ano eu peguei uma sala com uma realidade difícil, com histórias difíceis. Umas quatro meninas que foram abusadas. Histórias muito pesadas, sabe? Família usuária de droga, preso... Então, estrutura familiar para mim tem muita relação com a valorização da escola, com acompanhar. E eles são turmas que entraram mais novas. Meus alunos estão no 5º ano e eu não sinto melhora em relação à 5ª série. Então, eu acho que é de turma para turma. Não consegui ainda ter essa percepção.

7- Recuperação contínua e paralela

- Quais as principais dificuldades em termos de aprendizagem encontradas pelos alunos na turma que a senhora lecionava até 2012?

Sempre questão de leitura, de interpretação, as operações matemáticas.

- Você percebia defasagem entre alunos da mesma faixa etária em suas turmas?

Sim.

- Como realizava a recuperação contínua em sua turma?

Eu tenho o hábito de criar umas atividades extras para esses alunos com maior dificuldade, para já ir dando uma recuperação.

- As atividades de recuperação contínua estão previstas no currículo, ou ocorrem paralelamente ao seu planejamento?

Paralelo.

- Como avalia os alunos para identificar suas dificuldades?

Eu estava até falando isso para eles hoje... Hoje eu avalio tudo, é o tempo todo. Eu não avalio em uma prova. Da participação, a realização das atividades, questão de interesse, alunos motivados, alunos desmotivados. O tempo todo a gente acaba avaliando e a gente percebe aquele que tem dificuldade, que não se consegue. Aquele que tem preguiça... A gente acaba percebendo que é uma coisa comportamental, ou é cognitivo. E é assim que eu vou mesclando as atividades, que eu vou mudando e, infelizmente, tem muita defasagem. Muitos alunos com a mesma idade, que passaram pelos mesmos professores, mas um tem a família por trás. Porque a escola não consegue fazer tudo. Você manda lição todo dia e não faz. Você manda bilhete, não faz. Tem crianças que dormem. Quando eu dou aula de manhã no estado, tem crianças que dormem em sala de aula porque foram dormir meia noite, uma hora da madrugada. Como você vai querer que o aluno preste atenção, né?

- Quais tipos de atividades são propostas aos alunos que não acompanham o conteúdo da turma?

Atividades de várias disciplinas, textos, atividades de matemática. Não se é errado ou certo, mas eu fazia isso. Eu falava “Olha, você andou faltando e eu vou te passar umas atividades”. Para o aluno não ficar constrangido por estar recebendo coisas a mais, né? “Hoje, enquanto eles estão fazendo essa atividade, vamos fazer esta porque você faltou no dia em que eu dei isso”. Então, eu fazia isso. Eu tento fazer isso até hoje. Nem sempre a gente consegue, porque é tanto conflito dentro de sala também... que a gente tem que ficar resolvendo... São tantas questões... Às vezes eu penso que sou psicóloga, não sou professora.

- Em sua opinião, há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Sim. Eu acredito que exista, sim.

- Em relação ao que?

Questão da família, né? Valorização da escola também. Se tivesse pelo menos uma mãe que acompanhasse ou que, como eu já vi, mães que não sabem, mas que pelo menos olham o caderno. Mostram “Olha, filho, eu não pude estudar, mas você pode. Aproveita”. Mostra que valoriza... É uma diferença, sim. Tem alunos que parecem que estão prontos, né? Não tem

ninguém, mas ele consegue o que ele quer. Mas isso é raro. A maioria precisa ter um adulto, pelo menos um, incentivando, motivando.

- Como avaliava a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

Eu acho ruim.

- Em sua opinião, que tipo de medida favoreceria o atendimento desses alunos com dificuldades de aprendizagem?

Eu sei que tem SAAI. Mas tem uma professora só nesta escola. O normal é ter uma. Mas eu acho pouco pela demanda. Teria que ter... sei lá. Faltam inspetores também, tem dois inspetores para quinhentas crianças. Então, eu acho que se tivesse pedagogo voltado a pegar... Tem recuperação paralela de manhã, mas eu ainda acho pouco pela demanda daqui. Porque uma coisa é um professor sentado com o aluno, vendo as dificuldades, desenvolvendo um trabalho. Outra coisa é você estar ali no meio de trinta e tantos alunos tendo que cumprir um planejamento e dando conta de todas as diferenças. Acho que tinha que ter.

- A senhora já teve alunos na gestão passada atendidos pelo projeto de recuperação paralela?

Alguns. Eles também não vão se for fora do horário, né? São faltosos... Os professores só faltam ir buscar em casa.

- Como avalia o desempenho dos alunos que realizam recuperação paralela durante as aulas regulares? Houve mudanças?

Melhorava. Os frequentes, sim. Os poucos frequentes, sim. Eu vejo que isso não aqui só. Em outros lugares também. Os que mais precisam...

ANEXO B – Entrevista Carlos

Dados de identificação

Nome: Carlos

Turma que leciona: 4º ano

Turno: vespertino

Tempo como professor: 1nove anos

Tempo como professor da rede pública municipal de São Paulo: 10 anos

1- Formação

2 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Sou formado em Estudos Sociais pela FMU e formado em Pedagogia pela UNIAssunção.

- Há quanto tempo concluiu essas formações?

A primeira, de Estudos Sociais, em conclui em 1994, e a segunda em 2000.

3 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Sim

-E particulares?

Eu só fiz o curso de Gestão escolar. Foi uma bolsa de estudos oferecida pelo Estado em Gestão escolar em um curso de 360 horas. Foi uma pós-graduação.

-O senhor se lembra dos cursos que realizou nos últimos cinco anos? Quais os temas?

Eu...Nomes?

- Ou sobre o que tratavam?

Acabei de fazer um sobre currículo agora na prefeitura de São Paulo há alguns dias atrás. Justamente essa questão de currículo. Atualização curricular que a prefeitura fez. E outros, mas nomes especificamente eu não sei.

- Na antiga gestão, o senhor também participou de cursos?

Não, porque na antiga gestão, de certa forma ela interrompeu formação.

- O senhor tem uma ideia, mais ou menos, nos últimos cinco anos quanto cursos o senhor participou?

Uns cinco cursos mais ou menos.

-Em que condições participou da formação (dispensa de ponto, aula aos sábados, ensino à distância, etc.)

Cursos através do sindicato não presencial, que a gente acaba fazendo em função da evolução funcional. Só vim fazer um curso presencial com dispensa de ponto neste ano, pela primeira vez que foi oferecido um mês atrás. Três encontros e justamente sobre currículo.

- Esses encontros foram sobre essa discussão sobre reorientação curricular que está acontecendo agora na rede?

É, justamente essa mudança interdisciplinar, esse paradigma, regatando Paulo Freire e a proposta da primeira gestão petista do governo e essa que está em curso. E essa tentativa de implantar o “Mais Educação” que está em curso e está norteando a rede municipal com a atual gestão.

-Em que aspecto a formação principalmente aquela oferecida na última gestão tem contemplado o seu trabalho com sua classe?

Ela contemplou sim. Nós tínhamos até um material que devo ter aqui que se chama Caderno de Apoio e que os colegas já devem ter te mostrado e é um material muito bom. Ele foi abandonado nesta gestão e nós vínhamos trabalhando com ele na gestão anterior. O Caderno de apoio vem contemplar os alunos. Além do livro didático, ele complementa.

- E essa formação, de alguma forma, também contemplou o trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Ela vem de certa forma como um facilitador para atingir o número de alunos com dificuldades de aprendizagem que, quero exaltar, vem aumentando a cada dia. Esse chamado TDAH nas salas de aula

4 Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Há quatro anos trabalho aqui

- Quais as turmas que já trabalhou?

Trabalhei com o fundamental I: 5º ano, 4º ano e 3º ano.

5 Entendimento sobre o currículo

- Até 2012, como é o processo de elaboração ou readequação do planejamento anual na sua escola?

O planejamento anual vem de cima para baixo. São feitas muito poucas discussões acerca de planejamento anual. O planejamento anual só está na escolha do livro didático. As editoras mandas, os professores se reúnem e encontram aquele livro mais adequado. Só isso que acontece.

-O que mudou com a introdução das Orientações Curriculares da SME?

Não. Em minha opinião, não. Nada significativo que pudesse alterar, fazer com que a sua opinião ou a opinião do grupo pudesse mudar aquilo que vem de cima.

- Mas alterou de alguma forma? Contribuiu de alguma forma no planejamento de vocês?

Não, acredito que não.

- Para o senhor, quais os pontos positivos e negativos das Orientações Curriculares?

Das orientações Curriculares que nós temos lá da LDB e depois foi feito...

- As Orientações do município.

Ah, do município!

-Aquele documento com a capa rosa.

Sim! Aquele livro que a gente segue lá. Eu acho que tudo continua da mesma forma, independente dele. Nós apenas acrescentamos algumas questões que o livro deixava para trás; Por exemplo, a questão do gênero, a questão da inclusão, a questão da sexualidade, a questão da diversidade, o respeito às diferenças... Então, eu acho que aquele documento (agora suscitei qual é!) veio trazer essas informações, mas não que isso mudasse o currículo.

- Vocês consideravam esse documento na hora de fazer o planejamento?

Consideramos esse material. Ele foi estudado: a coordenação conosco. Mas não vi nada significativo em termos práticos. Ficou na questão discursiva, na questão de vir à tona esses temas. Vale ressaltar que os livros didáticos eles têm se reportados a esses temas, eles vêm sendo escritos e elaborados a partir desses temas. Por exemplo, vamos falar da cor. Veja bem, hoje nós já temos bonecas claras e escuras. Bonecas de pele escura e bonecas de pele clara. Fotos em que misturam crianças com diversidade de cor. E isso, sem dúvida, se é que podemos colocar como uma mudança, foi válido sim.

- Quem participa da formulação do planejamento anual em sua escola?

Na realidade quem participa somos nós, aqueles professores que ficam responsáveis pelas respectivas salas, visto que você tem quatro primeiros anos, quatro segundos, quatro terceiros, quatro quartos e quatro quintos. Este ano foram três porque o prédio entrou em reforma.

Então, somos nós quem elaboramos baseados no currículo, no livro que você menciona, as Orientações Curriculares, e no livro didático.

- Como você avalia a sua participação e de seus colegas nessa formulação do planejamento anual?

Eu a avalio como deficiente ainda. Eu acho que nós precisamos crescer muito porque é ainda um tanto deficiente. Eu acho que nós aceitamos aquilo que nos é posto e procuramos executar de acordo com as orientações passadas pela SME, nada mais do que isso. Não é feita uma discussão aprofundada, onde cada um ou cada grupo pode escolher o caminho. Não, o caminho deve ser norteado a partir da gestão e não se permite isso. Tem que seguir a cartilha que está sendo posta.

-O senhor fala da gestão local, da diretoria regional ou da gestão da rede?

Eu acho que começa na gestão local, passa pela regional... Quer dizer, nós seguimos uma cartilha.

- Como o planejamento era organizado (delimitações por ano, turma ou disciplinas)?

Para o ciclo I, ele é feito por turmas. Os professores de cada respectiva turma e, de acordo com cada livro escolhido e as Orientações Curriculares que ainda está aí, eles procuram traçar um planejamento comum para as turmas.

- Ele se torna um documento único, ou cada turma tem o seu próprio?

Cada turma tem o seu próprio planejamento.

-E é alterado todo o ano ou é um planejamento padrão que acaba sendo reproduzido ano a ano?

Ele sofre alterações, sim. Até porque às vezes muda o grupo de professores, muda o grupo da turma, porque a escolha é democrática das salas. Então, no meu caso, ele tem mudado porque eu tenho trabalhado com colegas diferentes e com turmas diferentes. Então você vê que eu passei por turmas diferentes.

- E essa mudança dos colegas acaba influenciando?

Acaba influenciando o meu planejamento, isso é bem claro.

- O planejamento curricular elaborado é revisto ou consultado por você durante o ano letivo?

A cada bimestre nós fazemos uma avaliação daquilo que nós atingimos daquilo que nós planejamos. A gente conversa sobre isso e tentamos redimensionar aquilo que por ventura não foi atingido e aquilo que nós achamos que temos reforçar. Até porque hoje está dividido... Você está falando no ontem, mas hoje em dia a escola se dividiu em temas: ecologia, diversidade cultural, inclusão afro... Então nós temos agora quatro temas ao longo do ano e isso vem de certa forma se repetindo. Quatro grandes temas.

- Isso já ocorria na gestão passada?

Não com essa clareza que está agora posta. Esse governo agora procura marcar com mais rigidez isso.

- E esses temas eram desenvolvidos como projetos com todas as turmas?

Como projetos para as respectivas turmas. É lógico... Daí você tem o componente que é o professor, a individualidade de cada professor, o desenvolvimento de cada um daquele tema.

- Mas do 1º ao 9º todos fazem esse trabalho?

Das turmas que eu tenho participado, nós temos seguido e feito essa discussão bimestral.

- O senhor acha que ter aprimorado o trabalho com os temas tem a ver com próprio processo de amadurecimento da escola ou esta gestão atual, de alguma maneira, favoreceu?

Eu acho que, de alguma forma, essa atual gestão impôs. Ela vem como uma imposição essa divisão. Eu via a gestão anterior como mais democrática talvez, no meu ponto de vista.

- No seu ponto de vista, há revisão desse planejamento feito ao longo de todo o ano?

Sim.

- E aquilo que não é trabalhado? Como se retoma ou muda o que foi planejado? Quando alguma coisa que foi prevista não foi trabalhada ou teve que ser alterada? Como é esse processo?

Esse processo é um pouco difícil porque no período pós-alfabetização você não consegue auferir a proposta de forma tão exata. Ela é carregada de uma certa subjetividade. É difícil medir se o que você segue foi o que foi acordado nas discussões anteriores.

- O senhor disse que essa revisão a cada bimestre já ocorria anteriormente. Em que momento se dá isso? Nos horários coletivos? Nas reuniões?

Em horários coletivos e também nas paradas pedagógicas. Esta parada pedagógica tem sido fundamental. Normalmente são um ou dois encontros por bimestre que você consegue reunir todos. É uma tarde onde você passa só vendo isso.

- E já ocorria na gestão passada?

Sim, já ocorria na gestão passada.

- Há continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro?

Esta continuidade está no currículo. Essa continuidade está prevista no currículo. Agora eu, enquanto professor, eu consigo perceber essa continuidade. Porque eu já trabalhei com 3º, 4º e 5º anos e percebi essa continuidade sim.

- Como é feita essa continuidade quando o senhor recebe uma turma que não conhece ou, por outro lado, quando a sua turma vai para outro professor? Como é essa transição para dar a continuidade no trabalho pedagógico?

Essa transição está prevista... Ela é material, né? Não é pessoal... Ela está prevista. Cabe ao professor do próximo ano dar a devida continuidade que está prevista no currículo.

- Como você avalia as orientações curriculares da prefeitura de São Paulo criadas na gestão anterior?

Como ótimas, como fundamentais, de sua importância para o processo ensino/aprendizagem.

- Você consegue atingir todas as expectativas propostas?

Não, não consigo. É difícil porque as turmas são muito heterogêneas e com níveis de aprendizagem diferentes para 35 alunos. No meu ponto de vista há, no mínimo, três expectativas, três níveis eu posso dizer. Você vai ter doze aluninhos em um quadro que você

poderia estar falando de uma forma... Outros doze você tem que rever o trabalho, refazer, recomençar... E outros doze, vamos dizer assim, falando sobre a quantidade de alunos por sala de aula, que você faz enfrentamento diário. Que hoje você ensinou ele e amanhã ele não sabe o que aprendeu no dia de ontem. E na outra semana ele não sabe de novo. E você tem que estar a todo o momento... Então, isso é uma dificuldade que a gente enfrenta.

-Nesse documento Orientação Curriculares, para cada área eram apresentadas várias expectativas. Em Língua Portuguesa chegam a ser, ao longo dos cinco anos, chegam a ser quase cem expectativas. Daquelas expectativas, o senhor acha que as turmas que o senhor lecionou, conseguiu alcançar boa parte daquilo que está proposto ali?

Cinquenta por cento se consegue atingir sim. A expectativa é que a gente consiga, eu acho, atingir entre 55% a 75% daquilo que é pedido para nós.

- Acha o número de expectativas ideal nas diferentes áreas?

Eles são muitos.

- Como encaixava as práticas anteriores dentro dessas orientações?

Eu acho que a partir do documento nós saímos daquela amarra de uma discussão que estava sendo travada entre escola tradicional e essa nova forma. Eu acho que aquele documento veio romper com essa forma e esclarecer para nós essa luta entre o que é uma escola tradicional e o que é uma nova escola. Elas se fundem. Porque passa pela avaliação, ela passa por retenção, passa pelas dificuldades de aprendizagem.

- Qual a contribuição de outros documentos (PCN, DCN, livros didáticos, cadernos de apoio, “Minha biblioteca”) para a formulação do currículo?

Sim. Tudo isso era, de certa forma na gestão anterior, muito bem posto e utilizado, coloca à disposição. Era um material bastante farto e estava na nossa mão.

- Houve outros apoios para desenvolver o trabalho com os alunos?

Muito pouco, viu? Eu acho que a gente se prendia mais nos outros documentos.

- Você acredita que o planejamento é feito de acordo com a realidade dos alunos atendidos nesta escola?

Eu acho que sim. Eu acho que está de acordo sim.

- Como era feito esse diagnóstico dessa realidade e das necessidades desses alunos?

Quando se inicia um trabalho nós fazemos uma avaliação diagnóstica, bem como é feita uma avaliação pelo professor que esteve com o aluno no ano anterior. Então nós deixamos registrada essa passagem. Normalmente nós temos contato com o que aconteceu com esse aluno no ano anterior e fazemos um diagnóstico para saber quais as nossas expectativas em relação a ele para o ano que se inicia.

- Então vocês fazem essa análise das avaliações anteriores. E que outros instrumentos nesse processo de avaliação diagnóstica?

É saber o seu nível de aprendizagem, da leitura, da escrita...

- Isso se dá em sala de aula?

Isso, em sala de aula, com o professor que vai iniciar o próximo ano.

- Mas com tarefas específicas?

Sim, com tarefas específicas.

- Você acha que a rede ou a escola dispõe de recursos (exercícios, orientações, sugestões de atividade) que auxiliam na superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento?

Não. Isto é uma utopia, uma coisa que está muito distante da realidade do professor. Na realidade, ocorreu um processo de massificação, de inclusão na educação, só que ele foi somente a cargo do professor dentro de sala de aula. Quer dizer, o professor é responsável pelo aluno colocado hoje com TDAH para mais ou para menos. E hoje eles conseguem medir esses níveis e somos nós que enfrentamos isso e tentamos incluir com os outros colegas.

- Vocês têm muitos casos de alunos com TDAH ou com outras necessidades especiais?

A necessidade especial especialmente hoje, é esquizofrenia. O aluno logo quando criança, além do baixo aprendizado, eu estou percebendo um sério problema de esquizofrenia nas crianças. Além da violência, além do abandono familiar.

- Esses casos de esquizofrenia já são laudados?

Infelizmente, não. Somos nós que notamos porque hoje ninguém, quer dar diagnóstico, né? Os médicos, de certa forma, se recusam até porque se de um lado tem benefício, do outro lado parece que todo mundo tem medo de ser chamado a responder pelo seu ato.

- Qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I? Facilita o trabalho ou dificulta a abordagem?

Eu acho que facilitou o trabalho do professor.

- E a adequação dos materiais didáticos?

Eu acho que é possível trabalhar sim com esses materiais. Não tive muita dificuldade com isso não.

- E em relação à atribuição de notas?

Mas eu acho que com relação à nota, ela foi desmistificada nesses últimos anos. Aliás, desmistificada e subjetivada também, porque não é isso norteia mais e dá a medida do aprendizado, do aprender. A nota hoje, no meu ponto de vista, não é ela quem vai nortear e sim a avaliação do professor, o trabalho em sala de aula, o retorno que o aluno dá.

-Na avaliação do senhor, então foi positivo?

Foi positivo, é positivo.

6 Avaliações externas

- De quais avaliações externas da última gestão sua turma (ou a de anos anteriores) já participou?

Participaram da Prova São Paulo e da...

- Tinha a Prova da Cidade que era por adesão. Sua escola aderiu?

Aderiu. Aderimos a todas as provas.

- Como foi o desempenho das turmas?

As provas eram mal elaboradas, né? Primeira questão: elas eram mal elaboradas. O desempenho me parece que foi bom, mas eram provas mal elaboradas porque não refletiam a série em que o aluno estava. Elas eram sempre elaboradas com questões que não estavam refletindo o ano da turma. Não sei se você percebe isso.

- Mas elas eram mais...

Fáceis, né? Fáceis demais para a criança e muito poucas questões.

- O senhor aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino?

Aprovo, aprovo sim.

- Para o senhor, qual o objetivo dessas avaliações?

Quantificar o trabalho do professor. Avaliar o professor e aluno. Avaliar o trabalho do professor.

- Em que sentido essas avaliações ajudam no processo pedagógico?

Elas ajudam porque nós sabemos que nós também estamos sendo avaliados. O nosso trabalho está sendo avaliado.

- As avaliações externas mudaram algum aspecto de sua prática docente?

Elas acrescentaram. Elas mostraram ao aluno também que ele e nós podemos ser avaliados.

- Qual era a reação dos alunos?

A reação dos alunos menores é de medo, de tensão. Um certo medo, uma certa tensão.

- E o senhor acha que, de alguma forma, isso acaba refletindo o trabalho em sala de aula? Esse valor que o aluno dá a prova?

Sim, eu acho que sim. Este ano não houve, não estava prevista a Prova Brasil... Ou pelo menos não está prevista até agora... Ou ainda vai acontecer. Mas isso mexe com o trabalho.

- E o aluno também?

O aluno também. Por exemplo, ensinar ele a preencher um gabarito. É de certa forma uma dificuldade nos anos iniciais. Por exemplo, o preenchimento correto de um gabarito, a análise das perguntinhas, o tempo para a execução da prova.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar?

Não, acho que não.

- Em sua escola, havia algum tipo de discussão sobre os resultados das provas?

Sempre houve. Nós somos cobrados, inclusive. A direção cobra melhores resultados, porque o resultado é divulgado em rede. Principalmente a gestão anterior fez bastante isso e ele mostra para cada unidade o seu desempenho e isso faz com que o diretor faça uma cobrança.

- Em que espaços ocorreram essas discussões?

Nas reuniões pedagógicas.

-E como pais reagem diante das avaliações externas (tanto sua preparação e realização como resultados)?

Positivamente. Eles vêm fortalecidos a sua cidadania, o seu poder de fiscalizar.

- E eles tinham esse conhecimento sobre as avaliações, participavam, questionavam?

Eles ouvem, mas a condição social em que vivem os impede de fazer essa discussão com a gestão, com o professor. Mas fica claro que eles aprovam.

- O senhor proporia alguma mudança nas avaliações externas atuais?

Eu proporia que elas fossem duas vezes ao ano, que ela ocorresse com mais frequência. E não só em forma de prova. Poderia ser usado vídeo conferência, acompanhamento em sala de aula.

- Como viu a extinção da Prova São Paulo e da Prova da Cidade? Concorde ou discorda? Por quê?

Eu discordo porque eu acho que todo tipo de avaliação é benéfica. Ela traz benefícios.

7 Projetos de leitura e escrita

- Como o senhor avaliou o Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Eu avaliei como ótimo e eu acho que deveria ser dado continuidade e não ser interrompido. Porque agora nós temos outro programa que se inicia, uma outra formação que foi “amarrado” em nível federal. O “Ler e escrever”, de certa forma, ficou em segundo plano.

- Você participou de capacitações na área da leitura e da escrita na última gestão?

Cheguei a participar de alguma capacitação, sim.

- Qual foi o conteúdo dos cursos? Como você os avalia?

O conteúdo foi... Porque, assim, na última gestão tivemos muito pouca oportunidade de fazer cursos. Isso fica claro nos últimos dez últimos anos. Muitos poucos cursos. Só para evolução, só. O Ler escrever era como alfabetizar, como atingir o raciocínio lógico da criança quanto a cálculos e o ensino da Matemática.

- Como o senhor avaliou esses cursos?

Avaliei como bom. Deviam ser em maior número.

- O senhor já era professor antes do Programa “Ler e escrever”. O que mudou na sua prática e na aprendizagem dos alunos?

Acho que sim. Nós professores passamos a dar mais importância à escrita e a leitura nos anos iniciais.

- O senhor consegue lembrar alguma prática, algo que efetivamente mudou depois do “Ler e escrever”?

Vamos se eu lembro aqui... Um exemplo... Com o curso ficou claro para mim que a leitura em sala de aula é ponto fundamental no aprendizado do escrever. Que deve se exercitar a leitura em voz alta com eles todos os dias, ter essa prática diária... Isso ficou claro para mim.

- Em sua opinião houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental por conta do programa?

Sim.

- Os alunos aprendem melhor essas habilidades ligadas à leitura e escrita?

Sim, eles aprendem melhor.

- Há intervenções específicas dentro do programa para os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita?

Há intervenções específicas e individuais e nós temos aqui um setor de apoio que é o POIE que é responsável em dar um suporte maior para essas crianças.

- Esse apoio já ocorria na gestão passada?

Já ocorria na gestão passada.

- E em sala de aula havia alguma intervenção específica para os alunos com dificuldades nesse processo de aquisição da leitura e da escrita?

Sim. A intervenção específica é uma atenção maior com eles. Porque eles vêm crescendo a cada dia mais. Esse número de crianças com dificuldades... É incrível! Talvez na sua pesquisa você perceba. Ao contrário de todos esses avanços tecnológicos e com toda essa clareza em que o mundo nos é colocado, seja nos meios, nos guetos, nos rincões, nos lugares há condição de miséria... Porque todos nós temos, mesmo a criança, acessa os meios de comunicação... É incrível como a dificuldade... É um paradigma, né? É um choque, né? Ela se intensifica! Deveria ser o contrário, penso eu. É aquilo: como fazer a criança pensar? Não sei se você entende... Como tirar ela dessa letargia que ela se coloca? Ela alcança os aprendizados do funk, da música... Ela é capaz de cantar uma música no 2º, 3º 4º aninho. Mas ela não é capaz de aprender a “Ler e escrever”. É um paradigma! Você deve estar acompanhando isso na sociedade.

- Você acredita que as sondagens realizadas periodicamente e a divulgação dos resultados entre as escolas favoreceu a aprendizagem dos alunos?

Eu acho que favoreceu. Colocar as sondagens ou esses levantamentos a disposição eles vem desnudar, mostrar a nossa realidade. Eu não vejo nada demais.

- Atualmente o senhor participa do Programa do PNAIC?

Eu iniciei, mas eu não participo. Só iniciei e desisti. E por sinal ele é até remunerado e, se você quiser acrescentar na sua pesquisa, os programas do governo anterior... Olha que paradigma também... Não eram remunerados. E o PNAIC é remunerado. Na gestão anterior, em nenhum momento se remunerou o curso. Acho que isso conta. Eu desisti por conta de não ter mais saúde.

8 O ensino fundamental de nove anos

- Pelo o que o senhor me falou, o senhor nunca foi professor de 1º ano.

Não. Nem de 2º ano. Só a partir do 3º ano.

- O senhor lembra se houve esclarecimento sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens na época de sua implantação?

Eu não estava aqui. A única coisa que eu sei porque algumas colegas tiveram essa experiência, é que é muito cedo para a criança. Só isso.

- O senhor já nota diferenças entre as antigas turmas do ensino de 8 anos e as atuais?

Eu noto. Enquanto professor de fundamental II por muitos anos eu noto um reforço no ciclo I. Esse tempo maior no ciclo I dá um reforço maior para o ciclo II. Porque se percebeu que eles estavam indo totalmente despreparados para o ciclo II. Eu já noto isso. Eles vão preparados, com alfabetização mais consistente. Por outro lado eu ouço crítica de que a criança com 6 anos ela ainda está muito infantilizada, está ainda brincando e dentro de uma sala de aula.

- Os professores de 1º ano se sentem pressionados pelas metas de alfabetização que permaneceram as mesmas com crianças mais novas?

Eu não trabalho com 1º ano, então talvez esse fato para mim...

-Isso é algo que o senhor percebe nos colegas?

Percebo. Percebo que sim. É uma necessidade de se tirar a criança da rua em um primeiro momento. E em um primeiro momento a tentar fazer com que essas crianças cheguem mais bem preparadas no ciclo II.

-Em relação aos alunos do 5º ano do ensino fundamental de nove anos, como você avalia o seu desempenho?

É um desempenho mais seguro, melhor para se chegar ao ciclo II.

9 Recuperação contínua e paralela

- Quais as principais dificuldades em termos de aprendizagem encontradas pelos alunos na turma que o senhor lecionava até 2012?

Fazer essa leitura do mundo externo coma vivência escolar. Como assim dizer... Entender, saber da importância do aprender ler, escrever e pensar, raciocinar. Além daquilo que está posto para ele no dia a dia. A mim me parece que eles não conseguem sair, romper com o meio mais. Porque são questões sociais que interferem muito fortemente nisto hoje. Estão muito presentes: mídia, violência, tráfico de drogas, sucesso fácil. Então, essas informações na cabeça de uma criança... Para você romper e mostrar a importância do aprender leva muito tempo para isso.

- O senhor percebia defasagem entre alunos da mesma faixa etária em suas turmas?

Sim, isso é bem claro nas minhas turmas. Essa defasagem inclusive vem aumentando. É incrível como isso vem a cada ano que tenho experiência, agora já estou há quatro anos, como ela vem se acentuando.

- Como realizava a recuperação contínua em sua turma?

A contínua e paralela. Dividindo em grupos.

-Na própria sala?

Na própria sala, refazendo atividades para aqueles que mostraram necessidade.

- Existia a proposição de algo diferente para esses alunos em relação ao restante da turma?

Sim, eu sempre fui buscar outros subsídios como jogos, brincadeiras, caça-palavras, por exemplo, para eles como forma de facilitar o seu aprendizado e para que eles pudessem acompanhar a turma. Quando você nota, você começa a buscar outros recursos para suprir aquele aluninho.

- As atividades de recuperação contínua estão previstas no currículo, ou ocorrem paralelamente ao seu planejamento?

São previstas.

- Como avalia os alunos para identificar suas dificuldades?

Através da avaliação oral, através da oralidade, através da escrita, através do diálogo individual e o rendimento escolar. São coisas que dão suporte para você.

- O senhor deu alguns exemplos, mas poderia citar outros exemplos de atividades que são propostas para alunos que não acompanham o conteúdo da turma?

Alunos que não acompanham o conteúdo da turma? Vamos pensar aí outras formas... Você pode colocar leitura individualizada, exercícios específicos que a gente propõe... Eu acho que é isso que a gente propõe para eles.

- Há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Não. Eu acho que isto está no campo cognitivo. Eu não tenho condições de avaliar isso. Não vejo com esse olhar.

- Como avalia a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

As piores possíveis. Normalmente eles jogam para a escola a responsabilidade. Quanto maior a dificuldade, maior o afastamento dos pais.

- Que tipo de medida favoreceria o atendimento desses alunos?

Esses alunos com dificuldade precisariam de uma escola específica, unidades escolares específicas voltadas... É até um paradigma isso. Unidades escolares voltadas para esse objetivo. Mas aí entra a questão da inclusão. Para o professor no dia a dia é muito difícil isso

- Seus alunos na gestão passada eram atendidos pelo projeto de recuperação paralela?

Sim, constantemente.

- Os alunos indicados para a recuperação paralela são frequentes?

Eu não trabalhei no projeto, mas há uma dificuldade dos colegas. Você manda o aluno para o reforço, mas ele não comparece. Então fica inviabilizado. Os poucos que frequentaram a gente percebe sim um crescimento com a recuperação paralela.

-Então, para o senhor houve mudanças para os alunos que participaram?

Houve melhora acentuada.

-Qual a opinião do senhor sobre os Cadernos de apoio que foram introduzidos na antiga gestão?

São ótimos e podem ser melhorados. Por exemplo, neste ano estão engavetados, né? Eles podem ser melhorados e com a participação do professor que utiliza o material.

-Vocês não receberam o caderno neste ano?

Este ano nós estamos com dificuldade porque os últimos cadernos não foram repostos. Por exemplo, eu não tenho para a minha turma o suficiente. E algumas mães cobraram o Caderno de apoio que é o suporte. É um caderno de exercícios que vem enriquecer o livro didático.

-Na antiga gestão o número era adequado?

Era adequado. Sempre quando era solicitado era adequado sim. Aliás havia uma preocupação de ter esses cadernos de apoio.

- Entrevistando uma pessoa que participou da elaboração e disseminação dos cadernos de apoio, ela comentou comigo que uma das funções dos Cadernos era traduzir um pouco, em forma de exercícios, alguns conteúdos que estavam presentes nas Orientações.

Perfeito.

-E que alguns professores tinham dificuldade de entender como trabalhar determinada expectativa na prática. O senhor tem também essa percepção? De que de repente alguns elementos que estavam nas Orientações, a partir do momento que também faziam parte dos Cadernos de apoio teve como trazer para a prática?

Tenho, tenho sim. Também tenho essa visão dela. Eu busco nele também um suporte a mais para interpretar as expectativas do currículo.

- O senhor tem a sensação de que alguns elementos eu estavam previstos nas Orientações puderam chegar à prática pelo uso do Caderno de apoio?

Puderam chegar à prática, foi um facilitador.

ANEXO C – Entrevista Cecília

Dados de identificação

Nome: Cecília

Cargo: Coordenadora Pedagógica (efetiva)

Turmas com quem atual: ciclo I e II

Turno: matutino e vespertino

Tempo como professor: 6 anos na Prefeitura e 20 no estado de São Paulo

Tempo como coordenador: 14 anos

Atuou em outros cargos: 4 anos de direção na estado

1. Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria, pós-graduação em Linguística e Pedagogia.

- Você era professora de Letras?

De Literatura (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira)

- Há quanto tempo você concluiu a sua última formação?

Já tem 10 anos.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Ah, sim.

- E particulares?

Não, só da prefeitura porque eu sempre tive dois cargos e não dava tempo.

- Hoje você ainda tem dois cargos?

Não, há dois anos eu não acumulo mais com o estado. Aposentei no estado e já posso aposentar na prefeitura.

- Você fica até quando?

Vou ficar pelo menos este ano inteiro. A diretora quer que eu fique, mas particularmente também tenho meus projetos pessoais.

- Quais os últimos cursos que realizou?

Foi sobre a EJA e CIEJA.

- Esses da EJA foram na área de gestão?

Foi gestão. Os dois últimos feitos pela coordenação foi gestão também. Antes deles foram cursos de leitura e escrita, que eu gosto muito.

-Ligados ao “Ler e escrever”?

Isso, ligados ao” “Ler e escrever””. Eu gosto bastante porque é a minha área.

- Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

Acho que dois por ano, porque eles são com a duração de um ano inteiro.

- Fez cursos do PROFA?

Lembro, fiz. Gostei muito, trabalhei bastante no curso. Eu amei! Até porque eu penso isso: acho que todos os professores, independente da área, tinham que ter um curso de alfabetização. Eu já achava isso e quando eu fiz o PROFA eu tive certeza. Todos os professores tinham que ter essa formação para ter essa compreensão com a criança. Essa ideia de alfabetização, de leitura e escrita em todas as áreas, um curso de alfabetização dá essa

ideia. Cada um, então, adaptaria para a sua área ainda que fosse apenas para uma ajuda, para uma compreensão das crianças. Não necessariamente intervenção... Não isso! Quem conseguisse, a partir do curso, ter essa competência, beleza! Quem não tivesse, só por ter essa formação para ter um olhar diferente, uma acuidade mais profunda sobre a questão, já seria um grande avanço.

- Na época houve grande adesão dos professores?

Aqui, sim. Todos os professores que puderam, que tinham horário para fazer, fizeram. E teve professor de ciclo II que fez até como ouvinte, porque sobraram vagas e fizeram.

- Havia facilidades para participar do curso? Como era?

Tinham facilidades. Tinham horários diferenciados e dispensa de ponto dentro do horário de trabalho.

- Em relação aos cursos do “Ler e escrever”, você falou para mim no começo que participou. Você acha que contribuiu?

Olha, já o “Ler e escrever” teve curso que eu achei o profissional mais “fraquinho”. Contudo, não me superestimando, como é a minha área, então claro que eu tinha uma crítica mais aprofundada dos cursos. De modo geral, eu acho que os professores da minha escola gostaram de todos os cursos. Agora, em alguns momentos eu achava meio “fraquinho”, mas nós tivemos dois anos com o mesmo professor, um doutorando da PUC, Márcio Calvo, parece... Nossa! Mil! Excelente!

-Foi fora do horário?

Não, foi dentro do horário de trabalho.

- E a adesão dos professores?

Também foi boa. Aqui os professores gostam muito de fazer. Até fora do horário, sábado. A maioria gosta de fazer pra melhorar e também tem o lado da evolução funcional, sem dúvida.

- E o curso do PNAIC você está participando?

Não. Quem está participando é a outra coordenadora e um grupo bom de professores.

- Você não está participando por conta do horário? Ou outro motivo?

Não, para mim foi mais porque minha mãe está doente, então eu não tenho me afastado da escola.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o seu trabalho com os professores?

É uma troca. Eu vejo mais uma troca, me sinto mais segura para a formação. A troca é mais forte porque aqui a nossa formação... Eu vejo isso: é muito mais em nível de troca do que aquela formação que a CP é o grande “par avançado”. Usando aí um clichê... Aqui é mais uma troca justamente porque os nossos professores são muito estudiosos, a grande maioria. É um grupo antigo, tem professores aqui com 30 anos na escola. Então são professores que gostam de estudar. Em alguns aspectos... Imagina! Alguns sabem muito mais do que eu ou do que a outra coordenadora. Claro que nesse caminhar de estudos a gente faz as escolhas da gente e acaba se aprofundando por conta própria em alguns temas. Alguns professores são muito antigos nos seus estudos, têm muita clareza de alguns temas. Então eu vejo muito mais uma troca do que aquela coisa do coordenador ensinado o grupo.

- Você acha que essas informações dos cursos você consegue levar até os professores da maneira como é colocado para você na sua formação?

Eu faço força (risos)... Eu me esforço bastante para fazer. Eu acho que sim. Eu me esforço bastante, tenho uma relação boa com os professores. E eu também estudo bastante. Eu procuro estudar. Eu acho que a gente tem que fazer a parte da gente, nem tudo dá conta. Há mais ou menos três anos chegou uma leva grande de novos coordenadores na nossa diretoria. Aí, então, a categoria voltou um pouco. Tiveram que retomar com esses novos coordenadores para capacitá-los. Daí, então, para nós mais velhos, foi um retrocesso. Não achei ruim, não foi isso. Mas para nós não acrescentou tanto nesses últimos dois anos, porque tivemos que voltar um pouquinho para capacitar os novos coordenadores.

- Como contempla os professores que não realizam JEIF quanto à formação continuada?

Olha, não é uma coisa boa, não. Se eu disser que consigo fazer isso bem, eu estarei mentindo. Não é fácil, porque a gente tem que, de modo geral, dar um “alô” nos momentos de encontro, ou até no recreio (coisa que eu não gosto), ponho nos murais, passo papelzinho mesmo. Então, é uma comunicação bem superficial. A gente consegue dentro das nossas reuniões pedagógicas, a gente faz essa troca. Ainda assim há muitas queixas. Eles se queixam, reclamam... Não só os que não fazem JEIF, mesmo os que fazem reclamam pelos que não

fazem. Aham que a gente ainda deveria fazer mais, que faltam encontros, que naquela reunião pedagógica poderia trocar, apresentar o que está fazendo. Nós já tivemos essa dinâmica outras vezes, contudo cada governo tem o seu jeito de gestão e, às vezes, como você sabe, as reuniões pedagógicas, assim como as jornadas, já vem com os temas prontos e a gente não tem como fazer de “livre e espontânea vontade”. Então, na avaliação mesmo deste ano, uma das queixas foi essa: pedindo eu gente tenha mais cuidado com os professores que não fazem JEIF, que faltam momentos para ter essa troca. Para os professores de JEIF mostrarem o que está acontecendo, não só para o outro grupo de JEIF, como para o grupo que não faz JEIF. Então a gente não tem conseguido passar. Tá bem “capenga” isso.

2. Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

É meu 14º ano.

- Foi professora nesta escola? Quanto tempo?

Fui durante um ano e meio.

3. Entendimento sobre o currículo

- Como é o processo de elaboração ou readequação do planejamento anual na sua escola?

A gente marca uma daquelas reuniões de organização. Neste ano a dinâmica foi: xerocopiamos a parte de objetivos, princípios, etc do PP; demos praticamente na mão de cada um, principalmente dos professores novos; a gente dá uma diretriz para eles; demos acesso as Orientações da SME; disponibilizamos o laboratório de informática. Nós trabalhamos durante dois dias e eles acabam terminando em casa ou outro local e mandam pra gente (coordenadoras). Aí a gente dá uma olhadinha, vê se está contemplado dentro daquilo que nós propusemos, como imaginamos que ia ficar de acordo com o PP e segue.

- O que mudou com a introdução das Orientações Curriculares da SME?

Eu acho que unificou. Mais do que unificar, não é essa palavra que eu quero usar, mas o sentido é esse: para a gente ter uma relativa certeza de que vamos todos chegar no mesmo lugar. Porque, na verdade, antigamente cada professor, por exemplo, o de Português, alguns gostam de trabalhar muito a leitura e acabavam se dedicando um pouco mais à leitura. Os que gostavam de gramática, se dedicavam mais à gramática. Agora não. Todo mundo sabe que tem que fazer. Acabam apresentando para os alunos a coisa mais harmônica. Acho que deu uma harmonia melhor no processo para chegar até o nosso objetivo.

- Você vê pontos negativos nas Orientações?

Olha, até agora, não. Não sei... Falta dar uma “parada” talvez e ver, em termo de SME, e avaliar esses dados todos e avaliar o quanto a gente avançou, se valeu a pena, se tem que mudar as orientações... Mas eu gostei muito, porque, inclusive as publicações, a Nova Escola, por exemplo, ela trabalha em consonância e os professores acessam muito. Então eu acho que fica bom, dá um suporte muito bom.

-Essas Orientações foram feitas na gestão anterior. Você acha que para a elaboração do próximo planejamento anual a escola adotará as Orientações, se não for oferecido outro material?

Olha, aqui na escola eu não vejo problema, não. Particularmente, eu gosto. Eu e a outra coordenadora e os professores. A menos que o grupo sinta diferente, porque a gente busca fazer isso: uma gestão bem democrática. Prevmos a reunião, a pauta da reunião, a pauta de trabalho do ano, os professores acatam suas opiniões, suas sugestões e a gente procura sempre aprender. Eu tenho esse olhar assim: quem está lá na sala de aula são os professores. Então eles são quem realmente sentem e, pelo menos teoricamente, devem saber as quantas as coisas andam... Se está indo bem, se tem que voltar, se tem que mudar. Apresento lá sugestões: “isso tá bom”, “isso não tá”. A gente, claro, tem que parar e ponderar também, porque eles estão dentro da situação e fazem uma análise “apaixonada”. A gente de fora tem que um olhar mais frio, portanto tem que ser mais racional, distanciado. Esse distanciamento é o que dá essa ideia de análise mesmo, né? Eu acho que é essa a nossa grande função.

-Isso que eu gostaria de te perguntar: você acha que a coordenação ajuda nesse sentido? Nesse olhar?

Tem que ajudar, não tem jeito. Eu acho que a grande função do coordenador é aquele “Distanciamento de Brecht”. É esse que a gente tem que ter, esse distanciamento que não é “apaixonado”. Então o professor está lá naquela luta, porque tem que fazer isso e aquilo, mas ele está dentro da situação. Então você que está fora, espera (acho que estrategicamente a gente não pode responder de “bate pronto”). É complicado, mesmo quando você acha que já tem a resposta, você tem que pedir um tempo e olhar e analisar. Mesmo os professores vindo em grupo reclamar sobre uma situação com você e não terem razão, porque estão fazendo uma análise “apaixonada”.

-Quem participa da elaboração do planejamento?

Professores, coordenadoras, assistentes, direção. Aqui também não chegamos a isso de participar todo mundo, a comunidade... Nós não chegamos nisso e não sei se algum dia a escola vai chegar. Não sei, tenho lá as minhas dúvidas que isso deva realmente ser assim, porque a participação da comunidade como um todo é uma coisa utópica, ideologicamente muito bonito, mas não sei se na prática se realizaria em alguma escola, se dá certo, eu nunca ouvi.

- Mas existe um olhar diferenciado para essa comunidade

Ah, sim! A comunidade aqui participa. O que veem que não tá bom, reclamam na hora, entendeu? Vem, fala, dá palpite... A gente tem uma consideração muito grande pela comunidade. Temos essa clareza

- Como o planejamento é organizado (delimitações por ano, turma ou disciplinas)? É alterado todo o ano ou é um planejamento padrão?

A gente não faz modelo, não. Acaba sendo bem parecido, porque os professores fazem grupos por ano, no ciclo I, e no ciclo II é feito por área. Depois finaliza!

- O planejamento curricular elaborado é revisto ou consultado por você e pelos professores durante o ano letivo?

Sim. Agora mesmo, quando a gente voltar das férias de julho, nós vamos fazer uma revisão. Tem professor que vem particularmente falar o que não tá dando certo, onde pode mudar, vem pedir opinião.

- Qual é o espaço realizado para essa revisão?

No horário de JEIF normalmente, e também na reunião pedagógica. É finalizado muitas vezes na JEIF.

- O que é efetivamente trabalhado do que foi proposto durante o planejamento? O que muda?

Quando não alcançam as metas. Como agora, nós tivemos greve de quinze dias. Então, por causa da greve: “Eu pensei que estaria num determinado ponto e não aconteceu. Então eu acho melhor suprimir este item aqui. O que você acha?”.

-E essas metas são propostas pela escola ou são as metas da SME?

São as propostas pela escola. A gente sempre apresenta as de SME e faz a adequação. Aí a gente trabalha com as metas da escola. Sempre metas e objetivos da escola. Até porque nós temos muito medo de não alcançar metas. A gente sempre teve essa preocupação de não alcançar as metas. Então a gente programou fazer as da escola que é o que a gente se garante.

- Há continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro? Como é feito esse processo de transição?

Sim. Faz uma reunião dentro do período de organização e a gente faz essa apresentação, principalmente de alunos de inclusão. A gente apresenta todas as crianças, qual foi a evolução que elas tiveram para a escola inteira, no caso da reunião pedagógica.

-Vocês coordenadoras ou os professores?

Este ano foi a outra coordenadora que fez, mas junto com as professoras. Este ano ela fez par com a professora do SAAI e, normalmente, os casos de inclusão, os casos mais severos, o professor que teve o aluno naquele ano inteiro faz um Power Point, faz uma coisa “bem feitinha” e fala da sua experiência pessoal mesmo.

-Em relação ao desempenho da turma, características de cada uma, há esse mesmo trabalho, ou só com os casos pontuais de inclusão?

Mais com esses casos. Também é uma busca que a gente está fazendo. Porque chega no começo do ano, a gente tem essa ideia de fazer uma reunião onde passasse tudo “direitinho” e tal, de todos os alunos, os casos mais graves, mas a gente não tem conseguido isso não. Contudo, a gente faz um conselho de classe bimestral.

- Com todas as turmas?

Todas as turmas. E aí a gente faz esse repasse: “No ano passado tinha isso. aquilo e aquilo outro...”. Até porque nós não temos uma movimentação muito grande de professores em termos de mudança, transferência. Não tem isso! Aí o professor já sabe: “No ano passado ele era assim, assado... Evoluiu ou não evoluiu, ele melhorou...”.A gente faz essas anotações todas, chama os pais... Muitas vezes até antes dessa primeira reunião, a gente já chama o pai e diz “Olha, tá muito diferente do ano passado”.

-Em relação as orientação, você já falou a sua opinião sobre elas. Você consegue atingir todas as expectativas propostas?

Não... Acho que são muitas

-Eu ia te perguntar isso: você acha que o número de expectativas é o ideal?

Não, são muito grandes. Na verdade, a gente até já tira de lá das expectativas aquele número enorme e a gente aponta o que a gente acha que a nossa escola vai alcançar. E mesmo fazendo isso a gente não alcança cem por cento das nossas expectativas, daquelas elencadas pela nossa escola a partir das Orientações.

- Vocês conseguem encaixar outras práticas que não estão prevista nas Orientações e que vocês julgam importantes? Vocês conseguem trabalhar com elas dentro do currículo?

Conseguimos sim, porque a gente procurar fazer o PEA meio “amarrado”. Meio não! Inteiramente “amarrado” com a sala de aula. Então tem essas práticas que não estão lá naquelas expectativas de SME e a gente põe dentro da escola.

- E essas práticas entram no planejamento?

Sim! Tem que entrar! É uma das metas, dos objetivos, que a gente apresenta para os professores para que eles introduzam lá.

- Qual a contribuição de outros documentos (PCN, DCN, livros didáticos, cadernos de apoio, “Minha biblioteca”) para a formulação do currículo? Como os utiliza?

A gente coloca tudo lá.

-No planejamento?

É, principalmente os PCN. Por exemplo, este ano a gente está trabalhando com os PCN porque o nosso PEA é sobre ética. Então, os professores pediram, porque no PCN tem uma parte muito boa sobre ética. Então, quase todos os professores deram uma “olhadinha” para estar adequando ao planejamento.

-Então vocês consultam esses documentos?

Isso, a gente consulta, formula... Agora, dizer que a gente chega no final do ano e pensa “contemplamos tudo”, claro que não.

- Vocês utilizam outros apoios para realizar o planejamento, que você lembre agora?

Institucionalmente, na escola, não. Mas eu sei que os professores procuram outras coisas.

- Você acredita que o planejamento é feito de acordo com a realidade dos alunos atendidos nesta escola em termos das necessidades externas e também das necessidades de aprendizagem?

De acordo como os professores, sim, Eu acredito que a gente faça, sim. Mas, volto a dizer, claro que a gente não tem conseguido contemplar tudo. Não consegue, não, e tem uma dificuldade a cada ano.

- Você acha que a rede ou a escola dispõe de recursos (exercícios, orientações, sugestões de atividade) que auxiliam na superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento? Você acha que os professores encontram outros recursos para ajudar esses alunos?

Aqui a gente só tem mesmo a recuperação paralela. Também tem as oficinas que é um recurso bom, mas nunca funcionou bem.

-Você fala de oficinas no estilo do Mais Educação? Do Ampliar?

Isso mesmo.

-Vocês aderiram ao Mais Educação?

Não.

-Então, hoje em dia, seriam as oficinas do Ampliar?

Isso, é o Ampliar. O Mais Educação, não. Nós não quisemos, justamente com medo das oficinas que é um recurso teoricamente bom, mas que na prática, a experiência que nós já tivemos, foi desastrosa.

- Qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I? Facilita o trabalho ou dificulta a abordagem?

Os professores aqui gostam. Como coordenadora, não me meto a falar, mas os professores, de modo geral, falam com tranquilidade.

- Como vê a discussão da gestão atual sobre Política Pedagógica Curricular?

Não estou acompanhando, não me meto a falar.

4. Avaliações externas

- De quais avaliações externas sua escola já participou?

Todas.

-Da Prova da Cidade também?

No ano passado não aderimos. Mas até o ano retrasado, todos.

-Como foi o desempenho da escola nas avaliações externas?

Bem bom. Tanto nas Olimpíadas de Matemática, de Língua Portuguesa, Prova da Cidade, Prova São Paulo... Tudo a gente vai bem.

- Você aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino?

Acho que deveria ser uma prova única. Penso que uma única bastaria. Quando de repente virou a “indústria das avaliações externas”, aí começou a “descambar” o negócio. Mas eu acho que uma é importante sim.

- Você acha que o alto número de avaliações atrapalha?

Atrapalha e acho que perde o objetivo, começa a cansar. De modo geral... Aqui a gente evita, mas tem professor que fica muito ansioso. A gente evita aquela “preparação”, mas tem

professora que traz isso de outra escola e começa a preparar o aluno e fica naquela angústia de dar mil e um testes para ao aluno aprender aquilo. Eu sou radicalmente contra isso. Acho que as crianças vão bem se elas estão indo bem e acabou. É claro que tem que apresentar aquele tipo de prova, porque as crianças, principalmente de 1ª a 4ª, não sabem “o que é isso”, “como é que eu faço”. Mas ficar naquela fissura de “treinar” a criança para as provas, não. Quando exageram nesse número de provas, acaba acontecendo isso pelo processo: uma prova acaba treinando para a outra. E não é esse o lance.

- E para você, qual é o objetivo das avaliações externas?

Eu penso que é, principalmente, fazer uma avaliação comparativa. Ver em relação às outras escolas como é que a gente vai. Não em termos de ranking! Porque a gente pode pensar que está indo bem aqui, mas aí é bem para esta escola. Mas aí tem outra escola lá que também tem um trabalho super bom, bem engendrado, bem elaborado. Aí a gente vê que foi muito melhor do que a gente. Então é sinal que os alunos estão indo bem aqui na escola, mas aí em termos de alcançar as habilidades que estão previstas em rede nacional, a gente não tá alcançando. Principalmente para isso...

- Seria, então, uma contribuição para a escola. Você acha que o objetivo dessas avaliações para a rede também contribui para as políticas públicas?

Ah! Tem que contribuir! Senão não tem sentido! Apesar de que eu não sei se está efetivamente contribuindo, mas penso que o objetivo deveria ser este sempre.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar? Como?

Também. Acho que tem que alterar, tem que estar tudo conjugado. Porque estancar essas coisas todas, então elas virão só para atrapalhar.

- Vocês consideram as avaliações e suas matrizes na hora de fazer o planejamento?

Consideramos. Tem gente que, para o meu gosto, considera até demais.

- Em sua escola, há algum tipo de discussão sobre as matrizes e os resultados das provas?

Sim, também a gente sabe que precisamos aprofundar melhor. Não só o aprofundamento como a dinâmica mesmo de discussão. Melhorar para agilizar a discussão, torná-la mais

fluente e fazer com que os resultados dessa discussão realmente venham nos favorecer. Acho que ainda temos um caminho bem longo para avançar nisso daí.

-Essa discussão é feita nos horários de JEIF, reuniões pedagógicas...

Isso.

- Como os alunos e pais reagem diante das avaliações externas (tanto sua preparação e realização como resultados)?

Eles gostam, dão importância, a presença é de 98%, por aí. Não temos falta. Também não temos aquela política de “você pode ficar em casa”, não tem nada disso.

- Você já disse que seria melhor ter apenas uma avaliação. Você proporia alguma outra mudança nas avaliações externas?

Proporia que institucionalmente houvesse mais espaço dentro da escola para a discussão dos resultados. Porque aqui a gente tem essa dificuldade. Eu não sei se ela é uma dificuldade isoladamente nossa, competência nossa, mas eu penso que se fizesse na SME, a partir do nosso planejamento, tivessem dois dias para se discutir os resultados, com orientação pra gente também. Porque a gente (coordenadores pedagógicos) também precisa disso, para dar velocidade e propriedade a esses dias de discussão. A gente também precisa de orientação. Eu pelo menos encontro essa necessidade. Eu acho que não é um trabalho fácil. Trabalhar com aquelas matrizes não é uma coisa fácil. A JEIF é uma coisa que precisa de coordenador para fazer o trabalho fluir, aquela discussão. Porque ficar só no “achando”, “na minha escola isso”, “na minha sala isso”, “meu aluninho aquilo”, não rende muito. Então eu acho que falta isso: nós termos uma capacitação melhor e depois um momento mesmo para essa discussão. Penso que seria bom.

- Como vê a extinção da Prova São Paulo? Concorde ou discorda? Por quê?

Da Prova São Paulo? Não gostei muito, não. Eu acho que poderia deixar só ela. Não precisaria ter outras provas, só essa. Tendo apenas uma, que fosse ela. Acho que é uma prova bem elaborada, já está bem institucionalizada, já “bate no ouvido” da comunidade como uma coisa assimilada. Já foi “incorporada” na comunidade escolar e na comunidade mesmo social.

5. Projetos de leitura e escrita

- Como você avalia o Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Eu acho que ele já se desgastou. Tem que dar uma remodelada, eu acho. Já se falou muito, então já tivemos vários cursos. Eu acho que tinha que dar uma avançada aí. Ter uma renovação da proposta.

- Você trabalhava na rede antes do Programa “Ler e escrever”? Em sua opinião, o que mudou na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos?

Não tanto quanto nós pensamos. Mudou, sim, principalmente a prática dos professores, mas eu acho que com os alunos, do resultado mesmo, acho que ficou aquém do esperado, pelo mesmo aqui na minha escola.

- Em sua opinião houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental?

Como estou há muito tempo nesta escola, desde “antes” e o “depois”, para nós não fez diferença, não. Porque aqui as crianças sempre foram alfabetizadas. Até julho da 2ª série temos 98% das crianças alfabetizadas. Então, não mudou muito. Mas, perceba, não tenho muito parâmetro para isso: não tenho outra escola antes, nem depois, nem durante e nem tenho também outras alfabetizadoras. São as mesmas. Quer dizer que a competência delas como alfabetizadoras continua a mesma. Acho que talvez o trabalho delas, para elas, seja até mais tranquilo, talvez. Mas o resultado que elas davam, continua sendo o mesmo.

- Em relação à metodologia, o Programa “Ler e escrever” propôs uma concepção construtivista. Isso mudou? Você acha que as professoras mantêm a mesma prática?

Não mudou por isso: desde que eu cheguei aqui, de 1ª a 4ª já era construtivista. Entendeu? Então eu não sou uma boa coordenadora pra te dizer sobre isso, porque continua igual. Acho que umas três professoras se aposentaram desde que eu estou aqui, mas sempre foi assim. Quando eu cheguei aqui a coordenadora que já estava era uma professora muito capacitada, professora de universidade e tudo. Então ela já chegou e já me disse isso: “Cecília, aqui, de 1ª a 4ª, é construtivista. Depois, de 5ª a 8ª, a escola começa a ‘ficar tradicional’, mas nós somos assim”. Ela me deu todas as dicas e tal. Então, as que estão agora já estavam e era de 3ª a 4ª série e tal e agora já assumiram as 1ªs séries. Então, eu não tenho muito parâmetro.

- Há intervenções específicas para os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita?

Sim.

-Você atribui a isso o fato delas avançarem, esse trabalho específico com os alunos?

Sim, com certeza. E tem isso também: sempre tivemos esse reforço. Inclusive, os primeiros anos que eu estive aqui havia uma JEIF que era de recuperação paralela, de alfabetização. Aí eram aquelas que tinham o domínio absoluto do método e faziam esse trabalho com as crianças com maiores dificuldades. Aí, depois de uns três anos, não foi aprovado porque a JEIF é especificamente para formação. E aquele grupo era um grupo que, não que eles não tivessem formação, mas a formação era diretamente voltada para a recuperação paralela. Era um trabalho maravilhoso.

- Você acredita que as sondagens realizadas periodicamente e a divulgação dos resultados entre as escolas favoreceu a aprendizagem dos alunos?

Eu acho que sim. Favorece sim, porque trocam ideias, trocam material, tem mesmo aquela noção bem próxima do que tem que fazer, fazem “bem feitinho”.

6. O ensino fundamental de nove anos

- Você acha que, quando houve a introdução do ensino de nove anos, houve esclarecimento a equipes pedagógicas e docentes sobre o porquê os alunos iriam entrar mais cedo e como o trabalho iria mudar?

Sim, fizeram cursos, teve curso no sindicato, vieram publicações, cada um recebeu uma, fizemos reuniões específicas. Eu penso que esteja bem esclarecido, sim. Agora: reclamam muito. Porque trabalhar com os “pequeninhos” não é fácil, não. Os muito “pequeninhos”, né?

- Você acha que houve adaptação do trabalho, ou os professores acabam trabalhando como faziam com alunos que ingressavam com sete anos?

Ah, adaptação cem por cento não tem não, porque a própria escola não fez isso, nem fisicamente. A gente tem ali uma casinha, você viu? Ganhamos um parquinho para pôr ali, mas o terreno atrás é acidentado. Então a diretora mandou arrumar o terreno, compramos grama e tudo. Mas, quando ficou pronto, nós olhamos e sentimos medo de soltar as crianças, porque ele continua acidentado, tem muitas árvores, árvores velhas caindo. Tivemos medo de pôr as crianças lá e acontecer um acidente e, de fato, duas árvores caíram. Caiu uma árvore enorme que interrompeu a via inteira lá. Atravessou a rua toda e caiu a copa em cima dos vizinhos do outro lado. A gente previa isso, como de fato aconteceu. Então, não houve adaptação real e cem por cento nem da escola, nem do físico da escola. O impacto é grande e é verdadeiro.

- E em relação ao tempo da criança de seis anos? Você acha que elas têm buscado adaptações?

Têm buscado. Têm lá a linha do tempo, como na EMEI, direitinho. Tem o horário para eles descerem, para sair e tal, mas elas reclamam bastante ainda. Elas sentem dó das crianças, do confinamento.

- Elas se sentem pressionadas pelas metas de alfabetização para o 1º ano, sendo as crianças menores que antes? Ou você não notou diferença?

Pressionadas? Aí, não vou te responder, porque eu não sei. Como a formação é feita mais com a outra coordenadora, não vou falar. Eu digo assim: de modo geral, nunca senti isso. Mas não sei se lá, mas intimamente, no “têti-a-têti” com a outra coordenadora isso aconteça. Então, deixo “em suspenso” essa.

- Você acredita que com ensino de nove anos os alunos vão estar mais preparados para o ciclo II, com o aumento de um ano?

Acho que não, acho que vai ser a mesma coisa. Não, não acho que isso faça diferença.

7. Recuperação contínua e paralela

- Quais as principais dificuldades em termos de aprendizagem encontradas pelos alunos no ciclo I?

É melhor falar com a outra coordenadora, mas, que eu sei, a maior reclamação é mesmo quanto ao acompanhamento familiar. As mães são muito novas, trabalham muito, as que não trabalham é pior ainda. Quem trabalha fora menos atenção dão às crianças. Então a informação que eu vejo, superficial que eu tenho, é mais do acompanhamento familiar do que tudo. É uma questão para a outra coordenadora te aprofundar.

- Há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Eu acho que origem social tem. Acho que os pais dos que têm mais formação acadêmica, digamos assim, os alunos vão melhor. Só! Agora de raça e sexo eu nunca achei isso.

- Como avalia a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

São os pais menos presentes, porque eu vejo hoje com 33 anos de magistério, que é fácil o acompanhamento do aluno, o que a escola lhe apresenta, dar conta das solicitações escolares. É fácil para o aluno! Então, o aluno que não vai bem, é justamente esse que não tem incentivo nenhum. Falta muito, o pai não dá importância. Tanto é que a gente vê, às vezes, até aluno bom e no outro ano ele tem uma decaída muito grande e aí você chama os pais e você começa a entender o porquê: os pais não estão mais acompanhando por uma razão ou outra, algum problema familiar.

- Quais alunos são atendidos pelo projeto de recuperação paralela?

De 3ª a 8ª que apresentam basicamente dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática. Essa foi a nossa prioridade: os alunos com NS, que fecharam o ano com NS nas duas disciplinas no ano passado. Esses foram os chamados.

-Então, as salas são mistas. Com alunos de diferentes anos na mesma turma?

Isso, certo.

- Os alunos indicados para a recuperação paralela são frequentes?

É o grande problema. De cada grupo, digamos de 10 alunos, você tem pelos menos uns 3 a 4 que não vêm. De 9 aulas, vieram a 1 aula ou 2.

- Como avalia o desempenho dos alunos que realizam recuperação paralela durante as aulas regulares? Houve mudanças?

Eles gostam. Até porque as duas professoras trabalham muito bem, apresentam uma diversidade de atividades muito grandes. Os que vêm, gostam da aula e estão mostrando resultados nas salas de aula.

- As duas professoras participam da formação?

Sim, fazem JEIF.

-E elas têm participado da formação específica para os professores de recuperação paralela?

Sim, sim. Bem “direitinho”.

ANEXO D – Entrevista Érica

Dados de identificação

Nome: Érica

Turma que leciona: 2º ano

Turno: matutino

Tempo como professora: 14 anos

Tempo como professora da rede pública municipal de São Paulo: 5 anos

1- Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Sou formada em Letras Português/ Espanhol, fiz magistério e tranquei a pós-graduação em Alfabetização e Letramento, mas eu pretendo voltar.

- Há quanto tempo trancou a pós?

Foi em 2012.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Costumo.

- E particulares?

Difícilmente. Mais da prefeitura e de sindicatos também.

- Quais os últimos cursos que realizou?

Da prefeitura? Eu participei de um chamado “Trabalho de campo” que era sobre Natureza e Sociedade.

- Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

De quatro a seis.

-Em que condições participou da formação (dispensa de ponto, aula aos sábados, ensino à distância, etc.)

Todos optativos.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o seu trabalho com sua classe? E com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Tem contemplado, sim. Principalmente a troca de experiências que a gente tem.

- A formação em JEIF tem contemplado seu trabalho em sala de aula?

Tem, porque é o momento que as professoras podem sentar e conversar sobre os alunos. É o momento que a gente tem para discutir e rever as práticas, o currículo. Ver algo que pode ser colocado ou tirado. É muito bom o horário da JEIF.

2 Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Cinco anos

- Quais as turmas que já trabalhou?

Todas do ciclo I.

-Chegou a dar aula pra o ciclo II

Sempre ciclo I. Eu só participei de um projeto de ensino de espanhol para adultos, mas foi bem rápido.

3 Entendimento sobre o currículo

- Como é o processo de elaboração ou readequação do planejamento anual na sua escola?

Geralmente a gente senta, os professores de cada série ou ano, porque agora mudou... Nós sentamos e fazemos o planejamento de acordo com aqueles alunos. Em relação ao 2º ano, como a gente já conhece o aluno, então fica um pouco mais fácil. Porque você já tem a visão. Por isso é importante sentar junto, porque às vezes a professora já pegou o 1º ano e ela já conhece o aluno. Ou em casos como o meu: eu era professora de módulo, então eu conhecia todos os alunos do ciclo I, todos. Por nome mesmo... Então a gente sentava e fazíamos o planejamento juntas. Agora eu estou com sala e é o mesmo jeito, a gente senta, conversa e faz o planejamento.

- O que acha das Orientações Curriculares da SME? Você os utiliza na sua prática?

Em relação ao trabalho, que eu utilizo nas minhas práticas diárias, eu acredito que as Orientações são muito boas. É claro que, como nós temos uma sala heterogênea, nós temos que adaptar. No meu caso eu faço uma adaptação e algumas atividades que eles propõem, eu utilizo, sim.

- Em que momento o planejamento anual é reavaliado por você ou pela equipe pedagógica?

Geralmente nas Jornadas Pedagógicas ou mesmo nas reuniões pedagógicas a gente costuma reavaliar. Vemos aquilo que deu certo, o que a gente pode fazer novamente.

- Há continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro? Como é feito esse processo de transição?

As professoras guardam as sondagens, geralmente... A maior parte guarda a sondagem. A gente analisa a sondagem no começo; faz a nossa, a inicial; e em relação a comportamento, nós conversamos.

- Você consegue atingir as expectativas propostas pelas Orientações Curriculares? Algo acaba ficando de fora? Inclui alguma coisa?

Eu acredito que possam ficar algumas coisas, às vezes, de fora, mas a maior parte a gente consegue incluir.

- Eventualmente vocês devem incluir expectativas que não estão no documento das orientações. De onde parte essa necessidade? O que faz vocês alterarem?

Geralmente é a necessidade do aluno. A gente percebe se alguma coisa não deu certo, se precisa mudar a expectativas. A maior parte é por causa do aluno. A não ser que seja alguma coisa de horário, surja alguma coisa, por exemplo, um dentista que venha até a escola. Então a gente muda, mas a maior parte é por causa do aluno, é em função do aluno.

- Proporia alguma mudança nas expectativas de aprendizagem propostas nas Orientações Curriculares?

Em relação às expectativas, eu acho interessante sim. Não faria mudanças...

- Qual a contribuição de outros documentos (PCN, DCN, livros didáticos, cadernos de apoio, “Minha biblioteca”) para a formulação do currículo? Como os utiliza? Há outros apoios para desenvolver o trabalho com os alunos?

Eu uso os Referenciais Curriculares, o RAADI, os PCNS também utilizo e os Cadernos de Apoio, além do PNLD.

- Você acredita que o planejamento é feito de acordo com a realidade dos alunos atendidos nesta escola?

Acredito, 100% do currículo.

- Há uma preocupação em fazer um diagnóstico dessa realidade? Como acontece?

Geralmente a gente busca avaliar nessas reuniões os projetos que nós tivemos, então a gente avalia. Como eu falei, a gente pensa naquilo que deu certo e o que não deu certo no currículo também, e todo bimestre a gente tá avaliando.

- Coletivamente ou individualmente?

Geralmente por série/ ano. Então, nós três, professoras do 2º ano, vemos o que deu certo. E também coletivamente. Há reuniões com o grupo todo e a gente vê o que deu certo, o que não deu certo.

- Qual a sua opinião sobre os Cadernos de Apoio e Aprendizagem? Como os utiliza?

Trabalho bastante com os Cadernos, eu gosto. Acho muito interessante, principalmente os Cadernos de Natureza e Sociedade, porque tem toda essa parte do centro histórico de São Paulo e eu acho importante a criança saber. Coisas que nem os adultos sabem...

- Qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I? Facilita o trabalho ou dificulta a abordagem?

Eu gostei bastante. Eu achei que História e Geografia, principalmente no ciclo I, está muito enraizado, muito junto... Então eu achei muito bom.

- Facilita o seu trabalho?

Facilita bastante.

- Se no início do ano que vem não for oferecida outro documento de apoio para a elaboração do planejamento anual, você continuaria utilizando as Orientações Curriculares?

Eu usaria juntamente, lógico, com aquilo que a gente já sabe e traz de bagagem. Mas eu utilizaria, sim.

4 Avaliações externas

- De quais avaliações externas sua turma (ou a de anos anteriores) já participou?

Prova da Cidade, Prova São Paulo e Prova Brasil.

-Como foi o desempenho das turmas?

- Você aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino? Qual o seu objetivo?

Eu acho interessante, na medida em que possibilita ao aluno conhecer uma prova externa, saber como é uma prova externa. Porque lá pra frente ele vai fazer um vestibular e ele vai saber como se portar numa prova externa.

-Para a escola você acha que tem alguma validade?

Desde que seja feita como foi feita uma devolutiva, eu acho importante sim.

- Quando vocês fazem o planejamento, vocês consideram as matrizes das avaliações externas, ou não?

Geralmente a gente pensa nas Orientações primeiro, mas é claro que a avaliação externa feita também entra no nosso planejamento. Todas as avaliações... Porque a gente acaba conversando sobre elas.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar? Como?

Sempre mudam. Mudam a visão do que a gente tinha, porque a sua avaliação é uma coisa. Agora, a avaliação externa pode ser que seja diferente. Eu acho importante juntá-las.

- Sua escola adere à Prova da Cidade? Por quê?

- Em sua escola, há algum tipo de discussão sobre os resultados das provas?

Sim.

- Como os pais reagem diante das avaliações externas (tanto sua preparação e realização como resultados)?

Eles tiveram a devolutiva, no caso da Prova São Paulo. Receberam em casa, se eu não me engano. Eles comentam, eles falam “olha, professora, meu filho foi bem em tal coisa, precisa melhorar aqui”. Eles mesmos têm essa ideia e é importante. O mais importante é essa devolutiva

- Você proporia alguma mudança nas avaliações externas atuais?

Não, não proporia não. Está bom desse jeito, Apesar de que, se não me engano, será agora só a Prova Brasil. Porque eu acho que a Prova Cidade, Prova São Paulo e Prova Brasil... As crianças ficaram um pouco confusas e os pais também. Esse ano é só Prova Brasil, mas eu não mudaria, não.

- Como vê a extinção da Prova São Paulo? Concorda ou discorda? Por quê?

Na verdade, eu gostei, mas eu acredito que se a cada 2 anos, a cada 3 anos fizessem não teria problema também. Só acredito que, no mesmo ano, fazer Prova São Paulo, Prova da Cidade e Prova Brasil, talvez deixaria um pouco confuso, porque tem também a nossa avaliação.

5 Projetos de leitura e escrita

- Você participou de capacitações na área da leitura e da escrita nos últimos anos? Qual foi o conteúdo dos cursos? Como você os avalia?

- Você era professor antes do Programa “Ler e escrever”?

Eu era professora, mas professora da rede particular e depois fui professora da rede pública de Guarulhos. Lá eles tinham o que eles chamavam de Pró-Letramento. Porque havia o PROFA, não é?

- Você fez o PROFA?

Eu não fiz o PROFA. Na época eu trabalhava em Guarulhos e lá era Pró-Letramento. Mas lá era sim: uma professora representando as outras, depois ela voltava e passava pra gente. Mas os materiais do Pró-Letramento eu tenho.

- O Pró-Letramento propôs uma visão diferenciada sobre o processo de alfabetização. O que mudou na sua prática após fazer o Pró-Letramento? Como você trabalhava antes?

Na verdade, a escola particular que eu trabalhava era bem tradicional. Inclusive, eu trabalhei em uma escola militar. Então, era tradicional com cópia, silabação, todo esse tipo de coisa... Quando eu entrei na prefeitura de Guarulhos, começou a ideia de Pró-Letramento, de alfabetização e letramento, porque tinham até cursos. E eu lembro que minha prática começou a mudar, porque a gente pensava mais no construtivismo, a gente pensava mais em como o aluno poderia chegar até aquela abordagem que a gente queria, não ao contrário que a gente já entregava tudo pronto.

- Como você avalia o Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Eu acho que o Pró-Letramento tem muito do “Ler e escrever”. Quando eu entrei na prefeitura de São Paulo, também já estava bem enraizado, mas o que eu senti mesmo foi lá em Guarulhos. Então, algumas professoras ainda ficaram um pouco receosas, mas a maioria gostou dessa parte construtivista, de construir mesmo o conhecimento, participar da construção do conhecimento.

- E hoje você considera que sua prática está mais voltada a uma concepção construtivista?

Bem mais, mais voltada.

- Das práticas que você aprendeu nesses programas na área de alfabetização, quais aquelas que você utiliza no dia a dia?

Sequências didáticas eu gosto muito. Trabalhar com listas de palavras, jogos, brincadeiras e atividades que os alunos pensem sobre a escrita, por exemplo: ditado do aluno tendo o professor como escriba, bingos, parlendas, músicas, atividades de comunicação oral... É o que tô lembrando agora.

- Em sua opinião, com esses programas na área de alfabetização que trouxeram uma concepção diferente, houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental?

Eu acredito que melhorou bastante, de verdade. Os alunos têm mais oportunidades. Inclusive, com esse nono ano, eles têm muito mais oportunidades. Eu dou aula há mais ou menos 14 anos e vejo que eles têm mais oportunidades agora.

- Participará do Programa do PNAIC?

Sim.

-Aos sábados?

Aos sábados, o dia todo.

6 O ensino fundamental de nove anos

- Houve esclarecimento sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens?

Você fala no âmbito da prefeitura daqui?

- Da prefeitura e também da própria escola...

Eu te digo porque esse ensino de nove anos, quando eu estava em Guarulhos, ele foi implantando lá primeiro. Lá eles faziam o seguinte: não ia até o 9º ano, não sei se agora mudou. Ia até a 8ª série, só que tinha um ano a mais. Então tinha o ano inicial e depois a 1ª série. Lá gerou muitos problemas porque a mãe não entendia que aquele era o ano inicial e que depois a criança iria para a 1ª série. Muitas achavam que as crianças repetiram de ano. Lá foi bem complicado... Agora aqui, elas entenderam bem as expectativas. Nós explicamos e lógico que algumas dúvidas sempre surgem. Mas o que eu percebi das mães dos meus alunos, elas entenderam bem.

- Em sua opinião, a entrada de criança aos 6 anos favoreceu o processo de aprendizagem?

Pelos alunos que eu conheço, pela escala... Como eu te falei, eu já fui módulo. Pelas salas que eu passei, eu notei que eles estão se desenvolvendo bem. No começo, nós ficávamos preocupados se esse 1º ano, que seria o antigo pré, se eles conseguiriam se adequar a escola. Porque eles vinham de EMEI, às vezes de creche... Mas eles se adequaram bem.

7 Recuperação contínua e paralela

- Como avalia os alunos para identificar suas dificuldades?

Atividades em dupla, atividades em grupo, atividades individuais, mesmo. Propondo atividades diferenciadas para poder avaliá-lo no contexto todo.

- Que tipo de atividade é proposta aos alunos que não acompanham?

Eu utilizo a recuperação contínua. Para os alunos que tem dificuldade, eu faço adequações curriculares, mesmo com os alunos que não são laudados. Faço atividades em que eles

possam sentar em duplas, aquelas “duplas produtivas”, de acordo com a hipótese silábica e todo esse tipo de atividade de recuperação contínua. E isso o ano inteiro, não é como antigamente que tinha recuperação no meio do ano. Agora não: a recuperação é contínua, o ano todo.

- O Programa “Ler e escrever” trabalha com a ideia de que o professor deve trabalhar a mesma atividade com todos os alunos e fazer adaptações individuais, dependendo das suas dificuldades. Você consegue trabalhar dessa forma? Ou há momentos em que você precisa dar atividades específicas para esses alunos?

Eu consigo, mas sempre pensando no meu semanário. Então, se eu vou dar uma aula de Matemática, qual a adequação que eu poderia fazer, tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais, como para aqueles alunos da recuperação contínua também. Então eu já penso no meu semanário como eu poderia fazer. Porque eu acredito que se a pessoa tentar fazer no mesmo dia, sem planejar, vai ser muito difícil, Principalmente em relação a quantidade de alunos que nós temos. Então, é pensado antes. Pensando antes, realizando esse planejamento, eu consigo.

- Quando se trabalha com os alunos menores, me parece que as dificuldades entre os alunos da mesma turma são mais próximas e, conforme eles vão avançando no ciclo, fica mais difícil conciliar o conteúdo previsto para aquele ano e o atendimento aos alunos com problemas mais básicos de leitura e escrita. Também é possível fazer as adaptações nesses casos?

Eu fazia o trabalho com adequação também. Eu adequava algumas atividades as necessidades dos alunos e outras eles faziam em duplas, em grupos, para que um pudesse ajudar o outro. Mas é possível. Como eu te falei, com planejamento antes é possível fazer.

- Há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Acredito que a parte social, a origem social e o estímulo em casa, sim. Mas sexo, cor, não. Eu acredito que se a família estimula, e eu percebo, aí há diferenciação, bastante. O aluno estimulado desde bebê, desde criancinha, na tenra idade, ele na escola se desenvolve melhor. A não ser, lógico, que ele tenha alguma outra dificuldade que nós não saibamos. Mas, tirando essa parte, o aluno estimulado é bem diferente daquele aluno que não recebe estímulo nenhum em casa.

- Como avalia a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

Eu gostaria que a participação fosse maior e melhor. Especialmente dos pais dos alunos com dificuldades. Eu tenho alunos com dificuldades que têm os pais presentes, mas em alguns casos os pais são bem ausentes.

- Que tipo de medida favoreceria o atendimento desses alunos?

- Seus alunos são atendidos pelo projeto de recuperação paralela?

Meus alunos participam do projeto de reforço. A paralela é do 3º ao 8º ano.

- Como é esse projeto de reforço?

Esse projeto contempla as crianças de 1ª a 3ª série, porque o 4º ano já participa da recuperação paralela, se eu não me engano. São atendidos aqueles alunos que têm muita dificuldade. Nós sentamos e olhamos as sondagens junto com a professora regente da sala de reforço e aí nós encaminhamos para o projeto de reforço.

- Como funciona esse projeto?

Ele funciona fora do horário de aula.

-Eles ficam direto das aulas regulares, ou vão para casa e voltam?

Eles vão para casa e voltam. Se eu não me engano, são dois dias da semana com duas horas/aula cada. E eu tenho percebido que ajuda muito, ajuda mesmo.

- Esse projeto entra como projeto do Programa Ampliar?

Isso.

- A professora do reforço é professora de...

Primeiro ano e complementa a jornada no contra turno.

-Ela faz JEIF?

Ela faz JEIF. Só alguns dias da semana que não.

-Como é essa troca entre vocês? No reforço a professora aplica atividades diferentes ou dá continuidade ao que vocês trabalham em sala?

Geralmente é o que a gente está trabalhando em sala, o que o aluno tem mais dificuldade. Ela propõe, pelo o que eu vi, atividades pedagógicas só que com mais jogos para que as crianças possam interagir porque ela trabalha com uma quantidade menor de alunos. Não são 32 alunos, logicamente, eles são bem menos. Então, ela propõe atividades mais lúdicas.

-É o primeiro ano desse projeto?

Não é não. Já faz anos.

-Então você tem notado diferença entre esses alunos que participam do reforço?

Bastante. E eles gostam do reforço, a maior parte gosta. Tanto que eles perguntam “Hoje é dia do reforço?”.

- Os alunos indicados para o reforço são frequentes?

Pelo que eu sei, é boa. Alguns casos isolados que acabam não vindo, ou os pais não podem trazer.

- E como os pais vêem o reforço? Eles aceitam?

Eles aceitam.

ANEXO E – Entrevista Flávia

Dados de identificação

Nome: Flávia

Cargo: Coordenadora Pedagógica (efetiva)

Turmas com quem atual: ciclo I e II

Turno: matutino e vespertino

Tempo como professora de Língua Portuguesa: 17 anos, sendo 15 anos da rede municipal de São Paulo. Também já trabalhou como professora na rede estadual e particular.

Tempo como coordenadora: 4 anos

Atuou em outros cargos: Não

1 Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

- Letras, bacharelado e licenciatura pela USP.

- Há quanto tempo a concluiu?

Eu me formei em 94. Vinte anos.

- Você tem alguma pós-graduação?

Não, eu tenho uma complementação pedagógica pela Uniban que eu fiz há uns 15 anos atrás e que me garantiu esse acesso ao cargo de coordenadora.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Sim

- E já participava na última gestão?

Sim.

- E particulares?

Naquela época mais do que atualmente.

- Quais cursos realizou?

...

- Na época havia muitos cursos voltados à leitura e a escrita, dos projetos da rede, das Orientações Curriculares...

Sim. Como eu estava começando, principalmente, eu participei de tudo que foi promovido pela rede. Mas eu não consigo me lembrar...

- Quantos cursos fez nos últimos cinco anos?

Não. Mas eu fiz alguns cursos principalmente pensando na evolução funcional. Então, eu fiz vários cursos dos sindicatos. Sobretudo dos sindicatos e de curta duração.

- Fez o curso do PROFA?

Não.

- Os cursos de “Ler e escrever” provavelmente você fez.

Fiz.

- Faz o curso do PNAIC faz hoje em dia?

Não. Quer dizer, acompanhei algumas vezes, mas não participei de todos os encontros. Mas participei de pelo menos metade deles.

- Em que condições participou da formação (dispensa de ponto, aula aos sábados, ensino à distância, etc.)?

Todas essas modalidades.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o seu trabalho com os professores?

Ela nos proporciona uma reflexão sobre essa ação. A troca de experiências entre os colegas que estão participando nos auxilia bastante no nosso fazer. Às vezes aquela conversa do cafezinho pode nos proporcionar situações bem interessantes. Então, é bem legal. Ironicamente falando quando eu não estava na coordenação, eu acho que eu fiz mais cursos do que agora na coordenação.

- Você atribui isso ao fato da rede ter poucos cursos voltados aos coordenadores, ou...

Não. Eu atribuo principalmente ao tempo. Porque quer você queira ou não, duas horas a menos na rotina e no dia a dia faz diferença. Proporciona mais gás. Quer dizer, mas depende da realidade de cada um também.

- Consegue levar as informações até os professores?

Eu tento fazer sempre muito próximo desses cursos. Se o curso propõe esse diálogo, a gente já vai fazendo para dar um retorno. Como aconteceu nesse último curso na rede de interdisciplinaridade. Nós fizemos uma discussão grande nesse ano. Mas você está pensando mais em 2012, né? Aqueles Cadernos de apoio foram várias vezes objeto de reflexão.

- Com os professores aqui na escola?

Sim.

- Considera a formação repassada na escola com seus professores satisfatória?

Acho que ela ainda precisa ser aprimorada. Pelo menos eu ainda estou aprendendo a trabalhar com isso. Penso no nosso dia a dia, apesar da consciência da importância desse estudo, ele é fragmentado e rompido no dia a dia. Mesmo tendo uma organização, mesmo planejando. Assim, acho que você prefere a realidade do que...

- Sim.

Não é que não se tente fazer, mas muitas vezes situações do dia a dia nos complicam.

- Você acha que sua formação inicial para a coordenação pedagógica dá conta desse trabalho como formadora?

Não, não dá. Também, eu fiz um curso que deixa a desejar. Era uma complementação, não estava tão focado na teoria. Foi uma pequena “pincelada” nos conteúdos.

- A antiga gestão trabalhou muito com esse modelo de “formação em cascata”. Então, se formam os coordenadores pensando que em um segundo momento irão formar os professores... A gestão também ofereceu cursos diretamente aos professores e para os coordenadores pedagógicos. Esse modelo de “formação em cascata”, na sua opinião, funcionou bem? Como você o avalia?

Eu avalio que tem sua importância. Entretanto, ninguém forma o coordenador em 10 horas, 15 horas. Nós às vezes recebemos uma pequena apostila com fragmentos de texto. Isso não é uma formação que proporcione oferecer uma formação de qualidade para o próximo grupo. Eu mesma não me sinto segura e eu mais apresentando o que foi informado do que faço um curso com isso. Ou tem um trabalho de qualidade como deveria ser. Formação é algo mais amplo, mais complexo. Nós temos que ter um conhecimento geral. Não é viável abraçar tudo. Entretanto, no final, o que acontece? Por exemplo, eu me sentia mais confortável em falar sobre “Ler e escrever” ou um trabalho ligado a isso do que outras atividades. Então, no final, você fala mais, apresenta mais propostas ao seu grupo daquilo que você se sente em melhores condições de debater, de colaborar no processo.

- Isso por conta da sua formação ser em Letras?

É, mas eu faço uma análise de que quase todos os coordenadores fazem isso. Porque eu tive a oportunidade de ter uma colega coordenadora nesse período anterior que era da área de História e tinha muito conhecimento, que era apaixonada pelo teatro, pelo cinema e por museus. Quer queira, quer não queira, nosso projeto também foi muito focado nisso, nossos estudos. A gente trabalha naquilo que a gente tem mais segurança também, apesar das propostas. Então, sempre valorizado e focado o que já um pouco do nosso domínio. O que a gente acha que tem mais condições de seguir adiante.

- Você busca outras fontes para a formação dos professores?

Sim. A gente tenta sempre pensar na realidade local a partir dessa fonte, a partir dessas reflexões. Nós procuramos caminhos para tentar fazer acontecer. Então, naquele período

havia uma grande preocupação com a avaliação. O próprio projeto, a própria SME propunha reflexão sobre isso. Então, nós tentamos pensar sobre a avaliação. Só que na hora da leitura dos filósofos ou dos pensadores, obras estudadas, a gente sempre focava aquilo que a gente achava que podia ser melhor, o que estava mais de acordo com a nossa realidade, sem ferir os princípios pedagógicos da própria rede. Então, ficava nisso. Nós tivemos nesse período uma consultoria.

- A escola ou a rede?

A escola. Foi a Sandra Batistão. Porque a nossa preocupação na época era a educação inclusiva. O que se fazia? Ela fazia encontros conosco, com os coordenadores, e também com os professores e apresentava propostas de leitura, de estudo.

- Então, foi oferecido pela DRE.

Não, a escola conseguiu disponibilizar uma verba para isso.

- Então, os coordenadores que você cita são vocês da própria escola?

Isso, as coordenadoras daquela época. Nós a conhecemos em uma reunião na DRE mesmo. Então, nós fizemos uma parceria. Na época era viável, a gente conseguiu essa verba e ela aceitou. Porque envolve uma série de coisas. E foi muito bom. Não resolveu, mas foi bom.

- Essas reuniões aconteciam nos horários coletivos? Em que momento era a troca entre os professores e a consultora?

Reuniões pedagógicas. Nós fizemos todas as reuniões pedagógicas daquele ano com essa assessoria. Principalmente reunião pedagógica, aquelas reuniões que nós tínhamos no início do ano.

- E as jornadas pedagógicas?

Acho que tinha nas jornadas também. Tinha uma data marcada, um dia... Era o mesmo dia para todas as escolas, nas jornadas.

- E tinha uma consultoria especificamente para vocês da equipe gestora?

Tinha uma orientação. Antes de nós fazermos essas reuniões, nós tínhamos mais encontros.

- Esse tema da inclusão é na área da deficiência intelectual?

Sim.

- E durou um ano?

Um ano.

- Você acha que os cursos feitos por você acabaram de alguma forma influenciando o trabalho dos professores em sala de aula?

Ao menos de uma pequena parcela. Considerar a totalidade ou a maioria, penso que não. Mas sempre elas servem de apoio para um grupo que esteja também interessado, que deseje fazer a transformação, que tenha concordado, que tenha considerado coerente essa proposta.

- Como contempla os professores que não realizam JEIF quanto à formação continuada?

É muito complicado. Penso que isso quase não aconteça, por mais que a gente tente. Naquela época menos que agora, que hoje a gente usa a Internet para uma linha de comunicação virtual. Mas mesmo assim, eles são pouco contemplados ou nada. Fica muito restrito as reuniões pedagógicas

2 Experiência profissional

- Você trabalha há 4 anos nesta escola? Ou já trabalhou em outras como coordenadora?

Eu acessei em 31 de março de 2010 como coordenadora e fiquei em vaga precária até...

- Nesta escola?

Não, em uma outra escola. E em 2011 eu assumi aqui e estou até agora.

- Você chegou a ser professora nesta escola?

Não.

- Você se lembra com quais turmas atuou mais de perto como coordenadora na gestão Kassab?

Eu atuei com fundamental II principalmente. Aliás, naquela época foi fundamental I e II, porque a escola foi reestruturada. Acho que só em 2013 em comecei a trabalhar mais com o fundamental II. Antes a escola tinha fundamental I e II de manhã e fundamental I e II à tarde. Agora nós temos só fundamental II de manhã e só fundamental I à tarde.

- Então, você acabou trabalhando com os dois ciclos?

É.

Não.

- Eu gostaria que você falasse um pouco sobre as características desta escola. Como é a clientela? Como é o grupo de professores?

Aqui é uma escola que não atende alunos do próprio bairro. Temos um número pequeno de alunos do próprio bairro. São alunos que vêm de bairros ainda mais periféricos em busca de uma escola que eles acreditam que esteja mais estruturada e para que saia daquela região que geralmente é muito mais violenta do que a nossa.

- E os alunos desta região acabam sendo contempladas pelas escolas particulares? Estaduais?

O bairro está envelhecendo e os alunos desta região estudam em escolas particulares, pelo que eu observo, do próprio bairro. São escolas particulares pequenas, entretanto, que cresceram muito. Elas são pequenas, mas têm um número elevado de alunos eu tenho aqui que eu possa citar bem próximo, pelo menos 3 ou 4 escolas que tem sua clientela aqui na região, bem próximo. Eu trabalhei em poucas escolas da prefeitura, porque eu fiquei longos períodos. Aqui é uma escola que não está, das que eu já trabalhei, que não está dentro de uma favela, dentro de uma comunidade. Nossos vizinhos são prédios, são o comércio local. Por conta disso, você tem uma realidade um pouquinho diferente.

- Mas os alunos que estudam aqui são de comunidades? Ou também são bairros mais estruturados?

São bairros periféricos. Eles vêm de uma avenida que é uma invasão. Há alguns poucos daqui, não é que não tenha ninguém daqui. Então, eles vêm de transporte, muitos vêm de perua escolar que as famílias pagam, custeiam.

- O que isso reflete na realidade da escola?

Não há uma identidade com o bairro, com o entorno. Fica um pouco mais difícil o acesso a essas famílias pela distância. Alguns alunos naquela época faltavam por falta de dinheiro para pagar o transporte, ou caminhavam por 30, 40 minutos, alguns não conseguem continuar. Daí você tem um número de alunos entrando e saindo da escola

- Vocês têm muito caso de aluno transferido por questões disciplinares em outras escolas?

Eu acho que tem dentro da normalidade. Aqui é uma escola que quando um aluno sai, há uma lista de espera e outro entra. Não há turmas esvaziadas, principalmente nas séries iniciais. Então, um garotinho sai, há vaga na mesma semana preenchida

- Não há essa tendência aqui como de outras de irem reduzindo turmas. Aqui é uma escola grande. Não há previsão de redução por conta da demanda?

Houve uma redução, sim razoável. Principalmente do noturno. Houve uma redução porque havia uma expectativa de uma reforma no final de 2012 que nem começou até agora. O que aconteceu? Nós tínhamos algumas salas embaixo, no pavimento térreo. Nós tivemos que fechá-las em péssimas condições: por barulho, precariedade. Nós temos 15 salas e funcionamento no andar superior. Essas salas são todas preenchidas e ocupadas. São 12 salas de manhã e 15 à tarde porque se agente ocupar todas, a gente inviabiliza a obra. A estrutura da ação proposta são 3 salas para cada ano. Então, nós temos as salinhas estruturadas dessa forma e imagino que ela permanecerá mais algum tempo. O fenômeno da redução de turmas é uma realidade, mas como nossos 1ºs anos estão ocupados e se abrisse mais uma salas nós teríamos alunos, isso naturalmente vai permanecendo. Há uma entrada de alunos, mais depois quando eles saem é reposto.

- E a EJA?

Naquele momento havia mais turmas, mas ela está a cada momento reduzindo o número de alunos. Nesse período de 2012 houve, inclusive para adequação da escola que foi diminuída, a inclusão de uma sala regular à noite.

- Do ciclo II?

É, do ciclo II.

- Na EJA vocês atendem só ciclo II?

Só ciclo II.

- E a questão de atendimento de alunos com necessidades especiais? Vocês têm SAAI hoje, né? Vocês já tinham na última gestão?

Já tínhamos.

- Como é essa demanda aqui?

É muito grande. Eu penso até que seja por conta da professora de SAAI. Não da professora, mas da escola ter esse atendimento. A própria coordenadoria nos encaminha as famílias para que nos procure. Agora, pode ser que o que eu estou falando possa ser um pensamento equivocado, porque eu não tenho tanto a realidade de outras escolas. E essas outras duas escolas que eu passei também tinham SAAI e também tinham um número grande de alunos.

- Mas na região há outras escolas com SAAI ou aqui acaba concentrando os casos?

Há outras escolas também, mas não todas.

- Mas vocês atendem alunos de outras escolas aqui?

Atendemos. Inclusive aluno que nem é matriculado conosco e vem só para o atendimento. Isso valia para 2012 e ainda vale para hoje.

- Você sabe há quanto tempo aqui tem SAAI?

Eu imagino que entre 8 e 10 anos. Quando eu cheguei aqui, já era a mesma professora e ela já tinha algum tempo. E eu tenho relatos de que antes dela vir já havia outra profissional.

- Que já fazia esse trabalho.

Já fazia esse trabalho.

-E a questão da violência aqui na escola? Tem essa questão do entorno e uma preocupação com o carro dos professores, o portão fechado e tal. Isso é por conta do bairro? E aqui dentro da escola também tem relatos?

Tem relatos sim. Infelizmente tem e muitos. Há uma agressividade grande que nós tentamos orientar com projetos, com conversas com a direção, com os professores, com os funcionários. Mas há sim. Infelizmente há. E essas brigas são geralmente entre eles mesmos. Aparentemente por motivos fúteis, banais.

- E já ocorria tanto no antigo ciclo I como no ciclo II?

Sim, só que ciclo I menos. Diferenciado.

- Esta escola também tinha um histórico com enchentes. Acontece hoje em dia também?

Não, não acontece. Deixa eu pensar bem... Mas agora a gente não tem. Tem problemas com telhado que vive arrumando, as árvores que caem... Agora, a gente mesmo melhorou. Até por conta da avenida próxima que foi feito um piscinão no seu final.

Pesquisando sobre a escola, eu descobri que durante a gestão do Paulo Freire ela teve uma atuação bem interessante com as discussões os conselhos de escola. Não sei se você tem essas informações. Inclusive, um os materiais feitos durante a gestão da Luiza Erundina ilustrava o processo de discussão sobre a enchente, sendo um tema importante para a escola. Vocês ainda tem esse histórico da atuação da comunidade? Ainda é uma comunidade que participa dos conselhos de escola?

Não, muito pouco atualmente. Realmente é algo que nós precisamos achar caminhos hoje. Qual a minha avaliação? É mais difícil quando o aluno e as famílias não estão próximas fisicamente.

Você acha que nesse passado dos anos 80 a escola atendia mais a comunidade do entorno?

Eu afirmo que sim porque alguns dos nossos professores estudaram aqui e mora aqui perto. Naquela época eu morava aqui bem perto. Muito perto mesmo. Essa foi a primeira escola a funcionar. Então, meu cunhado, que também morava aqui no bairro, colegas, amigos

estudaram aqui. Quando iniciou a escola, estudaram aqui primeiro. Então, a clientela era do próprio bairro, ou muito pertinho.

3 Entendimento sobre o currículo

- Como era o processo de elaboração ou readequação do planejamento anual na sua escola na gestão Kassab?

Ele acontecia logo no início do ano e havia replanejamento no 2º semestre. Naquela época a gente tentou em ter um planejamento que não fosse anual, mas semestral. Para a gente tentar não, entre aspas, abandonar. Fazer e não “abandoná-lo” logo, como uma missão cumprida por uma questão totalmente formal.

- E vocês conseguiram fazer o planejamento anual?

Não conseguimos totalmente. A gente tentou, mas não. A gente tentou também fazer usando as novas tecnologias e a entrega ser por e-mail, para estar mais disponível, não ficar tão... Você perguntou agora e eu lembrei, se não eu não teria lembrado disso. Para não ficar só aquele elemento papel. Ficar mais fácil.

- O que mudou no processo de elaboração curricular com a introdução das Orientações Curriculares da SME?

Nós fazíamos pautado nesses livros. A gente tentou, né? Eu acho que essa tentativa foi de todos, não foi só da coordenação, de pensar nisso. Inclusive, nós oferecíamos aos professores: “Ah, vamos planejar” Então vamos pegar as Orientações, vamos trabalhar juntos e fazer essas reflexões.

- Como foi a aceitação dos professores?

Eu senti que naquela época havia seguinte colocação, principalmente com os Cadernos de apoio e aprendizagem. E aqueles cadernos de Língua Portuguesa e Matemática.

- Que eram as Expectativas, as Orientações...

É, as Orientações. Que às vezes o professor podia até não concordar plenamente, mas sempre havia o seguinte comentário: é de boa qualidade, nos auxiliar, nem tudo eu concordo, eu

aceito ou conseguirei pôr em prática, mas pretendo. Sempre foi um material importante e ainda hoje é o nosso padrão de referência.

- Eu ia te perguntar sobre isso: vocês continuam usando as Orientações nesta gestão?

Continuamos.

- E como vocês usam hoje?

A gente continua porque é uma referência boa. Não tem nada, ou eu ainda não tenho conhecimento, posso estar equivocada. E foi motivo até de muito debate no início desta gestão atual. Porque não é porque mudou a gestão que a gente tem que desprezar ou dizer que a gestão anterior não tinha um material, não tinha uma reflexão interessante. Porque nós passamos por uma tentativa de desvalorização e de desqualificação com a chegada da nova gestão. Foi algo bem desagradável, inclusive.

- Partiu de quem? Da gestão?

Da gestão atual. Por questões políticas, infelizmente. Nesse final de 2014 nós tivemos ainda alguns embates ainda por conta disso. Não há um substituto. Ele, no mínimo, complementa ele ainda é referência.

- Em sua opinião quais os pontos positivos e negativos das Orientações Curriculares?

Eu vejo mais como positivos, porque ele propõe uma reflexão ao com norteadores. E esses norteadores são interessantes, coerentes. São orientações, não são obrigações. Mas, dentro dessas orientações, quando você estuda percebe que elas colaboram. Lógico que não deve ser seguido de ponta a ponta, todos os itens. Porque, ao se tentar fazer tudo, não se faz nada. Tem que se pensar coletivamente numa escolha, numa elaboração, dentro da nossa realidade e a partir disso, trabalhar.

- Então, os professores se baseavam nas Orientações, mas existia um documento que eles produziam?

É... Sim. Até porque, ainda hoje, agora em fevereiro nós vamos apresentar as expectativas, as orientações, nós vamos apresentar os temas, nós vamos tentar pensar os temas bimestrais ou os temas norteadores, nos apropriamos do que há disponível nos livros didáticos, do que há de real na escola e tentar, dentro disso, pensar o que é importante para a escola que nós temos. E

não só vivermos no mundo da expectativa, no geral. Então, a gente tenta ver o que nós temos, qual a realidade nossa e como nós vamos trabalhar.

- Os professores comentaram nas entrevistas sobre esses temas. Eles começaram a fazer parte do planejamento depois da gestão passada?

Depois, foi depois.

- São temas geradores das ações por turma, por área?

A ideia é... A gente está começando... A ideia é ter temas geradores da escola, mas para todas as turmas, para todas as áreas. Então, nós falamos de cidadania. O que nós pensamos? Em tentar que cada professor já pensasse, já verificasse no seu material didático disponível que é o real e já adaptasse o que ele vai trabalhar coincidindo com o bimestre. O que é possível refletir? O que é que nós vamos trabalhar tendo como base esses temas geradores.

- E eles são levantados no início do ano?

Sim, mas sempre pensando em temas amplos. No caso, cultura afro-brasileira, a gente pensou como algo não havia motivo para discussão. Ele deverá fazer parte até porque existe uma proposta de vincular, uma legislação não tem sido muitas vezes ou pouquíssimo de fato seguida. Nossa população aqui, nossos professores, nós somos afrodescendentes. Então a gente está tentando trabalhar algo que para nós é importante socialmente importante para a realidade local, importante para uma valorização, respeito, uma redução de preconceito, uma revisão de conceitos. Então é isso. Imagino que para 2015, nós ainda não fechamos nem com a gestão plenamente assim, que isso permaneça como aprimoramento. Permaneça, aprimore e continue essa reflexão.

- Na última gestão, quem participa da formulação do planejamento anual em sua escola?

Como assim? Professores... Isso é o que você quer dizer?

- Isso.

Todos os professores tinham que fazer o seu planejamento individual e a gente tentava, logo no início do ano... Existia, acho que foi nessa gestão, no pós-carnaval um momento de parada. Então, o que acontecia? Os professores conheciam os alunos, a gente conversava em JEIF e fora dela no início do ano. Daí tinha um momento de planejamento, de replanejamento, reflexão... Não lembro o termo daquela época que era usado. Mas havia uma parada para isso.

E nesse momento não se resolvia tudo porque isso não dá, mas se pensava, havia uma caminhar ali, uma reflexão para depois seguir. E aí a gente tentava fazer, muitas vezes, por área.

- Fora os professores, a coordenação...

Coordenação, direção... Houve um momento em que a gente pensava... Aí eu tô falando até como professora da escola que eu estava porque eu não era ainda coordenadora. Chamava para mini fóruns toda a equipe da escola: alguns alunos, os inspetores... Se fazia uma reflexão nesse momento.

- Como você avalia o papel da coordenação pedagógica no processo?

Eu acho que os coordenadores serão um... Eles não são os únicos responsáveis, mas eles vão conduzir esse processo. Se não houve condução, alguns professores farão e muito bem. Entretanto, para se pensar numa unicidade... Não uma unicidade... Pensando em uma escola como algo mais amplo que tem ter uma identidade, ele é responsável pela reflexão coletiva. Por ser o mediador dessa reflexão. Se não houver alguém, um líder, um coordenador, alguém que esteja preocupado em promover a reflexão e depois, ao mesmo tempo, trazer elementos até contraditórios para a reflexão, ou ainda organizar, retomar... Acho que é bem difícil acontecer.

- Como o planejamento era organizado (delimitações por ano, turma ou disciplinas)?

Principalmente, por área.

- Mas, professores da mesma área conseguiam fazer um planejamento comum?

Na prática, não. Alguns tentavam, algumas vezes a gente propunha, mas nem sempre se efetivava.

- Então, o que acontecia era que cada professor tem o seu...

Tem o seu planejamento. Havia a intenção de que isso fosse mais amplo. Entretanto, penso que nós estamos num processo de hoje a conscientização é maior do que há alguns anos atrás da importância disso.

- Esse planejamento era alterado todo o ano ou era um planejamento padrão?

Havia tentativa de se repensar, mas era muito mais “recorte e cole” ou “copiar e adequar”. Então, você tinha aquela referência e que depois ia acertando. Nessas horas, quando chegou aquele material complementar, aqueles Cadernos de apoio de Português e Matemática, eles promoveram uma reflexão interessante. A gente pensou também, no caso da Língua Portuguesa, havia os gêneros propostos. A gente pensou muito também na questão da leitura na escola e não era restrito a Língua Portuguesa e Sala de leitura. Houve um movimento para que todos os professores lessem. Aí a adequação: cada uma da sua área fazendo as leituras. O avanço aconteceu mais nisso do que dizer que tinha um plano que bem “amarrado” e acompanhado e feito mesmo.

- O planejamento curricular elaborado era revisto ou consultado por você e pelos professores durante o ano letivo? Pelo o que você me falou, no 2º semestre tinha essa...

Revisão.

- E você sentia que era um documento que os professores consultavam durante o ano?

Eu acho que... Aí tudo depende da formação, do interesse, da concepção de cada profissional. Mas eu penso que não muito. Entretanto, o professor tinha esse plano como uma linha norteadora. Eu não sei se a consulta tanto. Ah, não... Eu imagino que eu tenho aquilo como uma concepção, mas não que aquilo fosse... “Ah, Será que eu estou fazendo mesmo aquilo que eu estava pensando?”. Eu acho que essa reflexão era mais restrita a esses dois momentos: no início do ano, no primeiro semestre do ano e no segundo semestre logo no início.

- E o tempo para a revisão desse planejamento era nessas reuniões...

E também no início nas JEIFs. Havia assim... Havia um refletir, mas era um refletir bem “rapidinho”, vamos dizer assim. Era aquela reunião e também algumas JEIFs. E quem não fazia JEIF, de fato eu tenho que concordar que ficava bem restrito.

- Existia a continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro?

Para algumas turmas, sim. Em série, sim. Entretanto, é algo que deixava e ainda deixa a desejar. Era muito mais pautado inicialmente nas avaliações diagnósticas. O que acontecia? Havia, principalmente no fundamental I, naquela gestão havia uma grande valorização por bimestre dessas avaliações diagnósticas de se mapear, de se fazer percentual, gráficos sobre isso. Coisa que nesta gestão eu percebo que foi totalmente abandona essa valorização mais

formal. Então, a própria DRE nos comprava isso. Isso tinha que de fato acontecer, fazia parte do nosso trabalho dar essa avaliação, por outro lado, nós pedíamos e acompanhávamos muito mais esse trabalho com os professores.

- E esse material era passado para os professores do ano seguinte?

Então, isso foi acontecendo depois aqui na escola. Esses cadernos... Foi em 2013 que a gente começou a tentar fazer isso, principalmente no fundamental I de guardar, de manter esse material para próxima etapa. Mas naquele momento nem tanto, viu?

- Na sua visão, todas as expectativas propostas eram atingidas por completo?

Não. Não, mas eu penso que essas expectativas proporcionavam um caminho norteador. Nós temos uma realidade, que é a realidade da escola pública, de diversos problemas, diversas realidades, momentos diferentes, falta de um reforço ou de uma ajuda externa, ou até interna para a resolução de problemas. Essas expectativas podiam até que para um pequeno grupo chegar e para outro grupo estar totalmente distante da realidade deles, mas elas serviam para dar um norteador.

- Você sentia entre os professores algum tipo de pressão ou preocupação para atingir as expectativas?

Ah, isso sim, porque isso envolve o humano. A gente não está aqui para... Penso que o ser humano queira vencer. E não vence promover tanta doença, na minha opinião, tanta doença entre os educadores. Porque a gente quer, a gente fez a escolha pelo humano e a gente não quer que esse ser humano não vença, não aprenda. E o não aprender, por mais que a gente tente justificar ou saiba, por alguma questão que posa ultrapassar nossa realidade, a gente quer que ele aprenda.

- Então, a gestão não alimentava essa pressão? Você percebeu isso partir dos próprios professores? Essa frustração de talvez não atingir todos os alunos?

O que acontecia? Nós estamos aqui para pensar que nós temos que colaborar com todos por um avanço da comunidade. Inclusive, nós estamos aprendendo a cada dia e tentando aprimorar, revendo conceitos que naquele momento a gente pudesse acreditar e que o hoje a gente vê que eram equivocados. Porque se não, a escola se torna triste. Se ficar só pensando em culpar “por que uma parcela às vezes tão grande não aprende?” ou “por que essa

culpabilização é um modelo perverso, real, atual e naquele momento também”, mas que não colabora com nada.

- Acha o número de expectativas ideal nas diferentes áreas? Eram muitas? Deveriam ter mais?

Na realidade, acho que número era imenso e a gente, dentro daquele número, pensava em algumas expectativas. Acho que o grupo já tinha maturidade e eu tive o privilégio de naquele momento, eu estava começando, de ter um par avançado, que era minha outra colega, e que mostrava que não era por aí. A gente precisa pensar em situações coerentes e viáveis. Que não adianta a gente querer colocar todas as expectativas e não cumprir e não conseguir avançar em nada. Então, foi um momento que a escola pensou muito no “Ler e escrever”, muito. E que estava querendo valorizar a leitura, fazer escola municipal se assumir como um ambiente leitor. Eu estou te dando um exemplo, né? Então, as expectativas a gente elencava algumas. Agora, se você e perguntar quais eram, eu não vou lembrar, não.

- Outro documento que foi importante na última gestão foram os Cadernos de apoio.

Sim.

- Qual é a sua avaliação obre esses Cadernos? E como foi a implantação aqui na escola?

Eu não tive o privilégio de trabalhar como professora com esses cadernos, mas eu percebi que eles foram e ainda são desejados. E isso é uma pena... A gente tá falando de Português e Matemática, né? Aqueles Cadernos, né?

- Sim.

Então, tá. Para eu não falar besteira, por que às vezes eu misturo.

- Aqueles que eram consumíveis.

Aqueles eram bons. Aqueles estavam em alguns momentos mais próximos da realidade. Os colegas gostavam, principalmente o de Português. O de Matemática era considerado que nem tudo era viável. Ainda hoje nós utilizamos a “sobrinha” como um material importante dentro da escola. Essa “sobrinha” que a ponto do que era consumível, não ser consumível para a gente manter alguma coisa. Foram Cadernos muito bem elaborados e, como todo o material que é feito pensado numa rede, não vai contemplar cem por cento. Mas, podia ser muito utilizado... Se bem utilizado, poderia trazer frutos.

- Uma das minhas entrevistas foi com uma ex-diretora de DOT regional de uma das DREs. E ela me explicou que, na verdade, os cadernos de apoio foram criados apontar atividades para trabalhar com expectativas que alguns professores não sabiam trabalhar na prática. Algumas expectativas eram novas para os docentes. Os Cadernos eram, de alguma maneira, uma orientação mais prática de como trabalhar com o aluno.

Sim.

- E que, então, ele cumpria um pouco essa função. Eu venho questionado nas entrevistas se vocês concordam que para alguns professores esse material foi até formador nesse sentido de mostrar algumas expectativas que o professor não sabia como trabalhar na prática e encontravam ali algum tipo de indicação nos Cadernos. Como você vê isso?

Eu penso assim, o material de apoio, o livro didático, o material que é oferecido para a escola é importante porque nós não temos na prática nem cópias, nem muitas vezes tempo e criatividade para que a elaboração de tantos novos materiais e todo instante. Entretanto, nessa escola eu posso afirmar, nós temos profissionais muito competentes e que sabiam fazer. Não creio nessa resposta... Agora, o material, o livro didático, historicamente sempre teve seu papel dentro da escola. Até mesmo nos anos 90 isso foi na universidade, quando eu tive aula com a Tereza Fraga, acho, que ela falava sobre livros didáticos. Ela dizia o seguinte: que o livro didático é uma realidade. Ele sendo bom ou ruim, o que vale no livro didático em si é como o profissional conduz esse trabalho. Então, não adianta um bom material, se ele não for bem conduzido e vice-versa. Então, o que aconteceu naquele momento? Esses cadernos traziam para os professores um material a mais para ele pensar, para ele já ter algo pronto para ele trabalhar, mas não que ele não soubesse fazer, ou não soubesse refletir sobre. Aí sim é um preconceito. Penso que seja algo muito perigoso uma afirmação complicada de se dizer. Nesse período, eu trabalhei com um projeto que tem um nome bonito, mas que eu vou lembrar do “apelidinho” ele que é “Projeto 77 escolas”. Você deve conhecer, foi nesse período da gestão Kassab. Esse material foi transformado em material de recuperação paralela que fora os cadernos. O que acontecia ali? E eu via as provas que agora a própria sugestão de provas com fábulas para os 5º anos. O que aconteci? Eu participei desse curso. Era um professor, o Cláudio Bausoli, eu acho. Ele foi interessante. Ele não trazia nada de tão diferente que o professor não tenha pensado ou feito, mas ele estruturou, ele pegou a fábula, ele pensou nas orientações gerais. Parte daquilo ali facilitava a tabulação e depois apresentava algumas sugestões de trabalho. Então, tem tudo isso também.

- Você acredita que o planejamento feito estava de acordo com a realidade dos alunos atendidos nesta escola?

Plenamente, não. Mas havia um desejo. E também havia um grande conflito entre o que se concebia, o que o professor acreditava que era os conteúdos que não poderiam ser abandonados, deixados pra trás, e a realidade e o que deveria ser trabalhado, o que deveria ser pensado.

- Como era feito o diagnóstico dessa realidade dos alunos para a elaboração do planejamento?

Então, o que acontecia? Nós, acho que foi nesse ano ou no ano anterior... A gente tentava em pensar em atividades diagnósticas, elencar algumas questões e também... Eu me perdi um pouquinho na ideia... O que você falou além disso?

- Como que era feito o diagnóstico para a elaboração do planejamento que contemplasse a realidade dos alunos?

O que acontecia? Então, vamos supor: a gente pensava na questão... Naquele momento, até por conta do “Ler e escrever”, etc, etc etc, muitas dessas reflexões ficavam principalmente no campo do “Ler e escrever” e as operações básicas. Aí, o que a gente propunha, que não se efetivou na maioria das vezes. Que todos os professores pensassem em sua disciplina o “Ler e escrever”, que seria o tema norteador. Então, eu tenho lá os conteúdos da Geografia, mas eu não posso deixar de colaborar com esse processo de produção escrita. Então, nessa tentativa de dizer para esse garoto “Olha, como é que e faz, como é que leio, como é que eu avalio, como é que eu penso. Mas isso ficou muito mais no campo do desejo, do que numa efetivação do trabalho. Era isso? Eu me perdi um pouco agora. Desculpa, eu não sei se tô...

- A pergunta anterior tem a ver sim. Eu perguntei se você achava que o planejamento que era feito pelos professores no plano anual tinha a ver com a realidade dos alunos. Daí você me disse que havia essa vontade de que fosse assim, uma tentativa pelo menos. Aí eu perguntei como era feito o diagnóstico dessa realidade para se pensar...

Então, a gente geralmente, montava no início do ano uma avaliação diagnóstica. E teve momento também de questionários. E, a partir disso, tentava-se trabalhar. Outra coisa que é perigosa: há uma troca de alunos em uma demanda que se modifica? Há. Mas, no geral, você tem o mesmo... Esse garoto entra no 1º ano e vai permanecendo na escola. Então, a gente vai

observando até os relatos dos colegas: “Olha, como são os 5º anos? Como eram no ano passado”. Então, há uma tentativa de sequência. Mas isto está muito mais enquanto desejo, do que uma efetivação. Naquele momento, bem pior do que hoje. Estava muito mais no campo do desejo do que um campo de ação mais estruturado. Até do ponto de vista teórico.

- Você acha que a rede ou a escola dispõe de recursos (exercícios, orientações, sugestões de atividade) que auxiliam na superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento?

Houve a tentativa da recuperação. Eles mudaram até o nome, que ante era SAP e virou PRP. Acho que foi nessa gestão ou eu estou inventando?

-Foi na gestão Kassab.

Então, eu não estou falando nada de errado. Outra coisa foi a elaboração desse material, essa publicação dos cadernos de recuperação, uma proposta. Mas, assim, nunca pautada no real, real. Então, você um professor que deve ter turmas pequenas e o número de vagas e de chances não atende a realidade mesmo. Ele colabora, mas você tem que escolher sempre entre os que estão em pior condição. E também havia um princípio, e ainda hoje e o mesmo, de que a partir do 3º e 4º ano podia ir para o reforço. Acho que na gestão passada tinha uma data. A partir de quando, mesmo pensando que a alfabetização, que a escola é... A escola, não. Que a ideia o ciclo de alfabetização, mesmo com o conceito de ciclo, a gente acreditava e acredita que esse reforço deveria começar logo no início, quando se observada a necessidade desse garoto. E que também não se pode atribuir o que às vezes é de ordem fisiológico, física... Culpabilizar a escola por algo que não é culpa dela nesse processo de não aprendizagem. Aí eu posso citar a questão da criança que carece de família, de lar, de alimento, de atendimento emocional ou físico... Acho que questões elementares. E durante a gestão Kassab, ainda não se tinha, por exemplo, almoço, não se tinha a comida no horário. O almoço era às 9 da manhã. Era tudo muito mais confuso e complexo.

- Qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I? Facilita o trabalho ou dificulta a abordagem? Como foi a adequação dos materiais didáticos?

Mas isso para o fundamental I, né?

- Isso.

Eu acho que a gente ainda... Não foi meu grande foco de trabalho, pra falar a verdade. E, mesmo esse Caderno chegou bem no finalzinho da gestão. Mas ele tinha uma proposta boa também. Só que eu penso que não dá para trabalhar Geografia e História tão assim, em uma dicotomia: ou um, ou outro. Penso que ajuda trabalhar. Que o aluno vai compreender muito mais se esse for interligado. Eu acredito nesta linha. Mas isso ficou um pouco de lado. Não que não se trabalhou, mas... Tá?

4 Avaliações externas

- Na gestão anterior, um dos focos foi a avaliação externa. Esta escola participou necessariamente da Prova São Paulo, mas havia a Prova da Cidade que era por adesão. Você lembra se vocês aderiram?

Aderimos.

- E você se lembra como foi essa decisão. Por que houve essa adesão?

Essa adesão foi, principalmente, por um desejo da gestão.

- Gestão aqui da escola, ou...

Da escola. Houve a adesão e que não houve tanto uma reflexão coletiva. Houve a proposta de que nós participássemos desse projeto. Houve também um pouco de pressão externa para que todos aderissem. Era uma optativa e uma obrigatória.

- Como foi o desempenho das turmas nessas avaliações externas?

Nas externas ou na Prova da Cidade? O que você pensou?

- Externas são todas aquelas que foram “de fora para dentro”.

Nós não íamos tão bem. Só que a Prova da Cidade era uma prova que deixava muito a desejar. A impressão que eu tenho é que... Isso fica aqui entre nós, né? Que tem elementos que é meio perigoso falar. Mas era um material caro, um papel de melhor qualidade muitas vezes para fazer aquela capa com propaganda de governo e tinha dez questões, ou nove questões. Sendo que uma tinha erro.

- Na Prova da Cidade?

No geral, a gente vai mal. Ia mal e permanece mal.

- Tanto na Prova da Cidade, como na Prova São Paulo?

Isso.

- Como a Prova Brasil também?

Sim.

- Você aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino?

Olha, é um assunto que, te hora eu já pensei que sim, tem hora que eu pensei que não, porque eu não tenho certeza absoluta. Tenho a tendência de achar, se for para ter uma prova externa, que ela seja bem elaborada e que ela não tenha um princípio apenas político- partidário para dizer que implementamos mais uma avaliação externa. Que ela possa servir para que a gente pensa a escola, ou para que a gente auxilie esse garoto a estar mais preparado para fazer outras provas, outras seleções para a vida dele. É algo que eu já pensei de uma, já pensei de outra. Que hoje eu tenho muita dúvida, porque não justo um aluno nosso terminar o 9º ano e, muitas vezes por despreparo, não conseguir passar numa ETEC, numa atividade por falta de costume. Porque eu acho que avaliação também é treino. É algo que muitos pedagogos, se me ouvirem vão dizer que sou do século XIX, mas quando a gente tá vivendo um processo de ENEM, de tudo. Enquanto a garotada da iniciativa privada tá sendo treinada para fazer essas atividades.

- As avaliações externas mudaram algum aspecto de sua prática como coordenadora pedagógica?

Por isso a contradição... Eu acho que ainda não. Por quê? Porque essas avaliações externas, naquele momento, vinham a cada bimestre. Mal dava para refletir e você já estava com outras. Houve um bombardeamento de avaliação externa que não dava tempo nem para refletir. A gente estava mais executando do que de fato trabalhando de uma maneira mais reflexiva.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar? Como?

Na prática, acho que não deu tempo. Porque essa interferência às vezes não é tão evidente. Então, eu não tenho certeza. Num primeiro momento, eu tenho a impressão que não. Mas, a

partir do momento que o aluno tem o acesso, que ele vai, que ele é ensinado a preencher múltipla escolha, a passar um gabarito, há uma influência sim. Eu fui muito inocente na primeira avaliação. Penso que sim. Só não sei se ficou só no campo mais dessa questão tecnicista de como fazer uma prova, onde pôr o nome do que uma questão mais de aprendizagem, que seria muito mais importante.

- Você disse que a escola não ia tão bem nas avaliações externas. Isso gerou alguma preocupação por parte dos professores de contemplar no currículo algum conteúdo das provas? Isso influenciou alguma coisa? Atrapalhou?

Influenciou no sentido de que a gente percebeu principalmente que o nosso garoto não sabiam, não tinha paciência, não sabia preencher, não sabia responder. Só que eu também vivenciei, não foi aqui, foi como professora, que alguns professores também manipulavam essas respostas. Isso é péssimo também. Então, se tornava mesmo um processo perigoso.

- E você atribui o baixo desempenho muito mais ao despreparo em realizar a prova do que propriamente não conhecer o conteúdo?

Atribuo a tudo. Desde o garoto que às vezes vai bem em alguns conteúdos e que naquele momento se equivocou, a também ele não conhecer o conteúdo. De não ter tido acesso a esses dados e informações.

- Você acha que os resultados desta escola refletem a qualidade da educação que é oferecida aqui?

Então, é algo que me faz pensar muito. Que me fazia pensar e é uma angústia que tenho que tomar cuidado para não acontecer, como eu falei, dos próprios alunos desanimarem de vez. Por que é assim: o que a gente quer da escola? Quando eu entrei aqui a gestão tinha dois anos a mais que eu. A gestão atual. E a CP que era minha parceira, um ano a mais. O que eles relatavam? Que esta escola estava, entre aspas, abandonada. Então, a estrutura física complicadíssima. O que foi acontecendo? Nesse período, a gente tentou conquistar o aluno, oferecer a este aluno a consciência de que é um aluno. A gente avançou em algumas questões importantes de relacionamento humano. De, não zerar, mas diminuir a quantidade de violência, de tentar trabalhar a questão do preconceito. Nós tínhamos o caso de uma garota ser chamada de negra e, por outro lado, ela mesma não se aceitar como negra, e o outro estar fazendo isso como algo pejorativo. A gente avançou nesses termos, mas em termos de aprendizagem, do que a gente consegue como uma aprendizagem formal, temos muitas

lacunas mesmo. E permanecemos com elas, porque a gente estava naquele momento tentando estruturar a escola para um caminhar mais humano, pensando em uma inclusão mais verdadeira. Mas isso ainda deixa muito a desejar.

- Na época, havia algum tipo de discussão sobre as matrizes e os resultados das provas?

Havia. Talvez não com a profundidade, com o conhecimento que nós coordenadores talvez deveríamos ter para uma discussão mais elaborada. Porque não basta apenas discutir. Aí que está a formação do coordenador. Não basta apenas apresentar números, ou até dizer “Ah, nós temos que melhorar! Olha, fomos mal”. Nós temos que pensar por que isso está acontecendo. Foi uma discussão que eu avalio hoje como superficial. Não que não tenha tido, mas não basta ter sem uma qualidade. Quer dizer, é importante porque é o começo, mas não é só isso que faz disso uma qualidade.

- Como os alunos e pais reagiam diante das avaliações externas (tanto sua preparação como a divulgação dos resultados)?

Eu sentia que muitos pais não tinham e não têm consciência plena do que significa esses dados. Ainda mais em algumas avaliações que não são números nem muito concretos para eles, que faça sentido como conceitos ou números. Porque a Prova São Paulo tinha uns percentuais que depois o pai às vezes recebia a cartinha e aí tinha “de tanto a tanto”. Muitos dos nossos pais não sabia nem fazer a leitura daquilo. Então, quando você faz leitura ou o que é “suficiente”? Eu não lembro bem dos termos. Mas às vezes eram termo que depois o pai vinha aqui e não sabia se era a escola que tinha mandado, se era um problema ou não. Porque muitos dos nossos pais, naquela época, não eram nem leitores. Ou também tinham os amis esclarecidos, mas isso era a minoria. E os alunos eram adolescentes e também não estavam muito preocupados com essa história. Até porque eles iam ficar reprovados. Eu não acho que a avaliação tem que ter só esse caráter punitivo, mas também não era significativo. E bem ou mal, eles não estavam tão, em sua maioria, tão preocupados assim. Um ou outro ficavam um pouco tristes: “Poxa eu que sou bom aluno, por que eu fui mal?”. Ou ainda: “Por que o outro foi bem?”. Porque às vezes “chutou” melhor, né? Sorte.

- Você proporia alguma mudança nas avaliações externas?

Eu não lembro direito, mas a impressão que tinha era de que a Prova da Cidade era feito na própria rede municipal.

- As questões eram feitas por grupos de professores.

De professores. A Prova São Paulo tinha aquele banco de questões que eram elaborados, né?

- Era uma empresa.

Era uma empresa que fazia, mas a partir de um banco de questões. A Prova da Cidade, o que mais me assustava é que eram pouquíssimas questões e algumas com qualidade questionável, para um investimento financeiro tão grande. Eu acho que tem que ser feitos pelos professores, não sei se tinha, mas tinha que passar por uma revisão por um profissional que de fato conhecesse o assunto e que oferecesse uma coerência nesse trabalho. Eu não questiono a qualidade da prova por má fé, mas é aquela história da competência. Não basta um professor fazer. Eu faço uma, você faz outra... Tem que oferecer uma linha condutora. É um avanço a ser feito pelos professores que estão mais próximos da realidade. Entretanto, tem que ter um profissional que realmente entenda do assunto para transformar esse projeto. E com mais questões, porque eram questões como nove, oito. Era estranho uma prova tão curta. Dá uma sensação de que não estava contemplando muitas coisas.

5 Projetos de leitura e escrita

- Como você avalia o Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Eu avalio como um bom programa.

- Em sua opinião, o que mudou na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos com o Programa?

Eu acho que ela proporcionou uma maior estruturação da cultura e da escrita nas escolas, principalmente da leitura. Não que os profissionais já não fizessem, mas sistematizou, acho que a melhor palavra é “sistematização” dessa leitura. E houve a possibilidade de bons textos. Eu confesso que eu achava que fosse uma ideia muito boa. Achei e acho que foi um caminho para a melhoria.

- Acho que em partes você já me respondeu, mas em sua opinião houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental?

Sim. Tanto que aí vem para que serve as avaliações externas. Afirmando isso, que o Brasil, principalmente nas séries iniciais avançou na leitura e na escrita. Mais na leitura, eu acho, do que na escrita.

- Houve dentro do Programa a proposição de intervenções específicas para os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita?

Houve. E nesse momento, e foi que você até me perguntou um tempo atrás, houve a tentativa desse trabalho de reforço, só que eu acho que um pouco tardia. E os professores também tentaram esse trabalho. E houve aqui também a tentativa de chamar essas famílias, principalmente das séries iniciais, para a leitura em família, ler em casa, fazer a leitura familiar, o livrinho do final de semana. O que todo mundo trabalha até tentando resgatar nessas famílias essa importância desse trabalho, dessa leitura.

- Você acredita que as sondagens realizadas periodicamente e a divulgação dos resultados entre as escolas favoreceu a aprendizagem dos alunos?

Eu acho que sim. Por quê? A única coisa é que nós deveríamos ter que avançar mais. Porque nós ficávamos muito no campo da palavra, principalmente o fundamental I, e que a sondagem deveria ser aprimorada. Mas aqueles dados colaboravam até para observar o desenvolvimento da criança e da classe. O que coloco só é que poderia ter outros elementos maquiados. Porque ficava muito próximo: o que é alfabético? O que eu considero como alfabético? Com valor ou sem valor? São princípios. “Ah, mas a orientação é geral”. Então, eu temo um pouquinho os resultados. Não por má fé, mas porque aí você estava sempre naquele campo e podíamos avançar um pouquinho mais. Mas eles eram positivos sim, porque dava para observar alguns avanços e perceber os alunos que precisavam de uma ajuda. E a gente também estava bem envolvido, desde os coordenadores. Era um processo em domínio: os professores, a gente, todo mundo pensando nisso. Entretanto, a própria diretoria de ensino não muito bem o que fazer com esses dados. Porque não tinha um retorno maior.

6 O ensino fundamental de nove anos

- Acho que você não era coordenadora quando ocorreu a entrada das primeiras turmas de nove anos...

Eu tive um caso só aqui.

- Houve esclarecimento as equipes, docentes, pais e alunos sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens?

Isso, houve. Houve uma conversa. Confesso que acho que com os pais foi algo meio estranho, porque os alunos de repente vieram para o 1º ano. Na nossa DRE, nós só tínhamos 7 turmas logo no início e uma turma era da nossa escola. O que aconteceu? Havia confusão até na diferença de 1º ano e 1ª série. Porque a gente convivia com o 1º ano e com a 1ª série e era uma confusão total.

- Só para entender: entraram alunos no mesmo ano... Você se lembra o ano?

Hoje eles foram para o 7º. Então, foi em 2009.

- Em 2009 entraram turmas que vão se formar com 8 e turmas que vão se formar com nove anos.

Exatamente

- E aí você estava falando da confusão com os pais para entender isso...

Os professores entenderam, mas para os pais era muito confuso. Até porque nós tivemos um ano que não “teve filho”, né? Porque, por exemplo, no ano passado eu tinha um 6º ano só nesta escola. Essas crianças foram, ou adiantadas ou atrasadas dentro desse processo.

- Você nota diferenças entre as antigas turmas do ensino de 8 anos e as atuais?

Eu tive uma situação não tão feliz. Porque, o que aconteceu? Eu só tinha um grupo de alunos e essa turmas permaneceu unida, às vezes com 37 por sala porque às vezes vinham alunos de outros estados e não tinha onde colocar essa criança. Ela vinha pra nossa classe. Eu não percebi esse avanço para essa turminha. Entretanto, minha avaliação é que quanto antes eles entram na escola, eles estão melhores sim. A escola agora, não pensando só nessa salinha que veio, essa primeira, que foi uma situação caótica... Mas eu considero que essas turminhas

estão vindo melhores e vão aprender e mais e vão estar mais estruturadas sim. O que eu vejo de grande problema é que a escola não tem espaços adequados, parque, como uma estrutura para receber melhor. Então, no primeiro dia de aula deste ano que vou receber três turmas de 1º ano, crianças de 6 anos em uma escola monstruosa, gigante. E com muita crianças chorando, como já aconteceu, e que não tem nem funcionário suficiente para um atendimento melhor para essas crianças. Mas em termo de aprendizagem, vejo avanços. Houve também, para essa primeira turma, alguns enganos. Porque agora a criança entra com 6 anos até março. No comecinho, tinha criança de setembro, abril, julho fazendo matrícula. Então, havia uma discrepância muito grande até na própria turma.

-Em relação aos alunos do 5º ano do ensino fundamental de nove anos, como você avalia o seu desempenho? Eles se encontram melhores que as antigas turmas de 4º ano?

Se encontram, se encontram.

- Em termos de aprendizagem?

Sim. Agora, eu não sei se é um movimento desta escola ou se é um movimento geral. Mas aqui, eu afirmo isso. A escola também passou durante esse período por alterações. Por exemplo, nós temos hoje para os alunos dos 4ºs vários professores. A gente tem rodízio de professores. Houve um avanço também em termos pedagógicos nas nossas propostas. Mas acho que o aluno com menos idade, chegando à escola foi bom para eles.

- Esse rodízio já acontecia antes de 2012, ou não? Veio depois?

Deixa eu confirmar se ele começou em 2012... Começou em 2012.

- E acontece com os 4º, os 5º...

Antes era só com as 4ªs séries. E agora é com os 5ºs anos. No ano passado a gente introduziu no 4º ano e 5º ano.

7 Recuperação contínua e paralela

- Quais eram as principais dificuldades em termos de aprendizagem encontradas pelos alunos no ciclo I? Havia defasem entre alunos da mesma faixa etária?

Havia muita defasagem entre alunos da mesma faixa etária. Muita defasagem. Desde alunos que vinham de outras regiões, com outras realidades, alunos fora da escola. Parece que não, mas tinha e tem.

- E quais as principais dificuldades desses alunos? Em que área?

Português e Matemática. A gente sempre valorizou muito, principalmente naquela época, Português, leitura e escrita

- Sua visão como CP: como era realizada a recuperação contínua no ciclo I?

Eles tentavam procurar atividades paralelas dentro da sala. O fundamental I tinha uma proposta mais estruturada até que o fundamental II.

- E era previsto no plano, currículo? Ou era algo complementar?

Era previsto, mas principalmente cada professor individualmente. Não era tão enfatizado. Eu percebo que, com o passar dos anos, isso foi acontecendo. Mas o professor já fazia e faz há muitos anos. Essa tentativa de outras propostas, esse diálogo às vezes entre colegas.

- Você acha que hoje a recuperação contínua está mais contemplada no planejamento?

Acho. Está mais formalizado, mas antes já era feito. Está mais explicitado.

- Como CP, você lembra que tipo de atividade era proposta aos alunos que não acompanham?

Atividades concretas?

- Sim.

Era muito feito pelo fund I um caderno extra com atividades de alfabetização principalmente. De retomada desse processo de alfabetização. E aí, usando as mais diversas técnicas: desde o ba-be-bi-bo-bu a uma técnica mais global. E aí dependi muito da concepção dos professores. Não havia da minha parte uma intervenção tão grande. Acontecia, mas gente não estava ali seguindo direitinho, não. Não tinha uma intervenção maior da minha parte no seguinte aspecto: não havia uma maior reflexão de pensar numa escola, numa recuperação contínua como algo mais estruturado pela escola. Cada professor usava de suas estratégias, das suas próprias atividades para fazer esse trabalho. Eu acho que a gente poderia ter pensado mais, pensado no global.

- A pesar de não essa intervenção da coordenação pedagógica, você acha que os professores tinham boas condições para pensar e estruturar a recuperação contínua dos alunos com dificuldades?

Você diz se tem atividades, etc.

- Sim.

Não, não tinham. Mas o que acontecia? Alguns se empenhavam muito e nessa hora, alguns professores pediam a colaboração como troca de atividades. Aquela troca de atividades do professor do 1º ano: “O que você tá fazendo?” “Me cede algumas atividades de 1º ano para eu passar para esse menino”. Ou a professora de SAAI, que é uma excelente alfabetizadora, também propunha algumas atividades.

- Os alunos indicados para a recuperação paralela na antiga gestão eram frequentes?

Não. Quer dizer, depende. Havia um ou outro que era muito frequente. Mas por que não. Porque a recuperação fora do horário do aluno não funciona. Por quê? Porque nossos alunos, os menores, não podem ir e vir sozinhos. E nossa clientela, nosso alunado, nossa maioria é de fora, vem de transporte. Então, ele não tem nem como vir para cá, e ficar indo e vindo. O horário não era tão colado com a entrada e saída, o pré-aula e o pós-aula como é hoje. Então, às vezes tinha que vir 9 da manhã e depois volta pra casa e retorna 13h30. Não vinha. As recuperações são sempre algo bem difícil de acontecer, mas também sempre tinha um ou outro que vinha direitinho e era o que geralmente tinha avanço porque a família estava mais comprometida, etc.

- Como avalia a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

No geral, são família... Há crianças... Porque tudo que a gente fecha, rotula demais pode ser um grande equívoco. Há criança com dificuldade de aprendizagem, apesar da família ser atenta, interessada, etc. esse garotos são geralmente os que avançam e que se for só uma questão de aprendizagem, em um período de um ano muitas vezes estão lá acertadas a vida deles. O nó está quando a criança tem dificuldade de aprendizagem. Por quê? Porque falta muito na escola. Por que faltava muito na escola? Porque tinha que vir com transporte particular. Porque, às vezes, quando estudava de manhã, perdia a hora. Porque não tem ninguém ali organizando a vida dele. Porque não segue a rotina escolar. Então, isso é o que fica mais difícil. Eles não davam sequência.

- Que tipo de medida favoreceria o atendimento desses alunos?

Teria que se pensar dentro do próprio turno. A recuperação acontecendo dentro do horário de aula se a gente pensar naquela época. Hoje, com o “Mais Educação”, colando esse horário no contra turno, tá um pouquinho melhor, mas deixa a desejar. Porque não há como garantir para todas as crianças do meio-dia às 13h30. Pra mim, tem que adequar dentro do turno.

ANEXO F – Entrevista Joel

Dados de identificação

Nome: Joel (professor de Educação Física)

Turmas que leciona atualmente: 6º, 7º e 8º ano

Turmas que lecionava na antiga gestão: 2º a 4º ano

Turno: manhã

Tempo como professor: 25 anos

Tempo como professor da rede pública municipal de São Paulo: 16 anos

1 Formação**1.1 Formação inicial****-Qual a sua formação?**

É bastante... Eu sou graduado em Educação Física, graduado em Pedagogia, fiz especialização em Didática do ensino superior, depois fiz Treinamento desportivo...

- Como pós-graduação?

É, como pós. Depois eu fiz Psicopedagogia, fiz Gestão educacional também como pós, fiz Marketing de treinamento desportivo para trabalhar com consultoria esportiva para atletas e para terceiro setor. Ultimamente eu estou fazendo Gestão pública municipal que é um curso da Universidade Federal de São Paulo junto com a prefeitura e está sendo oferecida aos professores. Eu fiz mestrado em Educação. Eu adoro estudar.

- Há quanto tempo concluiu essas formações?

Então, eu me formei em 90 em Educação Física. Em 92 eu já estava fazendo minha primeira pós que foi em Didática do ensino superior. Em 95 eu fui fazer Treinamento desportivo. Em 2000 eu fiz Pedagogia. Em 2004 eu entrei na Psicopedagogia e daí eu peguei uma bolsa do estado para fazer Gestão na UNICAMP. Em 2005 eu acabei sendo aprovado no mestrado.

- Em 2005 iniciou Gestão na UNICAMP e o mestrado...

Em 2006. No ano de 2006 eu estava fazendo os três cursos. Estava finalizando Psicopedagogia, daí eu finalizei Gestão em 2008 em 2009 o mestrado. E aí comecei o Marketing desportivo em 2010 e terminei em 2012. E agora estou fazendo Gestão municipal. O que me levou a tudo isso foi porque quando eu me formei eu não sabia dar aula e aí percebi que eu deveria ter mais conhecimento e, como eu trabalhei com esporte, eu fui também me especializar no esporte. A Didática do ensino superior foi porque ganhei uma bolsa como atleta, porque eu jogo basquete e me convidaram a dar aula no ensino superior. Só que o meu interesse era ser diretor e eu queria uma bolsa de Pedagogia, mas eu peguei em Didática do ensino superior. Daí fui fazer treinamento desportivo, voltei novamente e fiz Pedagogia lá e finalizei na UNINOVE.

- O mestrado o senhor fez onde?

Mestrado eu fiz na UNIVOVE.

-Qual foi o tema do seu mestrado?

O tema foi a questão da Lei 10.639. Eu fiz a pesquisa sobre por que a lei não funcionava. Porque a lei é criada para mudar o comportamento e ela foi criada com a intenção que a escola trabalhasse a história da consciência negra do povo brasileiro e a história africana. Isso na perspectiva de se construir uma identidade positiva da criança afro. Meu trabalho de pesquisa começou aqui em 2000. Ah! Eu esqueci de falar da Pedagogia, né? Eu fiz Pedagogia.

- No início de 2000.

E daí, o que aconteceu é que em 2000, quando eu estava fazendo Pedagogia eu comecei uma pesquisa para trabalhar Educação Física. Então, como eu ia trabalhar com consciência corporal com as crianças de 3ª série na época, eu quis identificar o seguinte: que consciência que a criança tem do corpo dela. Eu fiz uma entrevista com as crianças junto com a colega da sala para identificar primeiro como a criança se via, como ela achava que as pessoas a viam, como as pessoas identificavam ela e o que ela queria ser quando crescesse. A gente começou a

trabalhar conceitos de coisas positivas como “bonito”, o contraditório “feio”. Daí, a professora trabalhava essa relação na alfabetização. Eu queria investigar se a criança seria capaz de identificar na aula de Educação Física ela ter consciência do corpo dela: se era menino, se era menina... Coisa simples, né? E eu me deparei com a seguinte situação: a criança não tinha uma identidade étnico-racial. Eu percebi que eu também não tinha essa identidade étnico-racial. Daí eu comecei a tentar entender essa relação dessas crianças na escola e comecei a ler uns artigos sobre a questão racial na escola. Era bem inicial, mas eu não sabia que estava fazendo pesquisa. Eu estava tentando entender essa relação e não sabia. Porque a minha proposta do mestrado era disciplina na Educação Física, como ela pode desenvolver autonomia na criança. Daí, quando eu fui ver, eu estava estudando essa relação: por que a criança não se identificava na questão étnico-racial. Eu fiquei cinco anos fazendo atividades aqui na escola. Daí foi uma lei em 2003, tema do meu mestrado, que obrigou as escolas a trabalhar essa relação. Justamente porque essa era uma demanda do movimento negro desde a década de 30. Eu acabei fazendo mestrado porque eu identifiquei isso em várias salas: crianças que eram negras, mas elas achavam que as pessoas as viam como brancas e ela queria ser branca. E crianças brancas, que se viam como negras e as pessoas as viam como brancas, mas elas queriam ser negras. Daí isso deu um parafuso na minha cabeça: eu quero trabalhar atividade física e consciência corporal e de repente me sai essa relação. Daí eu comecei a ficar intranquilo porque quando eu ia olhar a criança e conversar com ela, eu não sabia se a criança tinha uma consciência corporal negra ou branca. E daí não é uma consciência corporal, é uma consciência cultural. E eu também comecei a me confundir se eu tinha essa relação da cultura afro dentro de mim. E eu comecei a perceber que algumas pessoas brancas que eram mais negras do que eu culturalmente. Daí eu fui atrás do mestrado para tentar me resolver. Eu não fui para tentar resolver o problema da escola. No estado onde eu trabalho é uma comunidade formada por negros ali na zona norte. Eu fui estudar aquela comunidade porque naquela comunidade nenhum negro se considerava negro. Foi complicado entender essa relação: como eu vou entrar na Educação Física seu quanto eu trabalho com o corpo a pessoa nem entende esse corpo, nem sabe como é esse corpo, que é uma herança cultural. Daí eu fiquei cinco anos estudando. Eu ia em tudo que era congresso sobre a questão dos negros, mas defendendo a minha questão da Educação Física. Quando me deparei, eu me inscrevi na UNINOVE, porque tinha uma professora de Sociologia, Maria da Glória que trabalhava com movimentos sociais. Aí eu falei: de repente eu vou lá e passo. Acabei passando e ela transformou minha vida, porque eu sendo um professor de educação Física, apesar de ter feito as especializações, eu nunca tinha me aprofundado na questão sociológica.

Daí fui entender um pouco mais sobre antropologia, comecei a ler texto sobre a questão da formação do pensamento brasileiro. E tudo isso pensando em entender essa relação para dar uma aula de qualidade e fazer a criança se conscientizar da relação que ela tem na cultura, ela se libertar e aproveitar melhor as relações entre o corpo e a educação. Ficou complexo, né?

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Sempre que dá, eu estou me inscrevendo. Como tem essa demanda que eu dou consultoria e também trabalho em duas redes... No estado tem os projetos esportivos. Então geralmente, toda a minha demanda de horário eu tenho que me organizar o pensando nas “janelas” da prefeitura. E daí, quando tem curso na prefeitura... Na gestão anterior eles não davam dispensa de ponto, então eu tinha que fazer uma formação fora do meu horário. Mas mesmo assim eu sempre dava um jeito... Eu fazia até de domingo.

- Foram muito cursos na antiga gestão?

Bastante. Porque a USP também promove cursos. O “Maria Paula” promovia, não sei se promove mais, de domingo que era o único dia que eu podia. Então, eu fazia curso de domingo, de sábado, a noite... Então às vezes eu faltava na prefeitura. Como agora: eu estava fazendo um curso na USP, que é conveniada com a atual gestão, que é uma vez por mês, toda quarta-feira. Não é dispensa de ponto, então eu falto porque primeiro eu tenho essa relação com o conhecimento.

-O senhor se lembra dos cursos que realizou nos últimos cinco anos?

Uns trinta cursos.

-Em que aspecto a formação principalmente aquela oferecida na última gestão tem contemplado o seu com suas salas?

De maneira geral, a formação que eu tenho em pós-graduação colaborou para eu refletir mais sobre a minha prática. Como a Psicopedagogia, que me ajuda muito na hora em que eu lidando com os alunos. Depois você tem a questão da gestão que te ajuda a entender a estrutura da escola, como funciona a escola, como é a relação com os pais. Não parece, mas o

gestor também depende muito da relação entre o professor e o aluno em termos de selecionar os problemas. A questão da identidade étnico-racial: a escola tem uma dificuldade para discutir esse tema. Como também tem para discutir outros temas como a questão de gênero. Porque a mulher é focada em uma situação e, dentro da minha prática, tento quebrar essa relação de machismo, a questão da homofobia. Então eu acho que todos os cursos que eu faço, tento fazer um link com a minha realidade.

-O senhor tem formação em gestão. Já chegou a atuar?

Eu fui gestor nessa última escola em que trabalho em 2005. Foi quando eu ganhei o curso na UNICAMP. Daí eu coloquei a escola de ponta cabeça porque eu estava terminando a Psicopedagogia e então iniciei uma visão da relação onde você tem que escutar o aluno. Não era gestão na prefeitura, mas o estado tem uma relação assim: você tem que punir o aluno. E eu vim com uma proposta de escutar o aluno. O aluno e o professor. Então, eu acho que a demanda de solucionar os problemas na escola não está na simples questão de você ter um conflito e punir tanto o professor como o aluno. Você tem que dialogar. Daí eu fiz uma proposta que é a proposta do meu doutorado agora. Eu comecei a fazer uma pesquisa sobre autonomia em sala de aula e eu estou desenvolvendo uma proposta que entra a questão das inteligências múltiplas, porque você tem que criar uma demanda na escola para a criança usar a inteligência dela. Não uma demanda para ela reproduzir os conhecimentos que muitas vezes não tem a ver com a cultura dela. Se você fizer a criança pensar em certas soluções de problemas. De repente ela vai precisar de uma demanda de uma teoria, onde ela tem que pegar a teoria para tentar transformá-la em prática. Então, eu acho que a escola está muito desconectada disso. De repente você ter o problema pessoal da criança que afeta a relação dele com o professor e com a própria escola e você não tem uma proposta de fazer o aluno pensar nessa realidade para que ele perceba que ela pode mudar.

- O senhor acha que a formação oferecida pela prefeitura também contribuíram nesse sentido?

Contribuíram, porque geralmente os cursos que eles oferecem surgem com a demanda que eles percebem na escola. A relação da antiga gestão era justamente isso: apareciam cursos que eram realmente ligados a nossa realidade, mas eram cursos que você tinha que fazer de manhã ou fazer a tarde e tinham poucas a noite e poucas ofertas no final de semana. Daí, para você fazer o curso você teria que ou faltar em um dos seus acúmulos. Eu desconheço o professor que consiga viver sem trabalhar em dois lugares.

2 Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Eu vim pra cá em 1998. Eu passei no concurso em 1996 trabalhei em duas escolas em 1997 e vim para cá em 98. Daí eu me efetivei em 2000, porque tinha um cargo que era de adjunto, então era um professor substituto. Em 2000 eu assumi como titular

-E das turmas que o senhor trabalhou aqui... Me parece que o senhor já trabalhou com todas praticamente.

Todas. Na verdade eu tive contato com os alunos que não eram desta escola e vieram para cá e a gente tinha que atender essa demanda. Eles são de outra escola e, ou eles mudam de residência, ou eles têm problemas disciplinares em outra a escola e essa escola acaba transferindo pra cá. Porque o aluno não é mais expulso da rede.

-E esta é uma escola que acaba sendo visada?

É, sempre vêm alunos de uma outra escola pra cá que apresentam problemas lá.

- E o inverso também ocorre? Vocês acabam transferindo para outras escolas?

Não. Só quando é extremo assim, o aluno apresenta problema de indisciplina o tempo todo e daí há uma percepção da escola que, na verdade, esse aluno não consegue aprender nesse ambiente. Ou ele está passando por algum momento difícil na vida pessoal ou nessas relações que gente não consegue perceber: discriminação, preconceito em algum grupo da sala. E para você identificar você precisa fazer pesquisa. Eu sinto que a escola não tá muito aberta para você chegar e falar “vamos discutir os problemas da sala”, “no que o ambiente escolar atrapalha na aprendizagem do aluno?”. Às vezes a cor da sala. A cor é apropriada para uma criança se sentir bem e aprender? Só que a gente não se preocupa com isso. Na verdade é uma coisa genérica: o aluno está com problema aqui, não consegue entrar na cultura da escola e daí esse aluno fica dois ou três anos até a família resolver tirar o aluno. Mas eu acho que a gente não consegue lidar com esse problema.

- A que o senhor atribui a escola ter essa postura de acolher e...

Então, a escola não consegue, não tem como selecionar aluno. A escola pública é um sistema eletrônico. Os alunos fazem a matrícula e eles são direcionados onde tem proximidade da casa

ou às vezes onde tem vaga. Então, às vezes a criança mora do lado de uma escola, mas não tem vaga lá. E ele consegue vaga aqui porque o sistema aponta que tem vaga na prefeitura, nessa escola.

- Mas no caso desses alunos transferidos por problemas de indisciplina?

Aí é uma questão da gestão, porque a gente não sabe como funciona. A gente às vezes reclama, mas deve ter alguma coisa, algum acordo, para as escolas que tem problema transferirem os alunos pra cá.

- Há muitos anos ocorre isso?

Olha, pelo período que eu estive aqui foi sempre assim. E também a nossa escola é meio central, então ela é um polo de crianças com problemas de aprendizagem... Com todos os tipos problemas... O polo é aqui. Até o ano retrasado nós tínhamos cadeirantes. Eu tinha dado aula a esses alunos também, mas a escola entrou em um programa de reforma. Porque a gente não tem rampa, não tem elevador... E essas crianças foram transferidas daqui. Mas nós temos os outros problemas: síndrome de Down... Tinha uma aluna de manhã, mas ela foi transferida, porque a família colocou em uma instituição mais preparada. Porque ela estava virando adolescente já. Nós temos crianças com vários problemas. E tem as professoras de SAP que dão acompanhamento. Agora, tem as crianças com problemas de comportamento que são problemas às vezes estruturais da família deles, ou da comunidade que ele vem.

- Essa postura da escola de acolher alunos que apresentam problemas em outras escolas e ter que lidar com esses problemas aqui é um consenso entre os professores? É algo bem visto, ou não?

Eu acho que virou, né? Porque a gente tenta no começo ano dialogar com esses alunos, orientar a postura que eles devem ter enquanto a posição deles na escola. A nossa escola não é tão tradicional assim nessa relação como eu via antes. Eu acho que gente amadureceu e a gestão também. Às vezes tem aluno que apresenta uma característica de não querer aprender, de ser agressivo, negar o espaço que está sendo dado pra ele... Quando a gente chama a família, a gente percebe que o problema às vezes não é da criança. Às vezes a família não tem nem noção o que é você ter uma criança e ser responsável por essa criança.

3 Entendimento sobre o currículo

- Até 2012, como é o processo de elaboração ou readequação do planejamento anual na sua escola?

A gente se reunia por área. Tem o projeto pedagógico da escola que a gente sempre discute o que a gente quer atingir. Só que existe uma autonomia, pelo menos na minha área, da gente desenvolver o nosso trabalho, desde que a gente atenda os requisitos que a prefeitura propõe. Porque cada gestão apresenta uma proposta pedagógica e a proposta pedagógica da outra gestão a gente ajudou a desenvolver. Porque eles fizeram primeiro um levantamento de quais seriam as expectativas de aprendizagem de cada disciplina. Daí eles elaboraram um caderno... Eu não tenho aqui ele, mas a coordenação deve ter. Um caderno apara cada matéria com as expectativas de aprendizagem. Daí, em cima dessas expectativas de aprendizagem o professor teria que desenvolver o seu plano de trabalho, pensando no que a criança pode atingir. E eu sempre fui contra isso, tá? Eu acho que a proposta de planejamento tem que partir do professor e o professor deveria fazer uma pesquisa, um levantamento da escola do 1º ano até o 9º ano e a partir daí a gente avaliar qual é a cultura da comunidade em relação à prática esportiva, à atividade física, à relação de cuidar do corpo... E daí a gente deveria fazer um programa com a cara da escola e não com a cara da rede. Porque é muito difícil você achar que homogeneizando você vai dar conta da demanda dessa clientela.

- Esses cadernos que o senhor citou são as Orientações Curriculares. O que o senhor acha que mudou com a introdução das Orientações Curriculares da SME no planejamento anual de vocês?

Nessa última gestão agora?

- Sim.

Então, no ano passado elas ainda tinham resquícios do outro governo. Agora neste ano eles implantaram esse programa de gestão que acaba desvinculando a relação com o colega.

- Foi em 2007 que foram publicadas as Orientações e em 2008 ele já fazia parte do processo de planejamento. Quando ele foi implantado mudou o quê na relação?

Na última gestão ou nesta?

- Na antiga gestão, do Kassab.

Então, o aconteceu com a gestão Kassab é já tinham alguma orientações que eram os cadernos, só que eram elaborados por professores de Educação Física. Tinha uma cara de como seria a escola com uma proposta da rede. Quando o Kassab entrou para substituir o Serra e daí ele se colocou um pouquinho mais democrático do que o Serra. Porque, na gestão do Serra, esses cadernos já vieram pronto. A gente nem discutiu.

- Como chamavam esses cadernos?

Deixa eu lembrar... Eram propostas curriculares. E na verdade, aquela proposta curricular que estava apresentando o Serra era baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Então a gente usou os cadernos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas usou as orientações que foram propostas pela rede e que não saiam muito das propostas dos Parâmetros. Era o Paulo Renato que era o secretário dele e que acabou na gestão do Fernando Henrique Cardoso, quando ele era ministro, ele implantou os PCNs. Quando ele veio para a prefeitura com o Serra ele fez um material baseado nos PCNs, então não tinha nada de novo para a minha geração que se formou com eles.

- No caso, no estado também.

No estado também. Depois ele foi para o estado. Mas, antes do Serra ter assumido o estado, porque ele assumiu uma gestão e ficou até metade e assumiu o Kassab. Mas antes dele ter assumido, a gente já se baseava nos PCNs. Quando o Paulo Renato assumiu, o Serra elaborou um currículo próprio, porque as pessoas reclamavam que você não tinha nenhum parâmetro na rede e só tinham os PCNs. Daí eles fizeram o currículo do estado. Daí, no estado, depois de dois anos que o Renato ficou, ele acabou saindo e foi a professora Helena (não lembro o sobrenome dela) que assumiu e ela deu continuidade a proposta da Rose Neubauer que foi a questão de organizar a escola em série/ ano, acabar a repetência e colocar a progressão continuada. Quando ela entrou, ficou parecendo que a preocupação era fechar um pouco o currículo do estado e, depois que esse currículo tivesse elaborado, começar a capacitar os professores. Daí eles criaram os cadernos da escola para cada disciplina, e aí eu também vejo uma certa angústia sobre o material que veio, porque ele é um material que também é homogeneizado e que é aplicado em todas as escolas do estado. Deveria ser o professor apresentar uma visão dele para ser elaborado.

- E na prefeitura, a partir do momento que foram publicadas as orientações em 2007 e em 2008 elas estavam na escola, o quanto elas alteraram o planejamento de vocês aqui na prefeitura? Aqueles cadernos rosa.

Então, os professores tinham liberdade para usar e não usar, né? Mas eu achava interessante porque davam um norte para você se organizar e entender que conteúdos você teria para crianças de 1ª série até a última série. Isso foi muito interessante.

- E o senhor vê algum ponto negativo nas Orientações Curriculares da prefeitura?

Na verdade ele só cria essa homogeneidade que era colocada para todas as escolas, mas não tinha como a gente produzir esse material de autoria do professor para desenvolver. Então, eu acho que uma das grandes questões do currículo que eles apresentam nas escolas é não permitir que a escola crie baseado no currículo que eles estão colocando, a escola criar o próprio currículo dentro do currículo da prefeitura, mas com a cara da escola. De repente os cadernos servem como uma orientação, mas deveriam permitir um processo de autoria dos professores.

-Aqui nesta escola, depois da introdução dessas Orientações Curriculares, o senhor considera que o planejamento formulado por vocês dava abertura serem modificado?

Dava, porque a gente conseguia discutir. Um professor desenvolvia o planejamento dele e discutia com a gente: “Olha, eu vou fazer isso, isso”. E a gente trocava ideia. Eu tinha autonomia de manhã para trabalhar a 4ª série dentro da minha proposta. Eu não sou obrigado a seguir o currículo da escola e trabalhar do jeito que os cadernos propõem. Mas eu trabalho aqueles conteúdos que os cadernos propõem.

- Quem participa da formulação do planejamento anual em sua escola?

Nesse período eram os professores de Educação Física que sentavam e planejavam. A gente também discutia com os professores de sala. Agora, com a última mudança eu senti que quebrou tudo.

-Você fala desta gestão?

Da gestão atual. Na antiga a gente até conseguia. Porque você tinha que elaborar o planejamento e apresentava para a coordenação da escola digitado e organizado. Agora a

gente tem que digitar a nossa proposta do programa. E fica assim: aquele professor vai lá e digita no programa dele e necessariamente é um programa que está vinculado com a proposta pedagógica da escola, mas não tá vinculado com a relação do professor um com o outro.

- E na antiga gestão, até 2012, como o senhor avaliava a sua participação e de seus colegas nessa formulação do planejamento anual?

Eu achava que era bem produtivo. Porque a gente tinha a ideia de fazer algum projeto e a gente discutia junto. Tinham os programas, e ainda tem alguns, e tinha o programa desportivo que a gente pode elaborar projetos de esporte fora da aula de Educação Física e que abrangia todos os alunos da escola no entre turnos. Então, eu fiquei responsável pelo xadrez e pelo basquete. Até a gestão anterior, até mais ou menos no finalzinho, dava pra gente trabalhar. O que atrapalhou essa relação nossa foi que a prefeitura começou a cortar custos dos projetos e foi diminuindo a nossa participação. E também a gente teve uma situação de termos vários professores efetivos, mas eram professores em caráter precário e que ficavam um ano só. Então, na gestão Kassab, começo da gestão até o final, passavam aqui pelo menos uns doze professores de Educação Física. Porque ou um era precário, ou outro era só substituto...Então ficou um período meio confuso. Daí, no meio do mandato dele, chegaram os professores que iriam ficar efetivos, mas mesmo assim começou a ter uma relação que a gente não conseguiu mais se relacionar nos projetos.

- Como o planejamento era organizado (delimitações por ano, turma ou disciplinas)?

Era assim: a escola antes tinha um período de manhã com todas as séries, da 1ª até a 8ª, e à tarde também. Às vezes você tinha duas 1ª séries à tarde, dois de manhã. Então, a escola era como se fossem duas escolas dentro de uma.

- E aí o planejamento também tinha que seguir essa divisão?

Sim, pessoal da tarde e pessoal da manhã.

- E era dividido por ano? Por exemplo: planejamento do 1º ano...

Era o planejamento por série. Então a gente tinha essa relação. Daí, de 2010 a 2012 começou a mudança. Em 2010 a gestão sentou e se organizou e colocou as séries pares (2ª, 4ª, 6ª e 8ª) de manhã e à tarde ficavam as séries ímpares (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries).

- E qual a justificativa para essa divisão?

Eles estavam encontrando alguma fórmula para organizar a escola. Daí começou a quebrar o vínculo do trabalho, porque tinha professor que só ficava na parte da manhã. Então, todos os alunos que eu tinha contado da 1ª a 4ª série eram alunos que você conseguia fazer projetos vinculado aquela série e você sabia que no ano seguinte eles estariam acompanhando. Então você tem a 1ª série, depois tem a 2ª. Daí eu trabalhava com os alunos até chegar na 8ª série.

- Mas existia alguma justificativa pedagógica para essa divisão entre pares e ímpares?

Não. Só essa relação que a escola tentou criar uma proposta de organização. Quando foi em 2012 mudou de novo. O que eles fizeram? Colocaram todas as turmas do ciclo I à tarde. E eu que gostava de trabalhar com a turma de fund I, acabei ficando desesperado porque não podia mais ir para tarde, porque eu já trabalhava no estado à tarde. Daí eu fiquei só com as turmas do fundamental de manhã. O mais interessante é trabalhar a Educação Física com as crianças da 1ª a 5ª série, que eles estão em processo de formação. Eu fiquei preocupado e pensei: “Agora eu vou pegar os alunos de 6º ano para frente”. E como eu trabalho com essa proposta de autonomia, que acaba sendo diferenciada dos meus colegas, quando eles chegam no 6º ano eu levo um ano inteiro para trabalhar as relações: “Olha, você pode fazer, você deve fazer, você tem que se organizar para fazer”. Não é uma demanda que o professor tem que fazer por você. E na época que eu pegava a turma da 1ª a 4ª série, eu conseguia a cada ano desenvolver essa proposta deles trabalharem a liderança, trabalhava a conscientização do aluno: “Olha, você precisa ir ao banheiro?”. Se o aluno vai ao banheiro, ele não precisa ficar implorando ao professor “Eu tô indo no banheiro e tal”. Mas é uma questão de disciplina e autonomia. Então, quanto mais responsável for o aluno, mais autonomia ele terá na relação dele com a escola, com os professores, com os pais. Essa minha proposta está naquela pesquisa que eu fiz sobre disciplina, eu eu queria fazer mestrado. Então, eu vinculo o meu trabalho a trabalhar as expectativas de aprendizagem que o currículo pede, mas também trabalhar essa relação da formação do indivíduo pra ele ter autonomia e ser respeitado. Então, eu senti essa dificuldade e agora eu tento desenvolver esse mesmo trabalho. Esses alunos que eu estou agora, estavam comigo na 2ª e 4ª série que eu estava trabalhando na época.

- Essa divisão do antigo fund I de tarde e fund II de manhã teve um objetivo?

A gestão na verdade queria organizar a relação dos conflitos que surge de você ter alunos de ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, que são crianças mais maduras, e com problemas também mais “maduros”. De repente a escola tinha que organizar de manhã quatro intervalos quando era todo mundo junto. Daí, quando ela separou e colocou 2ª série, 4ª série... o que ela

tinha? Ela tinha dois blocos de fund I e dois blocos de fund II, que era 6ª e 8ª série. E o que a escola fez? Começou a fazer três intervalos. Os alunos do fundamental I tinham o primeiro intervalo, depois o segundo intervalo eram os 5ºs e 6º anos, depois o último intervalo eram as 8ª séries. E a escola começou a se organizar. Agora, o problema que surgiu foi em relação a quantidade de professores e a gestão. Daí a gestão justificou. Quando faltava o professor de fund I, e ele conseguia avisar antes, era um professor só, para uma sala só e a gestão tinha uma dinâmica para tentar resolver. Quando faltava um professor no fund II e não tinha uma dinâmica de substituir esse professor, você tinha alunos durante o período que você que ficavam com aula vaga e que acumulava de repente para o professor de Educação Física ficar com duas salas, ou um professor que estava em uma sala de aula tinha que dar conta da outra sala. E daí teve um processo de intervenção do sindicato. O sindicato entrou na seguinte questão: nós tínhamos professores adjuntos que eram professores substitutos e que no primeiro projeto da prefeitura, quando criou o professor adjunto, esse professor era para ficar na rede e quando um professor se ausentasse por um período, ou pegasse licença esse professor vinha substituir. Depois, o que aconteceu? A prefeitura parou de fazer concurso e esse professor efetivo, na verdade, começou a escolher várias escolas para dar aula. Então, tinha professor daqui que dava três aulas, depois ia para outras escolas dar cinco aulas. Daí o sindicato entrou com uma solicitação para a prefeitura para criar um cargo de professor substituto dentro da escola. Um professor efetivo que de repente na atribuição não teria aula ele ficaria como professor efetivo, mas como substituto. E hoje nós temos o professor módulo. Quando o professor falta (isso entrou no meio da gestão anterior, no meio de 2011, no finalzinho de 2011) esse professor... Em 2010, tá? Esse professor efetivo que não pegou aula, ele passou a ser módulo da escola. Então, seu eu me ausentar, o aluno não fica mais com aula vaga. Então, a prefeitura estava tentando resolver essas questões.

- O planejamento curricular elaborado é revisto ou consultado por você durante o ano letivo?

Era. A gente fazia uma reunião, a gestão colocava os objetivos que ela queria atingir. Daí a gente se reunia por área, elaborava um projeto. No meio do ano, a gente fazia o replanejamento.

- Em que circunstância acontecia? Na JEIF...

Não, era em uma reunião própria mesmo. Tinha uma semana antes de começar as aulas para refazer o planejamento.

- E geralmente as mudanças nessa revisão do planejamento advinham de onde? Quais os motivos para o replanejamento?

Vou dar um exemplo: a Copa. A gente tem uma demanda com uma proposta para atingir até o meio do ano. Chegava no meio do ano, a gente sentava e avaliava: “A gente conseguiu atingir tal objetivo? Não. A gente vai persistir nesse objetivo ou vai mudar?”. Ou muitas vezes a gente decidia: a gente vai continuar daqui, até onde a gente atinge. E depois, quando chegava no final do ano a gente suprimia algumas propostas que a gente percebia que a gente tentava implantar na escola não davam resultado. De repente, um campeonato interno. Eu proponho na escola um campeonato que seja pedagógico. Tem colegas que propõe uma linha que campeonato tem que ser oferecido pelo professor que organiza o campeonato. E geralmente a escola propõe que o campeonato seja organizado em algumas datas para cumprir o calendário. Como a gente tá fazendo agora no final do ano que vamos fazer o conselho. Para os conselhos que são feitos no decorrer do ano, se cria um campeonato para os professores fazerem um conselho. E a gente no campeonato fazendo atividade para a criançada. Só que eu defendo a ideia de uma proposta pedagógica que envolva os professores, que envolva um campeonato que faça as crianças realmente se organizarem e perceberem que existe uma ideologia na mídia sobre o campeonato.

- Esses campeonatos e conselhos já ocorriam na antiga gestão?

Então, a proposta sempre foi essa, mas não era da gestão. Era da escola. Não da gestão da prefeitura e sim da escola de fazer esses campeonatos como uma atividade recreativa para que eles pudessem fazer. É que a demanda da escola é muito grande e às vezes você tem que fazer atividades que você tem que parar as aulas. E pra gente não perder os dias letivos, a gente fazia o dia letivo com esses campeonatos e os professores faziam a reunião.

- E nessa revisão do planejamento feito no meio do ano havia integração entre os professores de Educação Física e os professores regentes, no caso do 1º ao 5º ano?

Tinha. A gente sempre discutia porque tinham os planejamentos deles. Tinha as épocas dos eventos comemorativos, festa junina. Como a festa junina: muitas vezes nós fazíamos um planejamento que na época da festa junina a gente auxiliava nas danças.

- Vocês tinham acesso ao planejamento dos professores regentes?

Tinha. A gente conversava com eles. Porque teve no início uma sugestão de que a Educação Física realmente colabora com o processo de alfabetização. Como a gente poderia fazer um trabalho que auxiliasse isso? Então, muitas brincadeiras que a gente fazia na aula com as crianças estavam envolvendo a relação desse aluno na sala de aula. Então, jogos que envolviam Matemática. Na época em que a professora fosse trabalhar um determinado conteúdo que fosse mais fácil pra gente trabalhar na quadra, com materiais ou sem materiais, então a gente sabia que o planejamento dela estava voltado para aquilo: seriação, conjuntos... Quando você ia fazer uma atividade de roda, para as crianças terem uma noção de rodas, de quantidade. Tem jogos que você forma grupos e daí você tem que somar, dividir. O vocabulário também. Na hora de dialogar com os alunos, coma as brincadeiras com vocabulário, brincadeiras cantadas, rodas. É interessante porque a professora tinha uma proposta de alfabetização e, dependendo do nível da alfabetização da criança, é interessante a gente propor alguns jogos.

- Essa questão da Educação Física ser realizada por professor especialista anos iniciais ocorreu na última gestão. Anteriormente era o próprio professor da sala que se responsabilizava por essa área. Como foi assumir essas aulas? Porque eu imagino que o senhor, por muitos anos, não trabalhou com os anos iniciais porque era uma atribuição regente.

Primeiro eles colocaram o seguinte: era a 1ª e a 2ª série e eles pularam a 3ª e 4ª. Só que aí CREF que é o nosso Conselho Regional conseguiu junto as prefeituras, não só aqui de São Paulo, que a Educação Física deveria ser dada por especialista. No primeiro momento, a professora acompanhava a gente na aula. Como teve uma mudança de ser obrigatório a aula ser dada por um especialista, as professoras passaram a não acompanhar mais. Até 2008, eu lembro que as professoras iam para a quadra e acompanhavam a gente. Isso na 1ª e 2ª série, tá? Nos 3º e 4º era a professora quem dava a aula. Quando essas aulas passaram para os professores, foi uma continuidade do trabalho. Porque eles tinham aula na 1ª e 2ª série, pulava a 3ª e 4ª e a gente retomava com eles no 5º ano.

- Isso na prefeitura?

Na prefeitura... Deixa eu só ver se não estou confundindo com o estado porque no estado foi o contrário. No estado a gente dava na 3ª e 4ª, 1º e 2º não dava... Acho que eu estou fazendo confusão. Era o contrário, então. No estado era 1ª a 2ª e na prefeitura era de 3ª a 4ª. Daí a gente passou também a dar aula na 1ª e 2ª série. Eu só me confundi porque, na verdade, no

estado eu trabalhava só na 1ª e 2ª e pegava a turma do ginásio e aqui eu trabalhava de 3ª a 4ª e pegava também a turma do ginásio. E o mais complicado pra gente no estado era entender essa relação. Como eles pulavam uma série? E daí o que aconteceu: com CREF a aula de Educação Física passou a ser do professor. Só que essas professoras podem descer para dar a aula de Educação Física, elas tinham uma aula de Educação Física. Quando fizeram uma reorganização, as aulas ficaram só para os professores de educação Física. Mas elas podem fazer atividade.

- No caso da prefeitura, quando vocês começaram a assumir as turmas com alunos menores, houve orientação? Como foi esse início?

Não, na verdade a nossa formação já é para trabalhar de 1ª a 5ª. A dificuldade foi, como no meu caso... Eu sou meio grande, né? Daí, os meus alunos que estão agora na 7ª série eram todos pequeninhos. E daí, na hora que eu ia dar aula, a gente tinha que adaptar. Então, eu tinha que sentar na quadra pra fazer a aula com eles, para falar eu tinha que sentar numa cadeira. Então, a gente vai na verdade adaptando a aula a eles. Os alunos da 4ª série já são um pouquinho mais “crescidinhos”, são maiores. Então, pra gente se adaptar, demorou uns dois anos, porque toda vez que eu ia pegar a turma pequena perguntava “Você vai pegar mesmo?”. E eu dizia: “Eu vou! Eu gosto de trabalhar com eles”.

- Falando das Orientações Curriculares, nas expectativas, o senhor conseguia atingir todas as expectativas propostas?

A gente selecionava aquelas que a gente sempre estava acostumado a trabalhar. As outras que eram um pouquinho mais complicadas e que dependiam também do processo de alfabetização na escola, a gente acabava não se preocupando em atingir porque a demanda não era só nossa. Então, muitas vezes você tinha que trabalhar a leitura. Poxa, a leitura na Educação Física? É tem que trabalhar leitura. Só que a criança que está na alfabetização inicial ainda não tem condições de ler. Então, a questão da leitura a gente tirava. Porque era sugerido assim: que a gente fizesse atividades que as crianças lessem na quadra, aula. Só que pensando nas crianças do 1º e 2º, não tinha jeito. As crianças de 3º e 4º tinham algumas que não sabiam escrever o nome. Então a gente tinha algumas contradições. Pensava assim: “Pô, como é que a gente vai colocar uma situação que a criança precisa ler nas atividades se muitas estão no 4º ano e ainda têm dificuldade na alfabetização”. Então, a gente tirava algumas propostas que eram a criança, através da leitura, identificar alguma relação. Por exemplo: placas era fácil, porque placas são sinais. Domínio da Matemática também. Muitas crianças, não sei se é o caso, mas

tinham dislexia. E foi nesse período que eu comecei a Psicopedagogia que eu pensei: eu estou dando aula e aí tem crianças que têm problemas emocionais que a proposta do currículo nem levantava isso. Como trabalhar com crianças com problemas? Com bloqueios de aprendizagem? E a gente percebeu o seguinte: a criança que apresentava dificuldade de coordenação motora na aula, a gente ia conversar com as professoras e dizia “Olha, professora, a criança não consegue correr direito, não consegue saltar... Então nós vamos trabalhar isso”. E daí, quando nós íamos falar com o professor, os nomes que a gente dava para as professoras (só para aproveitar e fazer aquele link com o planejamento delas) eram crianças que ainda não estavam alfabetizadas. Na hora que a professora pedia para virar o caderno do lado direito e pegar alguma coisa, quando precisava usar a lateralidade, essa criança não tinha noção nenhuma. Às vezes essa proposta até estava nas expectativas de aprendizagem, mas colocada na última série. E a gente tinha que olhar que a gente tinha que trabalhar aquela expectativa também na 1ª e 2ª série, porque o aluno não tem noção de lateralidade, noção de espaço e aquilo atrapalhava a alfabetização dele. Então, a gente colocava no planejamento.

- E em relação ao número de expectativas do documento? Vocês consideravam ideal, muito, pouco?

Eu achei que era excessivo, porque tinha de série para série até quarenta. É que eu não estou com esse caderno mais, mas se a coordenação pedagógica tiver é bom você dar uma olhada porque é interessante.

- O senhor acredita que o planejamento realizado por vocês até 2012 era feito de acordo com a realidade dos alunos que são atendidos nesta escola?

Era, porque nós tínhamos uma liberdade para optar o que gente queria usar. Só os objetivos ficavam um pouco fora da realidade deles. Então, às vezes as expectativas de aprendizagem que eram dezoito, a gente conseguia trabalhar seis, cinco. Então, aquela demanda de expectativa eu achei que era muito grande. Era como se você fizesse como um ser humano o disse: o ser humano tem que ter isso, isso, isso e mais aquilo. E daí, nessa relação teórica, tudo bem. Agora, quando você vai para a prática... Se lá atrás aquela criança... Ou uma criança que não tem coordenação motora, que de repente a mãe colocou no andador. Isso vai afetar a criança até ela se tornar adulto. São crianças que, pela relação familiar, ela é uma criança que já tem um temperamento tímido e na sala de aula você vai tentar trabalhar essa timidez nas relações da aula. Não depende só do professor atravessar aquela barreira, porque

ele tem uma demanda muito maior. Então eu senti isso: tinha expectativa que era fora da realidade e gente não podia nem colocar. Então, ao invés da gente atingir todas as expectativas, daquela série, naquele período a gente atingia 15%, 20%.

- E como é que vocês faziam esse levantamento da realidade dos alunos para poder fazer essa adequação?

A gente tinha um mês de aula... Eu achava que era interessante porque a gente tinha um mês de aula para fazer uma avaliação diagnóstica. Daí começava o ano e a gente ficava um mês dando aula. Depois a gente se reunia para planejar sempre depois do carnaval. Então, na verdade o primeiro bimestre tinha três meses. O primeiro era para a gente fazer uma avaliação diagnóstica. A gente observava que conteúdo seria necessário para ser trabalhado e quando a gente voltava do carnaval, a gente já fechava o planejamento.

- No documento de Orientações Curriculares para o ensino fundamental I foi feita a junção de Artes com Educação Física. Como o senhor avaliou isso?

Pela proposta de currículo nacional, Artes, Língua Portuguesa e Educação Física estão na mesma área de expressão. Então, eu achei legal porque se aproximava, porque muitas vezes você limitava a questão da Educação Física, da ginástica... Anteriormente era só ginástica a parte de formação física. Quando entrou na parte das áreas de expressão, também começou a ter uma questão da Educação Física trabalhando a relação de como a criança se expressa, como a criança desenha e tal. Então, ficou uma coisa legal porque poderíamos trabalhar juntos com os professores de Educação Artística e até de Língua Portuguesa nessa relação de formar as crianças.

- E ocorreu essa possibilidade aqui nesta escola?

E alguns momentos, sim. Como à tarde, a professora de Educação Física trabalha, faz projeto direto com o professor de Educação Artística. Eles fazem trabalho de fantoche, apresentam teatro para as crianças... Agora a coordenação pedagógico está propondo da gente fazer um projeto que eu vou trabalhar com dança e expressão corporal e é para alunos de 3ª série. Então, essa proximidade dessa linguagem eu acho que aproximou os professores e aproximou até em termos da criança perceber que não é um professor só que trabalha essa relação.

4 Projetos de leitura e escrita

- O senhor participou do Programa “Ler e escrever” de alguma forma?

Sim, eu só não pude fazer as capacitações. A gente tinha até um projeto de JEIF nossa que era do projeto “Ler e escrever” e cada matéria tinha que propor como ia trabalhar essa relação. A Educação Física propôs que a criança tivesse um caderno de Educação Física para trabalhar registros.

- E foi concretizado?

Foi, com muita dificuldade porque tinha criança que vinha com caderno, depois passavam duas semanas e já não tinha o caderno. Porque a gente tem a relação quadra e sala de aula e tem aquela dicotomia, né? É corpo e mente. Lá na quadra é o corpo. E isso está cristalizado na cabeça de todo mundo. Netão, quando a gente fala de Educação Física, as pessoas já pensam “Ah, então vai fazer atividade com corpo?”. Não é bem isso, né? A Educação Física trabalha também essa relação do aluno construir identidade. A alfabetização ajuda.

5 O ensino fundamental de nove anos

- Falando do ensino fundamental de 9anos, os alunos que ingressaram com seis anos no ensino fundamental já devem estar no 6º ano agora.

Eles já estão no 7º ano.

- Já estão no 7º ano. Na época do ingresso dessas turmas houve esclarecimento sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens na época de sua implantação?

A rede ficou preocupada. A prefeitura ficou preocupada. A escola ficou preocupada. Mas num primeiro momento não foi organizado em termos pedagógicos como trabalhar com essas crianças. O ambiente escolar foi mudado, tá? Então, você entrando no banheiro feminino e masculino, você vê adaptações na pia, no bidê dos meninos, veio mobiliário para as salas de aula para crianças menores. Aqui nesta sala não tem, mas veio um mobiliário menorzinho para as crianças que entram com cinco anos e meio. Então, a rede ela foi aos pouquinhos... Na questão pedagógica, o interessante é que algumas professoras nossas são as mesmas que

trabalham na EMEI. E daí elas trabalhavam em um horário na EMEI e depois vinham para cá. E esses alunos que vieram da EMEI acabavam ficando com essas professoras que já trabalhavam na EMEI para eles começarem a se adaptar. A escola criou um parquinho. Eu não sei se você viu o nosso parquinho.

- Ainda não.

Ele tá abandonado, tá? Porque, em um primeiro momento as crianças entraram e se preocuparam em tentar ter esse ambiente do ensino infantil, da EMEI, para eles poderem se adaptar a escola. Foi quando começaram essas mudanças de horário para poder adequar essas crianças ao tamanho, organizar os intervalos. Imagina: um aluno de 9º ano indo ao banheiro na hora que o menininho tivesse dentro. A relação desse aluno que já tem autonomia e a relação dessa criança pequena, que a escola está começando a dar autonomia para ir ao banheiro sozinha. Então, a escola começou a ficar preocupada porque poderia surgir outros problemas. Talvez de agressão, de abuso. Então a escola estava, ao invés de se preocupar com a parte pedagógica, ela ficou estruturando a escola para atender essa demanda.

- E o abandono do parque se deu por qual motivo?

Porque quando você pensa em um espaço pedagógico, você tem que ter a manutenção também. E o parquinho era um projeto da escola desde que eu entrei aqui. Ele se cumpriu quando o diretor atual chegou... Não, foi antes dele. A direção chegou e disse: “Vocês querem um parquinho? Então vamos pegar as verbas e fazer o parquinho”. Fizeram o parquinho, só que no planejamento do parquinho não fizeram o projeto de manutenção do parquinho. E daí as crianças de 4º ano ficaram apaixonadas pelo parquinho. E geralmente quando havia ausência de professor e essas crianças ficavam com o professor substituto, ou o professor de Educação Física que trabalhava com crianças menores levava para o parquinho, depois vinha com essa turma que queria ir ao parquinho porque viu a outra turma brincar. E daí foi o quê? Foi degradando o material e esse material tem que ser conservado porque era de madeira, não era de material sintético. E aí os brinquedos começaram a apresentar risco de vida para as crianças, ou seja machucar...

- E hoje não tem condições de ser usado?

É, o parquinho tá lá. Tá bonitinho, mas tá mal conservado.

- O senhor já nota diferenças entre as antigas turmas do ensino de 8 anos e as atuais?

Sim, sinto. Por eles ficarem mais um período no ensino fundamental I, eles conseguem completar aquele período, aquele ciclo de alfabetização. Então, eles são mais organizados. Por exemplo, a proposta de caderno na Educação Física que foi no período do “Ler e escrever”, eu mantive. Então, eles têm que ter um caderno de Educação Física no início do ano. Os alunos que estão no 6º e 7º ano neste ano, todos tinham cadernos. Os alunos da 7ª série e 8ª, quando eu vou para a quadra, eles não levam o caderno. Então, eles têm que chegar aqui na hora da aula e eu já pergunto: “Vocês trouxeram o caderno?” “Não, professor... De novo?”. E os alunos do 6º ano e da 7ª série já trazem o caderninho debaixo do braço. “Professor, o senhor vai dar alguma coisa hoje?”. Então, a relação é que por eles conseguirem dominar o escrever, essa capacidade de “Ler e escrever”, eles gostam de escrever. Eu acho que foi uma das relações na mudança de nove anos.

6 Recuperação contínua e paralela

- Quais as principais dificuldades em termos de aprendizagem encontradas pelos alunos nas turmas dos anos iniciais que o senhor lecionava até 2012?

Naquele período?

-Sim, naquele período.

Primeiro, a criançada era muito baixinha pra mim. Então, até o meio do ano, quando eles começaram a entrar no primeiro momento de crescimento, eu tinha que ficar andando devagarzinho. A gente tinha que começar a ensinar a andar em fila, eles corriam o tempo todo. E para mim que nunca trabalhei com ensino infantil, sempre trabalhei com ensino fundamental, começou a ser uma experiência interessante porque eles tinham aquela situação natural de correr, de fazer atividade, não se cansavam nunca. E na Educação Física há a preocupação de mesclar atividade porque essas crianças não se cansavam nunca. E daí eu percebi que ele não se cansava, não paravam, não se concentravam. Aí eu comecei a ler mais a respeito. Porque a ciência da Educação Física, o que a gente mais tem é a parte do ensino fundamental II. E daí eu comecei a ler mais sobre atividades de criança de 1ª a 4ª série. Tentei ver naquelas propostas que o governo colocava o que a gente realmente conseguia atingir. Era legal porque muitos queriam jogar futebol e eu dizia: “Legal! Nós vamos jogar futebol depois de aprender a andar” “Eh, professor, eu já sei andar!” “Tudo bem, então vamos ver como você

anda”. Daí você pedia para eles andarem e saíam todos correndo, não plantavam o pé direito no chão para andar. Daí eu comecei a pensar em uma proposta e discutir com eles “Olha, você sabe sentar?” “Claro que eu sei, professor”. Como a Educação Física é algo natural, para eles eu não estava ensinando nada. E aí eu percebia que eu realmente estava ensinando e esse grupo que eu tenho hoje que foi minha e se essa turma de 8º e 9º fossem minhas nos 1ºs anos, eles teriam mais domínio do corpo do que têm agora.

- Como o senhor avaliava esses alunos?

Primeiro a gente fazia jogos de corrida, proposta de organização... Daí a gente observada se eles tinham lateralidade, como eles dominavam o material, como eles dominavam o corpo. Tudo observando e não tinha registro deles. Depois comecei a ter o caderno que eu comecei a registrar e pedir para eles registrarem a matéria que eu dava. Na verdade, registrar os conceitos, porque conceito ajuda a criança a compreender melhor o que ela está fazendo.

- Há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Sim, infelizmente, né? A questão racial é complicada porque eu só percebi isso depois que eu fiz a pesquisa. O que acontece com a questão da autoestima, de você se sentir inserido dentro da sociedade. É o que você consegue construir de valores que você vê na sociedade. Por exemplo, você é mulher. Os valores que você construiu foram do mundo feminino. Não é isso? Você teve que identificar esse mundo feminino e começar a criar os seus valores para você se identificar. O que acontece com as crianças hoje? E isso é uma discussão que vem sempre. A criança negra, ou afrodescendente branca mas não negra, ela não vê um aspecto positivo na cultura dela e ela não vê a cultura dela inserida na escola. E pelos professores não terem a possibilidade de ver que isso é um problema, passa em branco. Ou passa despercebido. Então, tem muita relação do corpo com a questão da criança ser magra. Então, alguns momentos da aula, algum momento das relações ou das atividades, aquela criança que de repente é magrinha e parece que é mais frágil, se recente e não consegue construir uma coisa positiva na atividade. A criança que é negra, se ela percebe que todas as relações que estão sendo discutidas são de um mundo culturalmente branco e nada aparece da cultura dela, ela também não sente uma relação. E eu acho que a escola acaba contribuindo para formar um caráter negativo da criança. Então, a criança que é gordinha, eu tenho que trabalhar essa relação porque eu senti e vivenciei isso quando eu era criança. Só fui para a Educação Física porque eu era gordinho, não porque eu gostava de jogar bola. Então, as crianças que

apresentam certa dificuldade na aula de Educação Física, eu dou mais atenção. E aí eu acabo fazendo o contrário: as crianças que tem muita habilidade, elas acabam sentindo que eu não dou muita importância para aquilo e elas acabam também se desinteressando um pouco pela relação da aula porque eu acabo democratizando demais a aula e eu permito até que eles participem. Mas tem que equilibrar as crianças que tem muita habilidade, porque isso também é cultural. Quem é mais habilidoso é vencedor. E eu não acho que é isso a relação humana. Acho que a relação humana é quem consegue fazer coisas em grupo e eles é que são vencedores. Mas nossa sociedade tem esse estímulo a individualidade, a você vencer o outro mostrando a sua capacidade. Na verdade, a sua capacidade superando o outro o tempo todo. Quanto mais capacidade você tem, pelo contrário, acho que você tem que colaborar. E eu tenho que dar esses exemplos para eles. Eu tenho várias formações e não é por isso que eu sou melhor professor que o meu colega. Na verdade, eu tento contribuir. Então, eu tenho que passar essas relações para eles pensando nessa questão. Quando ele vê um colega que tem dificuldade para realizar uma tarefa, que a tarefa na verdade é um processo formativo, ele colaborar mostrando para o colega como realiza-la corretamente. Aquela proposta do Vygotsky... Acho que é do Vygotsky, pelo que me lembro... Que é aquele “conhecimento proximal”. É isso?

-Sim.

Que é o “conhecimento proximal”. A criança tem uma dificuldade, mas a outra tem uma facilidade maior, então eu fico como facilitador. Agora, superar essas questões de homofobia, racismo e machismo é uma coisa que a nossa sociedade ainda não alcançou. A gente vai resolver sem ser por legislação, punição. Então, acho que isso também se reflete nas aulas todos os dias. Como a gente vai conseguir fazer com que uma criança perceba que aquele outro ser humano tem todo o direito de ser do jeito que ele é, tem todo o direito de ser diferente. Que essa diferença, na verdade, não é uma coisa ruim. É uma coisa muito humana, que isso tem valor e que ele tem que ser respeitado e tem que ser integrado. Daí a gente acaba lutando contra uma imposição moral, uma ideologia que acaba não contribuindo nesse processo de formação das crianças.

- Como avalia a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

Olha os alunos de inclusão, alguns pais são participativos, vem na escola. Outros abandonam os filhos aqui e veem que não é responsabilidade deles. Os alunos que apresentam problemas, quer dizer, que nós instituição e professores vemos como um problema, muitas vezes é

cultural. Então, muitas vezes a gente chama o pai para conversar e fala “Olha, seu filho está fazendo, isso, isso, isso...” O pai olha pra gente com aquela olhar de “qual é o problema?”. Daí você fica pensando: poxa, é um problemão! Agora, se é cultural, olha o problemão que a criança tá enfrentando. De repente ela é machista em relação às meninas, agride. Tem meninos que até chegam a passar mão nas meninas. Daí a gente chama os pais e às vezes a gente tá falando do que o filho fez e o pai está dando sorriso “Nossa, que legal!”. Aí você pensa que é uma coisa cultural que você está tentando explicar para o aluno que aquilo é errado, mas de uma certa forma, dentro da família dele, é um valor cultural positivo. Então, a gente tem esse limite de tentar resolver e não acabar conseguindo.

- E os pais são participativos? Costumam vir quando são convocados?

É uma visão que eu tenho tá? O que acontece para os pais se afastarem: a escola não aceita a cultura familiar dentro da escola. Tanto é que você vê que o planejamento nosso não é feito com uma comissão de pais. A gente não se reúne com os pais e fala “Pai, qual o objetivos do seu filho na escola? O senhor quer atingir alguma coisa no futuro? A escola é um projeto de vida do senhor e do seu filho?”. A gente não sabe nada disso. Eles estão na escola porque existe uma lei que os obriga a colocar o filho nesta escola. Não é a escola dos sonhos deles, não é a escola dos sonhos dos professores também, mas é a escola que o governo oferece. Antes disso do que não ter nada, né? Mas, a nossa escola, por cultura de um processo autoritário, a escola não tem momentos pedagógicos em que a gente discuta com os pais, para os pais se sentirem mais presentes. Porque uma escola que chama os pais só para dizer “Olha, o seu filho passou de ano”, “Olha, seu filho reprovou.” ou “O seu filho não está aprendendo” não é uma escola democrática. Na minha visão, os pais não participam porque a gente não cria uma esfera democrática para o pai poder falar qual é a expectativa dele. Qual é a expectativa de aprendizagem do pai? A gente não sabe qual é a expectativa dele em relação ao que o aluno vai ter na escola. Eu nem sei se outras escolas fazem isso, mas a nossa escola não faz.

ANEXO G – Entrevista Liliam

Dados de identificação

Nome: Liliam

Turma que leciona: 1º ano

Turno: vespertino

Tempo como professora: 30 anos

Tempo como professora da rede pública municipal de São Paulo: 2nove anos

1 Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Eu sou pedagoga e arte educadora.

- Há quanto tempo concluiu essas formações?

De arte educadora, uns 20 anos e Pedagogia uns 15.

- Fez magistério?

Sim.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Não, não tenho feito. Posso até justificar?

-Sim.

Normalmente os cursos são fora do horário de trabalho. A grande maioria. E a gente também tem vida particular, né? Então, fica muito difícil conciliar as duas coisas.

- Nos últimos cinco anos quanto cursos participou?

Nenhum.

2 Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Nesta escola são 12 anos

- Quais as turmas que já trabalhou?

De 1ª a 4ª já trabalhei com todas as turmas.

3 Entendimento sobre o currículo

- Até 2012, como é o processo de elaboração do planejamento anual nesta escola?

Reúne-se em grupo, discutem-se as propostas e a gente trabalhava em cima de um livrinho rosa sobre as expectativas de cada série.

-O que mudou com a introdução das Orientações Curriculares da SME?

Eu acho que não teve grande avanço, não. Acho que os avanços que acontecem vem da boa vontade.

- De forma vocês consideravam esse livro na hora de fazer o planejamento anual de vocês?

Um ponto de partida, mas é claro que o professor tem que ser criativo a ponto de, em cima daquele ponto de partida, observar a turma, as necessidades da sua turma. Nem sempre aquilo que está lá é uma coisa fechada e engessada. Acho que nem pode ser.

- Algum ponto negativo das Orientações Curriculares?

Não. Negativo, não. As palavras sempre são bonitas, né? Então não dá pra dizer que é negativo.

- Alguns anos depois da introdução das orientações Curriculares também foram introduzidos os Cadernos de Apoio.

Isso.

- Qual a sua avaliação sobre esses Cadernos?

Eu gosto. Apesar de que no 1º ano as atividades deixam o aluno muito dependente do professor, principalmente no início. O de Português, por exemplo, você tem que administrar o tempo inteiro. Então, eles não têm autonomia para trabalhar sozinhos com esse material. Mas, de qualquer forma, eu acho os textos muito ricos na parte de Língua Portuguesa. O Caderno de Natureza e Sociedade, que este ano não veio pra gente mas até o ano passado tínhamos, também tem textos muito interessantes. O de Matemática também: as questões e situações problema voltado do dia a dia da criança também são muito interessantes. Então, neste ponto, eu acho muito bem formulado, mas em contrapartida é um livro que a criança depende da gente o tempo inteiro.

- Quem participava, até 2012, da formulação do planejamento anual nesta escola?

Os professores, a coordenação, a direção.

- Como você avalia a sua participação e de seus colegas nessa formulação do planejamento anual?

Eu acho que de bastante engajamento. Engajamento social, político, ético, valorizando também aquilo que a criança nos traz como necessidade e ampliando também esse conhecimento.

- Como era feito esse diagnóstico da realidade dos alunos para o planejamento?

Normalmente a gente vai conhecer a clientela. Muitas vezes a gente manda fichas para os pais responderem. Ou na própria sondagem, ou na própria conversa que a gente tem na primeira semana. Então, por aí a gente já começa a perceber as necessidades e qual é a nossa clientela.

- Como o planejamento era organizado (delimitações por ano, turma ou disciplinas)?

Por ano, por série. Porque na época era série. Não, já começo 2012 em ano... Mas por ano, por disciplina e conteúdos referentes a cada disciplina.

-E ele era alterado todo o ano ou era um planejamento padrão que acabava sendo reproduzido ano a ano?

Não, ele sempre foi flexível. Então, como eu já disse, conforme a necessidade de cada turma. Porque tem turma que avança mais rápido, outras não. Às vezes você pensa em trabalhar, planeja uma situação, e a turma te traz uma outra situação eu você acaba tendo que dar um outro caminho, uma outra discussão. Então, ele procura sempre ser flexível. E aí, a cada bimestre a gente fazia o replanejamento.

- Ocorria em que momento esse replanejamento?

Nos momentos de discussão em JEIF. Então, ao final de cada bimestre, normalmente os grupos se reúnem com a coordenação para ver o que deu certo e o que não deu. Pelo menos o meu grupo sempre trabalhou assim.

- O planejamento curricular elaborado é revisto ou consultado por você durante o ano letivo?

Sim.

- O que efetivamente mudava em relação ao planejamento. A senhora falou da necessidade em torno do perfil da sala. O que era mais modificado?

Tem turmas que avançam mais rápido. Então, algumas vezes você tinha que retomar o assunto. Então, mais nesse sentido.

-Há continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro?

Isso fica difícil eu responder porque eu sou professora, não sou coordenadora pedagógica. Mas a gente espera que sim. A gente costuma fazer sondagem, a gente tem um caderno e a

gente faz a sondagem todo bimestre. Essa sondagem é fixada nesse portfólio e o professor do ano seguinte tem acesso a esse documento. Isso seria mais o oficial. E oficiosamente a gente também acaba sentando, um vendo a lista de chamada do outro, mostrando que de repente tem um aluno com uma necessidade mais especial. Então, existe também essa conversa, essa troca entre os professores.

- O documento Orientações Curriculares apresentava um rol de expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo. Vocês conseguiam atingir todas as expectativas propostas?

Sim. Acho que uma porcentagem bem satisfatória. E a gente conseguia até avançar, mas eu estou dizendo nas turmas de 1º ano que era a que eu tinha em 2012. Inclusive lá, o aluno poderia sair com ou sem valor sonoro e a gente conseguia uma grande turma que já saía alfabética. E, como neste ano também tenho 1º ano, também é a mesma situação.

-Na antiga gestão a senhora também atuava com 1º ano?

Isso.

- O que acha do número de expectativas do documento? A senhora avaliava como ideal? Excessivo ou poderia contemplar mais expectativas?

É sempre excessivo. Eu acho às vezes as pessoas cobram da criança coisas que elas não podem realizar. Às vezes eu me remeto, eu me coloco no lugar delas e penso que se cobra muita coisa de uma criança de cinco, seis anos.

- Qual a contribuição de outros documentos (PCN, DCN, livros didáticos, cadernos de apoio, “Minha biblioteca”) para a formulação do planejamento?

Sim, eu acho que tudo vem enriquecer o trabalho do professor, vem fazer o professor fazer uma reflexão, autorreflexão do seu trabalho.

- Houve outros apoios para desenvolver o planejamento?

Não, agora não lembro. Acho que são mais esses mesmo.

- Em sua opinião, o planejamento realizado até a última gestão era feito de acordo com a realidade dos alunos atendidos?

Depende muito da clientela que você recebe. Vou dizer que da minha realidade, parcialmente. Se você for em uma escola mais de periferia você vai ter uma situação, se você for em uma escola mais central você vai ter outra. Então aqui, parcialmente.

- Em sua opinião, o que contribuiria para que esse planejamento fosse mais condizente com a realidade dos alunos?

Eu acho que, não a questão de ser um documento, mas a questão de número de alunos por sala de aula. A gente está em uma escola onde a gente tem situações muito diversas. Lógico, isso tem em qualquer lugar... Mas, de qualquer forma, a criança tem muito mais necessidade de que você esteja do lado dela, a carência afetiva que ela traz é muito grande. Então, eu acho que independente de qualquer documento, de qualquer expectativa, isso às vezes acaba prejudicando o andamento da aprendizagem.

- Você acha que a rede ou a escola dispõe de recursos (exercícios, orientações, sugestões de atividade) que auxiliam na superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento?

Parcialmente.

- Em relação à rede ou à própria escola?

Eu acho que em relação à rede. A escola, não. Muito pelo contrário. Eu acho que tanto a equipe dos professores quanto a equipe técnica sempre nos dão total apoio. Tudo que é pedido e que se pode conceder, eles estão sempre do nosso lado.

- Qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I? Facilita o trabalho ou dificulta a abordagem?

Eu achei que facilitou muito. Principalmente para a série que eu trabalho, que é o 1º ano. Porque você tem todo um entrosamento. Eu acho que vale a pena.

- Como foi a adequação dos materiais didáticos? E em relação à atribuição de notas que permaneceu separada para cada disciplina?

Na verdade, no 1º ano eu continuo com conceito: o S, o NS e o P. Então fica difícil avaliar.

- Mas, trabalhar com uma área única de Natureza e Sociedade e depois atribuir o conceito separadamente dificultou? Ou o uso dos livros didáticos que não acompanha essa separação?

Ah! Eu acho que facilita sim. Não vejo dificuldade. Eu acho que o professor consegue administrar tão bem que a gente consegue perceber a dificuldade em uma situação com o aluno, e de outro. A gente conhece todos.

4 Avaliações externas

- De quais avaliações externas da última gestão suas turmas já participaram?

Acho que foi a Prova da Cidade, né? Tem da Cidade?

- Tem. E como foi o desempenho na época da turma?

Foi muito bom.

- A senhora aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino?

Não.

- Em sua opinião, qual o objetivo dessas avaliações?

Eu acho que acaba deixando os alunos que têm toda uma situação comprometida socialmente, em desvantagem. Eles são avaliados com uma nota menor e parece que mais uma vez eles são incapazes. E eu não vejo desta forma. Eu vejo que você às vezes pega um aluno com tanta dificuldade e ele evoluiu tanto. E aí chega uma avaliação externa e desvaloriza todo esse crescimento que ele teve. Então, só o professor pode verificar isso. Aquele aluno que chegou assim “cru”, desculpe a expressão. Mas que batalhou, lutou... E isso eu estou falando porque eu lembro que há alguns anos atrás eu acabei entrando em uma sala que era o antigo PIC, que era um 4º ano com alunos com dificuldade. A professora teve um trabalho assim brilhante, os alunos evoluíram muito. Aí, de repente chegou uma avaliação que destruiu psicologicamente todo o trabalho que a professora tinha feito. Porque realmente eles não tinham o domínio da leitura daqueles textos grandes, gigantes. Mas eles tinham evoluído dentro daquilo que eles

podiam, eles tinham evoluído muito e essa avaliação não considerou esse trabalho do aluno e do professor.

- As avaliações externas mudaram algum aspecto de sua prática docente?

Não, porque eu não me preocupo com essa avaliação. Eu me preocupo que meu aluno aprenda, que o meu aluno se desenvolva eticamente, que ele seja uma pessoa digna naquilo que ele escolheu.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar?

De certa forma, sim.

- Em que sentido?

As pessoas às vezes ficam muito preocupadas com a avaliação e esquecem que o principal não é a avaliação em si e sim todo o caminho que esse aluno leva para chegar no resultado. Ele pode não chegar no 10, mas chegou no 5. Ele evolui, como eu disse anteriormente. Então, de certa forma sim, as pessoas ficam preocupadas com ranking: “A minha escola tirou tal nota na avaliação”, “Olha a nossa ficou abaixo”. E eu não vejo que a educação é um mercado.

- Na época, a Prova da Cidade era realizada por adesão. A senhora mencionou que alguma turma que a senhora já lecionou já realizou essa prova. A senhora se lembra dos motivos para a escola optar pela aplicação da prova?

Eu não saber te responder.

- Em sua escola, havia algum tipo de discussão sobre os resultados das provas?

Sempre.

- Como que era feito?

Normalmente era se colocado. Vinha a coordenação com a direção e colocava-se o resultado da avaliação e em que posição a escola estava, o que nós poderíamos fazer, quais os projetos. Isso para que essa realidade pudesse ser alterada e, claro, para melhor.

-E como pais reagiam diante das avaliações externas (tanto sua preparação e realização como resultados)?

Olha, eu não vejo grande envolvimento, não, e nem preocupação.

- A senhora proporia alguma mudança nas avaliações externas que eram realizadas na última gestão?

Eu acho que... Tem que se levar em consideração onde a escola está, que grupo de alunos estarão fazendo essa avaliação. Porque a gente também tem os alunos de inclusão e essa inclusão deve ser respeitada. E tem aqueles alunos de inclusão sem laudo, que a gente sabe que é uma realidade até maior e que não se preocupa nesse sentido em fazer uma avaliação de que todos possam se sentir a vontade. Enfim, realizá-la, sentirem motivados porque conseguiram resolver algum trabalho, enfim...

5 Projetos de leitura e escrita

- Como a senhora avaliou o Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Eu acho que foi válido também.

- A senhora participou dele, né?

Sim, isso.

- Participou de capacitações na área da leitura e da escrita na última gestão?

Não. Só nas formações que a gente faz no horário de JEIF. Então, sempre foram lidos os documentos, sempre foi discutido nesse horários, sempre teve a participação da coordenação.

- Quais os conteúdos trabalhados nessa formação?

Conteúdos? Trabalhava a questão de como envolver essas crianças com a leitura. Fizemos alguns projetos em relação a isso, onde a criança levava os livros e a família participava da leitura, trazia uma devolutiva dessa leitura. Então, sempre buscando incentivar a leitura e participação da família.

- Como a senhor avalia a formação que era dada na escola em relação ao Programa “Ler e escrever”?

Essa formação era sempre administrada pelo grupo, através de discussões. Então, eu acho que muito válido quando o grupo senta, discute, encontra caminhos, eu acho que isso é muito mais válido do que propriamente o documento, como eu disse, com palavras bonitas, bem escritas pelos teóricos... Desculpa! Eu não estou desvalorizando... Eu acho que isso também é um ponto de referência para a gente ler. Mas eu acho que o importante também é “colocar a mão na massa”. A gente vê algumas pessoas que falam muito bem, que escrevem muito bem, só que a prática na sala de aula vira outra.

- Nesse sentido, a coordenação era presentes nesses encontros que envolvia discussão do grupo?

Sim, sempre.

- A senhora já atuava com turmas de alfabetização antes do Programa “Ler e escrever”. Mudou alguma coisa na sua prática?

Eu acho que sempre há mudanças. Não tem uma coisa que fica sempre estática. Então, pensando hoje, também há mudanças. Mas eu acho que cada um que entra também dá sua contribuição. Então, sempre há, claro. Sempre há os pontos negativos e positivos. Acho que toda gestão, em toda época... Acho que isso faz parte, né? Se ficasse tudo igualzinho não seria educação.

- Em sua opinião houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental por conta do programa?

Eu acho que esses documentos trouxeram uma reflexão. Mas , mais uma vez, o professor, aquele que está dentro da sala de aula, é realmente o maestro da orquestra. Se ele não estiver bem, se ele não estiver feliz, a coisa não acontece. Podem vir todos os documentos mais bonitos do mundo, pode se haver os melhores cursos... Mas se o professor não estiver ali satisfeito, aí não... Eu estou aproveitando para desabafar...

- Não tem problema. Além dos documentos e dos cursos, também houve outras medidas como a presença dos estagiários...

Ah, é! O aluno pesquisador na sala de aula.

- Isso. Também estímulo com pontuação aos professores das turmas inseridas no programa. Essas outras condições, como a senhora avalia?

Olha, eu vou até falar do aluno pesquisador. Não sei se tive sorte, mas tive uma pessoa que ajudou muito, acrescentou muito. Então, era uma pessoa que sentava com o aluno que tinha dificuldade, trabalhava com esse aluno, depois nós discutíamos o que a gente poderia trabalhar. Ela colocava o ponto de vista dela, eu colocava o meu. Então, foram dois anos... Este ano eu também tive uma outra aluna pesquisadora que também valeu muito a pena. Só que é claro que a gente tem que ter uma afinidade. Afinidade, não. Mas tem afinar para coisa realmente funcionar. Então, para mim deu certo. Valeu muito a pena.

- Há intervenções específicas dentro do programa para os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita?

Seria a recuperação contínua, né. E hoje nós temos a paralela. Mas isso não para todas as séries. E seria ideal para todas.

- Houve uma prática muito difundida no Programa “Ler e escrever” que eram as adaptações das atividades. Proposição de atividades, por exemplo, a cruzadinha adaptada. Disseminou-se muito uma prática de pensar as mesmas atividades para toda a turma, com adaptações voltadas a cada nível. Como a senhora viu essa prática? Era possível trabalhar dessa forma? Facilitou ou não o processo?

Eu trabalho dessa forma. Eu acho que a criança acaba... A gente acaba sendo mediador desse conhecimento e a criança acaba se sentindo mais motivada a descobrir, a ler, a ter os “insights”, enfim. Então, eu acho válido trabalhar com banco de palavras, cruzadinhas, trabalhar palavras da mesma semântica.

- E o fato dos alunos realizarem a mesma atividade com adaptações? Isso facilitou também?

Em que sentido?

- Em vez de propor atividades para aos alunos com mais dificuldade e outras para todos, propor a mesma atividade com pequenas adaptações onde se poderia adaptar a hipótese de escrita do aluno.

Então você diz: ver a hipótese do aluno e trabalhar de uma forma diferenciada?

- Isso. Mas a mesma atividade.

Eu faço. O que eu acho importante é você trabalhar com parcerias. Então, eu costumo trabalhar, principalmente no 1º semestre com duplas. Então, essa dupla vai ser trabalhada e eu procuro agrupar de uma forma que eles tenham mais ou menos a mesma fase da leitura, só que um sempre um pouquinho mais avançado. Então, isso facilita o trabalho do professor, para a criança é muito mais gostoso e uma acaba ajudando a outra. Então, a parceria é muito importante.

- Outra prática que foi bastante difundida na época foi a realização das sondagens. A senhora acredita que essas sondagens realizadas periodicamente e a divulgação dos resultados entre as escolas favoreceu de alguma forma a aprendizagem dos alunos?

Não. Eu vejo a sondagem mais como o professor ver de onde ele tem que partir com cada criança. Uma auto avaliação também para o professor, nesse sentido. Mas de qualquer forma acaba influenciando.

- E a senhora ainda realiza sondagens?

Sim. Como eu disse para você, a gente tem o portfólio. Eu deixei o meu lá embaixo na sala dos professores...

- Especificamente essas de ditado de palavras que você tem essa classificação de pré-silábico, silábico...

A gente vai fazendo um paralelo. Então, cada criança tem uma folha e a gente faz logo na primeira, segunda semana, pra gente ver como a criança realmente chegou. Depois a gente faz lá pra maio, uma outra em agosto e agora a gente fecha. Isso oficialmente, que a gente entrega para a escola, mas essa sondagem, essa análise, essa observação é diário. Eu gosto de olhar o caderno, eu gosto de chamar cada criança na minha mesa. Eu gosto de apontar onde ela pode melhorar. Então acho tudo isso eu acho que vai fazendo com que a gente veja a evolução de cada um, as suas dificuldades e que também que eles percebam que são agentes da aprendizagem. Que eles podem sempre dar mais.

6 O ensino fundamental de nove anos

- A senhora lembra se houve esclarecimento sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens na época de sua implantação?

Eu lembro que a primeira turma... Deixa ver se eu me lembro... É, na verdade não houve muito esclarecimento, não.

- Mas houve algum tipo de adaptação para receber esses alunos? Porque eles também começaram a entrar mais cedo, né?

Sim. A gente procurou fazer uma primeira semana, mais de brincadeiras. Mas depois eles tiveram que acabar entrando no ritmo e entraram muito bem nesse ritmo.

- Você nota diferenças entre as antigas turmas do ensino de 8 anos e as atuais?

Apesar de eles serem em algumas situações, é lógico, mais imaturos, mas eu acho que eles estão tão prontos para a aprendizagem. Eu percebo que eles querem aprender a ler. Só acho que a quantidade de horas é contra ao que o governo quer, né? Isso eu acho: a quantidade de horas é muita coisa para a criança. Apesar de a gente ter hoje aula de Arte, Educação Física, que contribuem também para aprendizagem. Informática, Sala de Leitura...

- Em sua opinião, a entrada de criança aos 6 anos favoreceu o processo de aprendizagem?

Eu acredito que sim. Eu vou dizer que a princípio eu fiquei assim bastante preocupada, não achei que ia ser bom. Fiquei meio resistente. E depois que começou, eu peguei em 2012 um 1º ano, ano passado um 2º ano. Então eu segui praticamente, não com todos os alunos, mas alguns. E este ano eu voltei para o 1º. Eu acho adequado sim. Eu vejo que pela maturidade que hoje eles têm, eu não consigo vê-los em uma EMEI agora. Se eles tivessem em uma EMEI.

- Os professores de 1º ano se sentem pressionados pelas metas de alfabetização que permaneceram as mesmas com crianças mais novas?

Olha, eu vou responder por mim, o grupo eu não sei... Por mim, não. É claro que a gente sempre leva em consideração tudo. Mas acho que a gente tem que acreditar no trabalho da gente. Quando tem dificuldade tem que buscar ajuda sim, independente de qual for a maneira

de se trabalhar. Acho que a gente tem sempre que estar aberto às mudanças. Então, não me vi pressionada. Sempre que precisei de ajuda, sempre tive por parte de colegas, de coordenação, da direção. Sempre que houve necessidade. Tem hora que a gente procura compartilhar sim. Pelo menos por mim, não se foi sorte, se é a realidade de outras escolas. Apesar de achar que ainda o trabalho do professor, como dizia acho que Durkheim, é solitário, né? Quando a gente entra na sala de aula, é o professor que tem que resolver todos os problemas, não tem como. Não dá pra dizer “Vou resolver daqui meia hora”. Não! É ali e tem que ser pontual. Tem tomar muito cuidado com o que vai falar pra gente não trazer uma série de transtornos.

- A senhora nunca deu aula para o 5º ano, né?

Não.

- Você acredita que o ensino de nove anos vai favorecer o processo de escolarização dos alunos no chamado antigo ciclo II? Eles irão mais preparados?

Ah... Isso é tão relativo, né? Eu acho que existe a proposta para que sim. Mas ao mesmo tempo a gente se preocupa. A gente vê algumas situações com aluno tão desmotivados. Desmotivados, não, mas sem interesse. Mas a proposta é válida, sim.

7 Recuperação contínua e paralela

- Quais as principais dificuldades em termos de aprendizagem encontradas pelos alunos na turma que a senhora lecionava até 2012?

Acho que é raciocinar, viu? Raciocinar matematicamente. Acho que é mais isso.

- A senhora notava defasem entre alunos da mesma faixa etária em suas turmas?

Sim.

- Como realizava a recuperação contínua em sua turma?

Primeiro, trabalhando em parceria. Então eu acho que é uma maneira. Retomando os conteúdos dados de maneiras diferentes, buscando estratégias diferentes.

- As atividades de recuperação contínua estão previstas no currículo, ou ocorrem paralelamente ao seu planejamento?

Não, sempre esteve no planejamento, né? Faz parte do planejamento.

- Como avalia os alunos para identificar suas dificuldades?

Quando eu olho um caderno, quando dou uma atividade na lousa, quando a gente faz um trabalho em grupo, quando você traz um jogo. Então, você começa a perceber as dificuldades de cada um. Principalmente atividade de jogo.

- Quais tipos de atividades são propostas aos alunos que não acompanham o conteúdo da turma?

Você diz dentro da sala de aula ou na...

- Na recuperação contínua.

É como eu falei. Atividades que você vai rever os conteúdos. Então, depende: dou cruzadinha de novo, trazer uma parlenda... Você vai diversificando o material. Ver o chama mais atenção para aquela criança naquela dificuldade. Colocar aquele que tem mais facilidade para ajudar essa criança. Às vezes a nossa linguagem não chega à criança, mas um coleguinha às vezes se aproxima muito mais. Então eu acho que tudo isso faz parte dessa recuperação contínua.

- Em sua opinião, há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Social, sim. Raça e sexo, não.

- Como avaliava a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

Normalmente, os alunos que apresentam maior dificuldade são aqueles que têm os pais mais ausentes. São aqueles que não vêm às reuniões. São aqueles que quando são chamados não atendem a solicitação do professor.

- Em sua opinião, que tipo de medida favoreceria o atendimento desses alunos com dificuldades de aprendizagem?

Olha, difícil. Porque eu acho que entra muito a questão social e emocional. Então, eu acho que é uma questão governamental, mesmo. É também questão de chamar a responsabilidade

desses pais. Porque eu vejo que hoje o ECA parece que foi feito só para o professor. Apesar de ter leis sérias para pai e para mãe, mas parece que as coisas não caminham. Fica meio que perdido.

- A senhora já teve alunos na gestão passada atendidos pelo projeto de recuperação paralela?

Não. Recuperação paralela, não.

ANEXO H – Entrevista Marina

Dados de identificação

Nome: Marina

Turma que leciona: 1º ano do ciclo I

Turno de trabalho: matutino

Tempo como professora: 22 anos

Tempo como professora da rede pública municipal de São Paulo: 22 anos

1 Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Eu fiz primeiro o magistério, depois de muito tempo que eu estava na prefeitura eu fui fazer a faculdade. Fiz Pedagogia na graduação e depois fiz pós-graduação (especialização).

- Sua pós-graduação foi em que?

Formação docente no ensino superior.

- Há quanto tempo você concluiu a sua última formação?

Há seis anos atrás, acho que foi em 2006.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Sim.

- E particulares?

Particulares, não.

- Quais os últimos cursos que realizou? Quais áreas você costuma se interessar?

Eu trabalho aqui e trabalho também na EMEI. Então tem cursos que eu faço pela prefeitura que são da área de alfabetização e outros na área de desenvolvimento infantil.

- E qual área você tem mais interesse?

Alfabetização.

-Você trabalha há bastante tempo com 1º ano?

Sim. E aqui eu pego o 1º ano por opção. Porque, como eu sou antiga (tendo 22 anos de prefeitura e 17 nesta escola), então eu poderia escolher qualquer série, qualquer ano

- E você se identifica com o 1ª ano...

Sim.

-Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

Este ano eu estou fazendo Libras e do PNAIC. Sabe o que é PNAIC?

- Sei...

Eu acho quem em média, fora os dos sindicatos, acho que uns dois por ano.

-Você fez o PROFA?

Sim, mas eu não terminei o 3º módulo.

-Você não foi pontuada, então...

Não, a pontuação era por módulo, né? Eu pontuei pelo módulo 1 e módulo 2. O 3 eu não tive porque coincidiu com o fechamento da faculdade. Aí tinha coisa para entregar e acabei não entregando o 3º módulo do PROFA, mas eu cursei. Eu só não entreguei o último material e não validou.

- O que você achou do PROFA?

Na época eu gostei muito, ajudou bastante. Ainda hoje a gente usa muita coisa que aprendeu no PROFA.

-O PROFA trabalhou muito com uma concepção construtivista de alfabetização. A sua maneira de trabalhar mudou?

Na época que eu fiz o PROFA, faz algum tempo. Não vou poder te precisar o ano... Com certeza, mais de dez anos...

-Foi em 2001.

Isso, 2001. Mais de dez anos. A perspectiva construtivista é muito interessante, sai do “tradicional” Só que na época eu acho que “encanou” muito e aí eu queria fazer as coisas daquela maneira. Hoje eu já acredito um pouco diferente. Embora muitas coisas do PROFA eu tenho incorporado na prática pedagógica, hoje eu acho que você tem que ir por vários caminhos, não um único. As pessoas são diferentes e entendem de forma diferente. Tem gente que consegue antecipar, tem gente que não, tem gente que precisa de algo mais sistematizado. Então eu acho que, se a gente tem esse tempo todo com o aluno em sala de aula, que eu acho que é um privilégio do professor de fundamental I, eu acho que tem que aproveitar. Então você passeia de um lado, você oferece as atividades de certa maneira, depois você passeia pelo outro lado, sistematiza algumas coisas... Acho que funciona melhor.

-Você conseguiria me dizer o que até hoje ficou do PROFA e que você acha que vale a pena?

Com o PROFA a gente aprendeu bastante trabalhar com dupla produtiva e isso é legal, funciona bem. Você aproxima as crianças de níveis diferentes, pares um “pouquinho” mais avançados para fazerem atividades... Você trabalha com letras móveis, a leitura que seja em voz alta pelo professor, a leitura compartilhada (que é quando o aluno também tem o texto na mão)... Todas essas coisas do PROFA foram muito, muito legais. Mas, na época, os alunos não eram tão “novinhos” como são agora. Entre o PROFA e agora a gente ainda teve a formação do Santillana que foi uma formação que a gente teve à distância, mas muito “puxado” e trabalhava muito o brincar. Porque era aquela posição que a gente estava recebendo a primeira turma de crianças mais novas do que a gente tava acostumada. Realmente, naquela época também foi bom. Esse curso também foi muito importante.

-Em que condições participou da formação (dispensa de ponto, aula aos sábados, ensino à distância, etc)

Então, o PNAIC está sendo aos sábados, porque é o tempo que sobre pra gente e ele não tem dispensa de ponto. Esse a gente vai receber uma pontuação e nós também ganhamos um valor em dinheiro, uma bolsa. Como é aos sábados, é um pouco “puxado”. Eu te falei que estou fazendo curso particular? Eu tô fazendo LIBRAS.

-Você falou que estava fazendo LIBRAS e o PNAIC.

Eu fiz um de LIBRAS pela rede, mas aí não foi dado continuidade. Foi o básico e aí parou. Então eu tô fazendo agora pela PUC. Mais aí é à parte, né?

-Legal...

Então, é lógico, quando você tem dispensa de ponto, facilita. Facilita a gente ir, se locomover... Principalmente para mim que tenho duas escolas.

-E quando não tem dispensa de ponto, como é que você faz?

Então, quando não tem, eu só consigo à noite. Como eu trabalho em duas escolas, uma de manhã e outra à tarde, então, se tiver uma turma à noite e ainda tiver “pique” à noite para ir, aí sim. No ano passado, o de LIBRAS, foi à noite. Então, toda quarta-feira depois de trabalhar o dia inteiro, das 7h às 19h, eu ia para a DRE e fazia o curso de LIBRAS.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o seu trabalho com sua classe? E com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Sim, acredito que sim. Eu acho que além dos cursos o que mais “mexeu”, na minha opinião, com toda a escola, com toda a estrutura foi a inclusão. Por conta do aluno com necessidades educacionais especiais, se você pensa, estuda, planeja atingir esse aluno, pedagogicamente falando, logicamente que só tem, entre aspas, dificuldades de aprendizagem, também acaba se privilegiando.

- O que aproveita dos cursos? Os conteúdos?

Então, como eu já faço curso há bastante tempo, muitas coisas você acaba revendo. É novidade pra muitos, porque quando a pessoa entra, quando começa a carreira agora... Então,

dependendo da faculdade que ela fez, muitas coisas vão soar como novidade. Agora, você sempre aprende uma coisa ou outra.

2 Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Dezessete anos

- Fora o 1º ano, quais as turmas que já trabalhou?

Desde o meu primeiro ano eu trabalhei com 1ª série, já trabalhei com 2ª (que hoje seria o 3º ano), com 3ª (que hoje seria o 4º ano)... Acho que com o 4º e 5º não. E trabalho com educação infantil.

-Lá você trabalha com os últimos anos?

Este ano eu estou como módulo, então eu tô substituindo as colegas. Então, às vezes infantil I, às vezes infantil II.

3 Entendimento sobre o currículo

- Como é o processo de elaboração ou readequação do planejamento anual na sua escola?

Na verdade, o planejamento anual a gente faz em turma, em grupo... Mas o grupo do ano. Então, o 1º ano vai se reunir. Mas a prefeitura tem também bem delineado as perspectivas, as propostas de aprendizagem. A gente tem exatamente o que cada ano deve fazer. Então você vai dividindo essas expectativas e o que a gente tem que atingir.

-O que mudou com a introdução das Orientações Curriculares da SME?

Eu acho que organizou, porque eu acho que uma falha que eu posso chamar do construtivismo foi a “coisa ter ficado mais solta”. Então esse olhar de que “aqui vamos assim”, “isso aqui já é

uma competência do 2º ano”, “1º ano apresenta, no 2º ano aprofunda e no 3º consolida”... Acho que isso parece ser legal.

- Pontos negativos você vê algum?

Eu acho que tem poucos momentos para revisitar o material. Tudo é feito muito corrido e as reuniões pedagógicas sempre têm uma pauta definida. Geralmente vem alguma coisa da SME para ser trabalhada com a gente. Então, acho que tem pouco espaço pra gente e entre a gente para esmiuçar mesmo o material. Então, esses momentos de planejamento eu acho que são poucos.

- Quem participa da formulação do planejamento anual em sua escola?

Professores e coordenação.

- Como você avalia a sua participação e de seus colegas? Todo mundo participa?

Sim, todo mundo opina, a gente organiza. Às vezes acontece da gente dividir as áreas, mas, no final, todo mundo socializa. Mesmo que você não seja responsável pela elaboração daquela área, você conversa.

- Eu acho que você já me respondeu... Como o planejamento é organizado por ano e área, né?

Isso.

- É alterado todo o ano ou é um planejamento padrão?

Então, as nossas expectativas é um “esqueleto”. Então, você altera? Altera. Porque altera, mas não altera a estrutura. Você pode alterar o como você vai atingir aquela expectativa: qual estratégia você vai utilizar, as atividades... A gente não costuma aproveitar, como aqueles professores antigos tinham, aquele mesmo caderno, seguindo as mesmas coisas... A gente não é muito assim. Mas hoje em dia a Internet ajuda muito também. A gente troca muito, a gente conversa bastante, a gente modifica bastante, mas o esqueleto é o mesmo, as expectativas são as mesmas. Agora, que maneira a gente vai atingir isso...

- O que você acha que é uma condição para mudar de uma ano para o outro? O que fazem vocês mudarem? Qual necessidade faz com que vocês alterem?

Normalmente a gente até começa igual ou mais ou menos igual. Mas dependendo da turma, dependendo com que maturidade eles chegam, dependendo qual é a diversidade de cada sala, quais os problemas encontrados... Então, às vezes o planejamento é alterado bastante. Tem vezes que a gente pega que faria num outro ano e lê “nossa, nós estamos mais avançados” ou “olha, nós estamos fracos”. Porque uma turma difere da outra.

- O planejamento curricular elaborado é revisto ou consultado por você durante o ano letivo?

Sim, principalmente quando você tem que começar a fechar os conceitos. Porque aí você vê onde ele deveria ter chegado. Como a prefeitura trabalha com conceitos, são três conceitos: o “não satisfatório” que é o aluno que não atingiu os objetivos mínimos que a gente pretendia para aquele período; você tem o “satisfatório” que é aquele aluno que atingiu os objetivos que a gente pretendia; e você tem o “plenamente” que é aquele aluno que foi além. Então, quando você vai atribuir o conceito que, aliás a gente faz isso o tempo todo porque a gente avalia o aluno o tempo todo... Eles são avaliados em vários momentos, em várias atividades.

-Você consegue sentar comas suas colegas de 1º ano para fazer isso? Tem algum momento específico?

A gente senta principalmente quando tem conselho de classe. Ocorre o fechamento das notas. Então, eu já fiz a minha avaliação, mas aquele caso que eu fiquei na dúvida... E a gente define primeiro o que que a gente vai avaliar, retoma os nossos objetivos, para não ficar desproporcional uma turma da outra. Então, a gente estabelece os nossos critérios, até para a atribuição de conceitos. E aí a gente discute, quando a gente tem muita dúvida, a gente tenta voltar e pensar “ele está assim, ele chegou para mim assim, ele faz tal coisa” ou “não consegue fazer tal coisa”, “isso realiza, isso não realiza”. Aí, no conselho, junto com a coordenadora a gente consegue.

- Há continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro? Por exemplo, vocês fizeram o planejamento do 1º ano. Há continuidade do trabalho no 2º ano?

Então, daí já existe um problema, acho que até histórico, porque cada um tem um percurso. Então a gente costuma, não só entre o 1º e o 2º ano, mas toda a escola que está no mesmo período, a gente troca muito figurinha. Então, as gente, quando vai formar as salas do ano seguinte, a gente estabelece os critérios da avaliação, a gente forma sala e a gente costuma

passar para as colegas “olha, essa turma de 1º ano tem essas características”, “a gente conseguiu fazer isso, isso e isso”... A gente tem o gráfico que a DRE sempre pede com “tantos alunos são alfabéticos, tantos são silábicos, tantos tem valor...” com as hipóteses dos alunos. Então, dá para a pessoa ter uma ideia. Inclusive as “figurinhas carimbadas”, gente que dá muito trabalho, indisciplina. Porque às vezes não é um problema de aprendizagem, ou outros tipos de problema.

-Vocês conseguem atingir todas as expectativas propostas pelas Orientações Curriculares?

Eu acho que as nossas crianças dos 1ºs anos costumam terminar muito bem. Mas a porcentagem eu não saberia agora te quantificar. Às vezes, nessa porcentagem, não é só problema de aprendizagem.

-Acha o número de expectativas ideal nas diferentes áreas?

Como eu te disse, eu acho longo, eu acho que é um numero alto, mas talvez seja também porque a gente não consegue planejar isso o tempo todo. É muito prático! Ou os momentos que a gente tem não são suficientes.

- Como encaixa as práticas anteriores que vocês acham importantes dentro do planejamento de você e conciliar com as Orientações?

É difícil alguma coisa que não esteja nas expectativas, porque elas são bem detalhadas. Inclusive, algumas expectativas passeiam... Não são só de escritas, não são só de leitura, porque ao mesmo uma mistura na outra. Agora, a gente não faz um trabalho engessado... Se o professor sentir a necessidade da turma dele, trabalhar alguma coisa a mais, ele faz, ele compartilha e aí o outro leva e copia aquilo também se for a necessidade da turma dele, ou não.

- Documentos como os PCN, DCN, livros didáticos, Cadernos de Apoio, “Minha biblioteca” contribuem para a formulação do currículo?

Muito. A gente tem os cadernos de apoio da prefeitura que, na minha opinião, são excelentes. Eles estão bastante atrelados às expectativas de aprendizagem, já foram elaborados com o pensamento nisso. Tanto que o caderno de apoio de matemática ele é bem diferente da matemática que provavelmente você aprendeu. Bem legal... O caderno de apoio contribui muito. Eu acho, na minha opinião, que o de Natureza e Sociedade é um pouco pesado, do 1º

ano. Os de Português e Matemática são bons. A gente tem a liberdade de escolher o PNLD, né? E a gente tem recebido os livros de primeira opção. A gente só teve um problema que neste ano não veio em quantidade suficiente. Agora com a chegada do PNAIC, tá tendo um olhar mais “carinhoso” de novo com o ensino fundamental I. A gente está recebendo caixas de livros paradidáticos, livros de histórias. Livros de uma qualidade muito alta, excelente! São livros para ler para as crianças, com eles... Aquela leitura que a gente faz em voz alta. Então, uma caixa muito rica! A gente ganhou também uma caixa de jogos feita pela Universidade de Pernambuco enviado também pelo PNAIC. Os jogos as crianças também estão usando bastante. A Sala de Leitura também contribui muito, porque ali eles também têm acesso à literatura. Não só isso, mas a Sala de Informática também. Inclusive, a Sala de apoio à inclusão também deixa, se a gente quiser, utilizar algum material que ela tenha para os alunos de NEE, se a gente tiver algum aluno que tenha alguma dificuldade e a gente quiser utilizar o material, ela também empresta.

- Você acredita que o planejamento é feito de acordo com a realidade dos alunos atendidos nesta escola? Tanto em termos das condições da comunidade, como das dificuldades e interesses dos alunos?

Eu acredito que sim. Até por conta que o nosso resultado reflete isso. Então eu penso que, se o nosso trabalho não tivesse caminhando positivamente, aí a gente teria que reformular. Mas como a gente tem atingido as crianças, aliás, até acima de outras escolas que a gente tem ouvido comentários e tal. Então nós estamos trabalhando bem. Só que assim, eu acho que nunca está na minha expectativa ideal, o que a gente espera do apoio da família, que ajude a crianças e tal. Então, muitas vezes é a escola e a criança, muitas! Mas eu acho que a gente tem atingido um resultado satisfatório.

- Você acha que a rede ou a escola dispõe de recursos (exercícios, orientações, sugestões de atividade) que auxiliam na superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento?

Eu acho que sim. A estrutura tá pensada, mas a prática é dura às vezes por alguns problemas, talvez até burocráticos, ela fica prejudicada. Por exemplo, tem o Programa “Ler e escrever” que toda professora de 1º ano teria que ter um estagiário. Aqui na nossa escola só eu estou com estagiária. As outras duas perderam as estagiárias porque terminou o contrato e não veio outra pessoa no lugar. Então, eu estou com estagiária, mas os outros dois 1ºs anos não têm. Isso é uma coisa que ajuda. Porque num momento você pode, numa atividade que seja mais

tranquila, ela pode ficar com a sala e você com um aluno com mais dificuldade. Porque, às vezes, na correria do dia-a-dia, você tem mais dificuldade de atender quem está com problemas. Você tem que separar o tempo para ele, entendeu? Então, se você tem uma estagiária, você vai revezando. Ou, às vezes, você propõe uma atividade e ela também te ajuda com este aluno com dificuldade, enquanto você cuida dos outros. Então a gente faz uma parceria. E, neste momento, só a minha sala tem estagiária.

- Qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I? Facilita o trabalho ou dificulta a abordagem?

Eu acho que facilita, apesar de eu achar que o caderno de apoio de Natureza e sociedade do 1º ano teria que ser mais “pé no chão”, porque ele propõe muitas coisas... Ele já começa com você saindo da escola, visitando o bairro... A gente não tem essa condição no 1º ano, complicado visitar o entorno com as crianças. Mas eu acho que sim, porque a própria questão da Geografia e da História elas não estão mais distantes como quando a gente estudava antes. Hoje você não consegue falar de Geografia sem discutir a História que está acontecendo nesse espaço.

-E em relação à atribuição de notas? Porque os conceitos são atribuídos separadamente.

Não tem como... Eu penso que o nosso foco maior é Português e Matemática, mas Natureza e Sociedade você consegue atingir com a leitura de um texto informativo... Por exemplo, atividades de Português trabalhos com textos de outras áreas. Mas a exigência que a gente faz não é uma exigência severa, entendeu? A gente trabalha mais a oralidade das crianças, questionamentos, né?

- Nós estamos em um momento de transição, com uma nova gestão... Caso não haja a prescrição de algum documento como norteador da formulação do planejamento anula do ano que vem, você acha que você continuaria utilizando as Orientações Curriculares como referencial?

Sim. Tanto ele, como os Cadernos de Apoio. São materiais de qualidade, a gente continuaria utilizando, sim. Até por conta que, mesmo que surja outro foco, acho que leva um tempo para você tomar contato, entender, começar aplicar... Até para você ver se aquilo realmente funciona. Não é assim, você vai pegar toda a novidade e “Ah, legal... esquece o que foi feito até agora, joga no lixo e pega o outro”. Não! Tudo é bem assim paulatino... Tem que ir se apropriando das coisas.

4 Avaliações externas

- De quais avaliações externas sua turma (ou a de anos anteriores) já participou?

Então, como eu tô sempre com 1º ano, não tenho avaliação externa.

- Você aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino? Qual o seu objetivo?

Olha, eu acho que é interessante, mas o governo não pode só exigir e não dar o que é necessário. Se busca uma qualidade, medir essa qualidade, mas sem proporcionar a estrutura. Então, eu acho que o mecanismo tem valor, legal... Acho que até pra você saber realmente se a escola está com o pé no chão ou não.

- O que você acha que falta o governo proporcionar?

A gente tem salas de alfabetização que hoje já é um número menor. Quando eu ingressei, na prefeitura tinham 37, 38 alunos, às vezes 40. Aqui nunca teve 40 porque as salas não comportam, mas você tinha salas de 38 alunos. Então, é um número muito alto para alfabetizar. Então houve a conquista e hoje a gente tá com 30. Mas, ainda é um número alto, se você pretende um trabalho de qualidade. É muita criança para alfabetizar e você tem que atender cada um com a sua dificuldade. Eu ainda acho um número alto. Na minha opinião, um número seria entre 20 e 25.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar? Como?

Eu acho que numa certa medida sim e em outra não. É lógico que o professor acaba se preocupando com o que é pedido externamente. Mas já houve fato da gente se preocupar muito mais do que hoje. Hoje a gente se preocupa mais com que realmente o aluno sabe, o que a gente atingiu, o que a gente planejou, o que está de acordo com as expectativas. Aí ele vai bem na avaliação externas. Ele não precisa ficar treinando como fazer uma avaliação externa, se ele realmente estiver alfabetizado.

- Em sua escola, há algum tipo de discussão sobre os resultados das provas?

Sim. Vem os gráficos e as coordenadoras passam pra gente. A gente vê se em determinado ano a gente melhorou, se piorou. Porque nos resultados vêm tudo. A turma de “tal” ano teve “tal” nota em Português, como foi... Então tudo isso é apresentado pra gente.

5 Projetos de leitura e escrita

- Como você avalia o Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Eu acho um bom programa. Ele aproveitou muito as coisas do PROFA, tanto que hoje em dia eu acho que ser construtivista tem a ver com a postura do professor e não exatamente com o tipo de material. Eu acho que o professor que tem uma perspectiva de construção, com qualquer material ele pode fazer isso. Não necessariamente o material ideal. Agora, é lógico que tem condições de trabalho melhores.

- Você participou de capacitações na área da leitura e da escrita nos últimos anos? Qual foi o conteúdo dos cursos? Como você os avalia?

São tantos cursos para lembrar... Acabei de te falar do Santillana, agora tô PNAIC... Cada um tem um foco, sempre muda alguma coisa. Agora, do “Ler e escrever”, ele era muito parecido, mas acho que mais “pé no chão” que o PROFA. Então, eu acho que as dúvidas que nós tínhamos no PROFA, por exemplo, qual a diferença entre leitura compartilhada e leitura em voz alta, que é diferente... A gente chamava de leitura compartilha a leitura em voz alta e não era. Eu acho que a questão da dupla... A gente tem que fazer as duplas produtivas, mas você não rendia nesse dia, porque você queria atender todo mundo. Já no “Ler e escrever”, não. Você vai focar em algumas duplas... Naquele dia, qual é o seu objetivo? Aquelas cinco duplas... Todo mundo vai fazer a atividade, mas o seu foco são aqueles alunos. Os outros você fez em um outro dia. Eu acho que foi “afinando” mais.

- Você acha que o material do “Ler e escrever” explicou melhor como realizar as atividades? Ou os formadores?

Eu acho que tudo. Acho que tanto o material, quanto os formadores. Os cadernos de apoio também trouxeram mais clareza porque ele também está dentro do “Ler e escrever”.

- Os Cadernos de Apoio facilitaram bastante o seu trabalho?

Sim.

- Você acha que otimizou uso do tempo, pelas atividades estarem prontas?

Eu acho que otimiza a preparação da atividade, mas mesmo assim você precisa seguir o caderno do professor. Não são atividades que você consiga fazer rapidamente. Então, elas

gastam um pouco mais de tempo. Não adianta você querer “ah, vou fazer tudo isso hoje”. Não adianta! É a atividade, no tempo da turma... Porque você tem que fazer com que eles cheguem a conclusões. Então, demanda toda uma habilidade, um tempo maior.

- E relacionar o trabalho com o livro didático e com o Caderno de Apoio? É possível?

Então, a gente escolheu um livro didático que a gente pudesse também aproveitar para as tarefas de casa. Então, ele tinha que ser uma coisa que contemplasse o que a gente acredita, mas que a família tivesse condição de ajudar. Então, o nosso livro didático foi escolhido desta maneira. A gente pegou uma coisa que não fosse muito fora do que a gente acredita, fosse bem próximo, mas com condição da família entender. Porque com o Caderno de Apoio muitas atividades são com a turma toda, ou em duplas e isso é impossível de fazer em casa. O Caderno de Apoio fica mais para o trabalho em sala de aula, dificilmente para tarefa de casa. Ao menos que seja uma pesquisa específica para ser feita em casa.

- Em sua opinião houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental?

Acho que sim. Eu entrei na época, em 1991, que ainda era seriação e estavam questionando muito o ensino tradicional. Então, eu acho que todo o trabalho que tem sido feito desde essa época, na década de 90 e de 2000, é o mesmo trabalho. Só que quando chegou o construtivismo ele “desabou” muita coisa. Então, houve alguns erros no construtivismo que hoje já não se comete mais. “Ah, porque cada um tem um tempo para aprender”, “Cada um tem o seu próprio tempo”... Dentro do próprio tempo, mas existe um tempo e você professor tem que ser mediador desse tempo que a pessoa tem e tentar identificar quais dificuldades, ver que dicas você vai dar, que estrutura você vai fornecer para essa pessoa conseguir aprender. Eu acho que o construtivismo antes tinha deixado isso muito “solto”. Então, mesmo a perspectiva construtivista continuando, eu acho que hoje você tem mais “amarrações”, você tem mais coisas sistematizadas, mais blocos de coisas, você precisa sempre estar sondando, ver se está fluindo.

- Há intervenções específicas para os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita?

Sim, a gente precisa fazer. Começa com a sondagem onde você identifica esse aluno, né? Nós temos letras móveis que o 1º ano costuma trabalhar e o Caderno de Apoio também. Trabalho

com parlendas, trabalho com listas, trabalho em duplas... Eu acho que são todas essas coisas mais específicas que ajudam a todos, mas principalmente quem tem dificuldade.

- O Programa “Ler e escrever” trabalha muito com a ideia de que o professor deve trabalhar a mesma atividade com todos os alunos e fazer adaptações individuais, dependendo das dificuldades dos alunos. Você consegue trabalhar dessa forma? Ou há momentos em que você precisa dar atividades específicas para esses alunos?

Eu acho que você vive as duas situações. Tem algumas atividades que é possível, sim, você planejar com esse aprofundamento. Então, eu posso dar a mesma atividade, mas com solicitações diferentes. Agora, não é sempre que a gente consegue fazer isso.

- E aí, como você faz?

Quando a gente não consegue fazer isso, porque a gente está usando uma atividade que é para todo mundo, quem tem mais condição de fazer ou que está em outro nível de aprendizagem e vai conseguir fazer mais rápido, você vai deixar a pessoa ir indo e você consegue atender quem tá com dificuldade, ou quem necessita de mais explicação, ou mais dicas e a gente vai fazer junto.

- Você acredita que as sondagens realizadas periodicamente e a divulgação dos resultados entre as escolas favoreceu a aprendizagem dos alunos?

Com certeza. Eu acho que a sondagem é um instrumento muito positivo. Porque você consegue ter um mapa da sala. Até para planejar as atividades seguintes que, embora você tenha um planejamento de início de ano, ele não diz todas as atividades que a gente vai fazer, provavelmente isso depende do andamento da turma, então eu acho que a sondagem te dá uma boa clareza do que fazer. Até a questão das duplas produtivas, se você for usar, você tem que saber onde ele está para poder aproximar. Ou não, ou variar as duplas. Nesse sentido, acho que ajuda.

6 O ensino fundamental de nove anos

- Houve esclarecimento sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens? Você acha que há, nesse sentido, preocupação da rede?

Acho que há essa preocupação, mas a minha preocupação maior com relação a isso é que a gente não esteja cometendo o mesmo erro do construtivismo quando ele chegou. Quando o construtivismo chegou, como eu te falei, era uma coisa mais “solta” a pessoa poderia aprender por “ela mesma”, ela que tinha que “aprender aprendendo”... Então, era lindo o discurso, mas na prática ficou “solto”. Então, quando a gente recebeu as crianças de 6 anos e que a gente fez o curso do Santillana, o foco era trabalhar com os “cantinhos de atividades”, com muito brincar... Só que eu acho que também não é muito por aí também. Senão seria só brincar... Tudo bem que a criança também aprende brincando, mas é uma brincadeira muito dirigida. Então, se você tem essa visão, você consegue fazer. Agora, se você não tem, como eu já ouvi de muitas colegas novas, não aqui da escola, mas dos cursos que a gente vai... Você ouve sempre a fala “Não, mas o foco do 1º ano é brincar”...Então, eu tenho um certo medo dessa fala “o foco do 1º ano é brincar”. Porque não é o que a gente pensa aqui. A gente pensa que a criança é mais nova? É. Eu preciso brincar mais? Preciso. Mas você pode, então, tentar fazer o trabalho de uma maneira em que você proporciona o brincar, mas sempre ele se sente brincando, mas você sabe o que você está fazendo, porque daquela brincadeira, para ele aprender o quê. Essa é a minha única preocupação.

- Em sua opinião, a entrada de criança aos 6 anos favoreceu o processo de aprendizagem?

Eu acho que sim. No começo a gente ficou um pouco assustada, porque eles eram muito novos. Mas agora a gente tá vendo que eles estão se alfabetizando antes mesmo. E não tá fazendo uma coisa massacrante, pesada. O ritmo da EMEF é bem diferente da educação infantil. Tem alguns pontos na EMEF que fica a desejar, porque não tem os ambientes todos que precisaria ter. Em tem muito professor especialista! Sai da Educação Física, tem aula de Inglês, tem professor de Arte, tem professor de Sala de Leitura, tem professor de Informática, a gente que alfabetiza... É muita coisa pra fazer! Muita gente! Então, em certo sentido, acho que falta um pouquinho da velocidade da EMEL. Só que aqui, na nossa escola especificamente, já conseguimos algumas coisas. A gente conseguiu a casinha. A escola não tinha aquela casinha com os brinquedos e hoje a gente tem, especificamente por causa do 1º ano. Agora a gente conseguiu uma parede de azulejo que a escola também não tinha e agora a gente vai ter. Então, devagarinho a gente vai se adaptando no que a gente consegue, no que a estrutura permite.

7 Recuperação contínua e paralela

- Como realiza a recuperação contínua em sua turma? Acho que você já falou um pouquinho sobre isso...

É mais ou menos isso, porque como você sempre sonda você acaba sabendo o que precisa ser feito. Então, fica nesse “vai e vem” de coisas.

- As atividades de recuperação contínua estão previstas no currículo, ou ocorrem paralelamente ao seu planejamento?

Ela tem que estar, para que você atenda o aluno defasado.

- Que tipo de atividade é proposta aos alunos que não acompanham? Eu sei que você já falou sobre algumas atividades... Você tem mais alguma coisa a acrescentar em relação especificamente aos alunos com dificuldades?

Olha, quando a gente tem um contato maior com a família a gente também sugere pra família coisas como ler histórias, contar, livrinhos de brincadeiras, acompanhar o que faz... Esse tipo de coisa a gente fala também.

- Há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Na parte social eu vou te dizer que para alguns alunos falta acompanhamento familiar. Isso não é determinante pro sucesso ou fracasso, mas logicamente, se você tem uma estrutura de apoio em casa, uma estrutura de alguém que consiga estar junto, conversar, ler, eu acho que ele vai melhorar ou superar as dificuldades mais rapidamente. Então, não é determinante, mas acho que ter a família presente é fundamental.

-Os outros aspectos você acha que não tem influencia direta.

Talvez a cultura. Dependendo de como é a vida social dessa criança, vai depender o acesso a que tipo de cultura ele tem. E aí, muitas vezes, acaba afetando a própria escola e aí que acaba promovendo esse encontro com a cultura. Às vezes a gente é o único local que a criança tem. É lógico que, se ela é uma criança que consegue ir pro cinema, ir pro teatro, ir pra um musical, visitar uma biblioteca, aí vai depender realmente que coisas a família vai oferecer.

ANEXO I – Entrevista Nívea

Identificação

- Qual o seu percurso profissional dentro e fora da prefeitura de São Paulo?

Eu entrei na prefeitura em 1987 como professora substituta, na época era chamada de professora comissionada e me efetivei como professora de ensino fundamental I em 1991. Em 1993 eu me tornei coordenadora pedagógica designada por dois anos e em 1996 eu me efetivei como coordenadora pedagógica em Escola de ensino fundamental. Todo esse curso foi em escola de ensino fundamental. Em 2005, que foi o ano da defesa do meu mestrado, eu tive o convite para trabalhar na Diretoria de Educação, na parte pedagógica. Eu comecei lá como formadora em 2005 e em setembro de 2007 a diretora da equipe foi convidada a ser diretora regional e me chamou para ser a diretora da equipe e fiquei até o ano passado com esse trabalho de formação. Nesse meio tempo em que eu estava na equipe pedagógica, em 2006 eu acho, eu fui chamada para o cargo de diretor de escola. Na prefeitura existe um processo que você assume o cargo, mas continua afastada. Eles chama de “bate e volta”, você assume, dá início ao exercício por um dia e volta para o cargo em que você está nomeada. Neste ano iniciei a minha experiência como diretora de escola na EMEF Martim Francisco Ribeiro de Andrada. Também dei aula em universidades particulares na área de graduação e pós-graduação em Educação

Qual a sua formação?

Pedagoga, especialização em Psicopedagogia e Mestre em Educação.

1. PROFA

- Foi formadora ou participante do PROFA?

Eu fiz o PROFA como participante. Na época era administração da prefeita Marta, 2001, por aí.

- Em sua opinião, quais foram as contribuições do PROFA na área da alfabetização, dentro da prefeitura?

Eu vejo o PROFA como uma etapa antes do “Ler e escrever”, porque eles conversam, a concepção é a mesma: do construtivismo, as ideias da Emilia Ferreiro. Na época em que ele foi trabalhado aqui na cidade, foi uma coisa maciça. Eu lembro que eu tinha várias professoras fazendo o curso PROFA. Quando eu fiz, eu era coordenadora e a diretoria de educação, na época chamava coordenadoria, abriu para os coordenadores participarem junto com os professores. Para os professores, o curso que eu fiz, que foi só o 1º módulo, era perfeito porque falava de prática, os professores tinham tarefa para fazer em casa, era o trabalho pessoal e voltava. Para os coordenadores, na época, deixou a desejar, porque a formação era voltada para o trabalho entre professor e o aluno. Eu estava buscando como eu poderia intervir na prática do professor, eu precisava de coisas para apontar para o professor “olha, essa prática não está boa e tal”. Então, para o professor, eu acho que foi perfeito. Lógico que a gente sempre aprende alguma coisa, em qualquer curso que você vá. Mesmo não atendendo a sua expectativa, sempre tem alguma coisa para aprender. Então, me ajudou em muita coisa, só não me ajudou nessa parte de ser coordenadora e intervir como coordenadora.

-Acredita que as práticas foram incorporadas aos currículos das escolas?

Eu acho que sim, mas depois foi diminuindo. Tem sempre aquele impacto quando está todo mundo fazendo o curso, e depois vai variando as propostas. Se o coordenador consegue acompanhar bem, se eles estão juntos. Uma coisa é o professor ir lá, fazer o curso, ouvir um monte de coisa legal e aí ele vai para a sala dele e tem que aplicar aquilo na sala dele, com a turma dele, com aquelas crianças. Vai acontecer isso um pouco diferente. Aí, o que ele faz? Pede para o coordenador ajudar. Então, acho que na época foi bom, sim, muita coisa foi incorporada. Tanto que, quando o “Ler e escrever” surgiu, a gente resgatou um monte de coisas, as pessoas já tinham ideias, conhecimentos que era da época do PROFA. É que nunca é do jeito que a gente espera totalmente.

2. Programa “Ler e escrever”

- Qual é a estrutura do Programa “Ler e escrever” e o que foi alterado com o passar dos anos? O que levou a essas alterações?

Logo que ele foi lançado, eu me lembro inclusive, de um reunião quando eu era ainda formadora com a professora Iara Prado. Foi ela quem gerenciou o lançamento do Programa. E ela falou dessa ideia... A gente saiu muito animado porque ela falava com gosto, com um ideal. Ela falou sobre o nome “Ler e escrever: prioridade na escola”. A gente saiu de lá feliz da vida com o Programa e com essa ideia de que precisaria ter material e formação. Uma coisa sozinha não funcionar, outra coisa sozinha também, não. Não adiantaria ter um material bom, maravilhoso sem a formação que dialogasse com o material. Como é que eu uso? Como que eu faço? O que eu faço com o meu aluno que não está aprendendo? Então, já tinha esses dois eixos. Mas aonde a gente quer chegar? Seria o outro ponto que seria ter uma meta. Tanto que o material do TOF, por exemplo, tem lá em cada bimestre aonde o aluno chega o que eu espero que o aluno conquiste na alfabetização ao final de cada bimestre, em relação às hipóteses de escrita. Então, eu precisaria ter metas. Então, eu acho que esses três pontos seriam os principais: formação, material estruturado e metas de aprendizagem. Na época também teve uma discussão em relação ao número de alunos, as dificuldades que os professores enfrentam em salas com 30 alunos alfabetizando turmas grandes. Aí, a proposta que veio para ajudar com isso foi o aluno pesquisador. Ter um estudante da Pedagogia ou do curso de Letras como auxiliar do professor na gestão da classe e no trabalho didático. Então, veio o estagiário do “Ler e escrever” que foi um apoio também.

- Falando da estrutura, o Programa atingia no início as salas de 1º ano...

A proposta primeira era a alfabetização. Então, ele começou com o 1º ano, que foi o primeiro material do “Toda Força ao 1º ano” e aqueles alunos que estavam lá no 4º ano do ciclo I sem “Ler e escrever”. Existia uma amostragem da Secretaria Municipal da Educação dizendo que alunos com idade defasada, retidos, que saíam da escola e voltaram... Precisaria resolver esse problema dos alunos ao final do ciclo I que não estavam lendo e escrevendo. Então, vieram esses dois projetos: TOF e PIC, Projeto Intensivo do Ciclo I. isso em relação a alfabetização. Alguns meses depois se pensou na leitura e na escrita no ciclo II. Então, veio o referencial, um documento verde, o primeiro deles, sobre a leitura e a escrita no ciclo II, ensinando com trabalhar com texto, como trabalhar com a leitura. Esse foi o começo. Durante a implantação, a equipe da secretaria e as equipes que trabalhavam nos DOTs foram verificando outras necessidades e outros projetos foram agregados ao “Ler e escrever”. O primeiro deles foi as Orientações Curriculares. Após a implantação do “Ler e escrever” e de definirmos metas, todos fazendo formação... A Secretaria dava formação para nós do DOT uma vez por mês, o dia inteiro. Depois íamos para a diretoria para organizarmos os cursos, de acordo com as

necessidades da nossa região e chamávamos os professores para esses cursos. Primeiramente os cursos eram para os professores de 1º ano, depois estendemos para os professores de 2º ano com material também para o 2º ano. Então, surgiu essa necessidade de ter as competências, o que se espera, então de cada ano do ciclo. A Secretaria organizou grupos de estudo para organizar esse material, com representantes de escolas, das DREs e a assessoria que eles tinham lá e organizou-se o Programa Orientações Curriculares. Com tudo isso acontecendo, precisávamos avaliar. Em relação à alfabetização, os professores realizavam a sondagem de escrita para a gente acompanhar a evolução do aluno e tínhamos, de qualquer forma, resultados. No DOT nós recebíamos das escolas os resultados de sondagem dos 1ºs aos 4ºs anos. A gente fazia formação e acompanhava. Visita em escolas, a minha equipe fez muitas vezes durante o ano. Porque as visitas ajudavam a gente a montar a formação, porque a gente preparava a pauta, conversava com os professores, discutia, estudava junto. Mas quando íamos até a escola a gente percebia que ainda faltava alguma coisa. Lá na turma parecia que estava tudo tranquilo, mas chegava na escola, observava, por exemplo, que todo mundo estava com o silabário na porta, fazendo leitura e silabação e montando palavrinhas com sílabas. Então, vamos voltar na formação e discutir algumas coisas. Então, alimentava a formação. Nós precisávamos ter um resultado: isso está fazendo o aluno “Ler e escrever” mesmo? Ao final do ciclo, como eles está? Então, surgiu o Programa de Avaliação, a Prova São Paulo. Foi o que o secretário propôs e que dava resultados pra gente sobre a leitura e a Matemática. Continuando, começou o Programa da Prova São Paulo e a análise dos resultados, análise de todas as ações de formação e detectou-se a necessidade de algo mais. Porque alguns conteúdos eram evidentes na Prova São Paulo que o professor estava com dificuldade de trabalhar ou o aluno apresentava dificuldade. Como o professor poderia intervir, que atividades ele poderia propor? Aí vieram os cadernos de Apoio, pensados a partir desse conjunto de coisas: o resultado da Prova mais tudo que tinha de observação e registro das formações, das visitas. A partir disso surgiu essa necessidade de montar um material estruturado para o aluno fazer, com aqueles conteúdos que estão tão difíceis de trabalhar. Na Matemática, por exemplo, a gente percebia que operações e numerais eram continuamente trabalhados. Os resultados, muitas vezes, não correspondiam a esse trabalho intensivo que se realizava, mas ele era trabalhado. Agora, forma, geometria, uso de gráficos, isso não se percebia muito em sala de aula. Então, você vai ver no material que tem muitas atividades voltadas a esses conteúdos da Matemática. A mesma coisa aconteceu em leitura: tem um rol de gêneros que os Cadernos de Apoio de Língua Portuguesa abordam para apoiar o professor. Então, é um material para o aluno preencher. O aluno recebeu o seu livro, o seu Caderno, do

seu ano do ciclo para ele usar com a intervenção do professor. Então, era uma coisa de sala de aula, não para fazer em casa. Nada disso! Junto com o Caderno do aluno tinham um Caderno do professor para orientar como aplicar as atividades, como organizar a sala.

- Como foi a criação do 3º ano PIC?

A gente fez o 4º PIC e a nossa DRE, por exemplo, reduziu muito o número de alunos com defasagem. Tanto que o primeiro ano do 4º PIC, nós tínhamos 46 turmas. Vamos pensar que essas turmas, de certa forma, era colocar todos aqueles alunos que não estavam alfabetizados em uma sala só. Isso já gera uma preocupação enorme... A gente vai colocar todo mundo na mesma sala? Tem material, tem formação, tem tudo, mas é um projeto para se ter muita atenção. E era um projeto que não era para durar para sempre, diferente do 1º ano. No 1º ano é alfabetização e todo 1º ano a alfabetização é a idade perfeita, é a idade certa, o aluno está lá para isso mesmo. Então, é um material que você pode usar sempre, essas ações podem ser sempre realizadas. Mas o PIC, não. Era para sanar um problema e acabar, um dia tinha que acabar. A nossa DRE, no primeiro ano tinham 46 turmas e no último ano que teve 4º PIC nós tivemos uma turma só, que nem deveria ter. Por conta das dificuldades daquela escola, ela teve que montar. Ao final do segundo ou terceiro ano do Projeto, a Secretaria e as Diretorias sentaram e identificaram que nós estávamos solucionando, não tínhamos tantos alunos com defasagem no 4º ano porque está sendo antecipado o trabalho. Os resultados aqui da DRE estavam muito bons ao final do 1º e 2º ano, então, porque não antecipar também? Não vai ser uma medida para depois que o aluno reprovou lá no 4º ano porque não sabia escrever. Aí é que faz o projeto? Então, demos uma continuidade no 3º ano. A gente pode pensar que o aluno um tempinho maior para fazer essa recuperação. Tem o 1º, o 2º e agora o 3º pra gente poder pegar esses alunos em turmas menores para resolver as questões de alfabetização, para ele caminhar a partir do 4º ano tranquilamente, avançando porque já tem essa competência (de “Ler e escrever”).

**- Quais as diferenças entre a formação do PROFA e do Programa “Ler e escrever”?
Você nota diferenças entre a concepção de alfabetização adotada nos dois programas?**

Na concepção, não porque a concepção é essa: a gente aprende resolvendo problemas, pensando. Nós todos aprendemos resolvendo alguma coisa, fazendo... Essa é a concepção e a gente deixou muito claro no “Ler e escrever” que era o construtivismo. Então, a didática que ele teria que propor aos professores deveria ser assim. O que eu entendi do PROFA como cursista e com o material que eu retomei depois pra gente usar, e eu usei muitas coisas do

PROFA em cursos que a gente fez, também era assim. Eu vejo como um próximo passo, um aprimoramento. Surgiu dali e qual seria a próxima etapa? Era fazer isso... Então foi um continuum o “Ler e escrever”, a concepção é a mesma. A diferença é esse aprofundamento, é alcançar outro patamar. O PROFA foi um começo de conversa e o “Ler e escrever” foi um refinamento. Cada ano que passava a gente buscava esse detalhamento, esse refinamento. Para exemplificar: logo no início do “Ler e escrever” a gente retomou muitas vezes sondagens, como aplicar e como analisar. Aqui na região de Jaçanã/ Tremembé, nós tivemos uma situação boa porque os professores de 1º ano, a maioria deles, permaneceram nos outros anos. Não teve tanta mudança. Então, no primeiro ano da implantação do Programa a gente tinha cento e poucas turmas de 1º ano e nos anos seguintes nós tivemos a mudança de uns dez professores. Então, a maioria já estava em continuidade no trabalho e na formação. No começo tivesse que retomar sondagem, porque tinham muitos equívocos. A gente pensava: eles viram no PROFA, da minha turma 30 eu tinha 15 que tinham feito o PROFA. Como que agora estão com dificuldade em analisar as escritas das crianças? É necessário? Vamos trabalhar! Depois de um tempo, discutir sondagem e estudar com os professores como analisar a escrita das crianças, já não foi tão necessário. Ainda mais porque eram professores em continuidade. E a gente começou a abordar outras questões na formação. Os professores estavam conseguindo analisar melhor, então vamos aprofundar no quê? Quais as atividades melhores em relação à leitura? Quais as melhores atividades em relação à escrita para esse aluno? Já que está claro para o professor que ele está nesta hipótese, qual a melhor atividade? Aí fomos para atividade, depois para os gêneros... Eu acho que é isso: você mudar conforme a necessidade.

- Quais os pontos positivos e negativos da formação oferecida aos professores e coordenadores pedagógicos dentro do Programa “Ler e escrever”?

Quando eu fui trabalhar no DOT, foi porque se apontou uma oportunidade de trabalhar com essas questões da leitura e da escrita. Então, eu sou até suspeita para falar em pontos positivos, porque eu só fui por causa disso e eu estava lá no começo. Quando a gente se reuniu a primeira vez com os coordenadores Para fazer exatamente como a Iara Prado tinha feito com a gente. Ela dizia: “Nós vamos conseguir!”. Eu me lembrava dela falando: “Se chegar dezembro e ainda tiver um ou dois alunos, a gente vai levar pra casa e vai alfabetizar!”. E eu falei a mesma coisa para os coordenadores. A partir daí eu vejo um monte de coisas positivas, como o fato de ter esses três aspectos ligados. O que a gente tinha antes, durante muito tempo... Eu como professora, eu como coordenadora não tínhamos uma meta

“Ah, ao final deste ano tem que estar aqui”. Isso foi uma aprendizagem para mim também. A gente tem que ter alguma coisa concreta. Eu lembro que na época em que eu era professora, eu lembro de colegas falando “Olha, mas tem que alfabetizar até a 8ª série”. O que que é isso? Pelo amor de Deus! Como pode? Não é isso! De ser outra coisa! Melhorar a escrita e a leitura, tudo bem, mas alfabetizar na 8ª, não! Aonde a gente quer chegar concretamente, para mim, é um ponto positivo e agora eu incorporei no meu trabalho e em tudo que eu faço. Cria ansiedade? Cria. Eu lembro de professor dizendo “Ai, mas eu não cheguei lá”. Mas às vezes é isso que faz a gente se mover, mexer! Não é? E quando você vê o seu resultado, não é bom? Ver seus alunos lá, lendo, fazendo, respondendo é muita satisfação para o seu trabalho. Acho que esse é um ponto positivo. O material prático é outro ponto positivo. Ele é muito prático, não tinha “Ah, vamos discutir as ideias e sei lá o quê...”. Não, era de sala de aula, era do que fazer, eram dicas de como organizar sala “Esse aluno tá assim o outro tá assim, esse consegue realizar”. Então, o que eu posso propor pra esse, como eu vario a atividade para um e para outro eu deixo como a atividade como está porque tá dando certo. Nas formações, o que eu dizia para a minha equipe era para ser prático, porque não adianta falar para o professor “Ah, isso você não pode fazer mais”, “Não pode, então o que eu faço?”, “Ah, não sei... tem que procurar o que é significativo” E o que é significativo?”. Eu e minha equipe buscamos o tempo inteiro, nem que fosse para elaborar junto com o professor a atividade, dar um rol de atividade para ele, para sair da formação, ir lá, aplicar a atividades, voltar, discutir o que não deu certo. Mas com foco na atividade, coisas para fazer lá. Por trás disso tem a teoria, por trás disso tem tudo isso. Teve momentos que nós tivemos que discutir isso? Vários momentos. Mas a questão de ser um projeto voltado para a prática em sala de aula, também foi a prática o segundo ponto mais positivo que eu vi nesses anos todos que a gente trabalhou com o “Ler e escrever”. Então: cumprir a meta e ser algo voltado para a prática com avaliação para a gente analisar o que a gente tá conseguindo e o que não está conseguindo. Negativo?

- Ou algo que você melhoraria...

A gente teve algumas dificuldades em relação à chegada de material, dificuldade com demora de entrega. Isso tinha muito. A gente tinha a expectativa de receber o material e usar com os alunos, mas demorava um pouco, por conta de procedimentos, de produção de material mesmo, impressão, entrega. Era uma das coisas que me incomodava. Em relação aos estagiários, a gente teve alguma dificuldade em ter estagiário para todas as turmas. A nossa DRE era uma que tinha muita dificuldade. Nenhum ano nós tivemos 100% das turmas com estagiários. Sempre tinha classe sem. Tinha professor que trabalhava muito bem com eles, era

um auxílio muito importante. Eu apontaria como uma dificuldade que precisaria ser melhorada, na época.

-Como foi a adesão dos profissionais?

Eu avalio como boa. Teve dificuldade? Sim, sempre tem, mas aqui na nossa região acho que foi uma adesão boa, sim. A gente conseguiu a parceria com os coordenadores pedagógicos das escolas, a direção das escolas também e, de modo geral, foi boa. Por isso que a nossa DRE conseguiu tão bons resultados, dentre todas as DREs a nossa era uma das que tinham os melhores resultados em alfabetização.

-Havia condições favoráveis para a sua realização (dispensa de ponto, aulas aos sábados, ensino à distância)?

No início a gente não tinha dispensa de ponto, mas agora no final a gente acabou tendo, nos dois últimos anos, mais dispensa. Por outro lado, eu nunca fui também tão aberta em relação a dispensar professor. O que a gente usava eram os horários de estudo. A maioria dos professores, no ciclo I era mais da metade, fazem parte desse horário de JEIF, optaram por ele. Então, semanalmente eles têm aquela carga horária de horas de estudo. O que a gente fazia era usar esses horários para eles virem aos encontros de formação com a equipe do DOT. O que eu acho que é valorizar esse horário e esse espaço. É usar bem esse espaço, ao invés de estar na escola e, de repente, acabar não aproveitando tanto essa hora. Então, a gente usava esse horário para a formação. Eu acho que isso deu muito resultado, porque a gente conseguiu a frequência de muitos professores nos cursos, utilizando essa carga horária.

- Dentro do “Ler e escrever”, qual o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes? Acha que os coordenadores pedagógicos atenderam as expectativas?

O papel do coordenador eu acho importantíssimo em relação a duas coisas: acompanhamento da aprendizagem e formação do professor. Então, ele tem várias atribuições, tem coisas para preencher, um monte de coisas que o coordenador tem que fazer, mas eu considero essas duas coisas o principal eixo. Tudo que ele fizer, tem que ser pra isso. Acompanhar a aprendizagem, acompanhar para ajudar o professor a fazer o aluno avançar, detectar o que tá acontecendo, encaminhamento que o aluno precisa, atendimento fora da escola, é só atividade mesmo, é mudar alguma coisa na gestão da sala de aula, na gestão do tempo, nas atividades que estão sendo propostas... Então, a função do coordenador é esse acompanhamento e a formação do

professor. E as duas coisas estão ligadas, porque eu levo para a formação aquilo eu observei quando eu fui para a sala de aula assistir uma aula, quando eu analisei o que o aluno tá aprendendo, as dificuldades dos alunos desta classe com esse professor, com essa área do conhecimento. Então as duas coisas estão juntas. Percebi que é um desafio muito grande para os coordenadores que atuam nas nossas escolas. Tem uma parte que é da própria formação, das universidades talvez, que na verdade nunca prepara a gente, nem para ser professor, nem para ser diretor, nem para ser coordenador. Nós tínhamos coordenadores que falavam “Mas nunca me disseram que eu ia ter que fazer formação”. E é a base de tudo”. Aí, diziam “Então agora vou ter que juntar todos os professores e ensinar?”. Vai, porque não é só ficar tirando xerox, organizando a festa junina, não é só isso... Então, isso foi um desafio para os coordenadores. Sempre a gente tem aqueles que já tem um discernimento, que lidam melhor com isso, que tem uma maior competência nisso; tem aqueles que tentam, que querem, que estudam muito; e tem aqueles que fogem. A gente tinha uns que fugiam disso daí. Mas, um bom coordenador, mesmo que tenha dificuldade, ele vai atrás... Eu mesma tive que ir atrás de cursos porque na época que eu era coordenadora, a gente não tinha essa formação do coordenador maciça assim, ser chamado duas vezes por mês... Não tinha isso. Então, eu fui para a faculdade, fui para a PUC para fazer Psicopedagogia para vez se me ajudava, fui fazer cursinho, acabei indo até para o mestrado depois. Tudo para ir atrás! Mesmo que você ainda tá buscando, indo atrás, você vê e volta para a escola, faz... Perfeito! O problema estava naqueles que fugiam, mesmo, e a gente teve um grupo assim. Então, esse que corre atrás, faz diferença. Isso eu posso te dizer, porque eu vi: coordenador pedagógico em uma escola fazer diferença, uma boa direção também faz. A gente tinha uma escola que, no início do “Ler e escrever” era uma das cinco com mais dificuldade. Então, uma coordenadora entrou nessa escola, mexeu com todo mundo, realiza formação, entrava na sala de aula, ia atrás dos professores, ia atrás da minha equipe, estava lá no DOT quase todo dia, querendo saber, querendo material, tirando dúvidas. E a escola é agora uma das melhores em relação aos resultados esperados daqui da região. Então, faz a diferença um bom coordenador.

- Quais as contribuições do “Ler e escrever” para a revisão das práticas dos professores alfabetizadores? Para você, quais práticas foram incorporadas?

Eu acho que acompanhar a escrita dos alunos, a prática da sondagem, da análise da escrita. Seja por sondagem, ou outra forma, acho que está incorporado e espero que esse ano também. Porque até o ano passado eu via bastante isso porque eu estava na DRE. Este ano eu vejo pela minha escola que isso tornou parte do trabalho. Aqui elas fazem, não porque precisa mandar,

ou a CP chega ameaçando que tem que mandar para a DRE. Não, aqui faz parte do trabalho e elas utilizam isso para o planejamento. Isso eu posso te dizer que é uma coisa boa. Por que é tão importante? Para você planejar você precisa saber como o aluno está. Planejar no vazio? Da sua cabeça? “Ah, hoje eu vou dar essa atividade” “Ah, essa você deu ontem, daqui que eu vou tirar cópia pra passar na minha sala”. É acabar com isso! É olhar para o aluno e ver “Olha, o meu aluno está assim, então eu tenho que dar uma atividade que dê conta disso”. Uma situação didática que a gente discutiu muito nas formações foi a leitura: professor lê para os alunos, os alunos têm contato com livros, os alunos leem, levarem livros para casa, empréstimo, roda de leitura, leitura em voz alta pelo professor no início da aula, ou seja como for... Eu acho que foi uma prática também incorporada. Eu vou dizer que a primeira prática incorporada foi essa, foi a leitura em voz alta pelo professor. Acho que porque era mais fácil, mais gostosa... Então, isso eu via em todas as escolas: professor pegando o livro e lendo. Tinham coisas para aprimorar? Aquilo que eu te falei de refinar? Sempre tinha. Então, eu vi professor que pegava o livro de última hora e lia para o aluno, e não era isso que a gente falava. A gente falava que era para o professor planejar, ler o livro antes, ler o texto antes de ler para o aluno, precisava fazer uma leitura prévia, dizer por que escolheu essa leitura... Mas, a leitura pelos professores no dia a dia das escolas foi incorporada. Depois disso vieram as rodas de leitura: os alunos mexendo nos livros. Eu cheguei a ver salas de leitura que o aluno não podia mexer em livro. O professor de sala de leitura colocava em cada mesa aquele montinho que ele escolheu, sei lá por que, e só podia tocar naqueles livrinhos... Isso mudou muito. Então, acho que foi uma prática também bacana. Uma coisa boa que a gente discutiu bastante com os professores é pensar na alfabetização que a gente tenha atividades que trabalhem leitura e atividades que trabalhem com a escrita, e a gente alterna no nosso planejamento essas situações didáticas. Reconhecer e entender isso “Olha, com essa atividade eu estou trabalhando a leitura”. O aluno às vezes não está escrevendo, o aluno está pensando naquela listinha de palavras “Ah, mas nessa atividade o aluno está escrevendo” e ele tem que escrever, ele tem que ser colocado para escrever. Todo dia tem que ter uma atividade para ele pensar sobre isso, ainda mais no 1º ano. Então, eu acho que isso também foi um ganho.

- Os cursos e materiais do Programa “Ler e escrever” previam conteúdos voltados ao trabalho com os alunos com maiores dificuldades? Eu gostaria que você também comentasse sobre uma prática muito disseminada dentro do “Ler e escrever” que são as adaptações das atividades para atender alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

A princípio a gente abordou isso: o aluno parece que não está avançando, ele está com dificuldade, eles estão muito confortáveis naquela hipótese de escrita... O que fazer? A ideia não era fazer atividades diferentes para os alunos da turma. Então, escolhia-se uma atividade que podia ser uma lista de contos de fada e faz-se uma variação. Pra esse aluno ele vai ler e assinalar com lápis, esse grupo vai usar letras móveis, para esse aluno eu vou colocar outra pergunta para ele responder da mesma atividade. Isso foi bem discutido com os professores e pensado junto, porque é uma coisa de pensar junto e não sozinho. De repente eu não tô conseguindo pensar na variação que eu posso fazer com isso. Aí, junto com seu colega, junto com o seu formador pensar: “e se você usar esse material com essa turminha aqui que precisa de apoio, enquanto os outros não precisam de apoio específico?”.

-Qual é a importância dos alunos estarem realizando a mesma atividade, com essas variações?

A primeira é tirar essa ideia de que como o aluno não sabe nada, ele faz outra coisa que não tem nada a ver. Ainda mais que, em algumas situações, a gente viu o aluno fazendo outra coisa que não tinha nada a ver mesmo com a leitura e a escrita. Enquanto estava todo mundo fazendo uma atividade de alfabetização, o outro estava amassando bolinha, copiando cinco vezes a letra “a”, desenhando, pintando... Porque, para a professora, ele tem dificuldade mesmo, então é melhor que ele fique quieto fazendo isso. Então, eu acho que a primeira coisa é essa: o aluno está inserido na atividade. Ele vê que está fazendo a mesma atividade que os outros. Ele também vê que cada grupo está fazendo diferente e, tudo bem, ele também está fazendo diferente. A melhor de todas é quando o aluno consegue resolver, porque ele conseguiu resolver uma atividade que tinha uma variação específica para ele, mas ele conseguiu, ele fez. Para um aluno ver que ele é capaz, que ele fez... Isso é importante! Então, eu lembro de professores, quando eu era coordenadora, que diziam que davam atividade para o aluno e ele rasgava e jogou fora. Bom, você deu a mesma atividade que os outros fazem: pergunta para responder. Aquele aluno tem dificuldade na escrita, então, qual é a reação dele? Ele vai pela indisciplina: joga fora o papel para não mostrar para os colegas que ele não sabe. É por isso! Adianta dar a mesma atividade, um monte de perguntas, para o aluno responder, para um aluno que não está lendo e escrevendo, por exemplo? Então, a gente tem que fazer isso conforme a necessidade de cada aluno. Aí ele vai se sentir capaz.

- A política de pontuação diferenciada dada aos professores de 1º ano TOF e 3º e 4º ano PIC que cumprissem os objetivos proposto surtiu o efeito desejado?

Eu acho que a pontuação, logo nos primeiros anos, fez diferença. Muitos professores contavam com isso. Acho que foi um incentivo. A gente pode até ter várias questões sobre isso, mas foi um incentivo. Eu vi professores pensando nisso. Agora a análise dos resultados que subsidiou a pontuação do professor, é algo que eu não acompanhava, porque era o supervisor que fazia. Mas eu acho que foi um incentivo, sim.

-Você acha que, com a mudança do ensino fundamental para nove anos, os professores de 1º ano foram prejudicados quanto as metas de alfabetização serem voltadas agora aos alunos de 6 anos que ingressaram?

Não, prejudicar o professor, não. Eu acho também, mesmo os alunos entrando um pouco mais novos, porque eles não entraram tão mais novos na prefeitura. Foram alguns meses, três meses, sei lá... O fato deles virem alertou na rotina do professor teria que ter um tempo, por exemplo, pro parque. Que já deveria ter, mesmo antes desse aluno entrar mais novos, porque é criança e a gente também aprende brincando, deveria ter um parque, uma atividade e tal. Então, na rotina deveria ter... E, depois, que é possível, mesmo tendo essa reformulação da rotina, as escolas montaram parque, colocaram momento de brincar, eu acredito que o trabalho pensado para essas questões, também é possível o aluno se alfabetizar até o final do 1º ano, brincando, tendo o parque, fazendo atividade de leitura, de escrita, de matemática e de todo o resto. A gente vê crianças que se alfabetizaram até o final, fazendo isso. Prejudicar o professor, como você perguntou, não vejo. O que eu vejo é o professor tendo que pensar, planejar com mais cuidado o seu trabalho. Muitos se assustaram no começo “ah, mas agora eles são tão pequeninhos, nem alcançam o chão nas carteiras”, outros falavam “ah, eles são imaturos”... Não são nada de imaturos... Eles eram da idade deles. Agora, se você lê muito para uma criança, se você faz perguntas, ela não vai aprender? Então, é porque as crianças vão aprender mesmo com três meses a menos de idade no 1º ano, por exemplo. E eu vi muitas turmas chegando a esse ponto.

-Houve adaptação do material para o atendimento desses alunos mais novos que ingressaram nas escolas?

A adaptação foi mesmo nas formações, com coordenadores e professores, em relação a elaboração da rotina semanal do professor. O material do 1º ano não foi revisto. Mesmo porque, ele não dava indicações de como organizar a sua rotina, não era um material fechado. Ele era um material para conversar com o professor. Aí, essas adaptações vieram a partir das formações na JEIF e nas formações com a gente (DOT), na elaboração da rotina. Vários

curiosos nós abordamos isso com o coordenador, vários com professor, montando junto com ele como organizar a rotina, quantas vezes eu vou ler, quantas vezes eu vou escrever, que dias ele vai brincar, que dias ele vai fazer projeto... Essa foi a adaptação.

- Quais os objetivos do “Ler e escrever” na área da matemática? Foram notados avanços nas escolas?

Como algo que já aconteceu há algum tempo, a Matemática sempre acaba ficando depois. A gente começou com leitura, escrita, alfabetização, depois veio a Matemática. Nós tivemos avanço em relação a resultados e em relação ao professor, também. Porque primeiro houve a entrada da discussão dos blocos de conteúdos em Matemática. Então, trabalhar gráficos, trabalhar a geometria... Esse foi o primeiro ganho: o professor olhar para isso. Não é só “continha”, não é só número de 0 a 100, leitura por extenso... Não é só isso! Ao contrário, teve um monte de coisas. Primeiro aqueles problemas de sempre pra resolver. Tem outras coisas que dá para fazer. Então, eu acho que esse foi um ganho. Em relação aos resultados, a gente teve avanços, mas talvez não o que a gente gostaria.

- Você saberia dizer quais as diferenças entre o Programa “Ler e escrever” da prefeitura e do estado?

Eu tenho dois materiais do estado, mas eu, na verdade, não estudei, não olhei com tanto afinco. Os materiais eu tenho até em casa, mas não sei te dizer. Não sei pontuar quais são as diferenças.

- Veio depois o material do estado?

Veio depois. Eu sei que tem um material que foi aproveitado. Muitas pessoas da equipe que montou o “Ler e escrever” da prefeitura, porque eu fiz formação com elas, foram as “cabeças” do “Ler e escrever” e foram para o estado para a implantação do “Ler e escrever”. Eu acho que eles ainda devem estar lá. Então, a matriz é a mesma.

- As habilidades e competências trabalhadas no Programa “Ler e escrever” têm relação com as matrizes das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil, Prova São Paulo etc)?

Tem, tanto que a Prova São Paulo, que acontecia até o ano passado e agora não vai ter mais, mas era a forma de avaliar, ela conversava com a Prova Brasil. Muitos itens usados eram itens do INEP e as competências eram aquelas que a gente buscava: leitura, interpretação,

inferência, classificar informações em um texto de divulgação científica. Então, tudo que o material do “Ler e escrever” buscava também eram essas competências. Elas conversavam tranquilamente.

- Hoje, como você vê o processo de alfabetização adotado pelos professores? O “Ler e escrever” faz parte, de fato, do currículo das escolas? As matrizes, a concepção foram incorporadas?

Eu acredito nisso. Incorpora, sim. Muitas escolas ainda hoje, apesar de eu estar aqui, eu tenho notícia que o que acontece lá é o trabalho do “Ler e escrever”. Aqui é uma delas, não é só porque eu estou aqui, não. Com certeza eu teria “puxado a sardinha” para o meu lado vindo aqui. Mas, eu cheguei e isso já acontece. Primeiro porque o material é superbom, rico. Todos os materiais são e cada um no seu tempo, na sua necessidade que foi feito e elaborado, pensado para a rede de acordo com o que foi observado. Não foi pensado “sei lá onde” e foi jogado aqui. Então, eu vejo como algo que acontece de verdade nas escolas.

-E sobre o processo de alfabetização hoje nas escolas? Como se caracterizaria?

Olha, o que a gente percebeu é que nós conseguimos avançar bastante em relação aos resultados e principalmente na alfabetização. Em um determinado momento, quando a gente observou que estávamos com necessidades em outra área, porque a alfabetização nos 1ºs e 2ºs anos caminhou bem. Vamos dar atenção para os 4ºs anos, por exemplo, para construir um texto bem feito, trabalhar com a parte intelectual, por exemplo. Aí a gente, em um determinado momento deixou um pouco os professores, demos um tempo para a formação dos professores de 1º ano. E isso deu uma queda, deu uma balançada nos resultados que a gente observou. Então, a gente percebeu que tem que ser uma formação contínua. É o tempo inteiro o professor pensando na sua prática. Não é assim “Já tem tudo no livro do TOF 1, 2 e 3, então, eu não preciso de mais nada”. Não, é um contínuo exercício de pensar e refletir sobre a sua prática, olhar para os resultados. Seus alunos nunca são os mesmos, este ano é uma turma, no outro ano é outra, tudo pode acontecer. A atividade que eu apliquei no ano passado na minha turma aconteceu desse jeito. Apliquei nessa turma e aconteceu de outro jeito. Por isso a importância da coordenação. Porque independente do que tiver acontecendo, tá lá o coordenador junto para pensar com o professor. Então, refletir sobre a prática é importante. A gente ouve tanto, parece chavão, todo mundo fala disso, mas precisa. Tem uma pergunta, que eu até já falei aqui, que é aquela que a gente faz desde o início: “Qual é o objetivo dessa atividade?”. Essa é a pergunta-chave. Pensou em uma tarefa que você vai dar, em exercício,

uma atividade, um projeto, seja lá o que você pensou... Qual é o objetivo que eu gostaria? Isso é o que eu tô pensando vai dar conta? Tem que pensar nisso! Cheguei à conclusão de que vai dar conta, apliquei... Então, volta para pensar: cheguei naquilo? Não deu certo? O que eu preciso mudar? Deu certo? Foi ótimo! Então vou para outro patamar!

3. Orientações curriculares

- Como foi o processo de elaboração das Orientações Curriculares da prefeitura? Quem participou?

Eles fizeram um convite para cada diretoria de educação que chamou alguns profissionais das escolas para participar dos grupos de estudos que a Secretaria organizou. Aqui na nossa DRE eu me lembro de ter convidado professores de 1º ano, coordenadores... Tinha um número para a representatividade e nós tivemos indicação. Tinham alguns representantes da minha equipe e tinham professores alfabetizadores, professores de 3º ano, do 2º ano, coordenadores...

-Também especialistas?

Especialistas, a equipe lá de SME e assessores que a Secretaria contratou para auxiliar.

- Qual a concepção de currículo por trás das orientações?

A ideia, a concepção é que permeia o “Ler e escrever”. Então, você abriu o documento, todas as orientações você vai ver que estão falando do “fazer”. Espera-se que o aluno, ao final, seja capaz de fazer, realizar. Então, por trás disso tem aquilo que a gente tava falando da didática. A nossa didática não era propor problemas para o aluno fazer? Então é um currículo pensado dessa forma.

- As orientações foram elaboradas considerando quais documentos ou projetos já existentes?

O primeiro deles é o próprio “Ler e escrever”, porque a segunda etapa foi essa. E aí, dependendo de cada área teve teóricos por trás. Então, no “Ler e escrever” a gente tinha a assessoria da Secretaria em relação à alfabetização. Eu me lembro que em Língua Portuguesa era a Maria José Nóbrega que assessorou a parte de leitura e escrita, principalmente no ciclo II, eu acho que era a equipe dela. Na Educação Infantil, acho que era a Zilma de Moraes

Ramos de Oliveira. Então foram pessoas e assessores que trouxeram as suas contribuições para a elaboração do material

- Documentos de orientação curricular anteriores foram utilizados (como PCNs, Diretrizes Curriculares...)?

Foram sim. No ensino fundamental foram todos analisados e discutidos. Foram todos considerados.

- Como foi o processo de implantação das Orientações nas escolas? Houve esclarecimento às equipes sobre seus objetivos, conteúdo e utilização? Como foi a sua aceitação?

Tanto a Secretaria, quanto as diretorias de ensino, realizaram reuniões com as equipes técnicas inicialmente, com a coordenação e depois em momentos de formação com os professores para abordar o tema. Primeiro apresentar o material, falar dos objetivos, e depois para trabalhar o material. A aceitação eu acho que foi superboa. Eu lembro de muitos professores e coordenadores dizendo “Ah, que bom, agora a gente sabe o que q agente tem que buscar em cada ano, em cada etapa”. Então, foi bem-vindo este material. O desafio depois foi mais na formação trabalhar com eles, juntá-los com a didática do “Ler e escrever”. Então, a gente tinha o que a gente esperava do aluno, o que a gente faz para o aluno chegar nessa competência. Foi o que a gente buscou na formação.

- Qual o grau de autonomia das equipes das escolas para alterar, acrescentar ou extrair conteúdos e expectativas na formulação de seus currículos?

A autonomia foi total. Tanto que, o planejamento das escolas, aquele de cada área dos professores, eu pude ter contato com planejamentos diversos. Algumas escolas elencavam as competências que elas achavam que deveriam buscar prioritariamente naquele determinado período, colocavam no planejamento. Outras colocaram todas, outras elencaram algumas. Então, as escolas tiveram autonomia para isso.

- Você acredita que os espaços oferecidos pela rede para a elaboração do currículo nas escolas é suficiente para a sua elaboração e reavaliação?

Os espaços que eles têm de estudo, JEIF, reuniões?

-Isso. Para pensar o currículo e avalia-lo.

Eu acho que sim. Eu entendo a escola com condições de tempo, de espaço, para fazer o melhor dos melhores: estudar, planejar... Não conheço outra rede que tenha esse tanto de horas coletivas que a gente tem, de estudo pago. Eu não conheço, pode ser que tenha alguma outra em outro estado, mas eu realmente não conheço. Aproveitar esses momentos depende mais da gente, mesmo.

- Você considera o número de expectativas por campos de conhecimento ideal para o trabalho com os alunos do ciclo I?

Eu acho que sim. Penso que sim, porque se ainda há essa autonomia até de você elencar o que é prioritário, o que você pode... E algumas competências elas até se complementam. Então, eu penso que sim. E é lógico que você vai fazer o trabalho de acordo com as necessidades que você encontra na sua escola, na sua turma, nos seus alunos.

- Você considera que as equipes pedagógicas das escolas dominam o uso das Orientações? Como as utilizam?

Eu acho que menos do que o “Ler e escrever” e menos do que a gente gostaria. Porque acho que até por causa da natureza dele. Ele é menos prático. Ele tem os conteúdos, leva mais tempo para você analisar e estudar. Eu tenho professores que sabem de “cor e salteado” tudo o que tem lá no material didático do “Ler e escrever” e alguns que ainda têm dificuldades em relação às Orientações Curriculares. Eu acho que, conforme você me perguntou na anterior, tem também essa coisa “Ah, mas tudo isso eu tenho que ensinar?”. Porque lá ele tem o rol das habilidades e não é assim. Então isso acaba afastando a pessoa, também. Ao contrário, ao invés de se debruçar no documento, analisar, olhar e elencar aquilo que é prioritário, alguns se afastam. Dão uma lida e acabou. Então acho que é menos que o esperado.

- Por que houve a criação do campo de conhecimento Natureza e Sociedade? Como foi a aceitação dos docentes?

A gente tava trabalhando com leitura e escrita, Matemática e faltavam as outras áreas: Ciências, História... Em relação aos docentes, acho que tinha uma expectativa disso. Era uma coisa necessária e até bem-vinda. Não sei se foi possível trabalhar o tanto que era necessária essa área. Tanto que a avaliação da Prova São Paulo, em relação a esse campo, só foi no ano passado. Então, foi pouco tempo e acho que faltou trabalhar um pouco mais.

- A união das áreas de Ciências, História e Geografia foi positiva para o trabalho do professor e a abordagem dos conteúdos?

Eu não vou poder te dizer com certeza em relação a essa questão. Justamente pelo pouco tempo de trabalho, pouca formação.

- Por que houve a união das áreas de Arte e Educação Física? Acha que é um campo menos explorado nos currículos das escolas?

Acho que é pouco explorado, sim. Mas seria necessário um foco também nisso. Assim como a História e Geografia que foram chamadas de Natureza e Sociedade, acho que Artes e Educação Física, também. Não sei te dizer... Até tenho algumas informações, mas eu prefiro não dizer porque eu não participei das discussões do porquê dessa junção dessas duas áreas. Sei de algumas coisas que especialistas me falaram, mas não vou saber te dizer com propriedade.

- As Orientações influenciaram os conteúdos dos cursos oferecidos às equipes das escolas?

Sim, bastante. Quando elas surgiram, a gente começou a buscar isso: tirar das Orientações Curriculares, fazer um exercício com eles. Por exemplo: “Essa expectativa aqui a gente pode trabalhar com essas atividades”. Ou pegávamos o projeto didático que tava no “Ler e escrever”, por exemplo, do 2º ano sobre animais marinhos e perguntávamos “Quais expectativas esse projeto atende no documento do 2º ano?”. Então a gente teve esse exercício das duas coisas conversarem. E, além disso, quando surgiram os Cadernos de Apoio a gente também agregou isso: “Esse projeto didático está trabalhando estas expectativas e o Caderno de Apoio traz essas atividades que também contribuem para os alunos avançarem nesses conteúdos”.

- Como foi a adequação das Orientações à adoção do ensino de nove anos na rede?

Elas já foram organizadas para nove anos. Mesmo que naquele momento a rede ainda não estava organizada do 1º ao 9º ano, e hoje ainda não chegou lá, a gente ainda tá no 4º ano de nove anos, está sendo ano a ano a implantação do ensino de nove anos... Mas naquele momento, a opção da Secretaria foi de organizar já todo o material pensando no ensino de nove anos.

-Como foi a sua aceitação dos Cadernos de Apoio nas escolas? Você acha que eles estão sendo bem utilizados?

A aceitação foi ótima! Os professores adoraram ter um caderno do aluno que ele preenche com atividades planejadas. Isso daí acho que foi maciço, essa boa aceitação. Agora, o trabalho bem realizado com ele dependia da formação. Eu cheguei a ver professor que pegou o caderno ou deu para fazer de lição de casa, ou pegou uma determinada parte do material e, com os alunos riscou “Risca a 2, risca a 4 e não faz! Faz só a atividade 1, 3 e 5”. Só que era uma sequência de atividades. Por que riscou? Porque precisava, sei lá, passar um filme? Passar um DVD? Precisava de alguma coisa que ele não tinha? E isso interfere no andamento da atividade. Mas eu também vi professores utilizando muito bem e até desdobrando aquela atividade em outras situações que ele planejou.

- As expectativas propostas nas Orientações têm relação com as matrizes das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil, Prova São Paulo etc.)?

Tem sim. Todos os materiais se conversam, todos. E todos conversam com as avaliações externas.

- Após sua implantação, houve a proposição de algum tipo de avaliação das Orientações, para a sua reformulação ou readequação à realidade da rede?

Eu acho que a avaliação foi mesmo a Prova São Paulo. O que não acarretou foi numa readequação do material de Orientações. Acarretou na produção do Caderno de Apoio. Então, as Orientações não foram reeditadas, que eu me lembre. O que foi feito foi esse outro apoio para o professor

4. Projetos da antiga gestão

- Qual o objetivo e estrutura do Programa Ampliar?

O objetivo era, em primeiro lugar, o aluno permanecer mais tempo na escola. Eu lembro de uma reunião em que eu ouvi que alguns estudos dizem que um tempo maior de escolaridade permite mais aprendizagens, mais possibilidades para o aluno. Então, o objetivo era esse: um tempo maior com atividades que pudessem auxiliar os alunos e, especialmente, os alunos com

dificuldade. Então, uma das ações do Ampliar, por exemplo, é a Recuperação Paralela, para atender esse alunos que estavam apresentando dificuldades nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

- Quais os pontos positivos e negativos do Programa Ampliar?

Eu acho que positivo é esse: cada escola poder pensar aquilo que ela precisa, na necessidade de seus alunos e propor os projetos dentro do Ampliar. Então, recuperação paralela, projeto de Inglês, alguma coisa envolvendo informática. A legislação permitiu isso: línguas, espanhol, tem escola que tem projeto de leitura... Então, foi bom. Acho que as dificuldades estavam nas questões práticas de ter professor, de organizar o horário, estava mais nessa linha. Algumas escolas conseguiram resolver bem, outras, nem tanto.

- Como foi a aceitação e participação de alunos e pais em relação ao programa Ampliar?

A aceitação dos pais eu acredito que foi boa. A participação também era um desafio. Eu me lembro de escolas onde as atividades que são na sequência do horário de aluno, isso é hoje também, têm mais presença do que aquelas que o aluno tem que voltar depois. Muitas escolas se queixaram disso, especialmente na recuperação paralela. O aluno sai meio-dia e a recuperação dele começa às 14h, 15h horas da tarde, ele não volta. Não havia a possibilidade de todo mundo ficar depois do horário seguido. Que é a dificuldade prática que eu te falei.

- Você acredita que o ensino integral seguiria essa estrutura: aulas durante um período e oficinas, cursos e recuperação paralela em outro?

Eu acho que é o temos, é o que está posto. Na minha opinião, o ideal seria todos os alunos terem aula, por exemplo, não mais das 7h às 12h, mas das 7h às 14h. E aí, dentro daquele horário de aula, ele ter diferentes atividades. Tanto as disciplinas, as matérias, quanto as demais atividades. Então, enquanto alguns estão fazendo recuperação, a turma outra está fazendo aula de Inglês. A outra está fazendo aula de Matemática, a outra está na aula de teatro. A nossa dificuldade é estrutural para fazer isso. Aqui, por exemplo, eu não tenho como ter todos os alunos até 14h30, 15h da tarde hoje, por enquanto.

- Qual a estrutura e objetivo das turmas de Recuperação Paralela nas escolas municipais?

O objetivo é fazer o aluno avançar. A ideia não é ele ficar eternamente, o ano inteiro frequentando aquela turma. A ideia é que seja detectada a dificuldade em Língua Portuguesa,

Matemática, e em escolas que também têm em outras áreas. O aluno frequenta essas aulas, sana essa dificuldade, o professor avaliou, libera ele da recuperação. Muitas vezes a gente não vê isso. Tive aluno continuando, mas o ideal é isso: você sanar aquilo que você não conseguiu nas aulas regulares.

-E a estrutura seria esse atendimento dentro do Programa Ampliar...

Isso, dentro do Ampliar. Aí tem a legislação própria que diz o máximo de alunos que pode ter, o mínimo... Aí teria que consultar a legislação para analisar direitinho.

- Quais os pontos positivos e negativos do projeto de Recuperação Paralela nas escolas?

De positivo a gente tem um material que foi organizado nos dois últimos anos e que é um apoio para o professor. Um material de apoio didático e um material que até sugere a avaliação com os alunos, a avaliação que você pode fazer, e isso é bom. A dificuldade está na participação dos alunos, na frequência deles nas aulas de recuperação.

- Os materiais oferecidos seguem as Orientações Curriculares e Programa “Ler e escrever”?

Sim. E esse professor tem que ter formação também. Porque ele tá trabalhando com esse grupo, ele tem esse material, então o ideal é que ele tenha essa formação, esse acompanhamento para que auxilie ele no trabalho com os alunos.

- Notaram-se avanços em relação aos alunos com maiores dificuldades nos índices de rede após a adoção das classes de recuperação Paralela?

Eu não tenho os resultados da rede. Eu tenho da Diretoria de Educação e disso eu me lembro, de coisas que nós observamos. Nós temos escolas que conseguiram avanços e conseguiram, inclusive, que o aluno fosse dispensado da turma que não precisava mais e a gente teve escolas que enfrentam mais dificuldades em relação a isso e com grande número de alunos que precisavam de apoio e aqueles que estavam avançando muito pouco. Então, nós tivemos as duas situações.

- Proporia alguma mudança na Recuperação Paralela?

Não sei se propor mudança, mas é uma coisa que eu acredito que os professores de recuperação paralela teria que ser um excelente professor. Não pode ser aquele que “Ah, tô sem aula, vou pegar a recuperação”. Tem que ter outras razões, tem que ser um bom

professor. Se ele for trabalhar a leitura e a escrita, ele tem que saber sobre leitura e escrita, tem que entender de alfabetização, que ele vai ter uma turma de alunos com dificuldades. Então, ele também tem que ter um apoio, uma formação.

-Essa ideia de ter o mesmo professor para dar as aulas de Recuperação de Língua Portuguesa e Matemática interferiu nisso?

Pode ser. Porque eu me lembro de muitos professores assustados com isso. Professores de ciclo I preocupados em como iriam trabalhar Matemática agora. Não tinham conhecimento e muitos iam pegar alunos do ciclo II.

ANEXO J – Entrevista Robson

Dados de identificação:

Percurso profissional dentro e fora da prefeitura (indicando o tempo de cada cargo): Eu sou professor de Física, trabalhei na rede particular. Trabalhei e trabalho na rede municipal há 28 anos. Sou professor de Ciências na rede e professor de Física. Eu vim trabalhar aqui na Secretaria no centro de informática em 2005 e acabei sendo convidado pra cuidar do banco de dados do Núcleo de Avaliação. Aí comecei a trabalhar com todo o sistema de avaliação. Fizemos vários cursos sobre avaliação e avaliação externa e estamos aí desde 2008. Aqui no Núcleo já são 5 anos e como coordenador eu estou há 1 ano.

Formação: Sou formado em Física e Pedagogia.

Avaliações externas

- Quais as avaliações externas a rede participava até o ano passado? Quais as suas características?

Prova Brasil, que ocorre bianualmente, geralmente nos anos pares; a Prova São Paulo que ocorre anual; a Prova da Cidade que, em média, é semestral; e a Provinha Brasil que ocorre também semestral, no início do primeiro semestre e no final do segundo semestre.

- Qual o público que participa de cada uma dessas avaliações?

A Prova Brasil São as séries terminais: o 5º ano do ensino de nove anos, ou 4º ano de 8 anos e o 8º ano de 8 anos ou o 9º ano de nove anos. A Prova São Paulo é a partir de dois anos de escolaridade até a última série participava, até o ano passado, da Prova São Paulo, isto é, do 3º ano de nove anos ou o 2º ano de 8 anos até o 8º ano de 8 anos ou o 9º ano de 9 ano, que a gente não possuía ainda. Tanto a Prova São Paulo, quanto a Prova da Cidade, o público era o

mesmo. A Provinha Brasil é aplicada para o 2º ano de nove anos atualmente, tanto no início do 1º semestre, quanto no final do 2º semestre e ela procura medir o nível de alfabetização das crianças.

- Para você, qual o seu objetivo das avaliações externas para a rede, para a escola, para o professor e para o aluno?

Para a rede ela é extremamente importante, porque ela pode estar norteadando as políticas públicas. O gestor da Secretaria consegue mapear ou ter uma ideia de como está ocorrendo o conjunto de habilidades e competências, pelos menos nas disciplinas, nas áreas de conhecimento medidas: Português, Matemática e, no caso da Prova São Paulo, Ciências também. Para a escola é ela é extremamente importante porque consegue, principalmente os gestores e professores, ter uma ideia de como os seus alunos estão e quais são os pontos fracos e forte dos seus alunos e onde eles podem estar interferindo para uma melhoria. Para o aluno, ele também é extremamente importante porque ele recebe os seus resultados e isso faz com que o aluno também perceba seus pontos fortes e seus pontos fracos e, principalmente ele consegue tomar consciência das habilidades que ele já adquiriu e outras que ele ainda não domina.

- Quais avaliações são realizadas e aplicadas por empresas terceirizadas? Porque isso acontece? Qual o grau de participação da rede na elaboração, execução, correção e divulgação de resultados?

Até o ano passado, a Prova São Paulo era realizada por uma empresa particular. Ela participava de uma licitação, só que todo o gerenciamento e acompanhamento era da secretaria municipal. Os nossos itens, nós que definíamos quais são os itens, quais são as habilidades a serem medidas e validamos todos os relatórios e todo o trabalho realizado, toda a preparação e treinamento das pessoas, o treinamento da logística de aplicação. Tudo isso era acompanhado pelo Núcleo de Avaliação Educacional da Secretaria Municipal. A Prova Brasil também é terceirizada por empresas e o funcionamento é praticamente o mesmo. O MEC ou o INEP acompanha toda a logística de aplicação. A Prova da Cidade, não. Ela era produzida por nós mesmos e toda a logística de aplicação e tudo era a própria Secretaria quem gerenciava essa aplicação.

- Como é o processo de elaboração das matrizes das provas? Elas têm relação com outros documentos e projetos da rede?

Sim, tem. Nós começamos as nossas matrizes em 2007. E basicamente ela foi inspirada em cima de duas coisas: os cadernos de Orientação Curricular da nossa rede e a matriz de avaliação do SAEB. As nossas matrizes tiveram essas duas inspirações. Só isso não basta, ela precisa ser validade. Então, vários profissionais da nossa rede, nós criamos um grupo de especialistas nas áreas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências e esse grupo acabou participando de toda a discussão, toda a elaboração disso. Esse grupo era representado pelas 13 diretorias regionais de educação. Pelo menos dois professores de cada região participaram dessa validação da matriz. E, constantemente, primeira matriz nossa foi gerada em 2007, em 2009 ela já teve um “reolhar”, em 2011 ele teve um outro” reolhar”. Quer dizer, a matriz de avaliação é dinâmica, não é estática.

-E quais são as condições ou os aspectos que fazem com que elas se alterem?

Na essência, a gente começa a perceber os eixos que nós acabamos definindo e o detalhamento das habilidades. A medida que você vai trabalhando, você vai sentindo a necessidade de um detalhamento maior. Se você analisar, por exemplo, a matriz de avaliação do SAEB, ela é extremamente genérica. Se você analisar matriz de avaliação da Prova São Paulo, ela é muito mais detalhada. eu acredito que nesse detalhamento que a gente vai sentindo a necessidade de ir detalhando cada vez mais nos eixos de conhecimento.

-O rendimento, o desempenho dos alunos nas provas também influenciam essas mudanças?

Olha, as mudanças não necessariamente. Eu acredito que o que modifica o aproveitamento do aluno é mais, após a divulgação dos resultados, todo o trabalho realizado pelos gestores das escolas, pelos gestores da DREs. O trabalho pedagógico em cima disso, sim, vai reverter alguma coisa. O detalhamento da matriz isso faz com que você consiga melhorar a sua medida, mas isso não significa que você vai melhorar a proficiência dos alunos. Você só vai conseguir melhorar a proficiência dos alunos, se você tiver uma ação em cima dos resultados. Uma reflexão em cima dos resultados: aonde já se chegou, aonde se quer chegar. Que trabalho que precisa ser feito para se chegar a essas competências e habilidades

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo das escolas? Como?

De certa forma, sim. Acaba interferindo indiretamente. E em alguns casos a gente observa um fenômeno muito interessante. Interessante negativamente. Porque algumas escolas acreditam que trabalhando só os itens ou aquelas habilidades, a leitura e cálculo, os seus alunos vão

conseguir se sair melhor nas provas. E isso não é verdade. Não adianta a escola reduzir o seu currículo só em leitura e resolução de problemas porque isso não vai melhorar a proficiência dos alunos, com certeza.

- Quais condições o Núcleo oferece para que haja ampla divulgação dos resultados às escolas, pais e alunos?

Os alunos recebem, pelo menos da Prova São Paulo, recebiam um boletim em casa dos seus resultados. Então, os pais podem estar acompanhando dos filhos os seus resultados. As escolas recebem um material impresso, que são relatórios dos resultados que nós chamamos de boletins pedagógicos. Elas recebem 3: um de Português, um de Matemática e um de Ciências. Ou melhor, recebiam até 2012. Além disso, as escolas podem acompanhar os resultados dos alunos em uma plataforma de resultados.

- Você considera que as equipes das escolas dominam a interpretações dos resultados das provas? O que é feito para facilitar esse processo?

Desde 2007 nós constantemente elaboramos discussões para a leitura dos resultados primeiro com os gestores das diretorias regionais de educação e depois com os coordenadores pedagógicos e diretores de escola. Sempre procurando discutir todo o processo que envolve a avaliação de larga escala e essa avaliação externa. Aliás, a Prova da Cidade foi elaborada exatamente para aproximar isso daí. Porque a Prova São Paulo, nós não podemos divulgar os itens, exige uma questão de sigilo. A Prova da Cidade, não. Então, nós divulgávamos os itens e tentávamos aproximar um pouco mais o professor, o próprio coordenador pedagógico dessas avaliações. Desde de 2008 nós fornecemos também para a rede, oficinas de itens, de elaboração de itens e leitura dos resultados.

- Quais as principais dificuldades enfrentadas hoje pelas escolas, em relação às avaliações externas?

Hoje eu posso dizer até 2012... Até 2012 existia uma tendência de querer utilizar os resultados dessas avaliações externas para bonificação. Isso acaba criando um mal estar muito grande. Principalmente quando você começa a bonificar. Porque a escola que às vezes os alunos não atingiram uma proficiência boa, as escolas que tiveram um a média ruim, elas não deveriam ser penalizadas, as escolas. Aquele resultado tem que servir para uma reflexão, para ver o que está acontecendo e uma ação para a melhoria e não ficar ranqueando as escolas ou bonificando ou penalizando a escola. Eu acho que isso é muito ruim. Eu acho que esse clima

acaba criando uma energia muito ruim que não é produtiva, ela não é colaborativa. Eu acho que avaliação externa tem que servir para colaborar e para acrescentar alguma coisa e não. Em hipótese alguma, a avaliação externa deve diminuir a avaliação interna na escola, porque a avaliação interna não será substituída pela avaliação externa. A avaliação interna é muito mais rica. A avaliação que o professor faz consegue avaliar um monte de coisa. A avaliação externa, basicamente, avalia duas coisas só: a leitura e a resolução de problemas.

- São discutidos no Núcleo os avanços dos alunos quanto ao desempenho nas provas?

Houve evolução?

Houve evolução em várias séries. Eu acredito que o que não ocorreu foi, de 2007 pra cá, eu acho que o que faltou foi encarar as avaliações como algo que está cooperando e não punindo. Eu acho que própria mídia querendo ranquear as escolas, isso acaba prejudicando e não levou a nada. Você teve melhorias? Teve, mas eu acho que foi pequena perto do que poderia ter ocorrido. Eu acho que faltou um pouco mais interferência, um pouco mais de trabalho pedagógico em cima dos resultados, uma reflexão maior em cima dos resultados.

- A próxima pergunta acho que o senhor já respondeu: por que a rede aplicava dois tipos de Prova (Cidade e São Paulo) para o ensino fundamental? O senhor falou sobre a divulgação dos itens. Há outro motivo?

Não, basicamente é esse. A Prova da Cidade ela foi criada para aproximar um pouco mais a comunidade da escola, gestores, professores e alunos, da avaliação externa que, realmente, principalmente no início. Nas duas primeiras edições, se tinha ainda muita resistência, um “pé atrás” com relação às avaliações.

-E essa seria a diferença entre as duas?

Sim.

- A Prova da Cidade também foi extinta?

EU não sei se ela chegou a ser extinta. Não sei ainda qual vai ser a ideia da atual gestão. É procurar criar avaliações formativas. Variar para poder formar. É uma outra concepção de avaliação. Como tá ocorrendo e nós estamos ainda em um momento de discussão, de reformulação, até mesmo de ciclos, de proposta até mesmo do currículo. Então, ainda estamos amadurecendo em relação às avaliações e até mesmo em relação ao currículo.

- Então seria ao mesmo motivo da extinção da Prova São Paulo? Essa nova concepção...

Com certeza.

- Aqui na rede municipal os alunos são submetidos a avaliações externas desde os 7 anos de idade. Existe algum tipo de preocupação em relação aos alunos menores? Tanto em relação às adequações, como a interpretação dos resultados?

Não, não é verdade que os alunos são submetidos desde os sete anos de idade. Não é verdade. Na essência, as avaliações externas são aplicada somente depois de dois anos, pelo menos, de escolaridade da crianças. Então, se você considerar... Só a Provinha Brasil talvez pegue alunos de 7 anos, mas eu acho que é uma Prova mais para medir o nível de alfabetização. Ela é uma prova bem específica para aquele público. Aliás, uma prova bem elaborada.

- Então, de alguma forma, ele atende as necessidades desse aluno menor...

Isso. As outras avaliações, por exemplo, a Prova Brasil “pega” alunos de 4º ano de 8 anos ou 5º ano de nove anos, são finais de ciclo. Então, só a Prova São Paulo que pegava alunos com 8 anos.

- Até o ano passado, os dados da correção da Provinha Brasil ficavam na própria escola. Por que isso acontecia? Por que isso foi alterado?

Porque o governo anterior tinha outros critérios para medir o nível de alfabetização. Ele não queria se apropriar da Provinha Brasil, Não queria se apropriar desse instrumento para verificar a rede. Como tinha a Prova São Paulo, eles acreditam que o aluno que tivesse abaixo de 115 em Língua Portuguesa, não estavam alfabetizados. Sinceramente, eu não sei de onde foi tirado esse parâmetro. Eu realmente não sei. Porque a Prova São Paulo não é um instrumento apropriado para medir o nível de alfabetização. Era uma avaliação que media habilidades e competências supondo que o aluno já estava alfabetizado. Agora, a Provinha Brasil, não. A Provinha Brasil é um instrumento específico só para medir o nível de alfabetização. Então, nessa nova administração, se achou interessante estar medindo na rede esse nível de alfabetização e a gestão anterior não achou muito interessante., somente se não me engano, em 2008, que eles coletaram uma vez e depois acharam que não era mais conveniente coletar os resultados.

- O senhor já falou um pouco sobre isso: qual a relação entre desempenho e bonificação dos profissionais? O que é o Indique?

A gestão passada criou, da mesma maneira que o governo federal tem o IDEB e o governo estadual tem o IDESP, se não me engano, o Índice de Educação do Estado de São Paulo, o governo municipal queria indicar um índice também, o Indique. O indique se baseava em dois fatores: a proficiência do aluno na Prova São Paulo, nos últimos 3 anos e o nível socioeconômico médio dos alunos da escola. Os pais respondiam um questionário socioeconômico e, em cima desse questionário, se criava um nível socioeconômico. Em cima desses dois fatores, proficiência da Prova São Paulo e o nível socioeconômico, se criava o Indique. Qual o objetivo de se criar o Indique? O objetivo era para fazer o pagamento da gratificação. Então as escolas que tinham melhorado o Indique ia ter uma gratificação. É aquela velha história que a gente já tava comentando, tem gente que isso é importante. Algumas experiências da própria cidade de Nova Iorque, o prefeito de lá criou um índice e ele tinha escolas que ele adotava o índice e escolas que ele não adotava índice. E ele percebeu, depois de vários anos, que não tinham nenhuma diferença. Muito pelo contrário, tinham escolas que não tinham esse estímulo, esse ranking, e se davam muito bem. Eu, particularmente, eu acho que isso só serve para atrapalhar todo o trabalho. Eu acho que a avaliação externa ou os índices eles têm que servir, não para ranquear, não para constranger as escolas, ou punir a escola que não tem uma boa proficiência. Muito pelo contrário: tem mais é que ir lá e acompanhar e fazer uma inserção no trabalho.

-Com o fim da Prova São Paulo, o Indique também terminou?

Sim.

- Os resultados das avaliações influenciam nas ações efetivadas pela rede em relação às escolas com menor desempenho (priorizam algumas, destinam recursos ou apoio, etc.)? Acho que o senhor já comentou um pouco sobre isso.

Na gestão anterior. Eu não sei. Eles limitavam... Eu me lembro de algum momento que eles pegaram algumas escolas, as piores escolas que tiveram proficiência no 4º ano e no 8º ano, se não me engano, e procuraram fazer alguma formação e tal. Isso com as que estavam piores. Mas não teve aquele efeito o pessoal esperava.

- Você proporia alguma mudança nas avaliações externas aplicadas até o ano passado?

Eu colocaria várias mudanças. E, na essência, nós estamos reformulando tudo isso. A atual administração está reformulando as avaliações, todo o sistema de avaliação e tá reformulando também o currículo. Então nós estamos aqui em discussão, existe até uma proposta de

mudança de ciclos. Passariam, se eu não me engano, pela proposta, acho que três ciclos. Acho que já publicaram nos jornais neste final de semana. Na essência a gente tá em discussão. Não vou adiantar nada, mas tem muita coisa que a gente pode tá fazendo pra, pelo menos, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da nossa rede.

ANEXO K – Entrevista Sueli

Dados de identificação

Nome: Sueli

Turma que leciona: 3º ano do ciclo I

Turno: vespertino

Tempo como professora: 24 anos

Tempo como professora da rede pública municipal de São Paulo: 22 anos

1 Formação

1.1 Formação inicial

-Qual a sua formação?

Magistério e Pedagogia

- Há quanto tempo a concluiu?

Tem uns 11, 12 anos, mas ou menos.

1.2 Formação contínua

-Costuma participar de cursos da prefeitura?

Costumo

-E particulares?

Particulares, raramente. Mais da prefeitura mesmo ou, às vezes, algum congresso.

-Quais cursos realizou?

Os últimos cursos que eu fiz na prefeitura foram sobre o “Ler e escrever” quando estava sendo implantado. Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem também fiz vários cursos

-Fez o PROFA?

Não, PROFA eu não fiz.

-Por quê?

Na época não tive oportunidade. Eu não era professora titular e eles não liberavam muito os professores substitutos para fazer formação porque, às vezes, você tem que ficar com sala.

- Quantos cursos fez nos últimos dois anos?

Eu não sei, fiz bastante... Eu faço também os cursos que tem no sindicato. No ano passado eu fiz dois cursos à distância, fiz um curso da CET e mais um congresso que eu participei. Este ano eu só fiz dois, por enquanto.

-Em que condições participou da formação (dispensa de ponto, aula aos sábados, ensino à distância etc.)

Geralmente é à distância on line com presença obrigatória para fazer as provas e entregar trabalho. Ou fora do horário de trabalho, porque geralmente a prefeitura não dispensa, é difícil.

- Você acumula cargo?

Não.

-Em que aspecto a formação tem contemplado o seu trabalho com sua classe?

Olha, os que a gente faz na prefeitura eles contribuem para a gente entender as metodologias que vão sendo aplicadas quando mudam as gestões. Sempre que muda a gestão, eles mudam alguma coisa. No caso das últimas gestões, eles mudaram a grade curricular, eles implantaram os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, então os cursos ajudam a gente a trabalhar com esse

material e também colocar em prática o currículo que agora está praticamente unificado na prefeitura, com aqueles cadernos que tem a base curricular para a gente montar o planejamento.

- Os cursos também têm ajudado o trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Tem, tem sim. Principalmente porque a gente tem implantado o programa de recuperação contínua com os alunos e também aqui nós tivemos o PIC. Os cursos do PIC também ajudavam a gente ajudar as crianças que ainda estavam no processo de alfabetização, em defasagem na aprendizagem.

- O que aproveita dos cursos? Os conteúdos? As atividades que eles apresentam?

O que eu acho que mais ajuda é dos cursos é a questão da gente ter um novo olhar, quando tem outra pessoa de fora e traz alguma coisa pra gente refletir. Então, acho que isso é o que ajuda mais a gente olhar de outra forma, principalmente porque a inclusão está “a todo vapor” na escola pública. Então, a gente precisa ter um outro olhar, uma outra forma de trabalhar. Então isso é o que ajuda, da gente ampliar, da gente poder tá olhando aquele aluno com outro olhar.

- Como a formação em JEIF contribui para o seu trabalho?

Sim.

-Em que sentido?

O que contempla muito é a troca de experiências que a gente tem entre os professores. A gente tem troca de experiências com outros professores, como a professora da sala de SAAI que nos ajuda com a inclusão. Ela faz formação e traz pra gente também no horário de JEIF, ela sempre arruma um horário para trazer e multiplicar. E também nas orientações que ela nos dá no horário de JEIF. Essas coisas são muito importantes.

-As orientações são dadas pela professora do SAAI?

É, a professora de SAAI. Ela tem ajudado muito a gente.

2 Experiência profissional

-Há quanto tempo está nessa escola?

Cinco anos.

- Quais as turmas que já trabalhou?

Aqui eu trabalho sempre com 3º e 4º. E trabalhei um ano também com o PIC.

3 Entendimento sobre o currículo

- Como é o processo de elaboração ou readequação do planejamento anual na sua escola?

A gente faz geralmente pela série. A gente junta os professores de 1º, 2º, 3º... E a gente faz isso geralmente no período que a prefeitura dá pra gente tá planejando, tem aí as jornadas pedagógicas e também as reuniões pedagógicas. A gente senta juntamente com essa documentação que a gente tem, principalmente nesses últimos anos que a gente teve fazer muita adequação por causa do ensino de nove anos. Acho que agora neste ano a gente se encontrou um pouco mais, porque antes a gente tava patinando por causa das idades. Agora que tá implantando mesmo o de 9m anos, o currículo tem que estar sempre mudando. Agora que eu acho que vai ficar estável.

- O que mudou com a introdução das Orientações Curriculares da SME?

Ah, mudou bastante. O que mais beneficiou foi a unificação do currículo, porque a gente que já tem um certo tempo na prefeitura, a gente vê que, às vezes, cada escola fala uma língua, cada escola tem o seu currículo. E é necessário que uma rede tenha um currículo unificado. Eu acho que pra isso, se todo mundo tiver seguindo essas orientações na rede, serve para estar unificado, as escolas estarem na mesma direção.

-Você vê algum ponto negativo da implantação das Orientações Curriculares?

O ponto negativo que eu considero foi a questão da História e Geografia, que eu acho que ficou muito a desejar. Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem que vieram, na minha opinião,

não contemplam esse conteúdo. Eu acho que o conteúdo ficou a desejar, ficou meio que de escanteio. Eles deram mais atenção a Português e Matemática e, na minha concepção, foi super errado resumirem História e Geografia e dar o nome de Natureza e Sociedade. Eu acho que não é certo, acho que é um currículo que tem que ser trabalhado e ficou meio assim aquém.

- Quem participa da formulação do planejamento anual em sua escola?

Professores e a gente tem o olhar da coordenadora pedagógica, que a gente repassa pra ela e ela depois dá a devolutiva do que a gente precisa tá mudando ou modificando, melhorando.

- Como você avalia a sua participação e de seus colegas?

É boa. Um grupo bem unido, a gente faz os projetos tudo junto. Procuramos usar a mesma linguagem

- Como você disse, o planejamento aqui é organizado por ano e também por disciplinas?

Em disciplinas e de acordo com cada série, cada ano do ciclo.

- É alterado todo o ano ou é um planejamento padrão?

Ele tem sido alterado, justamente pelo o que eu falei sobre o ensino de nove anos. Ele está se alterando a cada ano porque esse ensino de nove anos está sendo implementado aos poucos. Agora que a gente tá vendo, porque os alunos chegaram na idade certa no ano correto. Porque antes não tava assim. Então, a gente tinha aquela nomenclatura 3º ano, mas a adequação do currículo era 4º ano. Então você tinha que tá realmente fazendo uma mesclagem desses conteúdos. Mas agora eu acho que vai ficar, daqui pra frente, se não mudar porque tem uma gestão nova, com uma nova cabeça... Eu acho que vai estabilizar um pouco mais. Mas sempre tem que ser mudado, porque a gente faz de um jeito, mas depois que você pega o aluno, a sala e algumas coisas que tem que ser adequadas no ritmo dos alunos.

- O planejamento curricular elaborado é revisto ou consultado por você durante o ano letivo?

É consultado, porque a gente fica naquela ansiedade de não conseguir cumprir tudo que a gente propõe. A gente precisa revisitar porque a gente tem que mexer, tem que mudar, às vezes a sala não corresponde e você tem que tá mudando, tá voltando atrás, tá retomando. Ou, raramente, a gente acaba adiantando um pouco.

-Você falou que as jornadas pedagógicas e reuniões são usadas para a elaboração do planejamento. Há outro espaço garantido para vocês fazerem esse planejamento junto com as colegas, já que nem todos fazem JEIF?

O horário de JEIF também. A gente tira um tempo para fazer isso. Mas aqui, é um ou outro que, às vezes, não está junto. A gente faz os grupos de JEIF... Este ano os 3º anos separados por causa de uma outra professora que acumula e pegou a recuperação e ela acabou ficando meio difícil, mas até o ano passado a gente ficava o 3º e 4º ano na mesma JEIF, pra gente poder tá trabalhando junto. Sempre calha de ficar. Um ou outro que não faz JEIF ou faz aquela jornada básica, mas no geral, o grupo sempre fica junto.

- O que é efetivamente trabalhado do que foi proposto durante o planejamento? O que muda?

Eu acho que a gente olha muito mais, por causa do “Ler e escrever”, mais para o Português. Eu acho que em Português a gente acaba dando mais conta, porque a gente tem aquele negócio de querer alfabetizar na idade certa. Eu acho que a gente pega mais. E eu acho que Matemática a gente vai mais lento, mais devagar.

- Por que você acha?

Eu acho que também porque agora que a prefeitura tá tendo esse olhar para a Matemática, tá tendo cursos de formação em Matemática. Porque também nessas últimas formações que teve, eles pegaram muito nesse “Ler e escrever” e acho que a Matemática acabou ficando um pouco de lado. Por causa da cobrança também, porque sente essa cobrança e tal. Tem que tá alfabetizado no 3º ano. Então eu acho que a gente acaba pegando mais por causa dessa cobrança e até por causa das provas externas também. E depois, aos poucos, foi vindo Matemática, foi vindo Natureza e Sociedade. Antes era só Português que era aplicado.

-Quando algo que foi proposto não foi trabalhado como o esperado, como vocês readéqua o planejamento? Acaba retomando partes do programa? Deixa alguma coisa de lado? Como é esse processo?

A gente acaba retomando sempre quando necessário. Algumas coisas a gente elenca também, a gente vê o que é prioridade e a gente acaba pegando aquilo com mais prioridade. Algumas coisas a gente também deixa para o ano seguinte.

- Há continuidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas de um ano para o outro? Como é feito esse processo de transição?

Olha, eu acredito que sim, porque, como a gente já tem aquele currículo mais ou menos assim fechado e a gente trabalha muito em cima dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, então a gente tá sempre retomando. Esse Caderno também dá essa abertura, porque é um Caderno que vai e depois ele retoma de novo o que foi trabalhado. Tá sempre indo e retomando.

-Mas tem algum trabalho entre vocês, professores, para continuar o que estava sendo trabalhado de um ano para o próximo?

Tem, a gente faz mesmo isso em JEIF. A gente costuma sentar e, por exemplo, a professora que estava com determinada sala, como o meu caso que peguei a sala da professora Amélia e a maioria dos alunos eram dela, então a gente sentou em JEIF e ela foi falando do perfil dos alunos, o jeito de trabalhar, o que um precisa mais, outro menos. Tem esse papo de uma para a outra sobre o perfil da sala, sobre o aluno que a gente conhece, a gente passa atividades que foram feitas por eles, qual a dificuldade.

-Vocês fazem isso entre vocês?

É, a gente faz entre nós mesmos. Principalmente no começo do ano tem muita troca. A gente olha uma na lista da outra e fala “Esse aluno foi meu, era assim, assado”.

- Como você avalia as orientações curriculares da prefeitura de São Paulo criadas na gestão anterior? Você consegue atingir todas as expectativas propostas?

Não, logicamente que não. A gente procura, como eu te falei, elencar o que a gente acha mais essencial, mas nem sempre a gente consegue 100%.

- Você acha o número de expectativas ideal nas diferentes áreas?

Eu acho, sim. É ideal a expectativa sobre Português que é um aluno leitor, um aluno crítico... Eles não têm muitas expectativas, eu não acho que tem tantas em quantidade. Eu acho que mais em qualidade do que em quantidade.

-Como encaixa as práticas anteriores dentro dessas orientações?

A gente consegue porque a gente também trabalha o livro didático, que nem sempre acompanha as expectativas. Então, a gente, quando vai escolher o livro didático, tem esse

olhar também, porque a gente tem que escolher aquele livro que vai ficar por quatro anos e a gente vai usando ele também, tentando inserir ele dentro também dessas expectativas que a gente tem, no currículo que a gente tem. A gente usa também o livro didático.

- Qual a contribuição de outros documentos (PCN, DCN, livros didáticos, cadernos de apoio, “Minha biblioteca”) para a formulação do currículo? Como os utiliza? Há outros apoios para desenvolver o trabalho com os alunos?

A gente usa isso aquele currículo cor de rosa, a gente também que usar o RAADI porque a gente tem que ver os casos de inclusão que a gente tem. E a gente tem que fazer as avaliações semestralmente de todos esses alunos. A gente usa também o que é cobrado também nas avaliações externas que a prefeitura tem. A gente vê mais ou menos o que eles esperam, para que eles também possam ir bem nas avaliações. E outras também, de acordo com o projeto, cada ano tem um projeto, e a gente vai inserindo outras coisas de acordo com o tema que a gente tá trabalhando também. Que nem, este ano o projeto é sobre ética nas relações. Então a gente coloca também dentro do currículo e vai pesquisar em JEIF, uma coisa que a gente trabalha no grupo e também trabalha com os alunos.

- Qual a sua opinião sobre os Cadernos de Apoio e Aprendizagem?

Olha, eu particularmente gosto. Eles facilitam bem o trabalho da gente, o de Português e o de Matemática. Agora, o de Natureza e Sociedade eu já não gostei. Acho muito raso, muito sem conteúdo, muito sem conectividade. Eu não gostei! Não sei como tá na rede... EU uso eles, mas eu uso junto com o que a gente... Inclusive, naquele caderno do currículo, também eu acho que o currículo lá também deixa a desejar.

-Como você utiliza os Cadernos de Apoio, de forma geral? Vai intercalando, vai seguindo aquela ordem...

Não, geralmente a gente vai intercalando de acordo com que a gente tá trabalhando no currículo. As atividades, primeiro a gente trabalha e depois vai para o Caderno de Apoio para que eles já estejam familiarizados com as atividades que vão ser feitas, com o conteúdo. Porque é um Caderno bem direcionado. Não é um Caderno que dá para você dar na mão do aluno e falar “Responda tais e tais atividades”. Você tem que estar sempre direcionando.

-Eu conversei recentemente com uma pessoa que participou da gestão passada e que me disse que os Cadernos de Apoio foram implantados com essa ideia de que os professores

abordassem, a partir deles, conteúdos das Orientações Curriculares que eles não sabiam como trabalhar. Você acha que isso aconteceu com você? Algum conteúdo que você não trabalhava anteriormente, você começou a trabalhar a partir dos Cadernos?

Isso sim. Principalmente o de Matemática. Até o curso que eu fiz na disciplina de Matemática, sobre os Cadernos, dizem que eles uma proposta em cima da Matemática que não é aquela proposta linear e fechada, aquele jeito tradicional de trabalhar a Matemática, de “armar continha”. Ela dá uma nova forma de trabalhar cálculo mental... Eu acho que enriqueceu muito o ensino da Matemática e de Português, inclusive, com a leitura e com os temas que tem para cada ano do ciclo. Inclusive, na questão da leitura, acho que melhorou bastante. A gente recebeu bastante literatura para estar lendo pra eles, pra estar trabalhando com eles.

- Você acredita que o planejamento é feito de acordo com a realidade dos alunos atendidos nesta escola?

Eu acho que sim. A gente tem esse cuidado, porque se a gente pegar uma coisa muito assim, a gente não vai conseguir trabalhar. A gente tem que ver também a comunidade escolar, o que eles esperam. Inclusive porque aqui também os pais cobram da gente o que a gente tá fazendo. São pais que ficam “em cima”, querem saber o que a gente tá fazendo, são pais mais esclarecidos.

- O que vocês fazem para conhecer essa realidade e atender as necessidades apresentadas?

Bem, eu geralmente faço isso na reunião, com os pais. Eu procuro estar conhecendo eles. Eu acho que a escola deveria até... A gente até tenta trabalhos com a comunidade, mas eu acho que não são suficientes. Acho que a escola deveria fazer mais, para estar atraindo e conhecendo mais a comunidade. Mas a gente já fez também aqui, quando eu entrei um tempo atrás, a gente fez uma espécie de pesquisa. A gente elaborou um questionário para os pais responderem em casa. A partir desse questionário a gente montou um perfil da comunidade em termos econômicos. Para saber um pouco mais ou menos como funciona e tal.

- Você acha que a rede ou a escola dispõe de recursos (exercícios, orientações, sugestões de atividade) que auxiliam na superação das dificuldades dos alunos com baixo rendimento?

Olha, assim, de uma forma muito lenta. Principalmente com a inclusão, tem sido coisa nova na escola, eu acho que de uma forma muito lenta. Tem tido algum avanço, mas é muito lento, muito aquém do que a escola precisa, em termos de reforço, formação. A gente tenta fazer essa ponte com a coordenadoria. A gente recebe, mas é assim: você pede uma coisa, demora não sei quantos meses para até chegar, aí você já teve que se virar. Às vezes chega errado, não tá de acordo com o que a criança precisa e tem que mandar de volta e trocar.

- Na área de inclusão, você diz...

É, os de inclusão. Os que têm dificuldades de aprendizagem, tem os programas de reforço e o de recuperação paralela.

-O que é esse projeto de reforço?

É o “Ler e escrever na idade certa” que pega crianças que ainda não estão alfabéticas, que estão com dificuldade na alfabetização. E o de recuperação, eles contemplam mais as crianças a partir do 4º ano, aquelas que já estão com uma defasagem dos conteúdos de aprendizagem.

- O reforço é aquele que trabalha com as crianças menores...

É, com os menores. Do 1º, 2º e 3º ano.

- Acho que esta pergunta você já me respondeu, sobre qual a sua opinião sobre a união das disciplinas de Ciências, História e Geografia na área de Natureza e Sociedade no ciclo I.

Eu não concordo, não.

- A pergunta era se facilitou ou dificultou a abordagem. Na sua opinião, dificultou...

É, dificultou e ficou muito raso, não sei. Eu não sou especialista da área, mas eu acho que ficou algo tão raso, aqueles Cadernos, uma coisa tão sem ligação, não sei. Eu não gostei. Eu esperava que fosse melhor, porque como os de Matemática e de Português são bons, eu esperava até que fosse melhor.

- E em relação à atribuição de notas? Porque o trabalho é junto, mas você consegue separar e atribuir o conceito para cada disciplina?

Sim, porque o conceito a gente vai ter que avaliar individual, apesar de ter os trabalhos em grupo e tudo. Porque o conceito é se a criança atingiu, se não atingiu, se ela vai atingir. Tem que ser bem individual. A gente já tem essa prática.

4 Avaliações externas

- De quais avaliações externas sua turma (ou a de anos anteriores) já participou?

Essa minha turma participou no começo do ano da Prova Brasil e pelas orientações teve uma no começo do ano e vai ter outra em novembro. E é para geralmente avaliar a competência leitora da criança, interpretação. Nos outros anos teve a Prova São Paulo e também a Prova Brasil que é aplicada no 4º ano e no 6º ano.

- Como foi o desempenho das turmas?

Aqui na nossa escola as turmas tem tido bom desempenho, porque a gente já teve alguns retornos. Eu não sei das últimas, das últimas eu não me lembro do retorno, nem se teve retorno, porque a gente não recebeu devolutiva, mas um tempo atrás, pelo menos os nossos alunos conseguiram. Foi uma das escolas que conseguiram um conceito melhor entre as escolas da nossa diretoria de ensino, foi uma das que teve um desempenho melhor no fundamental I.

- Você aprova o uso de avaliações externas como forma de avaliar o ensino? Qual o seu objetivo?

Como avaliação do ensino, não. A prova serve para você ter um diagnóstico, você poder diagnosticar onde está o problema, a falha e você intervir. Nesse sentido, eu concordo. Mas não no sentido de avaliar, mas de diagnosticar e fazer as intervenções necessárias.

- As avaliações externas mudaram algum aspecto de sua prática docente?

A punica coisa que muda é que a gente fica com aquela preocupação “Será que os alunos vão conseguir fazer, vão se dar bem”. Eu acho que é isso que gente acaba até, não sei se é certo ou errado, prendendo um pouco nessas provas. A gente senta em JEIF, analisa as questões pra gente poder trabalhar com os alunos. Eu acho que muda nisso: a gente acaba ficando mais alerta.

- Você acha que as avaliações externas interferem no currículo escolar? Como?

Eu não acho que interfere muito, não. Porque nas outras a gente teve uma devolutiva e até interferiu um pouco, mas eles demoram muito para dar essa devolutiva que a gente precisa. Quando vem o negócio já passou um ano e a gente fica meio “perdido no barco” e a gente não pode esperar por um ano, a gente tem ir trabalhando. Então, eu acho que fica a desejar nisso. Acho que a devolutiva deveria ser rápida, no ano vigente. Demora muito para sair os resultados.

- Em sua escola, há algum tipo de discussão sobre os resultados das provas?

Tem, a gente sempre discute nas reuniões pedagógicas que nós temos de “grupão” que a gente junta todo mundo.

- Como os alunos e pais reagem diante das avaliações externas?

Eu acho que os alunos e pais não se preocupam muito com essas avaliações externas. Eu não vejo uma grande preocupação. Porque, você sabe como é, a rede pública praticamente não reprova, é o ciclo, é a continuidade. Eu acho que, por causa disso, eles acabam nem ficando tão preocupados assim com essas avaliações. Quem acaba se preocupando mais é a gente.

- Há pressão quanto à bonificação atrelada ao desempenho dos alunos nas provas externas? Como acontece?

Tem, a gente tem essa pressão. A gente sempre discute isso, porque eles sempre atrelam uma coisa com a outra e acaba tendo essa pressão por “n” fatores. A escola, de uma forma ou outra, dependendo do desempenho ela será mais favorecida ou menos favorecida. Então tem sim essa pressão.

- Essa pressão parte da escola, dos colegas... Ou é uma preocupação individual?

Não, é uma preocupação de quase todos. A gente sempre discute isso nas nossas reuniões. A gente sente essa pressão, principalmente quando muda as gestões. Eles colocam novas metas, então a gente fica com essa preocupação.

- Você proporia alguma mudança nas avaliações externas atuais?

Olha, eu proporia que não tivessem tantas avaliações, que fosse uma única. Até alguns anos aí tinha 3: Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade. Eu acho que é muita coisa. Acho que uma só já daria. Eu proporia que fosse menos.

- Como vê a extinção da Prova São Paulo? Concorde ou discorde? Por quê?

A Prova São Paulo é a melhor que tinha, eu acho. Poderia tirar as outras e deixar a Prova São Paulo. Porque a gente teve devolutiva e eu acho que é a única que tem devolutiva é a Prova São Paulo, mesmo. Inclusive, os pais receberam em casa o desempenho dos alunos, qual foi o desempenho deles, a nota que ele atingiu. E é uma prova que tava bem dentro das propostas curriculares da prefeitura.

5 Projetos de leitura e escrita

- Como você avalia o Programa “Ler e escrever” da prefeitura?

Eu achei bom. Porque antes do Programa “Ler e escrever”, eu acho que estava meio abandonado, sabe? A questão da alfabetização, estava cada um fazendo mais por sua conta. Depois que veio o “Ler e escrever”, teve uma grande formação, teve mais investimento nessa questão dos Cadernos e tudo. Eu achei, na minha opinião, que melhorou. Porque ele impõe um trabalho pra gente como professores. Então, essa é a avaliação diagnóstica... Eu acho que precisa disso, a gente não pode trabalhar solto, cada um trabalha do jeito que quer. Eu acho que, nesse sentido foi bom, foi positivo.

- Você participou de capacitações na área da leitura e da escrita nos últimos anos? Qual foi o conteúdo dos cursos? Como você os avalia?

Algumas deles eu achei que foram ótimas, outras eu achei que foram péssimas. Depende de quem tava dando a formação. Eu tive uma formadora na DRE que ela excelente. Nossa, aprendi muita coisa com ela, uma pessoa muito capacitada. Mas também já tive formação com outros que a gente sentia até nervoso de ouvir a pessoa falar, porque não tinha nada a acrescentar. Depende de quem tá dando a formação: tem uns que são ótimos, outros deixam a desejar.

- Você era professor antes do Programa “Ler e escrever”? O que mudou na sua prática e na aprendizagem dos alunos?

Uma coisa é analisar o nível de escrita da criança que eu nunca tinha feito isso e comecei a fazer depois dos cursos, da formação e das cobranças, é lógico. Então a gente aprendeu a ter outro olhar sobre a alfabetização, porque a gente acompanha os passos que as crianças levam para chegar à leitura e escrita. Antes a gente via mais aquela forma tradicional “ou sabe ler, ou não sabe ler”. Agora, não. Agora a gente tem um olhar mais misericordioso no caso de entender como que dá a evolução da escrita com a criança. Eu acho que nisso foi muito bom.

- Em sua opinião houve avanços na área da alfabetização e aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental?

Houve, principalmente na questão do gosto pela leitura. Acho que os nossos alunos leem mais depois do “Ler e escrever”, eles se interessam mais pela leitura. Porque é um programa que cobra isso da gente, que a gente leia muito para os alunos, que a gente faça roda de leitura, que a gente insira eles neste mundo do livro. Antigamente não era bem assim, cada um fazia do seu jeito. E você sabe como é que é: tem professor que gosta de ler mais, outros gostam de ler menos. O que dá mais atenção nesse projeto do “Ler e escrever”, ele coloca a gente numa linha. Inclusive, todo o material, toda a literatura que vem é direcionada de acordo com o ano e de acordo com o “Ler e escrever” pra gente tá podendo, de acordo com cada faixa etária, tá fazendo a leitura, de acordo com o projeto. Por exemplo, se for fábulas, vem os livros adequados. Se for lendas, poemas, poesia... Tem que vir os livros adequados e a gente tem que trabalhar. Agora eu não sei como é que vai ficar essa questão. Até agora ainda não colocou as suas posições definitivas. Se vai continuar, se não vai, pelo menos eu não sei.

- Há intervenções específicas para os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita?

Tem a intervenção na hora da sondagem. Porque a gente tem que elaborar atividades que contemplem o nível de escrita e de leitura do aluno para que ele possa estar avançando naqueles estágios: silábico-alfabético, alfabético... Então a gente tem que tá fazendo essas intervenções.

- O Programa “Ler e escrever” trabalha com a ideia de que o professor deve trabalhar a mesma atividade com todos os alunos e fazer adaptações individuais, dependendo das suas dificuldades. Você consegue trabalhar dessa forma? Ou há momentos em que você precisa dar atividades específicas para esses alunos?

Na maioria das vezes a gente usa as mesmas atividades. Os Cadernos de Apoios têm algumas atividades, não sei se os atuais, mas os primeiros que saíram, e ele dá um leque que você possa trabalhar com a mesma atividade, ele dá uma direção. Mas, às vezes, a gente precisa dar uma atividade específica para um determinado aluno pra que ele possa também não ficar lá assim “boiando”, sem fazer nada. Tem que ter alguma coisa pra ele tá podendo trabalhar e avançar. Mas, geralmente, as atividades a gente trabalha com todos, a mesma atividade, e dando algumas direções diferentes para esse aluno que precisa. Esses Cadernos direcionam bem isso.

- Você acredita que as sondagens realizadas periodicamente e a divulgação dos resultados entre as escolas favoreceu a aprendizagem dos alunos?

Favorece sim, porque favorece o nosso trabalho. Antes a gente não tinha esse olhar de sondagem. É essencial, tanto que já virou uma prática. Mesmo que ninguém cobre, a gente já tá acostumada a fazer e a gente já faz a sondagem no começo do ano, por série a gente já pensa qual sondagem nós vamos fazer, o que nós vamos cobrar. Já virou um hábito! Ela caba permeando o nosso trabalho porque a gente faz vários tipos de sondagem e a gente amplia não só aquele que está no processo de alfabetização, mas a gente faz a sondagem da leitura em si com os alunos que já estão mais avançados, da escrita. então, já virou uma prática, pelo menos eu sinto aqui no nosso grupo.

- Participará do Programa do PNAIC? Por quê?

Não, não tô participando. Porque era de sábado e eu não posso.

6 O ensino fundamental de nove anos

- Você já foi professora do 1º ano?

Já fui.

- Já lecionou para a turma de 1º ano do ensino de nove anos?

Não, a última turma de 1º ano que eu peguei foi em 2007. Ainda não tinha...

- Houve esclarecimento sobre as razões para o ensino de nove anos e suas vantagens?

A gente teve em nível de coordenação. As coordenadoras vão nas formações e depois elas passam pra gente.

- Você nota diferenças entre as antigas turmas do ensino de 8 anos e as atuais?

Sinto a diferença, sim, porque eles estão vindo mais novos, bem mais novos. Inclusive, quando chega na ponta, os professores de fundamental II veem muito essa mudança, porque quando eles pegam, por exemplo, o 5º ano, eles dizem “Nossa, como eles estão bem criancinhas, bem bebezões”. Porque eles estão costumadas com alunos mais maduros no 5º ano, já pré-adolescente. Agora eles estão pegando uma idade menor e tão sentindo isso.

- Isso leva você e suas colegas a adaptarem o currículo?

Por conta disso, sim.

- Em sua opinião, a entrada de criança aos 6 anos favoreceu o processo de aprendizagem?

Na minha opinião, ela nem favoreceu, nem desfavoreceu. Eu penso que até seria favorável, se a escola de ensino fundamental se adequasse a essa criança que está vindo. Porque o espaço da EMEI é totalmente diferente do espaço da EMEF e elas sentem essa mudança. Elas precisariam de um espaço parecido, que a EMEF não tem. Eu, pelo menos, vejo isso como uma questão política. Simplesmente é um arranjo que a rede fez para poder abrir vagas, sem precisar construir creches. Um arranjo político. Nem foi por uma questão de melhorar ou não o ensino. Agora, ele poderia ser melhorado se a EMEF tivesse esse espaço que essa criança não tem. Esse espaço que a criança precisa para sair da sala, precisa estar brincando. A gente tem improvisado, mas ela não tem esse espaço. É muito concorrido o espaço na EMEF, porque tem a quadra, mas a quadra o professor de Educação Física está sempre usando. Então, quer dizer que ela não tem esse espaço físico. A escola precisa de um espaço físico para essa criança e não tem. Pelo menos, não aqui na nossa, não sei se em outras têm.

- Os professores de 1º ano se sentem pressionados pelas metas de alfabetização que permaneceram as mesmas com crianças mais novas?

Não, mas agora não são as mesmas metas. Agora que o ensino de nove anos está praticamente na idade certa, eles mudaram as expectativas que seriam alcançadas. Por exemplo, as expectativas que seria alcançadas no 2º ano foram transferidas até o 3º ano. Essa criança tem que estar lendo e escrevendo até o 3º ano. Então, por conta dessa idade, de tudo isso, eles mudaram as expectativas. Antes era só no 1º ano que você teria que dar conta, tinha aquela pressão. Aí, depois eles foram ampliando para o 2º. Agora, não sei se eles estão querendo fechar um ciclo, até o 3º ano já a criança está lendo e escrevendo.

- Você acredita que o ensino de nove anos vai favorecer o processo de escolarização dos alunos no ciclo II?

Eu acho que não. Acho que vai ficar na mesma.

7 Recuperação contínua e paralela

- Quais as principais dificuldades em termos de aprendizagem encontradas pelos alunos na turma que você leciona? Há defasagem entre alunos da mesma faixa etária?

A minha sala está mais ou menos no mesmo nível. Eu tenho alguns alunos que têm uma dificuldade na aquisição da leitura, por vários problemas e tudo mais, eles têm essa dificuldade. Tem alguns que já estão lendo, mas eles acabam ficando um pouco defasados, não tem jeito. Eles acabam ficando, porque você vai pegando mais a escrita, mais a leitura e você também tem que avançar porque eles não podem ficar aí. Então, tem sim uma defasagem. É que aqui na nossa escola, os alunos são bons, a comunidade. Mas eu já peguei escolas que realmente o negócio tava bem gritante, em termos de prefeitura. Enfim, sempre tem um pouco, né?

-Então você acha que a maior dificuldade seria em termos da leitura e da escrita?

É da aquisição da leitura e da escrita. porque tem aqueles que eles demoram para chegar até lá e quando eles chegam, ficam meio defasados. Por isso que tem os programas aí. Tinha o PIC... Inclusive a gente tinha o PIC aqui e não tem mais por causa disso, porque a gente não vê essa necessidade. As turmas são bem menos defasadas. Então, a gente não vê essa necessidade de estar formando o PIC. A gente achou que, dando mais prioridade a esses projetos, a gente vai dando “cabo” a essa necessidade deles.

- Como realiza a recuperação contínua em sua turma?

Na minha turma, a gente faz assim, tem que ser praticamente todo dia. Porque quando você dá uma coisa e vê que outros ainda não conseguiram atingir, você tem que tá retomando. A gente precisa se reunir pelo menos uma vez por semana para tá retomando, revendo atividades.

-Essas defasagens de leitura e escrita, você está conseguindo “dar conta” com esses alunos e com os outros, trabalhando as mesmas atividades?

A maioria, sim. Alguns, não. Alguns estão começando a ler agora. Meu maior desafio é que eles consigam ler. Eles estão indo para aquela fase alfabética, então eles ainda vão ficar com uma defasagem.

- Quais atividades você está trabalhando com esses alunos com dificuldades?

Eu costumo pegar aquelas atividades que a gente desenvolve bem no começo. Lógico que dependendo se ele está silábico, alfabético,... Eu pego atividade direcionadas assim. Por exemplo, quando você vai dar uma cruzadinha, tem uma criança que vai precisar de um banco de palavras, outras não. Então você dá o banco de palavras para aquelas que precisam e a outra que não precisa, ela vai fazer sozinha. Essa é a adequação da atividade.

- As atividades de recuperação contínua estão previstas no currículo, ou ocorrem paralelamente ao seu planejamento?

Não, a gente já prevê isso. Mesmo porque a gente trabalha com as professores dos projetos de recuperação e a gente tá sempre trocando. A gente conversa muito, desde o começo do ano já vê como é que a gente vai tá adequando, o que a gente pode tá fazendo.

- Como avalia os alunos para identificar suas dificuldades? Você já falou das sondagens. Você tem outros instrumentos?

A gente faz a sondagem que é uma forma de avaliação. Além disso a gente tem também as nossas avaliações também. Sempre que a gente tá ensinado um determinado conteúdo, a gente aplica uma avaliação, para ver se eles realmente entenderam e também na observação do dia a dia, na sala de aula. O professor de fundamental I tem muito isso, né? Ele caba conhecendo um por um. Então, a gente circulando entre eles, vendo eles realizarem as tarefas e ajudando aqui e ali, a gente já sabe quem conseguiu entender, quem não conseguiu, quem você precisa estar intervindo mais

- Há relação entre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e sua origem social, raça ou sexo?

Tem alguma coisa a ver muitas vezes com a frequência. Geralmente esses alunos faltam muito. Há um certo desinteresse da família com o estudo da criança. Uma criança que muitas vezes não é acompanhada em casa em uma lição de casa, ninguém vê o seu caderno, ninguém cobra nada. Tem essa relação, sim, de tempo da família cobrando essa criança.

- Como avalia a participação dos pais dos alunos que apresentam maior dificuldade?

Justamente esse é um nó: eles participam pouco. Geralmente as crianças que têm essas dificuldades... É lógico que escapa: uma vez ou outra tem um aluno com outro problema. A família que pode, ela tá sempre procurando intervir, procurar ajuda médica, se for o caso. Mas a gente relaciona, sim, que a maioria a gente vê que a família não intervém muito, a família põe a criança aqui e não se preocupa muito.

- Que tipo de medida favoreceria o atendimento desses alunos?

A medida que a gente toma aqui é a gente realmente tentar fazer com que família também atue com a criança. Nem sempre a gente consegue. É lógico que tem “n” fatores que envolvem essa família. Mas a gente procura, nem sempre com sucesso, mas a gente procura estar atraindo a família, tá mostrando pra família que essa criança precisa de mais atenção.

- Geralmente são nas reuniões de pais?

É nas reuniões de pais a gente convoca, juntamente com a coordenação e acaba conversando. Às vezes a gente convoca fora do período de reunião para tá falando particularmente.

- Seus alunos são atendidos pelo projeto de recuperação paralela?

Não, os meus são atendidos pelo projeto de reforço.

- Os alunos indicados para a recuperação paralela são frequentes?

Uns nem vem porque a família não tem condições de trazer, não mora perto, a criança não pode vir sozinha e não tem nenhum adulto para trazer. A maioria tem frequentado. Na minha turma tem um só que não frequenta, por problemas familiares. A maioria participa sim, com algumas exceções, e tem resultados. Ajuda muito eles no avanço.

- Como avalia o desempenho dos alunos que realizam recuperação paralela durante as aulas regulares? Houve mudanças?

Estou sentindo muita diferença. Tem alguns que já estão lendo.