

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA DA SILVA BEZERRA

Saberes docentes no cotidiano escolar:
uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada

São Paulo

2009

BRUNA DA SILVA BEZERRA

**Saberes docentes no cotidiano escolar:
uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

São Paulo

2009

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

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

371.13 Bezerra, Bruna da Silva
B574s Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos
 ciclos e da progressão continuada / Bruna da Silva Bezerra; orientação
 Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s.n., 2009.
 175 p. ; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Saberes do docente 2. Prática de ensino 3. Educação permanente
4. Ciclos de escolarização 5. Progressão continuada I. Souza, Denise
Trento Rebello de, orient.

Bruna da Silva Bezerra

Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.
Área de concentração: Psicologia e Educação

Dissertação defendida e aprovada em: _____/_____/_____

Banca examinadora

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

A Deus, pelo amparo onipresente e pela existência de todos aqueles que compõem a minha vida, tornando-a completa.

Aos meus pais, Iva e Ponciano, pelo exemplo de vida que me deram e por me ensinarem a importância da persistência na realização dos sonhos.

Ao meu irmão, Alfredo Martins, à minha madrinha-mãe, Lourdinha, e aos meus familiares, pelo apoio e pela compreensão sobre a importância deste trabalho em minha vida.

Ao meu noivo Rafael, pela paciência ao longo desses anos de estudo, pelo incentivo, apoio emocional e companheirismo, que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Às minhas amigas, Andrea, Carolina, Fatima, Juliana, Linei, Luana, Marcinha e Patricia, pelo incentivo constante, pelas conversas e por compreenderem minha ausência nesse período de pesquisa. Agradeço, em especial, à Fatima Mitie Soejima pela leitura atenciosa, pelas sugestões e pelo acompanhamento da escrita desta dissertação. A amizade de vocês foi imprescindível em todo o percurso desta pesquisa.

Aos meus colegas do grupo de orientação, Daniele Kohmoto, Daniela Sene, Juliana Pereira, Luciano Cores e Sueli Magalhães, pelas leituras e sugestões.

À Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, minha orientadora e amiga, pela confiança depositada em mim e pela orientação segura e cuidadosa, durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, minha orientadora no Programa de Iniciação Científica, pelo acompanhamento do meu crescimento pessoal e profissional desde a graduação e pela valiosa contribuição no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Flávia Medeiros Sarti, pela leitura atenta, pelas observações pertinentes, pelas críticas e sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores da Faculdade de Educação, pelas contribuições para que eu desenvolvesse um olhar crítico sobre o cotidiano escolar.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, pela atenção e excelente atendimento às minhas solicitações e dúvidas.

À Secretaria Estadual de Educação, pela concessão da Bolsa Mestrado, programa de incentivo aos professores da Rede Estadual de São Paulo.

Aos educadores da escola em que realizei esta pesquisa, por tornarem-na possível, confiando a mim parte de sua experiência e por fazerem de seu trabalho um espaço de construção de conhecimentos. Aprendi muito sobre educação com vocês.

A todos que contribuíram e estiveram comigo durante esse percurso.

“E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança”.

Paulo Freire

Resumo

BEZERRA, Bruna da Silva. **Saberes docentes no cotidiano escolar**: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Esta pesquisa investiga os saberes mobilizados e construídos pelo professor no trabalho pedagógico para atuar diante dos desafios desencadeados a partir da implantação dos ciclos com progressão continuada. Para atingir tal objetivo, realizou-se revisão bibliográfica sobre os temas ciclos, progressão continuada e saberes docentes e pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na cidade de São Paulo. Os procedimentos metodológicos incluíram entrevistas, análise de documentos e observações participantes em salas de aula, nos horários de trabalho coletivo e em eventos escolares. Os dados foram analisados à luz do conceito de *saber docente* fundamentado nos trabalhos de Maurice Tardif (2002), Ruth Mercado Maldonado (1991, 2002) e Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2005); da idéia de *atividade criadora* de Vigotsky (2003) e das concepções de *estratégia* e *tática* de Michel de Certeau (1994). Partiu-se do pressuposto de que a implantação dos ciclos com progressão continuada trouxe novos desafios e novas demandas ao trabalho docente. Nesse contexto, o professor não se faz passivo ao se deparar com dificuldades na prática pedagógica. Como ser histórico, consciente do processo permanente de busca e vontade de *ser mais* (FREIRE, 2006), ele busca novos conhecimentos e produz saberes para lidar com situações diversas e conduzir sua prática no cotidiano escolar. Desenvolve também estratégias e táticas que expressam seus saberes, modificando e recriando o que lhe é imposto. Ao final da pesquisa, verificou-se que, nesse contexto de “miscigenação” de séries e ciclos, os professores estão buscando, modificando e elaborando constantemente ações pedagógicas, com o objetivo de atender a heterogeneidade em uma classe e assegurar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Em função das possibilidades do cotidiano escolar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os professores reelaboram as experiências e os conhecimentos apropriados dentro de uma lógica seriada e criam novas formas de intervenção para atender às demandas trazidas à prática com a implantação dos ciclos com progressão continuada. A organização do trabalho coletivo na escola e o saber docente em sua dimensão criadora têm possibilitado o desenvolvimento de uma educação voltada à formação de sujeitos humano-históricos.

Palavras-chave: Saberes docentes; prática pedagógica; formação de professores; cotidiano escolar; ciclos e progressão continuada.

Abstract

BEZERRA, Bruna da Silva. Teacher knowledges in school daily life: an analysis in the context of cycles and continued progression. Master dissertation – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This research investigates the knowledges constructed and mobilized by the teacher in his/her pedagogical work to face the challenges brought about by the implementation of school cycles with continued progression. To this purpose, a bibliographical review of the issues related to cycles, continued progression and teacher knowledges was carried out, as well as a qualitative fieldwork at a Municipal School of Fundamental Education (EMEF) in the city of São Paulo. The methodological procedures include interviews, documental analysis and participant observation in classrooms, during periods of collective work, and school events. Data were analyzed in the light of the concept of *teacher knowledge* founded on the works of Maurice Tardif (2002), Ruth Mercado Maldonado (1991, 2002) and Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2005); on Vigotsky's idea of *creative activity*, and on the conceptions of *strategy* and *tactics* by Michel de Certeau (1994). The work starts from the assumption that the implementation of cycles with continued progression brought new challenges and new demands to the teaching work. In this context, teachers are no longer passive before the difficulties of pedagogical practice. As historical beings, aware of the permanent process of searching and willing to be more (Freire, 2006), they seek and produce new knowledges to deal with the changing situations and to conduct their practice in school daily life. They also develop strategies and tactics to express their knowledges, modifying and recreating what is imposed upon them. By the end of the study, it was possible to see that in this context of "miscegenation" of series and cycles, teachers are constantly seeking, modifying and elaborating pedagogical actions with the objective of dealing with the heterogeneity of a class and to ensure the incorporation of knowledges by the students. Depending on the possibilities of school daily life for the development of the pedagogical work, teachers re-elaborate the appropriate experiences and the knowledges within a serial logic, and create new forms of intervention to deal with the demands placed upon the practice by the implementation of cycles with continued progression. The organization of the collective work at school and the teacher knowledge in its creative dimension have made it possible to develop an education aimed at the formation of human-historical subjects.

Key words: teacher knowledges; pedagogical practices; teacher education; school daily life; cycles and continued progression.

Lista de siglas

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CB – Ciclo Básico

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEPAM – Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

JEI – Jornada Especial Integral

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

JTI – Jornada de Tempo Integral

JU – Jornada Única

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Ação Educativa

ONU – Organização das Nações Unidas

PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAP – Sistema de Avanços Progressivos

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TOF – Toda Força ao 1º. Ano

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	10
Apresentação da pesquisadora e a origem do tema de estudo.....	10
Situando a temática	15
Os objetivos e o caminho percorrido.....	18
Organização do texto.....	20
Capítulo 1. Saberes docentes, ciclos e progressão continuada	22
1.1. Os ciclos como alternativa à organização seriada: um breve levantamento histórico ...	22
1.2. O professor, o seu trabalho e a sua formação: uma reflexão a partir da proposta de ensino em ciclos da Rede Municipal de São Paulo.....	36
1.2.1. A proposta de ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.....	36
1.2.2. A postura docente diante dos ciclos e a ênfase na formação	40
1.3. O saber docente em pesquisas sobre os ciclos e a progressão continuada	48
1.4. O saber docente como conceito e campo de estudo sobre a formação de professores ..	54
1.4.1. Da racionalidade técnica à epistemologia da prática	54
1.4.2. Diferentes enfoques e tipologias e o conceito de saber adotado neste estudo	61
Capítulo 2. A pesquisa de campo	71
2.1. Pesquisa qualitativa em educação	71
2.2. Critérios para a escolha do local da pesquisa.....	75
2.3. Os participantes deste estudo	77
2.4. A entrada em campo e os procedimentos de pesquisa	78
Capítulo 3. A mobilização e a construção de saberes docentes no cotidiano escolar	83
3.1. A organização da Escola Santana e algumas análises preliminares.....	84
3.2. Saberes em construção: a trajetória pessoal e profissional da Professora Helena	99
3.3. Saberes em construção: a trajetória pessoal e profissional da Professora Lúcia.....	116
3.4. A criatividade no cotidiano escolar: estratégias e táticas dos educadores	121
Considerações finais	131
Referências	135
Anexos.....	141
ANEXO A – Entrevistas com as professoras.....	141
ANEXO B – Registros de observações realizadas em sala de aula	170

Introdução

Os professores, em suas atividades profissionais se apóiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriunda da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991 apud TARDIF, 2002, p. 297).

Apresentação da pesquisadora e a origem do tema de estudo

O interesse em pesquisar a questão dos saberes docentes, considerando a prática pedagógica como o espaço em que ocorre a mobilização e a construção destes saberes, é resultado de questionamentos, discussões e estudos realizados desde o curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) à minha atuação como professora em escola pública.

Em 2001, ingressei na graduação em Pedagogia. Nos últimos anos do curso, participei de um grupo de pesquisa, como aluna-pesquisadora, na modalidade Iniciação Científica, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida (FEUSP), no qual fui incentivada a refletir sobre a profissão e a profissionalidade docente. Como integrante desse grupo e auxiliar de pesquisa, participei da realização do projeto *A reconstrução da profissionalidade docente no contexto da organização do ensino em ciclos*¹, elaborado e desenvolvido pela professora acima referida.

Essa pesquisa teve como objetivo identificar como os professores estão reconstruindo sua profissionalidade no contexto da organização do ensino em ciclos. Para tanto, foram realizadas discussões, embasadas nos estudos de Arroyo (1999), Nóvoa (1999), Sacristán (1995), e trabalho de campo em uma escola vinculada à Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os encontros na escola aconteceram nos horários de trabalho coletivo dos professores. Após um levantamento das preocupações e necessidades sentidas no contexto de atuação

¹ Esse projeto de pesquisa representava um desdobramento de uma investigação mais ampla intitulada *Formação de professores e suas contribuições para a reinvenção do trabalho docente, do espaço escolar e das políticas educacionais*, desenvolvida por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

docente, foi organizado um espaço de reflexão sobre as práticas, que envolveu educadores e pesquisadores.

Almeida (2004) identifica, a partir dessa investigação, que, no contexto da organização do ensino em ciclos, os professores estão se sentindo questionados quanto aos saberes, comportamentos e às atitudes que desenvolveram ao longo da trajetória pessoal e profissional e encontram muitas dificuldades para reconstruírem sua profissionalidade. Para os professores que sempre atuaram, estudaram e se formaram tendo como referência o regime seriado, modificar o seu modo de ensinar, de ser professor e de estar na profissão docente causa insegurança, dúvida e discordância.

No âmbito daquele grupo de pesquisa, desenvolvi um trabalho de Iniciação Científica intitulado *A avaliação nos ciclos: algumas reflexões mediante relatos de educadores de escola municipal de São Paulo*², minha primeira oportunidade de adentrar no campo de investigação científica na área educacional.

A realização desse trabalho sobre a avaliação nos ciclos, que se embasou nos estudos de Alavarse (2002), Barreto e Mitrulis (1999), Paro (2001), Sousa e Alavarse (2003), contribuiu para a análise de concepções e práticas docentes nesse contexto de ensino e indicou as contradições existentes entre a proposta de ciclos do município de São Paulo lançada no final do governo de Luiza Erundina de Sousa (1989 – 1992) e as condições que se seguiram para a sua implementação³.

Essas experiências no campo da pesquisa geraram um conjunto de questões que despertaram meu interesse em realizar um estudo mais aprofundado, envolvendo os seguintes assuntos: o mal-estar docente no contexto dos ciclos; a desvalorização de seus saberes; a sensação de despreparo para atuar sob essa organização e a resistência ao novo regime.

Pareceu-me interessante, também, investigar com profundidade os saberes que os professores⁴ põem em ação para atuar diante das novas demandas geradas com a implantação dos ciclos e o que fazem para superar a sensação de não cumprimento do dever, pois embora a progressão continuada assegure ao educando a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, muitos alunos concluem o ensino fundamental sem adquirir os conhecimentos construídos historicamente.

² Essa pesquisa foi publicada no primeiro volume da série Iniciação Científica – FEUSP – 2005 (cd-room).

³ Denominamos implementação às ações desenvolvidas no cotidiano escolar pelos seus atores e implantação às ações do governo, de prescrever e inserir propostas educacionais.

⁴ Estamos utilizando os termos *professores* e *professor* de maneira genérica, fazendo referência tanto aos professores quanto às professoras.

Esses questionamentos e essas preocupações levaram-me à construção de um projeto de pesquisa e ao curso de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Em fevereiro de 2006, ingressei no Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, na linha de investigação *Psicologia e Educação*. Essa linha de pesquisa abrange estudos sobre o cotidiano escolar, os processos escolares e questões relacionadas à formação docente, temas do meu interesse.

A intersecção da Psicologia com a Educação proporcionaria o estudo da questão dos saberes docentes a partir de uma perspectiva que reconhece a atividade do professor como imprescindível para a apropriação dos conhecimentos pelos alunos; articula a discussão sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente e ressalta a dimensão criadora dos saberes.

Durante o curso de pós-graduação, freqüentei cinco disciplinas que contribuíram para a definição do objeto de estudo de minha pesquisa de mestrado, ao proporcionarem informações e conhecimentos aprofundados sobre formação de professores, trabalho docente, desenvolvimento humano, cotidiano escolar e metodologia de pesquisa.

A disciplina *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*, ministrada pelos Profs. Drs. Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari, propiciou uma reflexão sobre conceitos e teorias que envolvem o campo de estudo sobre formação, profissão e trabalho docente. A partir dos debates realizados, pude compreender que a prática docente não se reduz ao domínio de aspectos técnicos e metodológicos. O professor não é um mero executor de programas e transmissor de conhecimentos elaborados por outros. Ele produz saberes para responder às demandas do seu trabalho. Essa disciplina também contribuiu para o entendimento do conceito de desenvolvimento profissional, que inclui a formação inicial e continuada do professor, aliadas às condições de trabalho docente. Esse conceito supõe continuidade, crescimento, e esclarece a importância da formação contínua enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal do educador, uma vez que o professor está em constante processo de formação (FUSARI, 1997; GARCÍA, 1992; NÓVOA, 1992).

As discussões sobre algumas tendências no campo da formação contínua de professores contribuíram para o questionamento da lógica “clássica” de formação continuada de professores, que se apresenta por meio de cursos esporádicos, geralmente, desvinculados das reais necessidades dos professores, sob a forma de reciclagem, treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento docente. Esses cursos “tradicionais” pretendem corrigir as falhas da formação inicial, oferecendo ao professor novos conhecimentos e novas competências, para

torná-lo qualificado e competente para ensinar, desconsiderando os saberes que ele já possui e a sua trajetória pessoal e profissional. Valendo-se dessas discussões, verifica-se a importância de enfatizar essa crítica à lógica “clássica” de formação docente e contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes nos projetos de formação e reconheçam os professores como produtores de saberes.

Na disciplina *A etnografia aplicada à pesquisa educacional*, ministrada pela Profa. Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, tive o primeiro contato com trabalhos de perspectiva etnográfica, como foi o caso da pesquisa de Doutorado realizado por Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2005) – *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico* – que se tornou uma importante referência teórica para esta reflexão. Além disso, a disciplina colaborou para o desenvolvimento do trabalho de campo, ao enfatizar a etnografia como uma forma privilegiada de estudo do cotidiano escolar, apresentando as contribuições das pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta e Ruth Mercado.

Os conteúdos tratados na disciplina *A escola como objeto de estudo: contribuições da psicologia escolar e da perspectiva etnográfica*, ministrada pela Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, ampliaram meus conhecimentos sobre a etnografia em pesquisas na área de Psicologia e Educação e forneceu elementos conceituais e metodológicos que auxiliaram no processo de construção da entrevista, um dos instrumentos adotado neste estudo. Compreendi que a relação dialógica, proporcionada pela entrevista, favorece a apreensão de informações desejadas, com aprofundamento, esclarecimentos e correções de aspectos levantados por outros meios de coleta de dados.

As contribuições da Psicologia para a área educacional e, mais especificamente, para as questões que pretendo investigar nesta pesquisa, foram ampliadas nas disciplinas: *Desenvolvimento cultural e modalidades de pensamento*, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Marta Kohl de Oliveira, e *A queixa escolar e a avaliação psicológica: visões tradicionais e pesquisa recente*, ministrada pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Nessas disciplinas foram formuladas críticas à psicologização das relações escolares, que tende a culpabilizar o indivíduo pelos males do ensino, centralizando-se nas características individuais e isentando o sistema social, político e econômico de suas responsabilidades. Além disso, foram apresentados estudos teóricos sobre os fundamentos da psicologia histórico-cultural que me ajudaram a explicitar o conceito de Educação e a função da Escola no desenvolvimento do ser humano, concepções estas que orientam esta reflexão sobre os saberes.

A perspectiva histórico-cultural, embasada no materialismo histórico e dialético, ressalta que o desenvolvimento do psiquismo se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana e é sempre mediado por outras pessoas do grupo cultural. A formação do ser humano, portanto, constrói-se por meio da relação dialética entre indivíduo e sociedade, sendo o homem ao mesmo tempo sujeito e objeto dessas relações sociais. Valendo-me dessa perspectiva, entendo que não faz sentido deter-me numa visão subjetivista do mundo e investigar os saberes dos professores desvinculados do processo histórico, pois a essência humana é produto histórico-cultural.

A minha experiência como professora em escola pública vincula à Rede Estadual de São Paulo também colaborou para o surgimento de diversas inquietações referentes às condições de trabalho docente e à exigência de um ensino de melhor qualidade aos alunos, dentro de um contexto de ensino muito questionado pelos educadores: o regime de ciclos com progressão continuada⁵.

Tive a oportunidade de observar, em uma mesma escola, a presença de professores que atribuem aos ciclos a responsabilidade de os alunos concluírem o ensino fundamental mal sabendo ler e escrever. Como também, encontrei profissionais que, apesar das condições precárias de trabalho, buscam formas de lidar com a heterogeneidade em uma classe, desenvolvendo projetos educativos e propondo mudanças na escola.

Essas iniciativas, no entanto, acontecem de forma isolada, dificilmente há espaços efetivos para trocas de experiências e reflexões sobre a prática docente. Os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), muitas vezes, são utilizados para dar recados e preencher documentos. Além disso, o isolamento do professor, a falta de apoio e as precárias condições de trabalho provocam mal-estar, insatisfação e sensação de esgotamento. Vários professores sentem-se desvalorizados. Realizam seu trabalho com compromisso, buscam novas idéias, porém, questionam o fato de as ressalvas recaírem sempre em algo que não deu certo. Com o tempo, o desprestígio profissional e as condições desmotivadoras no trabalho podem gerar desencanto com a profissão e o abandono do magistério. Esse abandono pode ser temporário (por acomodação) ou definitivo, conforme afirmam Lapo e Bueno (2003).

Vale mencionar que as propostas que chegam à escola, geralmente, vêm sob a forma de cursos, que ocorrem fora do período e espaço de trabalho do professor, o que não favorece

⁵Adotamos a expressão *ciclos com progressão continuada* por entendermos que as duas propostas implicam em mudanças na organização do ensino em séries. Para uma discussão sobre as diferenças existentes entre ambas (ciclos e progressão continuada), ver Freitas (2004).

a sua participação. Os saberes dos professores criados na prática pedagógica são desconsiderados e a realidade escolar não é objeto de reflexão e mudança.

No trabalho em sala de aula, ressalto as dificuldades que senti no início da carreira. Como professora de uma classe de primeiro ano do ensino fundamental, ciclo I, com quarenta alunos para alfabetizar. Nesse cenário, fui desafiada a buscar alternativas, criando estratégias e táticas, colocando em ação meus saberes, para desenvolver um bom trabalho com os alunos.

Os conhecimentos apropriados no curso de graduação em Pedagogia contribuíram para a minha atuação em sala de aula. Porém, compreendo que a formação é um processo permanente de busca, pesquisa, trocas de informações com os colegas de trabalho, de diálogo constante com os pais e alunos, de reflexão, apropriação e criação de saberes na prática e para a prática.

Considero, assim, que o presente estudo foi gerado a partir do meu percurso pessoal e profissional; dos conhecimentos propiciados pelas disciplinas cursadas; das leituras de artigos e pesquisas; da retomada do meu relatório de Iniciação Científica e da minha atuação em sala de aula, vivenciando a complexidade do universo escolar e as condições precárias de trabalho docente.

Situando a temática

A questão dos saberes docentes emerge e ganha impulso nos estudos sobre formação de professores na literatura educacional brasileira a partir de 1990, sob uma abordagem que resgata o papel do professor como mobilizador de saberes profissionais, produzidos na própria prática, e enfatiza pensar a formação numa perspectiva que ultrapassa a formação acadêmica e envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NÓVOA, 1992; NUNES, 2001).

Tardif (2002, p. 255), autor canadense, explica que o conceito de saber tem “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. O saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). São saberes efetivamente integrados à prática pedagógica cotidiana (MALDONADO, 2002; MERCADO, 1991)⁶.

⁶ Nos trabalhos da pesquisadora Ruth Mercado Maldonado, encontramos na literatura ora com um sobrenome, ora com o outro. Apesar de se tratar da mesma pessoa, utilizamos o sobrenome que consta em cada trabalho.

Ao optar pelo termo saber docente no lugar de outros popularmente utilizados, como por exemplo, conhecimentos e competências, apoiamo-nos em um referencial que considera os professores como sujeitos produtores de saberes e não como meros consumidores de pesquisas produzidas por outros e/ou executores de tarefas. A relação dos docentes com os seus saberes não se reduz à apropriação e transmissão de conhecimentos teóricos. Os professores modificam e criam saberes a partir do conhecimento de seu meio e dos desafios colocados pela prática pedagógica. É por meio desses saberes que

[...] os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo (CANDAUI, 1996, p. 146).

Segundo Arroyo (2003), o professor não é apenas um profissional da educação, ele é sujeito humano que possui trajetórias de vida. Sugere, então, uma inversão das pesquisas e dos estudos, e que partam do ponto de vista dos sujeitos, de suas concepções, de seus saberes e interpretem “como se articula essa realidade complexa da docência com outras esferas da economia, da cultura, da sociedade, da pedagogia, dos currículos” (ARROYO, 2003, p. 11).

Na opinião do autor, a resistência dos professores às propostas que buscam intervir na escola, como é o caso dos ciclos e da progressão continuada, está relacionada aos saberes docentes aprendidos em situações concretas de trabalho, ao conjunto de saberes internalizados, ao ritual do próprio fazer docente. Os professores foram formados para atuar no regime seriado e as marcas dessa organização estão na cultura profissional docente. Romper com a organização seriada e sua lógica ameaça a auto-imagem dos professores, pois coloca em xeque os saberes que desenvolveram ao longo de suas carreiras (ARROYO, 1999).

Os saberes profissionais são componentes essenciais da profissionalidade, com base nos quais os docentes estruturam o seu modo de ser professor e fundamentam sua prática. São esses saberes aprendidos e produzidos no trabalho cotidiano que proporcionam ao professor relativa segurança ao atuar (ARROYO, 2003; GUIMARÃES, 2005).

Em um contexto de mudanças, em que seus saberes são colocados em xeque, pressupõe-se que os professores não se fazem passivos às reformas educativas. Eles constroem saberes, com base no contexto em que estão inseridos e atuam, nos recursos recebidos, na sua história de vida e nas necessidades dos alunos. Desenvolvem também estratégias e táticas para sobreviverem às condições adversas no cotidiano escolar e responderem às novas demandas colocadas ao seu trabalho (CERTEAU, 1994).

Organizar o ensino em ciclos com progressão continuada pressupõe reformular o trabalho pedagógico, uma vez que os ciclos se fundamentam no reconhecimento da heterogeneidade existente e no trabalho diversificado em sala de aula, o que exige nova maneira de planejar, ensinar e avaliar.

Neste estudo, os ciclos e a progressão continuada são entendidos como uma nova lógica de ensino, que coloca aos professores novos desafios. A lógica seriada predomina na cultura profissional docente e tem orientado até então as ações pedagógicas. Nos discursos formativos prevalecem orientações para o ensino em ciclos. Daí entendermos que a escola atual é uma mescla de séries e ciclos. Por essa razão, não nos parece fazer sentido falar em saberes ora de uma escola seriada, ora de uma escola em ciclos. Com base nessas considerações, propomo-nos investigar o trabalho do professor nesse contexto de “miscigenação”⁷ de séries e ciclos e, assim, entender como ele se apropria dessa lógica de ciclos e produz seus saberes.

Nesse cenário complexo do cotidiano escolar, é importante ressaltar, como afirma Zibetti (2005), que a prática docente no cotidiano não se caracteriza apenas como reprodução de modelos consolidados e experiências vividas, ao contrário, quando o professor é confrontado com os desafios do trabalho cotidiano, ele busca e cria algo novo para superar as dificuldades. Segundo a autora, que ressalta a dimensão criadora dos saberes docentes,

[...] os saberes docentes podem apresentar uma dimensão criadora se os professores, de posse deste contexto, puderem articular, de forma inovadora, os conhecimentos e as experiências apropriadas ao longo de sua história de formação e atuação, recombinao-os de outra maneira em função das necessidades e possibilidades do cotidiano (ZIBETTI, 2005, p. 227).

Valendo-se dessas idéias, partimos do pressuposto que a organização do ensino em ciclos com progressão continuada trouxe novos desafios à prática docente e os professores deparam-se com situações em que os saberes acumulados durante toda a sua trajetória pessoal e profissional não são suficientes para atender às demandas trazidas e criam outros saberes com base naqueles já apropriados.

Ressaltamos ainda, a relação entre reformas, mudanças educacionais, saberes docentes, práticas pedagógicas e formação de professores. Esta última deve estar centrada no desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, ou seja, nos projetos construídos pela escola, no saber docente, nas reais condições de trabalho e nas necessidades dos professores.

⁷ O termo *miscigenação* é utilizado por Jacomini (2008).

Em oposição à lógica de formação precedente, em que, primeiro, aprende-se os conteúdos, as finalidades e, depois, aplica-se à prática, Nóvoa ressalta que a formação docente

[...] deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p. 28, *grifos do autor*).

Para tanto, com Arroyo (2003), é imprescindível investigar o próprio lugar de trabalho docente, compreendendo-o tanto como local de mobilização de saberes quanto de contradições e questionamentos sobre os próprios saberes produzidos. Nesse sentido, toma-se a escola como o espaço privilegiado para a reflexão sobre esses saberes que fundamentam a prática docente. Reflexão esta que quando realizada coletivamente pode propiciar crescimento e formação conjunta da equipe docente (CALDEIRA, 1995).

Investigar os saberes mobilizados e criados pelos professores para atuar diante dos desafios desencadeados pela reorganização do ensino em ciclos pode trazer contribuições significativas para a reflexão sobre a formação contínua de professores, como também, para o desenvolvimento de projetos formativos que tenham como ponto de partida os saberes que os professores são produtores.

Tendo isso em vista, o presente trabalho investiga os saberes docentes a partir de uma análise que inclui o conhecimento do cotidiano escolar e da trajetória de vida pessoal, profissional e de atuação do professor. Conforme Mercado (1991), as investigações sobre os saberes mobilizados na prática docente cotidiana que se voltam para o conhecimento das condições concretas em que ocorrem tais práticas são fundamentais. Essas pesquisas contribuem para enriquecer o campo de conhecimento sobre a docência.

Os objetivos e o caminho percorrido

Retomamos os pressupostos que orientam esta reflexão: a) a implantação dos ciclos e da progressão continuada impôs novos desafios e trouxe novas demandas ao trabalho docente; b) os professores desenvolvem estratégias e táticas para atuar nesse contexto; c) os docentes mobilizam e criam saberes em função das necessidades e possibilidades do trabalho cotidiano; d) a escola é o espaço privilegiado de reflexão e formação.

A pergunta central que orienta esta pesquisa pode assim ser formulada: que saberes são mobilizados e criados pelo professor em seu trabalho pedagógico para atuar diante dos desafios desencadeados pela reorganização do ensino em ciclos com progressão continuada?

No desenvolvimento desta reflexão surgiram algumas inquietações relacionadas àquela questão central, que valem a pena serem explicitadas, ainda que dificilmente possam ser respondidas plenamente no âmbito de uma única investigação: Quais as principais dificuldades e necessidades sentidas pelos professores após a implantação dos ciclos com progressão continuada? Que oportunidades lhes são oferecidas pelas escolas em que atuam para repensarem seus saberes e práticas, tendo em vista o ensino em ciclos? Que estratégias e táticas desenvolvem diante da nova realidade apresentada? Que proposta de formação em serviço contribuiria, efetivamente, para os educadores enfrentarem os desafios do cotidiano escolar?

Diante desse quadro de questões e do objetivo central desta pesquisa, a metodologia adotada integra estudo bibliográfico e trabalho de campo, nos termos propostos por Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta e Ruth Mercado. Com isso, pretende-se:

- a) identificar os desafios que a reorganização do ensino em ciclos com progressão continuada trouxe aos professores;
- b) apresentar de que maneira os educadores buscam superar suas dificuldades e assegurar a aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos, por meio de estratégias e táticas;
- c) descrever e analisar como se desenvolve o trabalho pedagógico de professores sob essa estrutura organizacional a partir dos saberes que possuem;
- d) discutir a relação entre reformas, mudanças educacionais, saberes docentes, práticas pedagógicas, formação de professores e o contexto histórico, social e cultural.

Como critério para a seleção de pesquisas utilizou-se o levantamento dos principais autores que discutem a temática do saber docente, dos ciclos, da progressão continuada e os estudos mais recentes.

É relevante mencionar os conceitos centrais que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa que busca investigar os saberes docentes postos em ação: a) *dimensão criadora dos saberes docentes* – desenvolvido por ZIBETTI (2005), com base no conceito de *atividade criadora* de Lev Semenovich Vigotsky (2003); b) *tática e estratégia* de Michel de Certeau

(1994). Esses conceitos permitiram uma aproximação do conceito de *saber docente* preservando a idéia central do professor como agente ativo, produtor de saberes e não mero executor de propostas pedagógicas idealizadas.

Para a realização do trabalho de campo, buscamos uma escola pública pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pois a implantação dos ciclos nessa rede já possui uma longa trajetória, desde 1992, e, em sua fase inicial, contou com o envolvimento dos docentes (gestão da prefeita Luiza Erundina – 1989-1992). Além disso, escolhemos intencionalmente uma escola que já desenvolvesse uma discussão e/ou algum projeto sobre ciclos e progressão continuada. Essa característica poderia trazer novas possibilidades de reflexão, o que se mostrou importante neste caso; uma vez que a maior parte das pesquisas sobre ciclos e progressão continuada enfatiza as contradições e as transformações esperadas no cotidiano escolar.

Seguindo esses critérios, a unidade escolar escolhida para a realização deste estudo foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de São Paulo, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) abrange a temática do ensino em ciclos e apresenta um projeto de formação contínua de professores em serviço⁸ que tem contribuído para o enfrentamento das dificuldades apresentadas na prática docente cotidiana.

O trabalho de campo incluiu observações participantes, entrevistas com duas professoras, uma coordenadora pedagógica e a consulta de documentos da escola. As entrevistas aconteceram após um período de observações do cotidiano escolar, o que possibilitou uma relação de confiança entre pesquisadora e educadoras, de forma que elas narraram livremente sobre suas trajetórias de vida pessoal, profissional, atuação e suas expectativas quanto à construção de uma escola pública de qualidade para todos. Esse procedimento possibilitou a apreensão de informações relevantes para esta investigação.

Organização do texto

Esta dissertação está organizada em três capítulos e as considerações finais, além desta introdução.

No primeiro capítulo apresentamos os estudos que constituíram o referencial teórico desta pesquisa, relacionando os temas: saberes docentes, ciclos e progressão continuada.

⁸ A escola desenvolve de forma contínua um projeto de formação para os professores. Este projeto recebe uma denominação especial que não é mencionada no âmbito deste trabalho para preservar o anonimato. A partir deste momento, referiremo-nos a este projeto como Projeto de Formação Contínua de Professores ou simplesmente Projeto de Formação.

Fazemos um breve levantamento histórico sobre as propostas e experiências de organização do ensino em ciclos no Brasil; tecemos considerações a respeito da proposta de ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; iniciamos uma discussão sobre o posicionamento dos professores diante das novas demandas colocadas ao seu trabalho e a ênfase dada à sua formação para o sucesso escolar. Por fim, definimos o conceito de saber docente que orienta esta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a perspectiva teórico-metodológica que fundamentou o trabalho empírico e os procedimentos adotados. Discutimos os critérios que nortearam a definição pela unidade escolar e a escolha dos informantes.

No terceiro capítulo apresentamos uma descrição detalhada do contexto em que foi desenvolvido este estudo e realizamos a análise dos dados e das discussões sobre as entrevistas à luz do referencial teórico adotado. Por meio da análise da história de vida profissional, pessoal e de atuação de duas professoras e do uso de estratégias e táticas, buscamos mostrar que os educadores estão criando saberes e novas formas de intervenção pedagógica no cenário de “miscigenação” de séries e ciclos, com o objetivo de atender a heterogeneidade, envolver os alunos efetivamente no processo de aprendizagem e assegurar-lhes a apropriação dos conhecimentos.

Nas considerações finais, retomamos algumas reflexões, o percurso da pesquisa e os seus resultados, como por exemplo: a) os principais desafios que a implantação do regime de ciclos com progressão continuada trouxe aos professores; b) o uso de estratégias e táticas pelos educadores para enfrentar as dificuldades no trabalho cotidiano, atender as necessidades dos alunos e assegurar-lhes a aprendizagem dos conhecimentos; c) a mobilização e criação de saberes nesse cenário de “miscigenação” de séries e ciclos.

Capítulo 1. Saberes docentes, ciclos e progressão continuada

As formas como lecionamos, agrupamos, avaliamos, segregamos estão em xeque e, conseqüentemente, estamos em xeque, porque nossa auto-imagem está colada a essa produção do saber e a essas situações de trabalho [...] nas situações de trabalho não só produzimos saber; assim, nos produzimos, estamos em xeque enquanto produto dessas situações de trabalho. Teremos que repensar as próprias situações de trabalho, a organização do trabalho, os saberes do trabalho (ARROYO, 2003, p. 8).

O objetivo deste capítulo é apresentar os desafios que a implantação dos ciclos com progressão continuada trouxe ao trabalho docente e o impacto dessa medida no repertório de saberes dos professores. No primeiro item, realizamos um breve levantamento histórico sobre as propostas e experiências de organização do ensino em ciclos no Brasil. No segundo item, desenvolvemos uma discussão sobre o posicionamento dos professores diante das novas demandas e a ênfase dada à formação continuada. Para tanto, tomamos como referência a proposta de ciclos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. No terceiro item, apresentamos uma reflexão sobre os saberes docentes dentro do contexto de estudos sobre os ciclos e a progressão continuada. No último item deste capítulo, analisamos diferentes abordagens e tipologias que envolvem o conceito de saber docente e definimos o conceito de saber que orienta esta pesquisa.

1.1. Os ciclos como alternativa à organização seriada: um breve levantamento histórico

A discussão a respeito dos ciclos e da progressão continuada representa o contexto mais amplo no qual se inserem as questões desta pesquisa. Trata-se de investigar a mobilização e a construção de saberes docentes dentro desse cenário de mudanças, mais especificamente, no cotidiano de uma escola pública pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na qual a implantação dos ciclos ocorreu em 1992.

Para identificar as novas demandas colocadas ao trabalho do professor e as expectativas diante da potencialidade dos ciclos para criar um sistema mais democrático resgatamos alguns aspectos históricos da proposta de ciclos no Brasil. Essa inserção na história revela que a organização do ensino em ciclos colocada como alternativa à organização seriada é uma questão com dimensões políticas, históricas, sociais, econômicas e pedagógicas (ALAVARSE, 2007).

A proposta de ciclos prevê a organização do trabalho escolar em novas bases. Vários aspectos são postos em questionamento: a dinâmica do trabalho docente, a organização dos tempos e espaços, a forma de avaliar, a maneira de entender o conhecimento, a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Alavarse (2007), a escola seriada não foi capaz de cumprir os objetivos postos historicamente em sua formulação. Com isso, a proposta de organização da escola em ciclos coloca o desafio de pensar a *escola como um todo*.

O regime seriado, que se impôs ao longo de muitos anos como a única forma de organizar a escola, é herança da escola primária graduada da República. Essa modalidade de ensino, denominada de grupo escolar, foi implantada pela primeira vez em 1893 no estado de São Paulo. Era uma escola que pressupunha o agrupamento dos alunos em classes homogêneas, o ensino simultâneo, o controle sistemático do trabalho docente e a utilização racionalizada do tempo.

A organização escolar seriada, que naquela época foi considerada uma das mais importantes inovações no ensino, respalda-se na concepção de educação como privilégio. Os períodos são pré-determinados para a aprendizagem dos conteúdos que são organizados em disciplinas, o tempo de aprendizagem é o mesmo para todos e a avaliação é utilizada como um instrumento que classifica e seleciona, direcionando a promoção ou reprovação do aluno ao final de cada ano letivo (JACOMINI, 2008). Era uma escola pensada para poucos. Não se concebia que todos fossem capazes de aprender quando garantidas as condições necessárias.

A reprovação, na organização seriada, é considerada como um recurso pedagógico capaz de garantir certa homogeneização intelectual dos alunos, de forma que estes possam ser ensinados por meio de um ensino padronizado e uniforme, mediante os mesmos procedimentos pedagógicos (JACOMINI, 2008).

Essa lógica de escola seriada, incorporada ao imaginário dos docentes, na qual a reprovação é tida como um elemento intrínseco ao processo educativo e necessário para uma escola “de qualidade”, passa a ser questionada a partir do momento em que a educação é reconhecida como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e o ensino fundamental torna-se obrigatório⁹ (JACOMINI, 2008).

⁹ O Direito à Educação elevou-se ao nível constitucional a partir de 1934 e foi ampliado na constituição de 1967 e em sua emenda de 1969. “A obrigatoriedade escolar para o ensino primário é introduzido em nível constitucional, a partir de 1934, com cinco anos de duração. Amplia-se o seu período de duração para oito anos no texto de 1967 e, com a Lei 5.692, de 1971; altera-se a nomenclatura da educação elementar para o ensino de primeiro grau, fundindo-se aí os antigos ensino primário e ginásial. Dessa forma, o ensino obrigatório passa a

Os ciclos com progressão continuada são apresentados como uma forma de organização do ensino capaz de garantir o direito de todos à educação, ao pressupor mudanças na estrutura da escola. Os procedimentos pedagógicos, os tempos e espaços devem se adequar às demandas trazidas pelos alunos, de forma a atender as diferenças individuais (JACOMINI, 2008).

Organizar o ensino em ciclos representa uma tentativa de enfrentar o fracasso escolar, expresso pelos altos índices de reprovação e evasão; de assegurar a todos os alunos acesso, permanência na escola e um ensino de qualidade. Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais como referência temporal para o processo de ensino e aprendizagem e buscam favorecer o trabalho com as especificidades de cada aluno (BARRETO; MITRULIS, 2001).

A denominação ciclos, para alternativas de organização escolar não-seriada, aparece apenas nos anos 80, no entanto, seus pressupostos são defendidos desde a década de 1920, associados às propostas de promoção automática, avanços progressivos e progressão continuada (BARRETO; SOUSA, 2004).

Já em 1918, em carta aberta a Oscar Thompson (então Diretor da Instrução Pública), Sampaio Dória recomendou a não reprovação dos alunos do 1º para o 2º ano, com a justificativa de que os altos índices de reprovação impediam a matrícula de novos alunos. Quando assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, implantou sua proposta que ficou conhecida como Reforma Sampaio Dória, com o objetivo de eliminar a repetência e ampliar o atendimento escolar aos novos ingressantes. Para Sampaio Dória a reprovação era um empecilho à modernização do país, pois impossibilitava a alfabetização de um grande número de pessoas (AZANHA, 2004 [1979]; JACOMINI, 2004; KNOBLAUCH, 2004).

Com a Reforma, o ensino primário foi reorganizado, reduzido a dois anos de ensino gratuito e obrigatório. O primeiro ano destinava-se à alfabetização e às primeiras noções de matemática e, o segundo ano, ao aprofundamento desses conteúdos e ao estudo a respeito do país. Essa medida foi tomada com base nos recursos disponíveis e com o objetivo de atender o maior número de crianças em idade escolar. Sampaio Dória “preferia um ensino de dois anos para todos a um ensino de quatro ou mais anos somente para uma minoria” (KNOBLAUCH, 2004, p.29).

abarcando esse novo nível, mantendo-se tal direito restrito à faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade” (OLIVEIRA, 2001, p.23). Na Constituição Federal de 1988 esse direito foi ampliado ao especificar a gratuidade do ensino oficial em todos os níveis e a garantia do direito aos que não tiveram acesso na idade própria (OLIVEIRA, 2001).

Outra ressalva feita por Sampaio Dória diz respeito ao papel do professor na reversão do quadro de analfabetismo no país. Para o então diretor de instrução, bastaria a dedicação do professor em fazer bem o seu trabalho para ocorrer o aprendizado. Se a aprendizagem não ocorresse, o motivo seria uma ‘deficiência’ do aluno e/ou a falta de compromisso do docente (KNOBLAUCH, 2004, p.31).

A redução do ensino primário recebeu várias críticas, o que levou a anulação da Reforma em 1925. Entretanto, a Reforma Sampaio Dória indicou que “não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos” (AZANHA, 2004 [1979], p. 338).

A preocupação com a democratização do ensino se manteve nas décadas de 1930 e 1940, principalmente, entre os defensores da Escola Nova (KNOBLAUCH, 2004). Em 1932, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Sampaio Dória e Almeida Júnior, indicava-se a inadequação da escola “tradicional” e a defesa de novos ideais de educação.

Nos anos de 1950, o problema da reprovação permanecia. Em relação a outros países latino-americanos, o Brasil apresentava os mais elevados índices de repetência: 57,4% das crianças eram retidas na passagem da 1ª para 2ª série do Ensino Primário (BARRETO; MITRULIS, 2001). Isso acarretava ônus para o poder público no que tange ao financiamento da educação e ocasionava graves conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem.

Em nota preliminar no artigo “A evasão escolar no ensino primário”, de autoria de Moysés Kessel (1954), Anísio Teixeira apresenta críticas ao regime seriado e aos critérios de reprovação do aluno, apontando que “em todo o país, de cada 10.000 alunos que ingressam em determinada época na 1ª série primária, apenas 1.500 são aprovados na quarta série, isto é, 15%” (TEIXEIRA, 1954, p.53). Para Anísio Teixeira, a escola para todos impõe a promoção automática e ressalta as vantagens pedagógicas e econômicas desse sistema. Afirma,

Com a aprovação automática, continuariam, provavelmente, mais tempo na escola os que dela se evadem e ao mesmo tempo a deixariam mais cedo os que nela permanecem a despeito do regime e se abririam centenas de milhares de vagas para as gerações novas que cada ano buscam a escola (TEIXEIRA, 1954, p. 55).

O tema da promoção automática na escola primária ganhou impulso em 1956, com a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, realizada em Lima, Peru. Nessa conferência, Almeida Júnior,

como representante do Brasil, “foi o responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções” (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Poucos meses depois, no Congresso de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Almeida Júnior discutiu a temática e apontou medidas que deveriam acompanhar a implantação da promoção automática no Brasil. Ressaltou que a proposta deveria ser pensada com cautela, rejeitando a idéia de promoção em massa. Como resultado do debate, publicou, em 1957, o artigo “Repetência ou promoção automática?” (MAINARDES, 2001).

Almeida Júnior (1957) afirma que a reprovação acarreta problemas de diversas naturezas, por exemplo: evasão escolar, embora essa não seja a única causa; influências negativas para as crianças e para as famílias, baixa auto-estima, sentimento de incapacidade, estagnação na oferta de vagas e prejuízos financeiros ao Estado.

Outro intelectual e defensor da promoção automática, Dante Moreira Leite, considera que a solução para a repetência seria a organização de um currículo pautado em objetivos claros adequado às necessidades e ao desenvolvimento da criança. Para o autor, só a promoção automática permitiria um currículo que considerasse as múltiplas especificidades de cada aluno nas diferentes idades, pois concebe o indivíduo como sujeito multifacetado e único, que possui um ritmo e um modo de se relacionar e de aprender peculiar.

No artigo “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno”, Moreira Leite (1959) apresenta e analisa dois equívocos presentes na cultura pedagógica docente que poderiam explicar o fato de a escola aceitar a reprovação. Primeiro, a idéia de que as classes devam ser homogêneas e, segundo, a de que o castigo e o prêmio são formas de incentivar e acelerar a aprendizagem (BARRETO; MITRULIS, 1999). Diante disso, enfatiza que não é possível e nem desejável ter classes homogêneas. A escola deve atender a todos, considerar os diferentes interesses e ritmos dos alunos e adequar-se a eles. A heterogeneidade em uma classe torna a aprendizagem mais ativa, com maior envolvimento dos alunos nas diversas atividades que irão realizar. Além disso, o uso de punições não traz benefícios, ao contrário, o castigo e o prêmio podem “encobrir ou destruir exatamente o sentido da escola e do estudo” (LEITE, 1999 [1959], p.11).

Para a introdução da promoção automática e a adequação do currículo, Moreira Leite (1959) menciona que seriam necessárias algumas medidas, dentre as quais: mudanças nos métodos de ensino e na postura dos professores. Salienta, no entanto, que é improvável supor que todos os docentes abandonem de forma imediata e completamente uma prática de muitos

anos, tornando-se imprescindível a participação dos professores em discussões para exporem suas dúvidas e apresentarem sugestões. “O programa da promoção automática estaria destinado ao fracasso se os executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos da sua necessidade, assim como de suas limitações” (LEITE, 1999 [1959], p. 23).

Na época, predominava no país o ideário desenvolvimentista que afirmava ser a educação um fator imprescindível para o desenvolvimento econômico do país e para inclusão da grande massa marginalizada. Essa característica também contribuiu para aceitação da promoção automática e de outras formas de flexibilizar o percurso escolar.

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024, art. 104 – permite-se a organização de cursos ou escolas, com currículos, métodos e períodos escolares próprios em caráter experimental. Com referência nessa lei e nos debates sobre a necessidade de superar o fracasso escolar, alguns estados brasileiros, tais como Pernambuco (1968), São Paulo (1968), Santa Catarina (1970) e Minas Gerais (1970) promoveram algumas tentativas de reorganizar seus currículos para o ensino primário.

Em Pernambuco, foi adotada, em 1968, a organização por níveis. Argumentava-se que os níveis estavam mais de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos, constituindo-se numa justificativa de cunho psicológico. Estruturados em ordem de complexidade crescente, dos seis níveis que os alunos poderiam passar no decorrer dos quatro anos da escola primária, esperava-se que alcançassem, no mínimo, o quarto nível. Esse avanço poderia ocorrer em qualquer época do ano letivo e ao professor caberia realizar atividades diversificadas.

Em 1968, o Estado de São Paulo, também reorganizou seu currículo em dois níveis: o primeiro abrangia as antigas 1ª e 2ª séries e o segundo as 3ª e 4ª séries do primário, com exames promocionais ao término de cada nível. Os alunos eram reagrupados segundo suas notas e, para serem promovidos, teriam que alcançar os mínimos pré-fixados. Essa medida tinha também como pressuposto a autonomia do professor na busca de caminhos mais apropriados para atender as necessidades de seus alunos. Em 1972, a proposta não foi implantada devido às inúmeras críticas recebidas, principalmente, por parte dos educadores.

A partir de 1970, no Estado de Santa Catarina foi implantado o Sistema de Avanços Progressivos (SAP), que propunha a organização do ensino em dois blocos, com quatro anos cada, com possibilidade de reprovação somente no final de cada bloco (4ª série e 8ª série). Ao final dessas séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não apresentaram um rendimento adequado, este deveria estar de acordo com as possibilidades do

aluno. Além disso, foram extintos os exames de admissão e ampliados de quatro para oito os anos de escolaridade contínua e obrigatória. Em 1984, após severas críticas, o SAP foi extinto.

As propostas de avanços progressivos daquele período estavam fortemente ligadas a modelos ingleses e norte-americanos que, mesmo visando à progressão escolar e, sobretudo, social dos educandos, numa perspectiva mais democrática, ainda mantinham mecanismos sutis de seleção. Em tais países, dependendo dos níveis atingidos, as escolas subestimavam a capacidade dos educandos e ofereciam-lhes atividades menos desafiadoras não permitindo, assim, a passagem para níveis posteriores (BARRETO; MITRULIS, 2001). Nesse sentido, nenhuma dessas experiências iniciadas no final da década de 1960 conseguiu romper com a lógica estruturante do sistema seriado (TEIXEIRA, 2004).

Em 1971, a Lei nº 5.692 instituiu e organizou o ensino de primeiro e segundo graus e manteve a possibilidade dos sistemas de ensino se organizarem de forma não seriada, em caráter experimental. Permitindo, pelo art. 14, parágrafo 4º, avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

No final da década de 1970, o construtivismo torna-se referencial para as reflexões a respeito da aprendizagem escolar, revelando-se presente nos fundamentos das propostas de organização do ensino por ciclos. O argumento psicológico mais enfatizado a favor dessa forma de estruturar o ensino é a necessidade de se respeitar o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno.

A partir da segunda metade da década de 1980, a perspectiva histórico-cultural começa a se fazer mais presente no país, reforçando a tendência iniciada pelo construtivismo de se considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, com uma dimensão mais ampla, ao considerar as condições histórico-sociais e a importância do trabalho docente no processo pedagógico para a apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos construídos historicamente (FACCI, 2004). As obras do psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotsky trazem contribuições para a nova proposta de ensino, tornando-se uma das principais referências nos anos 90 (TEIXEIRA, 2004).

Entre 1979 e 1984 foi implantado o Bloco Único de Alfabetização na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Agrupava as 1^{as} e 2^{as} séries, totalizando um bloco de dois anos. O principal objetivo era assegurar mais tempo para a alfabetização dos alunos. Em 1993, sob uma nova estruturação, foi novamente implantado na Rede Estadual e introduzido na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, porém não agradou a maioria dos docentes. Possuía cinco anos de

duração e estava dividido em dois momentos: os três primeiros anos (que incorporava crianças de seis anos) e os dois seguintes. A reprovação poderia ocorrer no último ano e o aluno reprovado teria mais um ano de estudo complementar, com a finalidade de obter os conhecimentos essenciais.

Em 1984, em São Paulo, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) com o objetivo de combater os altos índices de reprovação e evasão dos alunos já no início da escolarização. O programa foi proposto na Gestão de Franco Montoro (1983-1987), nomeado governador na primeira eleição direta após um longo período de regime militar. O clima de redemocratização da época afetou todas as esferas da vida social, inclusive a educação (SOUZA, 2001).

A história do CB em São Paulo pode ser dividida em quatro momentos: 1) a construção da proposta política – 1983-1985; 2) a proposta pedagógica – 1985-1988; 3) a jornada única no ciclo básico (JU) – 1988-1991; 4) a reorganização do ensino (a Escola Padrão) –1991-1994. Constituindo-se em um período de 12 anos contínuos de existência (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005). No ano de 1997, o Ciclo Básico é extinto para a implantação da progressão continuada em todo o ensino fundamental da Rede Estadual de São Paulo (TEIXEIRA, 2004).

A principal característica do Ciclo Básico foi ampliar o tempo de alfabetização, ao agrupar em um mesmo ciclo 1ª e 2ª série. Em seu primeiro ano, foi implantado apenas nas 1ªs séries e estendido para as 2ªs séries em 1985. No entanto, a proposta não foi bem aceita pelos professores, que criticavam a forma como estava sendo implantada e temiam o rebaixamento da qualidade do ensino por causa da progressão continuada.

O referencial teórico do CBA construído com base especialmente nas formulações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxe também inseguranças. Essa nova forma de conceber a alfabetização propunha rupturas nas práticas tradicionais dos alfabetizadores mediante a defesa das classes heterogêneas para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a sugestão de abandono das cartilhas (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005).

Para a implementação da proposta, faziam-se necessárias mudanças na concepção e postura dos educadores, sobretudo, no que se refere à avaliação. Segundo Teixeira (2004), eram fortes os argumentos de natureza psicológica, de acordo com os quais o aluno não deveria ser avaliado apenas em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que tinha feito em direção aos objetivos propostos, pois a aprendizagem não significa uma soma

de conteúdos aprendidos. Para tanto, foram adotadas algumas medidas, como garantir espaço para as reuniões pedagógicas e envolver os professores em cursos de aperfeiçoamento.

Com o objetivo de atingir um maior número de educadores, a proposta de formação continuada para o Ciclo Básico vinculou-se ao Programa do Projeto Ipê, modalidade de ensino à distância, criado em 1984, com a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta. O projeto envolvia cursos de curta duração (30 horas) e utilizava recursos de multimídia.

Essa lógica de formação funcionou como um trabalho de divulgação das idéias do Projeto Ciclo Básico e da nova concepção de alfabetização a um grande número de educadores. No entanto, apresentou a desvantagem de “trabalhar pouco com as concepções e pressupostos mais arraigados no ideário pedagógico e com a transformação da prática efetiva dos docentes em sala de aula” (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p.95).

Em 1985, em Minas Gerais, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujas bases foram lançadas em 1983 no Congresso Mineiro de Educação. Compreendia-se que o regime seriado na fase de alfabetização era um obstáculo na trajetória escolar do aluno. Em 1985 e 1986, foram desenvolvidas ações, junto aos professores, com o objetivo de favorecer a compreensão da proposta.

Em 1988, Paraná e Goiás também instituíram o Ciclo Básico. No Paraná, a partir de 1990, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização atingiu a totalidade das escolas estaduais. Entre as intenções do CBA, estavam: superar o fracasso escolar nas séries iniciais, mudar a concepção de avaliação e implantar novos métodos de ensino, rompendo com as práticas tradicionais utilizadas no processo de alfabetização.

O Ciclo Básico nesses estados consistiu em ampliar o período de alfabetização, ao eliminar a reprovação no final da primeira série; mudar a concepção de avaliação, a qual deveria indicar o progresso do aluno, buscando superar o sistema de avaliação por notas e exames; e propiciar cursos de formação continuada aos educadores, para que estes pudessem repensar concepções e práticas de alfabetização. Com isso, trouxe novos fundamentos à idéia de promoção automática, retirando o caráter de medida isolada e pontual, impondo novos desafios e necessidades (MAINARDES, 2001).

Apesar de todas as reformas educacionais e pesquisas realizadas sobre a questão do fracasso escolar desde a década de 1950 no país, os índices de reprovação escolar permaneceram elevadíssimos até meados dos anos 1990. O acesso de uma maior parcela de

alunos advindos da classe trabalhadora à escola, antes excluídos da educação básica, revelou a seletividade no interior da escola e a atribuição do fracasso a uma “deficiência” da criança e/ou de sua família, vinculado a fatores genéticos, raciais, emocionais e culturais.

Sob esse aspecto, é relevante mencionar a publicação e difusão no meio acadêmico do livro *A produção do Fracasso Escolar – histórias de submissão e rebeldia* de Maria Helena Souza Patto, em 1990, que ao analisar as causas do fracasso escolar e rever as explicações tradicionalmente oferecidas para ele, revelou a existência de práticas e processos escolares capazes, por si só, de responder por grande parte das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A própria dinâmica interna da escola colabora para acentuar tais dificuldades.

O regime seriado é visto como uma contribuição para o fracasso escolar, pois apresenta uma lógica linear, conteudista e acumulativa, em que a avaliação é classificatória e seletiva e a organização do tempo é determinada de acordo com o calendário civil, o que não coincide, necessariamente, com a lógica do processo de desenvolvimento e aprendizagem (ALAVARSE, 2007; TEIXEIRA, 2004).

A partir dos anos noventa, com a pretensão de superar a excessiva fragmentação do currículo e enfrentar o fracasso escolar, várias redes de ensino introduzem os ciclos e a progressão continuada. Ressaltamos as propostas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1992), da Escola Plural de Belo Horizonte (1994) e da Escola Cidadã de Porto Alegre (1992-1996).

Em 1992, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, gestão de Luiza Erundina (1989-1992), foi aprovado o *Regimento Comum das Escolas Municipais*, consolidando e regulamentando a organização do ensino fundamental em três ciclos de aprendizagem: o inicial (compreendendo os três primeiros anos letivos), o intermediário (os três seguintes) e o ciclo final (as antigas 7ª e 8ª séries).

A experiência do município de São Paulo foi a primeira no Brasil a implantar o sistema de ciclos em todo o seu ensino fundamental de forma imediata. Entretanto, com as mudanças de governo e alternância de partidos políticos no poder, a proposta sofreu modificações, tomando-se por base outros pressupostos ideológicos, políticos e teóricos, que não garantiram a sua implementação como idealizada pelos seus formuladores. Configurando-se nos moldes da proposta da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (1998).

Em 1994, no município de Belo Horizonte, foi lançada a proposta político-pedagógica da Escola Plural, estruturada em torno de quatro núcleos considerados “vertebradores”. O primeiro núcleo refere-se aos *eixos norteadores da escola*, dentre os quais, destacam-se:

intervenção coletiva radical na realidade da escola; a escola como tempo de vivência cultural e como espaço de produção coletiva; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; a socialização adequada a cada idade-ciclo; nova identidade da escola e de seus profissionais (BARRETO; SOUSA, 2004).

O segundo núcleo diz respeito à *reorganização dos tempos e espaços escolares*, por meio da criação dos ciclos de formação. Os ciclos foram organizados em três, de três anos cada: 1º ciclo (infância) – compreende crianças de seis a nove anos de idade; 2º ciclo (pré-adolescência) – atende crianças de nove a doze anos e o 3º ciclo (adolescência) – compreende alunos de doze a quinze anos. “Os ciclos de formação possibilitam à escola assegurar a socialização adequada a cada idade-ciclo, procurando reduzir as rupturas provocadas pela repetência no processo educacional” (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 41).

O terceiro núcleo compreende os *processos de formação plural*. Nova identidade do profissional da escola, formação contínua e tempos remunerados de estudo e pesquisa são considerados como fundamentais para as mudanças pretendidas. Conforme Arroyo (1999), um dos formuladores da Escola Plural, a formação docente ocorre concomitantemente com a reconstrução de culturas escolares e profissionais. Para tanto, a melhor estratégia é partir da formação que os docentes já possuem.

O quarto eixo “vertebrador” ressignifica a *avaliação na Escola Plural*. A avaliação concebida nos moldes do regime seriado é questionada. O novo modelo busca incidir sobre os aspectos globais do processo educativo. Pressupõe uma avaliação formativa, contínua e processual que orienta novas formas de intervenção na prática pedagógica.

Em Porto Alegre, a proposta de reorganização do ensino foi delineada no período de 1992 a 1996. A implantação dos ciclos de formação, projeto da Escola Cidadã, ocorreu gradualmente e constituiu uma nova concepção de Escola para o ensino fundamental, ao reunir os alunos por fases de formação. O 1º ciclo – infância – integra alunos de seis a oito anos; o 2º ciclo – pré-adolescência - compreende alunos de nove a onze anos e o 3º ciclo – integra alunos de doze a quatorze anos.

O planejamento do ensino foi organizado por complexos temáticos, com o objetivo de romper com os conteúdos pré-estabelecidos da escola tradicional. São selecionados temas centrais e a partir desses são trabalhados diversos assuntos de forma interdisciplinar. A avaliação é compreendida como instrumento de redirecionamento da ação pedagógica e não se centra, exclusivamente, na aprendizagem dos alunos.

Tanto na Escola Plural de Belo Horizonte, como na Escola Cidadã de Porto Alegre, a organização dos alunos é feita de acordo com a faixa etária. Para tanto, segundo Krug (2002), na Escola Cidadã, o referencial teórico utilizado integra os estudos de Jean Piaget, Lev Semenovich Vigotsky e Henri Wallon, principais teóricos da área da psicologia do desenvolvimento.

De acordo com Vigotsky, há dois níveis de desenvolvimento: 1) desenvolvimento real ou efetivo - que se refere ao que a criança já é capaz de realizar sozinha, sem a ajuda de outro sujeito mais experiente; 2) desenvolvimento potencial, proximal ou próximo - que se relaciona com as capacidades em vias de serem construídas, de se fazer algo com o auxílio de um sujeito mais experiente. Conforme o autor, o nível de desenvolvimento potencial da criança é bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha, sem o auxílio de outras pessoas. Esse pressuposto já questiona a organização do ensino em séries, uma vez que ao final do ano avalia-se somente o que a criança é capaz de realizar sozinha (TEIXEIRA, 2004).

Nessas iniciativas de reorganização do ensino em ciclos, a avaliação assume objetivos e funções mais amplas. Perde o seu caráter punitivo e de controle sobre o aluno e passa a englobar todo o coletivo da escola. “As bases em que tradicionalmente se assentavam a avaliação estão abaladas, levando a debates e embates no interior da escola” (SOUSA, 2007, p.40).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 – incorporou no art. 23, a organização do ensino fundamental em ciclos, legitimando-os. Com isso, os ciclos deixam de ser uma iniciativa isolada de algumas escolas e redes e passam a ser adotados por vários Estados e Municípios (ARROYO, 1999).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Em 1998, a progressão continuada foi instituída na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, com a justificativa de combater o fracasso escolar e favorecer a modernização da rede. O ensino foi organizado em dois ciclos (ciclo I – os quatro primeiros anos – antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries e ciclo II – os quatro últimos anos – antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), com possibilidade de reprovação ao final dos ciclos e dos alunos faltosos.

A adoção da progressão continuada, sem uma avaliação rigorosa dos erros e acertos da experiência anterior (CBA), ocasionou os mesmos problemas já assinalados. A forma autoritária com que houve a implantação, sem a participação dos docentes e por não ter sido acompanhada de medidas estruturais que assegurassem a transformação do regime seriado em regime de ciclos, contribuiu para a oposição dos professores às mudanças e não foram possíveis alterações profundas na estrutura das séries e no conteúdo curricular (MAINARDES, 2007).

O discurso oficial em torno da efetivação e dos descompassos da proposta recai sobre a responsabilidade dos docentes. Estes por sua vez, afirmam que a progressão continuada foi implantada apenas com o objetivo de melhorar os índices de reprovação no país e diminuir os gastos do Estado, não houve preocupação com a qualidade da educação escolar (JACOMINI, 2004). Nesse sentido, concordamos com Barreto e Sousa (2004) sobre a necessidade do ensino em ciclos ocupar um lugar central nas políticas educacionais. Sem esse comprometimento, “ele perde em parte a sua condição potencial de desafiar as velhas estruturas excludentes e toca apenas de maneira superficial na cultura escolar” (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 45).

O ensino em ciclos possui um enorme potencial democrático. No entanto, a adoção dos ciclos e da progressão continuada não deve ser tomada como a solução para o problema do fracasso escolar. Como afirmam Duran, Alves e Palma Filho (2005, p. 105) “não é o regime seriado ou a organização em ciclos que garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, e sim um conjunto de condições externas e internas à escola”. É necessário ir além e pensar as concepções de Educação e Escola.

Considerando a importância da Educação para o pleno desenvolvimento dos seres humanos, para a formação dos sujeitos, colocamos em xeque os pressupostos da seriação. A educação não pode ser privilégio. É um direito de todos. É mediante o processo educativo que os homens apropriam-se do saber historicamente construído e se fazem humanos. A escola é o lugar organizado intencionalmente para a apropriação e construção de saberes, que não ocorreriam espontaneamente. Nesse sentido, entendemos que a Educação deve estar comprometida com a transformação dos sujeitos e da sociedade.

Com as tentativas de implementar os ciclos e eliminar a reprovação, ficou visível a ineficiência da escola pública, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecida aos alunos e de buscar meios para que todos se apropriem dos conhecimentos construídos historicamente. Compreendemos, assim, que embora não tenham ocorrido mudanças

profundas na estrutura seriada das escolas públicas paulistas, com essa “miscigenação” de séries e ciclos há uma nova realidade apresentada aos docentes. Com a progressão continuada, os alunos, antes excluídos porque não aprendiam, “permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado (...) São uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação” (FREITAS, 2003, p. 50).

Além disso, verifica-se, nos discursos sobre as questões educacionais, a presença de críticas quanto aos métodos tradicionais de ensino, à concepção de alfabetização e avaliação que orienta a prática pedagógica, à estrutura do currículo, à ordenação dos tempos e espaços para a aprendizagem, à organização de classes homogêneas e à crença na reprovação como recurso para acelerar a aprendizagem e melhorar o rendimento escolar.

Os professores se defrontam com novas questões e precisam fazer escolhas, colocando em ação os seus saberes na busca de respostas aos problemas colocados à prática. Têm como desafio trabalhar com a heterogeneidade entre os alunos de uma mesma turma que estão em diferentes momentos do processo de aprendizagem, sobretudo, em relação à leitura e à escrita (CUNHA, 2007; ZIBETTI, 2005). Afirmamos, assim, que o trabalho docente assenta-se em novas bases à medida que visa atender a esses alunos e contribuir para a transformação da Escola.

Nesta investigação sobre os saberes docentes, entendemos que é indispensável a análise da realidade social mais ampla. Analisar o trabalho docente vinculado às condições sociais, políticas e econômicas em que se desenvolve a profissão, e não sob uma visão subjetivista, de esforço individual.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas: o processo de massificação da escola, a degradação salarial, a deterioração das condições de trabalho docente, a implantação de leis e reformas educacionais, como é o caso da organização do ensino em ciclos, influenciam o modo de pensar e agir dos professores (ALMEIDA, 2004).

A análise do levantamento histórico das propostas e experiências de organização do ensino em ciclos no Brasil identificou três aspectos relacionados aos saberes docentes que merecem uma discussão mais detalhada: a idéia de resistência docente, as exigências que recaem quase exclusivamente sobre os professores e a ênfase dada à formação continuada. Esses aspectos serão abordados no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, uma vez que a escola que acompanhamos em nossa pesquisa pertence a essa rede.

1.2. O professor, o seu trabalho e a sua formação: uma reflexão a partir da proposta de ensino em ciclos da Rede Municipal de São Paulo

Neste item apresentamos uma reflexão sobre a postura dos professores diante dos ciclos com progressão continuada, ressaltando os fatores que influenciam a resistência docente à aprovação “automática” do aluno. Estes condicionantes relacionam-se aos saberes docentes em sua dimensão histórica – às marcas de suas experiências anteriores. Para essa discussão, consideramos o trabalho docente como práxis que, segundo Sánchez Vázquez (1986), pode ser reiterativa ou criadora. Em seguida, questionamos as exigências que recaem quase exclusivamente aos professores e a ênfase dada à formação continuada, considerando-a como elemento estratégico para melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Para tanto, como já mencionamos, partimos do contexto de ensino em ciclos com progressão continuada da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

1.2.1. A proposta de ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo a proposta de implantação dos ciclos teve seu início na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (1989 – 1992), tendo como prefeita da cidade Luiza Erundina de Sousa e secretários de educação os professores Paulo Freire (1989-1990) e Mário Sérgio Cortella (1991-1992).

A experiência do município de São Paulo foi a primeira no Brasil a instituir o sistema de ciclos em todo o seu ensino fundamental, apresentando-se como uma proposta de desconstrução da educação bancária, de rompimento com as práticas seletivas e com a organização do ensino por séries (REGIMENTO/SP, 1992).

No referido Regimento, inicialmente, encontra-se uma discussão sobre a situação educacional brasileira e as necessárias transformações. Ressalta-se que o direito à educação, no Brasil, ainda é muito restrito, impondo-se a necessidade de se repensar a organização escolar para que esta, efetivamente, encontre-se apta a ministrar uma educação democrática e popular, garantindo o direito à educação a todos.

Propõe-se, então, a organização do ensino em ciclos, que pressupõe formação permanente dos educadores e concebe o currículo sob um enfoque processual, sendo inviável restringir o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do educando, a períodos pré-estabelecidos, pré-fixados, como ocorre no regime seriado.

Nessa ocasião, o ensino fundamental foi estruturado em três ciclos: o inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), o intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries). A concepção de avaliação foi alterada, constituindo-se em uma atividade de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem do aluno. Os registros do desempenho escolar passaram de notas para conceitos e foram previstas ações para que o grupo de professores procurasse garantir que as dificuldades dos educandos fossem superadas, durante o decorrer de cada ciclo (BARRETO; SOUSA, 2004; REGIMENTO/SP, 1992).

Naquele período houve também a preocupação em estabelecer discussões com os professores, oferecendo-lhes ações formativas com o objetivo de enfrentar suas inseguranças, dúvidas e preocupações nesse novo contexto. Entre as medidas que foram implantadas salienta-se a criação dos *grupos de formação* com o objetivo de propiciar aos educadores condições para que pudessem refletir sobre suas práticas, na própria escola, junto com os seus parceiros de trabalho (LUCAS, 1992).

O Programa de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1989 – 1992) fundamentava-se em alguns princípios, dentre os quais, destacamos: o educador é sujeito de sua prática e cabe a ele, mediante a reflexão coletiva, criar e recriá-la; a formação do educador deve ser sistemática e contínua e a prática pedagógica implica a compreensão do próprio saber.

Segundo Lucas (1992), apesar de sua modalidade básica *grupos de formação*, referir-se aos professores, o Programa Geral de Formação Permanente supunha que todos os envolvidos na escola eram também educadores, cada qual com suas especificidades. O Programa incluiu cursos, encontros, palestras, projetos, com o objetivo de desenvolver e implementar o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), que envolvia naquele período a reorientação curricular e o Programa de Formação Permanente.

O Programa de Formação de Educadores apresentava variadas formas, no entanto, privilegiava a formação no próprio *lócus* de trabalho docente. Compreendia-se que a reflexão coletiva sobre as práticas, com base na teoria, poderia contribuir para a construção de novos saberes e, conseqüentemente, novas práticas.

O *grupo de formação* foi idealizado para ocorrer em pequenos grupos, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de relações de confiança entre os participantes a fim de que se sentissem seguros para expor suas dúvidas do trabalho cotidiano. Por meio de trocas e análise

crítica das práticas entre os professores, seria possível repensá-las, buscar novas alternativas e romper com posturas cristalizadas. Para tanto, essa proposta de *grupo de formação* compreendeu que a participação dos educadores devia ser consciente e livre.

Esse modelo de formação representou um avanço, ao romper com as formas convencionais de formação docente que estavam centradas em cursos e treinamentos. A realidade cotidiana das escolas foi considerada e o professor foi levado a perceber a teoria que embasava as suas práticas (LUCAS, 1992).

Ressalta-se também a elaboração do Estatuto do Magistério Público Municipal, instituído pela LEI n° 11229/92, que organizou e assegurou: plano de carreira do magistério, evolução funcional e jornada de trabalho integral, com horas de trabalho coletivo na escola. Com isso, os educadores foram incentivados a assumirem a Jornada de Tempo Integral (JTI), cujo contrato de 40 aulas semanais previa 25 horas semanais em sala de aula, 8 horas em horário coletivo, 3 horas em tarefas individuais cumpridas na própria escola e 4 horas em horário individual de livre exercício. Foram, assim, oferecidas condições de carga horária e salarial para que o professor pudesse participar de projetos formativos e da construção do projeto pedagógico da escola dentro de sua jornada de trabalho.

O Movimento de Reorientação Curricular, conforme Alavarse (2002, 2007), foi uma das iniciativas mais marcantes da administração (1989-1992). O objetivo desse movimento foi romper com os mecanismos de organização do conhecimento como era realizada no regime seriado. Propunha-se uma organização escolar pautada nos princípios da continuidade, flexibilidade e do trabalho interdisciplinar.

A proposta de ensino em ciclos formulada na gestão da prefeita Luiza Erundina, no entanto, sofreu modificações e descontinuidades nas gestões que se seguiram e os ciclos foram reduzidos a meros agrupamentos de séries escolares (PARO, 2001). Nas palavras de Barreto e Sousa (2004),

A proposta de reorganização da escola em ciclos, implantada em clima de grande envolvimento dos professores e outros atores educacionais com o projeto de reestruturação curricular, não teve continuidade nos moldes originalmente previstos, em virtude das vicissitudes decorrentes da alternância de partidos no poder e das diferenças ideológicas entre grupos gestores que estiveram no comando do município entre os anos 1990 e os dias atuais (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 39).

A gestão de Paulo Maluf (1993-1996), prefeito que se seguiu, embora não tenha alterado formalmente a organização do ensino vigente, não investiu em sua consolidação, o

que provocou um esvaziamento da proposta de ciclos no sentido de transformação da escola e reduziu o processo educativo a seus condicionantes técnicos. Além disso, em 1994, colocou em questão a validade da proposta, ao realizar uma pesquisa com os professores da rede municipal sobre a continuidade ou não dos ciclos.

A manutenção da formação continuada e a garantia das condições de trabalho não faziam parte da política educacional de Paulo Maluf. Com isso, os educadores não receberam o acompanhamento teórico e prático de que necessitavam para realizar a mudança de concepção de educação implícita na proposta de ciclos (JACOMINI, 2002). Nesse sentido, é relevante salientar a crítica feita por Collares, Moysés e Geraldi à descontinuidade das políticas. Segundo esses autores,

[...] a 'educação continuada' atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais de ensino, cada mudança de governo representa um começar do 'zero', negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 216).

A Jornada de Tempo Integral (JTI), que buscava garantir o trabalho coletivo entre os professores no interior da escola, também foi descaracterizada na gestão de Paulo Maluf, ao ser alterada para Jornada Especial Integral (JEI)¹⁰, pela LEI n° 11434/93, art. 35. A JEI pode ser entendida como um retrocesso da proposta inicial, pois permite ao professor cumprir horários de acordo com a sua disponibilidade individual e não conforme as necessidades da escola.

Em resumo, a política educacional da gestão da prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992) tinha como preocupação a construção de uma escola pública popular democrática e o reconhecimento do trabalho do educador, enquanto sujeito de sua história e do conhecimento. No entanto, o tempo político foi insuficiente para a efetivação dessas iniciativas. A proposta da Secretaria Municipal de Educação no período de 1993-1996 e 1997-2000, gestão de Paulo Maluf e Celso Pitta, respectivamente, estava inspirada na lógica neoliberal e de Qualidade Total. A formação docente centrada no desenvolvimento pessoal, desvinculada do contexto institucional e social. O principal objetivo era a formação de profissionais tecnicamente competentes. Assim, retomou o modelo tecnicista e reduziu o processo educativo a seus condicionantes técnicos.

¹⁰ Com base na Lei n° 14.660, de 26 de dezembro de 2007, a partir de 2008 são instituídas novas jornadas de trabalho docente. A Jornada Especial Integral (JEI) passa a ser denominada Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que corresponde a 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas adicionais (destas, 11 horas a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e quatro em local de livre escolha).

Em 1998, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo adotou a mesma lógica de organização de ensino em ciclos da Rede Estadual (dois ciclos, de quatro anos cada, com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo), sem nenhuma discussão com os educadores sobre a alteração e desconsiderando a experiência anterior. Após esse período, a proposta de ciclos não recebeu a devida atenção das gestões que se seguiram.

Embora em 2001, com a eleição de Marta Suplicy, o PT tenha retornado à prefeitura de São Paulo, a discussão sobre os ciclos e a progressão continuada fundamentou-se em documentos (Revista Educação e Cadernos Temáticos de Formação), a partir dos quais cada unidade escolar deveria refletir sobre a proposta. Não houve uma ação comum e nem foram adotadas medidas que favorecessem o bom funcionamento dos ciclos e da progressão continuada.

Com a falta de investimento para a consolidação da proposta de ciclos e a visibilidade dos problemas da escola, os professores passaram a ser culpabilizados pela baixa qualidade do ensino, vistos como resistentes e descomprometidos. Em meio às críticas, muitos professores questionam a proposta de ciclos com progressão continuada argumentando que nem eles e nem a escola foram preparados; têm a auto-estima rebaixada e vivenciam um mal-estar. Este último vincula-se às exigências crescentes diante das novas demandas, somadas às condições precárias de trabalho, à falta de valorização social, à falta de apoio e às críticas da sociedade, ao considerá-los como responsáveis imediatos pelos problemas do sistema de ensino (ESTEVE, 1995).

Sob essa perspectiva, é relevante a afirmação de Alavarse (2002) sobre a necessidade de uma nova concepção de Escola para que haja sentido a proposição de ensino em ciclos. Uma escola que realiza um questionamento do seu currículo, dos seus procedimentos avaliativos, da sua própria concepção de Educação.

1.2.2. A postura docente diante dos ciclos e a ênfase na formação

As concepções dos professores sobre a progressão continuada, segundo Viégas (2002), centram-se em aspectos negativos: a desvalorização de seus saberes, a falta de apoio, a ausência de condições objetivas de trabalho e, principalmente, a promoção automática do aluno¹¹. Para a autora,

¹¹ A expressão *promoção automática* passou a ser utilizada para designar a extinção, quase que por decreto, da reprovação e a promoção do aluno sem a garantia do aprendizado.

[...] a Progressão Continuada torna-se emblemática das mazelas que atingem historicamente a educação pública paulista, por amplificá-las, tornando mais visíveis alguns de seus funcionamentos que, embora venham sendo discutidos há décadas, não foram alvos de transformação (VIÉGAS, 2006, p. 182-183).

A discussão sobre a postura docente diante dos ciclos e da progressão continuada envolve diversos aspectos da profissão docente (psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais). Nesse sentido, ressaltamos que o modo como a política educacional foi implantada contribuiu para a forma como os docentes apropriaram-na, reforçando a oposição e o mal-estar dos professores diante da mudança. Por outro lado, as características que os docentes trazem de suas trajetórias profissionais e históricas, tanto da rede pública em geral, quanto da unidade em que atuam, também exercem influência na maneira como a proposta de ciclos e progressão continuada tem sido implementada no cotidiano escolar (VIÉGAS, 2002).

Paro (2001) traçou quatro feixes de determinantes da postura contrária do professor à aprovação dos alunos, ressaltando que são essas múltiplas determinações *socioculturais, psicobiográficas, institucionais e didático-pedagógicas* que convergem para a afirmação da reprovação escolar.

Os *condicionantes socioculturais* dizem respeito aos valores e crenças que influenciam as concepções e posturas dos educadores. Nesse âmbito, destaca o papel da socialização primária no desenvolvimento da personalidade do sujeito. Entre os componentes culturais que promovem condutas favoráveis à reprovação, cita a competitividade e o horror ao fracasso.

Os *condicionantes psicobiográficos* referem-se às marcas deixadas pelas experiências pessoais anteriores. Ressaltam-se as práticas autoritárias e reprovadoras pelas quais os indivíduos passaram na vida escolar e influenciaram suas concepções e práticas atuais.

Os *condicionantes institucionais* envolvem as condições materiais e estruturais da escola que condicionam a forma e as possibilidades do professor realizar o seu trabalho. Destacam-se a falta de materiais necessários para a realização de um ensino de qualidade, o excessivo número de alunos por sala, a sobrecarga nos trabalhos do professor, o baixo salário e o modo como a escola ainda se encontra organizada, facilitando a aceitação da reprovação. Por fim, os condicionantes *didático-pedagógicos* que se referem à inclusão da reprovação como estratégia de ensino, apresentando-se como uma exigência de um ensino de qualidade.

Segundo Paro (2001), a supressão da reprovação é essencial para um ensino coerente com a atualização histórico-cultural de cidadãos, pois “a escola não existe para ensinar a

maioria, mas para ensinar para todos e para *cada um*. É como indivíduo que cada um *tem direitos*, não como elemento de uma massa” (PARO, 2001, p.159, *grifos do autor*).

Jacomini (2002, 2004), com base no estudo de Paro, analisou os condicionantes de resistência dos educadores à proposta de ensino em ciclos com progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os quais, segundo ela, podem ser expressos da seguinte forma: a) *condicionantes materiais*: não foram garantidas as condições materiais necessárias para o funcionamento do ensino em ciclos em todas as escolas; b) *condicionantes ideológicos*: para a maioria dos educadores, o processo de elaboração da proposta não se constituiu em um momento de reflexão sobre idéias tradicionais e conservadoras, as quais dificultam a construção de uma escola mais democrática; c) *condicionantes institucionais-pedagógicos*: não foram garantidas no decorrer da implantação dos ciclos medidas que se propusessem rever as concepções e crenças dos educadores sobre educação escolar formadas no contexto da ideologia dominante, as quais determinam suas práticas pedagógicas.

A autora ressalta que aliada aos *condicionantes materiais e institucionais-pedagógicos* é fundamental uma permanente reflexão dos educadores sobre as concepções que foram construídas no decorrer de suas vidas e condicionam suas práticas, ou seja, os *condicionantes ideológicos*. Conforme Barreto e Mitrulis (1999, p.46), “é no plano das representações sociais e da cultura pedagógica que se encontram os maiores desafios à introdução de inovações”.

Entendemos que os condicionantes de resistência do professor aos ciclos e à progressão continuada, delineados por Paro e Jacomini, relacionam-se aos saberes construídos pelos docentes durante a sua trajetória de vida escolar, pessoal, profissional e de atuação. Esses saberes, que apresentam uma dimensão reprodutora das experiências vividas, se cristalizados, podem dificultar novas criações. Entretanto é a partir desses saberes – fruto de suas experiências anteriores – que será possível criar novas alternativas para os desafios surgidos, novos saberes. Isto se o trabalho docente não se limitar à reprodução, à *práxis reiterativa* (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986). Esta *práxis* caracteriza-se por sua repetição, que se justifica enquanto não há necessidade de uma nova criação.

Os ciclos e a progressão continuada promovem tensões no campo da cultura escolar e docente ao preverem mudanças em concepções e práticas; além de alterações no currículo escolar, na organização do tempo e espaço e novo modelo de avaliação. Ressaltamos, no entanto, que a resistência dos docentes não significa mera indiferença ou oposição à proposta de ciclos e progressão continuada, “a resistência pode ser entendida como uma etapa necessária para conduzir à *práxis* transformadora” (VIÉGAS, 2002, p.160).

A *práxis criadora/transformadora* permite ao educador o enfrentamento das dificuldades de seu trabalho mediante a criação de novas soluções. Criar é uma necessidade vital humana, no entanto, essa criação depende das condições objetivas e subjetivas em que o sujeito encontra-se inserido: condições materiais, organização da escola, formação docente, acesso às experiências de outros educadores (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986).

O homem é o ser que está constantemente inventando novas soluções, porque ele mesmo cria novas necessidades, coloca-se novos desafios. O homem cria para responder às suas necessidades, quando não se vê obrigado a criar, repete o que já foi resultado de uma *práxis criadora* anterior. Ao criar, ele transforma o mundo e a si mesmo, humaniza-se (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986). Nesse sentido, afirmamos que diante dos desafios colocados pela implantação dos ciclos com progressão continuada, os professores criam novas formas de intervenção com o objetivo de levar os alunos a quererem aprender, garantindo-lhes a apropriação da cultura. Além disso, ressignificam e criam saberes para responder às demandas colocadas ao seu contexto de trabalho, desenvolvendo-se profissionalmente.

De acordo com Jeffrey (2006), os professores apresentam uma preocupação pedagógica com as formas de ensinar e com o domínio dos conteúdos pelos alunos. Entretanto, geralmente, buscam individualmente, com base no ensino seriado, alternativas para suas práticas e para atender as demandas educacionais. Nesse sentido, verifica-se a ausência de discussões coletivas que contribuam para a construção de um projeto educativo que favoreça repensar e orientar ações no contexto dos ciclos.

O sistema de ciclos pressupõe que todos os atores escolares, inclusive os dirigentes, estejam comprometidos com um trabalho pautado na formação, no diálogo, na reflexão e partilha de experiências. Além das condições externas à escola, o regime de ciclos com progressão continuada requer a cooperação profissional no interior da instituição escolar, desenvolvimento de discussões sobre a aprendizagem dos alunos e formulação de projetos no coletivo. O trabalho educativo sob a perspectiva de ensino organizado em ciclos não pode permanecer no âmbito individual, ou seja, em ações isoladas, que dependem de cada professor.

Desenvolver o trabalho docente de modo isolado pode provocar um sentimento de esgotamento e cansaço. O professor acaba entendendo que a resolução de suas dificuldades é de sua exclusiva responsabilidade, o que dificulta centrar sua atenção na análise crítica das escolas, enquanto instituições. Esse enfoque prejudica uma visão macro da situação, o que

não contribui para a reflexão sobre as condições sociais em que seu exercício profissional se situa (ZEICHNER, 1992).

Os problemas que são vividos como individuais e que exigem medidas individuais contribuem com o *argumento da incompetência* dos professores. Nesse sentido, afirmamos que as condições desfavoráveis de trabalho em que os docentes geralmente exercem sua profissão, associadas ao discurso que lhes atribui a baixa qualidade do ensino público, reduzem a sua autoconfiança, a sua capacidade de reflexão e de auto-criação. Além disso, provocam o uso da projeção da “incompetência” no *outro* como estratégia para manter a sua auto-imagem de bom professor e distinguir-se dos *outros* considerados descomprometidos. “O *argumento da incompetência* tem fornecido as bases para culpabilizar os professores pela baixa *performance* do sistema educacional, enfraquecendo, desse modo, as já difíceis relações entre eles” (SOUZA, 2006, p.488, *grifos da autora*).

Alguns autores têm apontado a existência de uma lógica que atribui à má qualificação do professor a causa de todos os males do ensino (PARO, 2001; SOUZA, 2001, 2002). Paro (2001), por exemplo, lembra que é em tudo o que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções.

Observamos que nos discursos em torno das mudanças na escola, os professores ocupam um lugar central. Ao mesmo tempo em que são vistos como resistentes às novas propostas, acomodados às práticas antigas, com as quais estão acostumados, são também chamados a desempenhar a função principal de transformar a escola. De acordo com Nóvoa,

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Questionar essa lógica de individualização, que culpabiliza o sujeito, buscando apenas causas e responsabilidades no indivíduo, indica a importância de repensar também os cursos de formação de professores, em especial, de formação continuada. Estes, geralmente, propõem aperfeiçoar e desenvolver novas competências para ensinar, desvalorizando os saberes que os docentes já possuem, considerando-os insuficientes e desatualizados, o que releva a crença de que a baixa qualidade do ensino se deve exclusivamente aos professores.

A formação de professores em contexto de mudanças apresenta, muitas vezes, a lógica de qualificar/aperfeiçoar os professores (quando a proposta já foi implantada) ou a lógica de

formação precedente (antes da implantação da proposta). Apontamos a necessidade de ir além dessas concepções e, como afirma Nóvoa, construir lógicas de formação “que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (NÓVOA, 1999, p.18).

Nas propostas de formação de professores que já estão em exercício, é relevante considerar que esses profissionais já possuem uma trajetória de formação e atuação, possuem saberes que estão arraigados à sua cultura profissional. Em especial, nesse contexto de mudança, que pressupõe repensar práticas e a construção de novos saberes pelo professor.

Segundo Nóvoa (1992), não é por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas que se constrói a formação. A formação se faz “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por esta razão, é tão importante investir *a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 25).

Essa análise crítica, que se faz sobre a prática e sobre os saberes acumulados pelos docentes é coletiva e está embasada em saberes teóricos. É no confronto com a teoria que os educadores interpretam, criam e recriam saberes na e para a prática docente cotidiana. Portanto, é fundamental mencionar que essa reflexão está permeada também pelos saberes advindos da formação profissional docente, pois ao supervalorizar o saber da experiência e dar ênfase ao professor como indivíduo, novamente, poderíamos estar responsabilizando-os pelo “caos” em que se encontra a educação e recaindo na idéia de professor como técnico.

Os professores são chamados a concretizar um novo paradigma de escola. No entanto eles não são os únicos responsáveis pelas mudanças. Sem o esforço em promover transformações na escola, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que a melhoria do ensino aconteça (AZANHA, 1990).

Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. [...] A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino (AZANHA,1990, p. 52).

A formação contínua dos professores é um elemento constitutivo do processo de mudança educacional e não condição prévia ou uma forma de garantir a sua implementação (ALMEIDA, 1999b). Qualquer mudança ou inovação educacional implica pensar em formação docente. Contudo, é essencial compatibilizar a implementação das mudanças

educacionais com políticas de formação do professor, de valorização profissional e com a garantia de melhores condições de trabalho. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 28), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”.

Essa lógica de desenvolvimento profissional supera a concepção individualista das práticas habituais de formação continuada, uma vez que ocorre dentro de um contexto mais amplo: a escola. Dessa forma, envolve todos os responsáveis pela qualidade do ensino: o Estado, as universidades, o sindicato, a escola e os próprios professores (ALMEIDA, 1999a).

Uma proposta de desenvolvimento profissional precisa considerar a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana das escolas, a história de vida dos professores e os seus saberes. Estes são inseparáveis da trajetória de vida do educador e parte do processo histórico da sociedade.

O modo de ser professor, agir e estar na profissão envolve os saberes docentes. Por esse motivo, preocupamo-nos com as questões referentes à profissionalidade, à identidade e ao desenvolvimento profissional docente. Esses conceitos contribuem para o entendimento do processo de construção e mobilização de saberes pelo educador, como também, propiciam enfatizar a nossa oposição à racionalidade técnica, na qual o professor é visto como mero executor de tarefas, que transmite saberes elaborados por outros. Não se trata de ressaltar competências necessárias ao professor e o investimento intensivo em sua formação para a reversão do fracasso escolar. Centralizar-se no esforço individual de cada professor contraria a idéia de saberes docentes que adotamos nesta pesquisa. Temos, portanto, o desafio de discutir de forma articulada os saberes docentes e a realidade social.

Com base na perspectiva histórico-cultural, indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados. É a apropriação da herança cultural da humanidade que caracteriza o indivíduo humano. Sob esse ponto de vista, a constituição do ser humano depende essencialmente das relações sócio-culturais, nas quais se insere e com as quais interage. Com base nesse pressuposto, a subjetividade do professor está conectada com a realidade social. A identidade do professor é uma construção sociocoletiva que está relacionada com as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão (FACCI, 2004).

Vale também enfatizar as idéias em torno de como os professores estão sendo convencidos de que a proposta de ciclos é a forma mais adequada de organizar o ensino se, ao

mesmo tempo, a escola permanece enclausurada nos moldes da seriação. Em outras palavras, é preciso considerar os limites que a própria forma de organização capitalista da sociedade impõe aos educadores (FACCI, 2004).

A lógica escolar dominante, vinculada à lógica de empresa, valoriza e incentiva a produtividade, a competição individual, o investimento na capacitação do indivíduo, o esforço individual, a utilização racionalizada de recursos (minimização dos custos) e a seleção dos mais eficientes para o mercado de trabalho. Nesse sentido, concordamos que

o fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise geral. Para compreender esse fenômeno, não se deve permanecer no limite do cotidiano da escola, e sim, buscar analisar as relações de determinação deste cotidiano, repleto de problemas, para compreender a totalidade do processo educacional, porque com ele estão imbricadas todas as questões da sociedade capitalista (FACCI et al., 2007, p. 326).

O processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno continua condicionado ao ano letivo. E, ao professor, ainda cabe a tarefa de atingir algumas metas ao final de cada ano, as quais são analisadas mediante avaliações externas (Prova Brasil, Prova São Paulo, SARESP). Estas, por sua vez, ao reforçarem práticas tradicionais de avaliação, podem dificultar a implementação dos ciclos e da progressão continuada. De acordo com Alavarse (2007),

Os professores continuam a conviver como uma escola organizada praticamente nos mesmos moldes em que forjaram sua formação, suas práticas e concepções. Uma escola que socialmente edificou uma imagem, uma perspectiva, que inclusive, criou uma identidade para o que seria o próprio trabalho docente (ALAVARSE, 2007, p. 127).

Desde sua implantação, os ciclos com progressão continuada têm suscitado polêmicas, contradições e questionamentos, sobretudo, no que se refere ao trabalho docente. Nesse contexto de transição, os debates incidem sobre a formação de professores, suas concepções e práticas e, principalmente, no compromisso desses profissionais para o sucesso da proposta. Ressaltamos, no entanto, a importância de se investigar os saberes que os professores colocam em ação, enfatizando a sua dimensão histórica, dialógica e criadora, ao invés de apontar o que os docentes deveriam ou não deveriam fazer, ou ainda, o que lhes faltam saber.

Com base em alguns trabalhos de pesquisa, enfatizamos que diante dos desafios colocados pela implantação dos ciclos com progressão continuada, os professores têm atribuído novos significados ao seu trabalho, construído novos saberes, mudado de postura e desenvolvido estratégias e táticas em favor da aprendizagem dos alunos (CUNHA, 2007; GUILHERME, 2007; VICENTE, 2007; ZANINI, 2006).

Como dissemos anteriormente, a escola, como se apresenta hoje, é uma mescla de séries e ciclos. Por esta razão, investigar os saberes mobilizados e construídos pelos professores no seu trabalho cotidiano para atuarem nesse modelo de ensino que ainda está em construção, exige reconhecê-los como plurais e heterogêneos, portanto, constantemente, construídos, revistos e reconstruídos.

1.3. O saber docente em pesquisas sobre os ciclos e a progressão continuada

Ao compreendermos que os professores mobilizam e produzem saberes no trabalho pedagógico, este entendido como atividade humana que possui uma dimensão criadora e transformadora, buscamos investigar os saberes docentes diante da reorganização do ensino em ciclos com progressão continuada, uma vez que nesse contexto de trabalho são disseminados novos desafios. Para isso, trazemos para esta discussão alguns estudos que se debruçaram sobre as implicações dos ciclos e da progressão continuada na prática docente e o impacto dessa inovação no repertório de saberes dos professores.

É imprescindível reconhecer que os ciclos e a progressão são possibilidades de mudanças e construção de uma escola mais democrática. Entretanto, segundo Arroyo, “ou mudamos as situações de trabalho ou mudamos os saberes sobre o trabalho, ou mudamos nossas auto-imagens, ou não suportaremos, nem saberemos lidar com a diversidade” (ARROYO, 2003, p. 9).

Organizar o ensino em ciclos é mais do que uma facilitação do fluxo escolar e de uma seqüência de ritmos de aprendizagem. O ciclo é uma tentativa de organizar o trabalho pedagógico, os tempos e os espaços “da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano” (ARROYO, 1999, p. 158). Para tanto, exige uma transformação global da escola.

Com base no conceito de Ciclos de Desenvolvimento Humano, Arroyo afirma que essa forma de organização do ensino propicia questionar e superar concepções e práticas de formação, constituindo-se em um contexto profícuo para repensar a formação contínua de professores e, portanto, para investigar os saberes docentes postos em ação.

Esse processo é concomitante a um movimento de confronto com pensamentos, valores, representações, culturas escolares e profissionais. É um confronto com a própria imagem de educadores. Há uma tensa desconstrução-construção de referências, de culturas. Há um tenso processo de desenvolvimento humano, social, cultural dos professores (ARROYO, 1999, p. 161).

O processo de construção e reconstrução da cultura profissional do magistério não é linear. Os percursos são múltiplos porque a cultura profissional é tecida por muitos fios: a história de vida do professor: origem de classe, gênero, raça, idade; a sua visão de mundo, de ser humano, de infância; o seu conjunto de valores; a sua consciência política e a história social e cultural do magistério (ARROYO, 2000).

A cultura dos docentes, entendida como o conjunto de conhecimentos, crenças, valores, hábitos, comportamentos e modo de atuar que este grupo considera valioso em seu contexto profissional, explicita-se nos métodos utilizados em sala de aula, nas decisões tomadas pelo professor, nas relações interpessoais estabelecidas entre os demais profissionais da escola e nos modos de gestão (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Nesse sentido, ao falar em reconstrução da profissionalidade e da cultura profissional docente no contexto dos ciclos com progressão continuada referimo-nos ao conjunto de saberes dos professores.

Holanda (2006) compreende que o regime de ciclos solicita do educador a reconstrução de sua cultura pedagógica e indica os saberes que já constituem o domínio do professor e quais precisam ser constituídos para atuar no regime de ciclos, com base em indicações de propostas oficiais e análise da prática pedagógica. Compreendemos, no entanto, que a autora partiu de uma perspectiva que indica o que ainda falta aos professores para concretizar a proposta de ciclos. Ao contrário desse estudo realizado por Holanda (2006), a presente análise preocupa-se com os saberes que são efetivamente mobilizados e produzidos pelos docentes no trabalho cotidiano, partindo da perspectiva dos próprios professores, enfatizando o “saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, p. 130).

Pensar em uma proposta de formação contínua no contexto dos ciclos, que considere os saberes do trabalho docente, supõe a criação de situações coletivas que propiciem explicitar os saberes que cada educador já põe em ação e a análise crítica a partir daqueles saberes que os docentes acumularam ao longo de sua história pessoal e profissional. “Não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente” (ARROYO, 1999).

O cotidiano escolar é um espaço de mobilização e produção de saberes docentes, como também, de questionamento sobre eles (ARROYO, 2003). Sob essa perspectiva, consideramos que nas situações de trabalho os professores produzem-se como profissionais da educação e constroem sua identidade profissional.

A construção da identidade profissional dos professores no contexto dos ciclos com progressão continuada foi objeto de estudo de Zanini (2006). Nessa pesquisa, com base em Pimenta (1999), o autor ressalta que a identidade profissional docente é construída por meio dos significados sociais da profissão e dos significados que o professor atribui ao seu trabalho docente. Esses significados são revistos constantemente e construídos sempre que o professor frente às mudanças se coloca em conflito com suas crenças, seus valores e seus saberes. Com base nesse pressuposto, afirma que, com os ciclos e a progressão continuada, os docentes estão atribuindo novos significados às suas atividades e reconstruindo sua profissionalidade docente.

No processo de construção contínua da identidade profissional docente, os saberes são postos em ação. É com base nesses saberes adquiridos, elaborados e ressignificados ao longo de sua história de vida e de suas experiências vividas no âmbito escolar, familiar, pessoal, profissional e social que o professor estrutura o seu modo de ser e estar na profissão.

Nesse sentido, mencionamos as pesquisas realizadas por Almeida (2004) e Domingues (2004) sobre a profissionalidade docente. Esse conceito é compreendido como as qualidades inerentes à prática profissional docente e indica um modo de ser professor, que articula os saberes da formação e os da experiência (DOMINGUES, 2004; SACRISTÁN, 1995).

No contexto da organização do ensino em ciclos, a profissionalidade docente está em crise, na medida em que os professores que estudaram na escola seriada, prepararam-se profissionalmente e atuaram por longos anos tendo como referência essa forma de organização, sentem-se questionados quanto aos saberes, comportamentos, atitudes e valores que desenvolveram ao longo de suas carreiras (ALMEIDA, 2004).

A reconstrução da profissionalidade docente se dá pela transformação do *habitus* construído durante a vida profissional do professor e a incorporação de novo *habitus*. Essa mudança não se faz sem questionamentos, há resistência, que de certa forma, está relacionada à crença no que vai dar certo (DOMINGUES, 2004).

Para alguns autores há uma crise de identidade dos professores diante das novas demandas e as precárias condições de trabalho, o que pode levar à insatisfação, à rotinização da prática docente e à autodepreciação pessoal e profissional (CODO, 1999; ESTEVE, 1995). Entretanto, concordamos com Zanini (2006), que apesar das dificuldades e inseguranças sentidas no contexto atual, os professores procuram desenvolver atividades diferenciadas, observar com atenção as especificidades de cada aluno, avaliar de forma contínua e

proporcionar aulas que condizem com a realidade, buscando garantir o interesse dos educandos. É nesse sentido que os docentes estão reconstruindo a sua profissionalidade, ao rever, ressignificar e construir saberes a partir daqueles que foram validados na lógica seriada (ZANINI, 2006).

Com questões próximas ao estudo de Zanini (2006), podemos mencionar a pesquisa realizada por Cristovam Alves (2006) sobre as possibilidades de transformações nas concepções de educadores que foram preparados na e para a seriação. Esse autor propôs e analisou um projeto de formação co-participativo intitulado “Ciclos e Formação de professores”, junto aos professores de três escolas públicas municipais de São Paulo. Verificou que a problematização do contexto educacional e das políticas educacionais, com as quais lidam em sala de aula, estimula os professores a questionarem as marcas da seriação em suas práticas e em seus saberes e a confrontarem suas ações com as condições de trabalho em que estão submetidos.

Alves (2006) problematiza ainda a questão apresentada por Tardif (2002) sobre a natureza dos saberes docentes e a dificuldade em diferenciar o que realmente seriam saberes e o que seriam *habitus* (Bourdieu). Nas palavras de Bourdieu, o *habitus* é

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* pode ser entendido como o repertório norteador das práticas docentes. Constitui-se em um modo de lidar com as situações impostas pelo contexto, que se baseia nos vínculos experimentados pelo sujeito. Para Alves (2006, p. 103), “o *habitus* confirma uma normatização da conduta, o que o distancia de um saber novo”.

Existe uma inter-relação entre saberes docentes e *habitus*, sobretudo, quando nos referimos ao saber da experiência, que é um saber que traz as marcas da história de vida pessoal e profissional do professor, das experiências vividas por ele. Nas palavras de Tardif, os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser [...] Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’” (TARDIF, 2002, p.39; 49).

Desde a instauração da organização seriada, há um modelo consolidado de avaliação e de uso do tempo e espaço para o processo de ensino e aprendizagem, considerado parâmetro para a atuação docente. Com a implantação do regime de ciclos com progressão continuada, surge um novo cenário, composto por processos de ruptura e continuidade, inércias e persistências, devido ao impacto no *capital cultural e habitus* dos professores (SOUZA, 2004).

Roger Souza (2004) defende a idéia de que os docentes passaram a desenvolver mecanismos de justificação e defesa do *capital cultural* e do *habitus* que geram suas práticas e a criar ações capazes de diminuir as dificuldades provocadas pelas mudanças. Entre essas ações, destaca o uso de vários instrumentos de avaliação para determinar o esforço e mérito dos alunos e a defesa da redução dos ciclos de quatro para dois anos, sob a justificativa que seria possível acompanhar melhor a aprendizagem dos alunos. Percebemos, assim, que esse autor centra sua análise em práticas docentes consolidadas, enfatizando a conservação e não a criação de algo novo.

O funcionamento do trabalho escolar no regime seriado é resultado de uma construção histórica e se expressa por meio dos *habitus* de todos os agentes envolvidos no processo educativo. O *habitus* envolve crenças, atitudes e valores que movem a ação dos sujeitos e à medida que novas práticas são incorporadas na cultura escolar, ele pode ser transformado. A presença do *habitus* nos saberes docentes, portanto, não impossibilita a dimensão criadora e transformadora do trabalho docente. A nova realidade requer a construção de novos saberes que não estão postos.

O conceito de *habitus* de Bourdieu enfatiza a influência das experiências vividas no passado e dos conhecimentos interiorizados durante a trajetória de vida dos sujeitos nas práticas cotidianas. No entanto, foram nos conceitos de *estratégia* e *tática* de Michel de Certeau (1994), que identificamos ações dos sujeitos frente aos desafios apresentados no trabalho cotidiano e como protagonistas do jogo social.

A *estratégia* é ação dos sujeitos que ocupam o lugar do poder. É capaz de ver, prever, impor e controlar. A *tática* é o movimento dentro do campo e espaço controlado pelo “inimigo”. É a arte do fraco e só tem por lugar o do outro. Aproveita os momentos oportunos para se introduzir por surpresa em uma ordem (CERTEAU, 1994).

Ao pensar a lógica de ciclos e progressão continuada como um “produto” a ser “consumido” pelos professores identifica-se que eles não se mostram passivos. Eles inventam “maneiras de uso”, transgredindo regras e desviando do que lhes foi imposto. Para enfrentar

os desafios colocados ao seu trabalho pedagógico cotidiano, os professores desenvolvem estratégias e táticas “com toda inteligência em favor de suas concepções e com discernimento para poder inventar, preservar, resistir e camuflar quando possível e necessário” (GUILHERME, 2007, p. 148). Nesse processo de desenvolvimento de táticas e estratégias é que os saberes docentes estão postos¹²

Valendo-se também do conceito de *tática* desenvolvido por Certeau, Vicente (2007) analisa a avaliação na vigência do regime de progressão continuada e constata que, sem as condições favoráveis para promover a política instituída, os professores constroem uma “outra história”, a partir de movimentos táticos. Para a autora,

As mudanças proporcionadas apenas no plano oficial não são suficientes [...] para se atingir as esferas concretas das práticas, os professores (principais usuários) deveriam ser considerados pelos elaboradores de políticas, os ‘intelectuais transformadores’, ou seja, aqueles que potencialmente são os agentes a torná-las críveis (VICENTE, 2007, p. 109).

Para além de identificar essa ‘outra história’ construída pelos docentes na prática, é imprescindível analisá-la. Como afirma Andrade (2007, p. 156), “as táticas, como parte de um modelo polêmico, só fazem sentido na educação se a luta for consciente e, não utilitária”. Dessa forma, repensar as ações docentes supõe a reflexão sobre os saberes que as fundamentam.

A análise desses trabalhos propicia enfatizar que a reflexão sobre os saberes docentes deve estar articulada ao contexto social mais amplo, às condições de trabalho docente, à cultura docente, ao universo cultural de cada professor, à cultura escolar e à cultura organizacional da escola (cultura interna que é própria de cada escola). Além disso, demonstra que os professores buscam alternativas, desenvolvem estratégias e táticas, que expressam seus saberes, para superar os desafios colocados à prática cotidiana pelos ciclos e pela progressão continuada, dentre as quais: mudanças na forma de atuar (atividades diversificadas), nos procedimentos avaliativos (ênfase no progresso do aluno) e no trabalho com o grupo de professores (discussões sobre a prática nos horários de trabalho coletivo de professores).

A implantação dos ciclos e da progressão continuada provocou impacto no cotidiano escolar, na cultura docente, nos saberes dos professores. Como afirma Cunha (2007), as práticas docentes não podem ser caracterizadas simplesmente como práticas próprias do

¹² As aproximações entre os conceitos de *estratégia* e *tática* de Certeau (1994) e a idéia de *dimensão criadora dos saberes docente* de Zibetti (2005) serão apresentadas no capítulo III.

regime seriado. Com a implantação dos ciclos, houve transformações. Os professores recriaram ações e mudaram suas posturas diante de uma nova realidade.

Nessa linha de pensamento, reconhecemos a relevância de analisar os saberes docentes no cotidiano escolar a partir de uma perspectiva que os compreenda como resultado de um processo histórico de construção social, que possui também suas peculiaridades. Para tanto, vale explicitar o que entendemos por saber docente.

1.4. O saber docente como conceito e campo de estudo sobre a formação de professores

Neste item apresentamos estudos e debates sobre os saberes docentes. Ressaltamos as contribuições de Maurice Tardif (2002), Ruth Mercado Maldonado (1991, 2002), Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2005, 2007) e definimos o conceito de saber docente que orienta este estudo.

1.4.1. Da racionalidade técnica à epistemologia da prática

A temática dos saberes docentes tem grande repercussão com o movimento pela profissionalização. Na área educacional, esse movimento significou uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor (TARDIF, 2002). Entre as características do referido movimento ressalta-se a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior, a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, melhorar os salários, elevar o *status* profissional e ampliar o reconhecimento social da profissão (ALVES, 2007).

Essas discussões apontavam a importância do ensino deixar de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, sendo necessária a construção de um repertório de conhecimentos específicos para ensinar e o desenvolvimento de referências para a formação de professores.

Nos Estados Unidos, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo movimento de profissionalização do ensino. Para os defensores desse movimento, era essencial estabelecer um repertório de conhecimentos para os professores se apoiarem, garantindo um ensino eficiente. Nos anos 90, esse movimento orientou importantes reformas de formação de professores em diversos países, inclusive no Brasil (BORGES; TARDIF, 2001).

No contexto brasileiro, podemos citar a Lei nº 9.394, de 1996, que recomendou a habilitação em nível superior para os professores da Educação Básica. Com isso, definiu-se uma política de formação de professores, criou-se novos espaços formativos (Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação), como também, foram delimitados os conhecimentos básicos para os professores, por meio das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica (SARTI; BUENO, 2007).

É nesse cenário de reformas pela profissionalização que emergem os estudos sobre os saberes docentes e cada vez mais esse tema “vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 17).

Candau (1996), por exemplo, afirma que *a valorização do saber docente* é uma importante linha de reflexão e estudo sobre a formação de professores. Esse eixo de estudo reage à concepção “clássica” de formação continuada, que se centra em cursos de “reciclagem”, atualização e capacitação, realizados, geralmente, em espaços externos à escola, nos quais os professores, muitas vezes, são tratados como se não tivessem um saber.

No entendimento dessa autora, é imprescindível incorporar os saberes docentes às propostas de formação contínua de professores e repensar a formação articulando, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais (CANDAU, 1996). Dessa forma, enfatiza as iniciativas de pesquisadores que buscam a interação entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais.

A reflexão sobre a formação contínua de professores, nesse sentido, ganharia em profundidade com os saberes docentes, ao considerar esses profissionais como detentores de saberes significativos relacionados ao trabalho pedagógico (CANDAU, 1996; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002; THERRIEN, 2002).

Os estudos sobre a formação e os saberes docentes, sob uma perspectiva que valoriza o professor como sujeito que adquire, mobiliza e produz saberes na prática pedagógica, surgem como oposição às pesquisas anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Assim, numa tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica, que separa quem planeja e quem executa, apresenta-se a epistemologia da prática, centralizando-se na investigação da prática docente, na busca de redirecionar as relações entre teoria e prática (NUNES, 2001).

O conceito de epistemologia da prática profissional, segundo Tardif (2002), tem por objetivo compreender a natureza dos saberes docentes; identificar os que são realmente utilizados pelos professores e entender como são incorporados e mobilizados por eles no trabalho cotidiano.

A noção de epistemologia da prática provoca grande debate entre os teóricos e a criação de novos conceitos que, supostamente, superariam as limitações e reducionismos subjacentes à idéia de professor como *técnico competente*, dentre os quais destacamos o conceito de *professor reflexivo* e *professor pesquisador da própria prática*. São os estudos do estadunidense Donald Schön que instigam essa discussão.

As pesquisas de Schön tornaram-se referências para o debate sobre a formação de professores no Brasil. Ao propor uma epistemologia da prática e defender a formação de profissionais reflexivos, Schön (1992) afirma que o modelo imposto pela racionalidade técnica restringe os problemas da prática, considerando-os meramente instrumentais. No paradigma da racionalidade técnica, o professor era visto como um “técnico”. Bastava-lhe saber aplicar o conhecimento que foi produzido pelos pesquisadores e cientistas para resolver os problemas originados na prática. “O profissional competente seria aquele que, na prática, aplica seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 187).

Para Schön (1992), que se baseia nas obras de escritores como Tolstói, Dewey, Luria e Polanyi, na formação dos profissionais é imprescindível o exercício da prática reflexiva, a qual se constitui em um campo de produção de saberes próprios. Segundo Schön, a formação de profissionais reflexivos deve estar pautada em três eixos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, em que a prática é a prioridade.

Zeichner e Liston (apud CAMPOS; PESSOA, 1998) apontam críticas à proposta de Schön. Segundo esses autores, ela é reducionista, pois está centrada em práticas individuais, desconsidera a dimensão contextual e a atividade reflexiva como um processo dialógico. Segundo os autores,

[...] uma prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada das condições político-sociais e institucionais, e a compreensão do contexto, numa visão mais ampla e alargada, deve estar presente na reflexão sobre a sua prática (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 201).

Campos e Pessoa (1998) ressaltam que as contribuições trazidas por Schön para se pensar a formação docente merecem um olhar crítico e rigoroso. Segundo os autores, é indispensável considerar que a proposta inicial de Schön, de formação tutorada, está voltada para arquitetos e as características do trabalho desses profissionais diferem do trabalho docente. Por isso, Schön e seus seguidores desconsideraram a singularidade da prática docente.

Para Ghedin, as críticas que se colocam contra Schön dirigem-se, sobretudo, aos fundamentos de sua proposta, pois “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (GHEDIN, 2005, p. 131). Segundo o autor,

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria (GHEDIN, 2005, p. 133).

Ghedin problematiza essa idéia e propõe alterar a epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica, como modelo que compreende a necessidade de um pensar reflexivo-crítico-criativo. É nesse sentido que Pimenta (2005) propõe a mudança do conceito de professores reflexivos para o conceito de intelectuais críticos e reflexivos, o qual procura ressaltar a dimensão coletiva, pública e ética da reflexão.

De maneira mais radical, Duarte (2003) compreende que os estudos de Schön no campo da formação de professores e de outros autores, como Tardif e Nóvoa, “pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar” (2003, p. 601). Na opinião do autor,

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (DUARTE, 2003, p. 619-620).

É evidente a necessidade de uma análise rigorosa e crítica das concepções e dos conceitos utilizados para discutir e repensar a formação docente. No entanto, compreendemos que a incorporação dos saberes produzidos na prática pelos professores nos cursos de formação é fundamental e não desvaloriza os conhecimentos teóricos e acadêmicos, ao contrário, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2006, p. 22). Com isso, ressaltamos que a análise crítica sobre a prática só se faz com base em fundamentos filosóficos, políticos, sociais e históricos. Não pretendemos supervalorizar o saber da experiência profissional em detrimento do saber teórico/científico. Os saberes da experiência não se sobrepõem aos demais, o que se identifica é a inseparabilidade entre ambos.

Nesse sentido, ressaltamos, com Alves (2007), o cuidado com relação a certas generalizações e formulamos uma crítica às afirmações de Duarte (2003). Segundo Alves (2007),

É imprescindível nas discussões sobre a formação do professor o zelo pelo rigor da argumentação. A não-observância disso permite que uma parte de determinado fenômeno seja tomado pelo todo e que, conseqüentemente, se façam generalizações espúrias. Por exemplo, o que permite a um autor afirmar que os limites contidos nas proposições schönianas podem ser estendidos a todos os autores de um campo de pesquisa? (ALVES, 2007, p. 277).

Para Souza (2007) as explicações sobre os limites e as possibilidades dos conceitos e as novas formulações que emergem no cenário educacional, que estão relacionados ao tema da formação docente e do fracasso escolar, propiciam questionar se essas discussões superam o argumento da incompetência ou nelas permanece fundido. Segundo a autora, com o aparecimento desses outros conceitos, como: *professor reflexivo*, *professor pesquisador*, *intelectual crítico reflexivo* aparentemente, houve um arrefecimento na utilização do conceito de competência, conseqüentemente, da força e predominância do argumento da incompetência nos discursos sobre formação de professores.

No desenvolvimento de sua tese de doutorado, Souza (2001) identificou a presença do *argumento da incompetência* como uma explicação poderosa para justificar a adoção de programas de formação continuada de professores como forma de suprir as falhas da formação inicial e melhorar a qualidade do ensino. Essa lógica deriva da explicação que para melhorar a qualidade da escola pública é necessário e suficiente melhorar a competência dos professores, o que centraliza a formação no aperfeiçoamento isolado do professor.

No que se refere à discussão sobre o conceito de professor pesquisador, encontramos na concepção de Freire (2006) uma argumentação interessante. Para ele,

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2006, p. 29, em nota de rodapé).

Pensar sobre a formação permanente do educador supõe enfatizar os saberes demandados pela prática educativa. Entre eles, o saber de que ensinar exige pesquisa, rigorosidade metódica e consciência do inacabamento, pois essa consciência da inconclusão propicia ao sujeito uma vontade de *ser mais*, de buscar constantemente novos conhecimentos e saberes. Como afirma Freire,

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2006, p. 29).

Nesse sentido, compreendemos que Freire, ao enfatizar a dimensão política da prática educativa, oferece importantes contribuições para esta discussão. Em sua obra *A pedagogia da autonomia*, afirma que a prática docente compreende saberes amplos e ressalta os saberes indispensáveis à prática educativa por todos os educadores comprometidos com uma educação transformadora e democrática.

Para Freire, a prática pedagógica requer do educador: comprometimento; convicção de que a mudança é possível; curiosidade epistemológica; criticidade; reflexão crítica sobre a prática; disponibilidade para o diálogo; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; respeito à autonomia e à dignidade dos educandos. O professor é sujeito de sua prática e, como tal é capaz de criá-la e recriá-la por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. Essa reflexão deve ser feita no coletivo, integrando teoria e prática, pois é por meio da interação que se constrói saberes (FREIRE, 1991, 2006).

O educador como profissional e ser histórico, segundo Freire, deve assumir-se como sujeito produtor de saber, que intervém no mundo e é capaz de ir além de seus condicionantes. Como tal reconhece-se como ser inacabado, consciente do processo permanente de busca, predisposto à mudança, capaz de aprender e apreender, ou seja, construir e reconstruir saberes. Sob essa perspectiva, fundamenta-se o caráter permanente da formação.

A formação do educador ocorre durante toda a sua trajetória profissional, é um processo *continuum* em permanente construção e reconstrução de conceitos e práticas necessárias à profissão e ao trabalho docente. Segundo Pimenta (1999), é um processo no qual os saberes iniciais são reelaborados em confronto com as experiências e práticas que os professores vivenciam no cotidiano escolar. De acordo com a autora,

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30).

Com base nessa discussão, reconhecemos que parece não existir consenso entre os pesquisadores que se dedicam a essa linha de investigação sobre os saberes docentes e as suas teorias. Segundo Alves (2007), é possível identificar duas lógicas de entendimento sobre os estudos dos saberes docentes: para alguns pesquisadores, como Duarte (2003), parece se tratar de uma ideologia – uma forma de mascarar a realidade; para outros, corresponde a uma perspectiva teórica capaz de contribuir com a educação escolar, a profissão e o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

No presente trabalho, ressaltamos essa contribuição e reconhecemos que os saberes do professor não estão restritos a um caráter individual, eles possuem uma dimensão cultural, política, social e ética. Para além do discurso de valorização do saber profissional nos programas de formação docente, é imprescindível considerar as práticas efetivas e incorporar os saberes que os professores possuem sobre a escola, o ensino e de si mesmos às propostas de formação.

No entanto, há diferenças no modo como o grupo de professores e o grupo de pesquisadores acadêmicos se relacionam com as questões educacionais. A cultura acadêmica sustenta-se pela lógica discursiva, mediante a teorização. Já os educadores, por meio de suas táticas de consumo, apropriam-se e interpretam os discursos educacionais a partir de uma perspectiva que lhes é própria, direcionando-os à prática docente cotidiana. Assim, podemos falar de um saber que é construído e partilhado socialmente entre os professores, um saber profissional de referência (SARTI, 2008).

1.4.2. Diferentes enfoques e tipologias e o conceito de saber adotado neste estudo

Diversos pesquisadores vêm estudando os conhecimentos e os saberes do professor a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. No âmbito internacional, ressaltam-se os estudos de Lee Shulman (1986, 1987); Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991); Maurice Tardif (2002); Clermont Gauthier et al. (1998) e Ruth Mercado Maldonado (1991, 2002). No Brasil, vários pesquisadores se debruçaram sobre o tema, destacam-se as pesquisas de Dario Fiorentini, Arlindo J. Souza Júnior e Gilberto F. de Melo (1998); Selma Garrido Pimenta (1999); Cecília Borges (2001); Célia Nunes (2001); Isabel Lélis (2001); Jacques Therrien (2002) e Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2005, 2007).

O estadunidense Lee Shulman é um dos autores mais citados internacionalmente quando se discutem os conhecimentos do professor, embora não utilize o conceito de saber docente (FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998). Por meio de suas investigações e análises, inseridas em um contexto de crítica e descontentamento com a educação nos Estados Unidos e a má formação inicial dos professores, Shulman buscou resgatar o “paradigma perdido”, ou seja, o conhecimento do conteúdo na formação do professor.

Segundo Borges (2001), Shulman, em 1986, no capítulo intitulado *Paradigms and research programs in the study of teaching*, encontrado no terceiro *Handbook of research on teaching*, organizado por Wittrock, analisa cinco programas de pesquisas e suas respectivas abordagens sobre o ensino e a docência, ressaltando seus avanços e suas limitações:

- 1) A abordagem processo-produto, que relaciona a conduta do professor com o desempenho do aluno, é identificada por Shulman como o programa de pesquisa sobre o ensino que mais se destacou.
- 2) O segundo programa intitulado *Academic learning time*, seria uma variação da abordagem processo-produto, no entanto, o tempo é considerado uma variável importante na relação entre a conduta do professor e a aprendizagem dos alunos.
- 3) O terceiro programa refere-se às pesquisas sobre a cognição dos alunos, que influenciadas, sobretudo, pela psicologia cognitiva, analisam a relação entre os conhecimentos do aluno e as motivações recebidas durante as atividades em sala de aula.

- 4) O quarto programa denominado *Classroom ecology*, com base, sobretudo, na antropologia e na sociologia, enfatiza que a sala de aula está inserida em um contexto social amplo, e a principal preocupação é investigar o sentido que os atores, alunos e docentes, dão às suas ações.
- 5) O quinto programa diz respeito ao conhecimento dos docentes e investiga a influência do pensamento do professor em suas ações e em que medida essas ações estão ligadas às ações dos alunos.

Após analisar esses cinco programas de pesquisa, Shulman identifica que eles não esclarecem como os professores constroem os conhecimentos que ensinam. Ressalta a importância da formação teórica para que o professor possa ter autonomia para decidir o que ensinar e como apresentar os conhecimentos selecionados. Desenvolve, então, um programa denominado *knowledge base* que tem por finalidade identificar um repertório de conhecimentos para o ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de professores.

Shulman identifica três categorias de conhecimentos do professor: o conhecimento da disciplina que ensina; o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular. O *conhecimento do conteúdo* a ser ensinado pelo professor compreende o desenvolvimento histórico das idéias e os pressupostos e regras que os legitimam e sustentam. O professor deve conhecer com profundidade o conteúdo específico a ser ensinado para poder problematizá-lo e transformá-lo em algo compreensível aos alunos. O *conhecimento pedagógico* da matéria permite ao professor ser o mediador entre o conteúdo a ser ensinado e a aprendizagem do aluno. Pode-se dizer que seria o saber de transpor didaticamente o conteúdo, embora o autor não utilize essa terminologia. O *conhecimento curricular* refere-se ao conjunto de programas elaborados para o ensino nos diferentes níveis de escolaridade, que está relacionado com as disciplinas escolares.

Os estudos de Shulman são significativos por enfatizarem a necessidade de uma formação teórica do professor, no entanto, segundo Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998), apresentam lacunas ao não explorarem a idéia de que o saber docente não se constitui em apenas saber transpor didaticamente o conhecimento científico, mas em transformá-lo, pois “os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais e afetivos” (FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998, p. 319). Além disso, ao buscar os conhecimentos necessários ao professor para um ensino eficiente, verifica-se a presença de um discurso centralizado no sujeito e a ênfase na ineficiência da formação inicial.

A dimensão dos saberes docentes a que nos propomos enfatizar, como saberes plurais e heterogêneos, é considerada nos trabalhos de Maurice Tardif (2002). Segundo ele, o saber docente está relacionado com a história de vida de cada docente, com a história profissional, com as relações que os professores estabelecem com os alunos em sala de aula e com os outros professores. Convém ressaltar que o saber docente é um saber social, porque é compartilhado; é um saber negociado, porque é construído por meio das relações estabelecidas e da história-cultural; é temporal porque incorpora, ao longo da história de vida e da carreira profissional, experiências novas e transformações em função das mudanças e dos problemas do trabalho. É, portanto, construído e reconstruído ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000).

O autor classifica os saberes em quatro grupos: disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional. Os *saberes da formação profissional* são transmitidos pelos cursos de formação de professores e integram os conhecimentos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Nessa categoria, articulados às ciências da educação, encontram-se os *saberes pedagógicos* que são concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Os *saberes disciplinares* são também transmitidos pelos cursos de formação de professores e correspondem aos diversos campos do conhecimento dispostos sob a forma de disciplinas. Os *saberes curriculares* referem-se aos conhecimentos apresentados sob a forma de programas escolares. Por fim, os *saberes experienciais* ou práticos são produzidos no trabalho cotidiano, na prática, na experiência e são por ela validados. “Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2002, p. 49).

Segundo Tardif, os *saberes experienciais* são formados por todos os demais saberes, que são retraduzidos pelos docentes para os incorporarem à sua prática cotidiana. Dimensão esta não explorada por Shulman (1986). Em outras palavras, os saberes experienciais aglutinam todos os demais saberes já transformados pelos professores. Para o autor, são os *saberes experienciais* que fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, por se originarem na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão. Os saberes experienciais, “surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2002, p. 54).

Com base em Tardif (2002), ressaltamos a necessidade de repensar a formação de professores, considerando os saberes docentes e as realidades específicas de trabalho

cotidiano, uma vez que a prática docente integra diversos saberes, com os quais o professor mantém diferentes relações.

Sob essa perspectiva, podemos mencionar os estudos de Therrien (1993, 1997, 2002), que se valendo dos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirma que o saber de experiência¹³ se constitui em um elemento essencial da formação docente. A formação deve proporcionar ao professor ser um sujeito reflexivo que se reconhece como produtor dos saberes de sua prática e que compreende a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa. Para o autor, formação e prática são inseparáveis, afirma,

A estreita relação do saber com a ação reforça a concepção de que o docente se forma na docência. É esta perspectiva que põe em questão os processos de formação docente dissociados da prática, apontando para a necessidade de pensar esta formação a partir de perspectivas diferentes dos quadros institucionais tradicionais. A formação disciplinar inicial deve ser concebida numa perspectiva de formação contínua, preparando para a reflexão sobre a prática. Deve se manter como horizonte de referência que a docência, tanto ao nível escolar como ao nível de formação de formadores, constitui um exercício profissional que requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação de saberes (THERRIEN, 1997, p. 17-18).

O professor é um profissional do saber e sua identidade é definida na relação com esse saber. Nesse sentido, Therrien ressalta a tripla relação do docente com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma e produz saberes e precisa manter a dimensão ética desses saberes.

O trabalho docente pode ser abordado como uma prática fundada em saberes (uma prática de saberes) que refletem uma determinada cultura (identidade profissional), produto de uma racionalidade prática (manifesta em argumentos diversos e fundados em princípios éticos de decisão de ação) (THERRIEN, 2002, p. 112-113).

Therrien (1993, 1997) enfatiza que o saber de experiência ultrapassa o limite dos conhecimentos apropriados na prática da profissão, pois inclui o saber cultural. Para o autor, o saber de experiência é o saber próprio da identidade docente, resultante de sua práxis social cotidiana, na interação com os outros sujeitos e os demais saberes.

Se de um lado, Shulman enfatiza o conhecimento do conteúdo pelo professor e, do outro, Tardif e Therrien ressaltam os saberes experienciais, Clermont Gauthier e seus

¹³ Jacques Therrien utiliza a expressão *saber de experiência* em vez de *saber da experiência* procurando ressaltar a abrangência mais ampla do saber construído pelo professor na sua experiência de vida cotidiana e profissional, sobretudo, por estar se referindo a educadores “leigos”, de escolas rurais. Esse *saber de experiência* é entendido como um saber construído na práxis social.

colaboradores (1998) questionam a predominância ora da teoria, ora da prática, e apresentam uma nova idéia: a do *saber da ação pedagógica*, que é o saber experiencial dos docentes verificado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. No livro *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier et al. (1998) apresentam resultados de pesquisas estadunidenses que se dedicaram ao estudo da natureza dos conhecimentos dos docentes e analisam o que diferencia os saberes do professor, daqueles conhecimentos comuns a qualquer pessoa.

Na concepção desses autores, o ensino é uma atividade complexa que exige do professor tomar decisões em diversos momentos, por meio da reflexão e elaboração de regras. Nesse sentido, ressaltam que os docentes recorrem a um repertório de saberes provenientes de sua formação profissional para resolverem uma problemática em sala de aula.

Gauthier et al. (1998) analisa e questiona duas idéias: *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício*. Segundo o autor, limitar o ato de ensinar à ação de transmitir conteúdos ou de que para ensinar basta ter talento, bom senso, experiência e/ou seguir a intuição indica a falta de compreensão sobre os saberes que são inerentes à prática educativa, o que constitui um *ofício sem saberes*. Por outro lado, a produção de conhecimentos na academia que desconsideram o cotidiano escolar, as condições concretas em que se dá a prática educativa e o professor como sujeito indica os *saberes sem ofício*.

Concebendo essas duas idéias – *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício* – como obstáculos à pedagogia e ao fortalecimento da profissão docente, Gauthier propõe um *ofício feito de saberes*, no qual o ato de ensinar envolve a mobilização de diversos saberes, a partir dos quais o professor orienta suas ações.

Os saberes do professor, segundo Gauthier e seus colaboradores, são classificados em: *disciplinar* – o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *curricular* – referente à transformação das disciplinas em programas de ensino; *experiencial* – referente às experiências não verificadas por métodos científicos; *da tradição pedagógica* – os conhecimentos prévios do magistério; *das ciências da educação* - referente ao saber profissional específico, porém, não diretamente relacionado com a ação pedagógica e o *saber da ação pedagógica* – o saber experiencial dos docentes verificado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula, que se torna público, e serve como orientação para ações de outros professores. Para eles,

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não haverá profissionalização do ensino enquanto esse saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (GAUTHIER, et al., 1998, p. 34).

Tomando-se por base os estudos de Gauthier (1998), Tardif (2002) e Therrien (1993, 1997, 2002) ressaltamos que o saber docente é formado por saberes plurais e heterogêneos, que são apropriados, transformados e criados constantemente pelo professor no contexto da sala de aula para conduzir suas ações e decisões pedagógicas. O professor não é mero transmissor de conhecimentos já constituídos, ele é produtor de saberes em seu trabalho cotidiano.

Para esta análise, identificamos também nas pesquisas da autora mexicana Ruth Mercado Maldonado (1991, 2002) contribuições pertinentes para a compreensão dos saberes docentes como históricos, dialógicos e socialmente construídos. A autora, à luz do pensamento de Bakhtin (1989) sobre o caráter dialógico da palavra e a natureza do saber cotidiano de Agnes Heller (1977), explica como as experiências passadas vinculam-se à vida presente dos educadores e como os docentes aprendem, transformam e constroem saberes. Além disso, enfatiza que é a voz dos alunos que predomina nas decisões e ações dos professores.

No artigo intitulado *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*, Mercado (1991) analisa os saberes apropriados e criados na prática cotidiana de uma professora alfabetizadora e identifica saberes relacionados à organização do grupo de alunos, ao envolvimento destes nas atividades e ao reconhecimento de suas necessidades e interesses. Assim, afirma que na prática cotidiana, os docentes desenvolvem diversos recursos, que expressam seus saberes, em favor da aprendizagem dos alunos, dentre os quais, menciona a disposição e desenvolvimento de materiais e atividades diversificadas, de acordo com as necessidades dos educandos.

Na concepção de Ruth Mercado Maldonado (2002) os saberes docentes referem-se aos conhecimentos incorporados, modificados, alterados e recriados pelos professores em função das necessidades colocadas pela prática, ou seja, são os conhecimentos efetivamente integrados à prática pedagógica cotidiana. Esses conhecimentos são provenientes da formação acadêmica do professor, de influências recebidas na vida escolar e profissional, de crenças sobre o ensino, de experiências de outros professores e do diálogo com os alunos. Os saberes

docentes são históricos, pluriculturais e socialmente construídos. São elaborados em momentos históricos particulares e também no espaço da sala de aula, onde convivem diferentes culturas, tanto dos alunos quanto dos professores.

Os saberes docentes, portanto, comportam uma dimensão histórico-dialógica. São históricos porque são apropriados e produzidos ao longo da história de formação e atuação profissional do professor, o qual é reconhecido como ser histórico. Possuem também uma dimensão dialógica porque são apropriados por meio do diálogo que os professores estabelecem com diversas pessoas, com as experiências acumuladas e com os materiais de estudo e trabalho que têm contato (ZIBETTI, 2005).

Os trabalhos de Marli Zibetti (2005, 2007), fundamentados no conceito de saberes docentes proposto por Elsie Rockwell (1990) e Ruth Mercado Maldonado (1991, 2002) e na conceituação de atividade criadora de Vigotsky (2003) também trazem importantes contribuições para este estudo. Diferentemente de alguns autores citados, Maldonado e Zibetti ao definirem os saberes docentes evitam sua compartimentalização, o que consideramos uma formulação mais interessante para se abordar os saberes docentes. Além disso, Zibetti (2005) opta por enfatizar a dimensão criadora dos saberes docente embora reconheça sua dimensão reprodutora. Segundo a autora, a apropriação dos saberes historicamente construídos pelos professores “implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas” (ZIBETTI, 2007, p. 255).

No trabalho docente realizado em sala de aula, os profissionais deparam-se com momentos em que os saberes acumulados ao longo do exercício da docência não são suficientes para atender às demandas trazidas por uma situação diferente. Diante dos desafios impostos pela prática, o professor reorganiza o que sabe, busca novos conhecimentos e cria novas formas de intervenção no processo pedagógico. Para tanto, os saberes acumulados durante toda a sua trajetória pessoal e profissional fornecem os fundamentos para a reflexão e construção do novo saber (ZIBETTI, 2005).

No desenvolvimento de sua tese, Zibetti (2005) identifica três desafios significativos postos à prática de uma professora alfabetizadora: manter a atenção e o interesse do grupo pela tarefa; atender à diversidade no processo de aprendizagem e garantir que os alunos adquiram os conhecimentos necessários para avançar para a próxima etapa de escolaridade. Segundo a autora, para superar esses desafios postos pela alfabetização, a professora desenvolveu diferentes estratégias no contexto em que estava inserida, transformando

algumas ações na prática pedagógica em atividade criadora, mediante a mobilização, a reflexão e a reelaboração de saberes em favor dos objetivos pretendidos. É na relação com seus alunos que a professora é desafiada a encontrar alternativas para atender as necessidades de aprendizagem das crianças.

Dentre as estratégias observadas pela autora, que expressam os saberes docentes em favor da aprendizagem dos alunos, ressaltam-se: 1) a organização de uma roda de conversa, como forma de garantir o envolvimento e a participação das crianças nas atividades, sem a necessidade de imposição e punição; 2) a apresentação do roteiro de atividades previstas para o dia de aula; 3) o estabelecimento de acordos de trabalho; 4) a análise constante de como os alunos estão se relacionando com as atividades; 5) o oferecimento de tarefas extras aos educandos; 6) a atenção aos interesses dos alunos; 7) o oferecimento de atividades adequadas às necessidades de cada criança.

A autora ressalta que a discussão sobre os saberes docentes é significativa para repensar a formação de professores, uma vez essa temática surge no cenário de substituição do modelo da racionalidade técnica pelo modelo da racionalidade prática, que investe na valorização dos saberes docentes e do professor como sujeito ativo, produtor de saberes.

Conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes (ZIBETTI, 2007, p. 249).

Caldeira (1995), autora que também se valeu dos trabalhos de Rockwell e Mercado, analisa e descreve, a partir de uma perspectiva etnográfica, a prática docente cotidiana de uma professora de uma escola pública de ensino fundamental de Barcelona, Espanha, e reconstrói o processo de constituição do saber docente. Com o objetivo de contribuir para o campo de estudo sobre a formação de professores, ressalta que a formação continuada do professor se constrói, essencialmente, no cotidiano das escolas, pois é durante a atividade na escola que o professor se apropria e produz saberes na e para a prática.

Nesse estudo, a autora aponta algumas considerações que podem contribuir para repensar os projetos de formação de professores: 1) o professor em seu trabalho cotidiano produz um saber valioso, em que teoria e prática estão articuladas; 2) a prática docente é histórica e social, que implica reconhecê-la em sua dimensão individual e social; 3) a escola constitui o espaço privilegiado para a reflexão coletiva da prática docente; 4) as condições

materiais e institucionais em que se realiza o trabalho docente são elementos possibilitadores ou limitadores da prática docente.

Com base na literatura consultada, entendemos o saber docente como um saber heterogêneo, formado por saberes provenientes da história pessoal, profissional, de formação e atuação do professor, como também, do diálogo que o educador mantém com os materiais de estudo e trabalho que ele tem contato, com outros professores e com seus alunos. Esses saberes são mobilizados, transformados e construídos constantemente em função das mudanças e dos desafios colocados pela prática docente.

Consideramos, conforme Ruth Mercado Maldonado (1991, 2002) e Marli Zibetti (2005, 2007), que não se faz necessário classificar os saberes em: saberes da formação profissional, pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais, principalmente, por compreender que estão inter-relacionados e são, portanto, inseparáveis. Além disso, salientamos a dimensão criadora dos saberes docentes que, sob o nosso ponto de vista, pode ser explicitada a partir da investigação de como essa criação ocorre e como se expressa no cotidiano.

Tomando-se por base os conceitos de *atividade criadora* de Vigotsky (2003) e de *estratégia e tática* de Certeau (1994), entendemos que diante das condições adversas e dos desafios colocados ao trabalho docente, os professores fazem-se como produtores, mostrando que não são passivos.

Em Vigotsky (2003) destacamos que a atividade humana não se reduz à repetição do passado, à reprodução de algo já existente. Com base nas experiências vividas e no confronto com a realidade cotidiana, os professores reelaboram, modificam e criam algo novo, conforme seus interesses, suas necessidades e as mudanças que ocorrem em seu meio. A atividade humana, segundo o autor, pode ser de duas formas: reprodutora – que está relacionada à memória - ou criadora/combinadora – que envolve a imaginação, a capacidade humana de transformar. De acordo com Vigotsky,

Toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que crie novas imagens, pertence a esta segunda função criadora ou combinadora. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e possibilidades [...] É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e modifica seu presente” (VIGOTSKY, 2003, p.9)

Para criar, o ser humano depende da riqueza e variedade da experiência acumulada, de condições psicológicas e materiais. A base da atividade criadora está na combinação dialética entre o antigo e o novo. Nesse sentido, podemos afirmar que no contexto de implementação do ensino ciclos com progressão continuada, os professores têm construído saberes a partir daqueles adquiridos na lógica seriada.

Em Michel de Certeau (1994), identificamos que os “usuários” das políticas – os professores – inventam ações para amenizar e superar as imposições daquele que ocupa o lugar de poder. Nesse processo de apropriação da política de ciclos com progressão continuada, os professores revelam suas astúcias e reinventam o cotidiano. A partir de suas “maneiras de fazer”, de táticas, modificam e recriam o que lhes é imposto, inserindo a sua própria lógica. Desenvolvem também estratégias – ações planejadas, previsíveis - com o objetivo de atender a heterogeneidade e assegurar a aprendizagem de todos os alunos¹⁴

Valendo-se dessas considerações, esta investigação sobre os saberes docentes reconhece o professor como ser histórico, que possui diferentes trajetórias de vida, considera as condições concretas de trabalho, transcendendo o âmbito do discurso de valorização dos saberes profissionais. Assim, retomamos nossas questões: que saberes estão sendo apropriados e produzidos pelos docentes? Que oportunidades lhes são oferecidas pelas escolas em que atuam para repensarem seus saberes e práticas, tendo em vista o ensino em ciclos? Que estratégias e táticas desenvolvem diante da nova realidade apresentada?

Em busca de algumas respostas para nossas questões iniciais e subsídios para compreender os saberes mobilizados e construídos pelos professores no contexto dos ciclos com progressão continuada fomos a campo, entendendo que é nessa interação entre o referencial teórico e o material empírico que se constrói o objeto de estudo.

¹⁴ Essa discussão sobre estratégias e táticas será retomada no capítulo III.

Capítulo 2. A pesquisa de campo

Buscamos as apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima, a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição. Buscamos novas categorias, ou seja, um novo conhecimento que permita interações mais reais com os processos que se dão em seu interior. Estas são inquietações que nos levam a participar da própria construção social da realidade escolar (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 30).

Neste capítulo apresentamos a perspectiva teórico-metodológica que fundamentou o trabalho empírico bem como os procedimentos adotados. Estes últimos envolveram observações, entrevistas formais e informais e análise documental. Apresentamos também os critérios que nortearam a definição pela unidade escolar e a escolha dos informantes.

2.1. Pesquisa qualitativa em educação

Adotamos uma abordagem qualitativa como perspectiva metodológica por se compreender que esta opção propiciaria uma imersão em maior profundidade na realidade escolar, especialmente, sobre os saberes docentes. Nesse sentido, os procedimentos da pesquisa envolveram estudo bibliográfico e trabalho de campo, nos termos propostos por Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta e Ruth Mercado (EZPELETA; ROCKWELL, 1989; ROCKWELL; MERCADO, 1986; ROCKWELL, 1989).

Na perspectiva dessas autoras, ir a campo implica atenção e estudo teórico por parte do pesquisador. É necessário um grande esforço intelectual para compreender a realidade cotidiana, a dinâmica das interações sociais no interior da escola, apreender significados e interpretá-los. O pesquisador deve preocupar-se em conhecer os processos pelos quais os atores da vida escolar constroem os seus conhecimentos. Nesse sentido, cabe ao pesquisador observar o cotidiano, dialogar com as pessoas sobre aquilo que se observa e realizar registros. Conforme Erickson (1989), desenvolver uma investigação a partir dessa perspectiva envolve participação intensiva, cuidadoso registro, utilização de notas de campo, descrição detalhada e reflexão analítica.

A postura necessária à realização de uma pesquisa nesses moldes envolve um esforço de buscar “ver mais”, ir além de idéias pré-concebidas sobre a realidade a ser investigada. Isso é particularmente desafiante no caso da escola pelo fato de termos uma história longa com essa instituição, o que nos obriga buscar certo *estranhamento*. Segundo Ezpeleta e Rockwell,

[...] se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola (EZPELETA; ROCKELL, 1989, p. 16).

Durante a nossa permanência na escola, esforçamo-nos em registrar, o máximo possível, os acontecimentos do cotidiano. Utilizamos um caderno de campo para anotar “tudo” o que se observava e ouvia, priorizando as falas dos próprios sujeitos. Dialogamos com professores, funcionários, coordenadores e alunos. Procuramos descrever com detalhes as situações observadas: as discussões dos professores nos horários de trabalho coletivo, os assuntos presentes nas reuniões entre os educadores, a duração e diversidade das atividades realizadas em sala de aula, a relação dos alunos com as tarefas, os eventos escolares e a participação dos pais na escola.

Cada dia, após a saída da escola, realizamos um relato ampliado, no qual houve a preocupação em descrever minuciosamente os eventos que presenciamos, mas que não puderam ser anotados no caderno de campo. Acrescentamos neste relato ainda nossas impressões e reflexões que emergiam da análise do material empírico. A descrição detalhada dos acontecimentos contribuiu para identificarmos a heterogeneidade que compunha o cotidiano escolar.

A atenção em um trabalho investigativo é indispensável para que o pesquisador seja capaz de analisar e interpretar o que ocorre no lugar pesquisado, considerando que não se estuda o local, mas no local. De acordo com Geertz (1987, p. 28), antropólogo estadunidense, “uma boa interpretação de qualquer coisa (...) leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar”.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa – investigar os saberes que são mobilizados e criados pelos professores na prática pedagógica nesse cenário de mudanças – foi necessário olhar para dentro da escola e conhecer sua vida cotidiana e história. Entendê-la como uma versão local e particular de um movimento social mais abrangente. As escolas são heterogêneas quanto às suas necessidades e características, às condições concretas de ensino, aos alunos atendidos e ao corpo docente. Tendo isso em vista, a realidade profissional vivida pelos professores mereceu uma investigação atenciosa, especialmente, porque a apropriação dos saberes não se limita à unidade escolar em que os docentes lecionam atualmente. Os professores transitam por diferentes escolas e redes de ensino na busca de melhores condições de trabalho e de vida. Esse percurso diverso influencia a constituição de seus saberes. Por essa

razão, é importante considerar de modo mais abrangente possível, suas experiências pessoais e profissionais.

A compreensão do cotidiano escolar implica reconhecer os processos educacionais como parte de uma história construída socialmente. Nesse sentido, salientamos que o cotidiano escolar apresenta características peculiares de cada indivíduo, como também, está impregnado de conteúdo histórico, articulando a individualidade e a heterogeneidade do cotidiano.

A escola possui uma história-documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, que destaca sua existência homogênea, e uma história não-documentada, por meio da qual a escola ganha vida cotidiana (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). A tarefa principal da perspectiva etnográfica, na abordagem adotada por esta pesquisa, é a de documentar o não-documentado, captar a heterogeneidade presente nas práticas escolares. Para isso, foi preciso observar as várias atividades escolares buscando aproximar-se de seu cotidiano e de seus atores de modo a preservar os sentidos e significados por eles atribuídos, para que fossem incluídos na construção analítica que pretendíamos fazer. Pois é essa história que se processa no miúdo das relações institucionais que faz a vida na escola. Conforme afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989),

As relações entre o movimento social e a escola não acontecem automaticamente, pois nem a escola é produto previsível, reflexo do sistema de dominação, nem é entidade alheia ao movimento social, desempenhando em qualquer circunstância sua “função específica”, sem ser atingida pela história. A escola é construção social, acumula uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 73).

A análise dos desafios colocados pela implantação dos ciclos no cotidiano da escola em que esta investigação foi realizada mostrou-se significativa por observamos que as pessoas que lá estão não se conformam com “a ordem das coisas”. Observamos que diante do que lhes é imposto, os educadores reorganizam o que sabem, fazem uso de estratégias e táticas e criam novos saberes para responder às mudanças que ocorrem no cotidiano do seu fazer pedagógico. Para explicitar esses momentos, apresentamos e analisamos cenas do cotidiano escolar no desenvolvimento de nossa argumentação.

A diversificação de fontes de informação recomendada na perspectiva etnográfica mostrou-se particularmente relevante para este estudo. Inicialmente, prevíamos observações em sala de aula e nos horários de trabalho coletivo dos professores. Posteriormente,

verificamos a relevância de realizar análises de documentos escolares, entrevistas e observações em eventos promovidos pela escola. Todos esses procedimentos metodológicos ampliaram a nossa visão sobre o que pressupúnhamos conhecer a respeito da escola. Apesar de se tratar de uma instituição pública de ensino fundamental, localizada na periferia da cidade de São Paulo, observamos junto com Ezpeleta e Rockwell (1989) que a escola possui sua própria história, que é construída pelos atores escolares que lá vivem e convivem diariamente.

A entrevista baseou-se em um roteiro semi-estruturado que propiciou adaptações durante sua realização, constituindo-se em uma relação dialógica entre pesquisador e entrevistado. Isto contribuiu para apreensão de informações desejadas, com aprofundamento, esclarecimentos e correções de aspectos levantados por meio das observações.

O ato de entrevistar exigiu ouvir atentamente o sujeito e construir um ambiente de confiança entre pesquisador e informante, de forma que ele se sentisse à vontade para expor suas idéias. Foi indispensável estar atento aos gestos, expressões e entonações do entrevistado durante as respostas, pois essa linguagem não-verbal também é um aspecto importante para a análise. Segundo Zago (2003),

O grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação da entrevista. Garantir essa qualidade tão necessária não é tarefa simples, uma vez que em seu desenvolvimento vários fatores estão implicados, parte deles relacionados à pessoa do pesquisador (curiosidade, criatividade, discrição, simplicidade, etc.) e outros que extrapolam sua atuação. Por outro lado, a relação de confiança não está dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construída (ZAGO, 2003, p. 302-303).

Em suma, fazer etnografia não é somente uma questão de método, de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, etc. O que define etnografia é um tipo de esforço intelectual, uma descrição minuciosa e elaborada, uma “descrição densa” do contexto investigado. Com base em Geertz (1987), insistimos que a etnografia no campo da pesquisa educacional não tenha sua utilização restrita a de simples técnica, mas como opção teórico-metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria.

Erickson (1989) esclarece que realizar uma descrição narrativa contínua e exaustiva não garante que uma pesquisa seja definida como qualitativa e interpretativa, ou seja, o ponto central não é o procedimento de coleta de dados, mas, o trabalho conceitual realizado com o material obtido. Em outras palavras, Rockwell (1989) afirma que as horas de trabalho de

campo não conduzem ao conhecimento se não estiver acompanhado do trabalho teórico que permite modificar, e não só confirmar, as concepções acerca do local e o objeto de estudo.

Com base nessas orientações e preocupações metodológicas realizamos o trabalho de campo em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na zona sul da cidade de São Paulo.

2.2. Critérios para a escolha do local da pesquisa

A escolha da escola lócus deste estudo não ocorreu por acaso. Aliás, a escolha da realidade a ser investigada, na perspectiva adotada, é sempre orientada pelas questões centrais da pesquisa. É preciso localizar escolas e, no interior delas, os sujeitos que sejam *bons informantes*, que possam auxiliar a encaminhar respostas às perguntas da pesquisa. Os dois principais critérios norteadores foram os seguintes: pertencer à Rede Municipal de Ensino de São Paulo e vincular-se a projetos e/ou discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto dos ciclos.

A opção por uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo deveu-se à história dos ciclos nessa rede, principalmente, por ter sido a primeira experiência a instituir os ciclos nos oito anos do ensino fundamental e pela amplitude de suas proposições na busca de uma escola pública popular, democrática e de qualidade. Pressupúnhamos que encontraríamos professores que participaram do diálogo inicial e dos *grupos de formação* propostos na época da reorganização do ensino em três ciclos de aprendizagem, o que se mostrou verdadeiro no caso dessa escola.

O contato inicial com pesquisas acadêmicas sobre o ensino em ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo indicava que poucas modificações ocorreram na prática e os professores permaneciam atuando com base no regime seriado, principalmente, devido às precárias condições de trabalho e aos projetos de formação continuada que desconsideram a realidade cotidiana das escolas e não proporcionam a reflexão teórico-prática sobre os saberes já acumulados pelos professores.

Essa leitura provocou-nos alguns questionamentos: Em que medida é possível afirmar que não houve alterações nas práticas docentes? Os saberes acumulados pelos professores, que têm como referência o regime seriado, têm sido suficientes para enfrentar os desafios trazidos com a implantação dos ciclos? Se o professor é visto como sujeito ativo, consciente de seu processo permanente de busca, de querer *ser mais*, por que enfatizar os saberes já

acumulados por ele, limitando-se à reprodução das experiências vividas? Por que não ressaltar a atividade criadora, pela qual o ser humano se projeta para o futuro?

É pela criação que o homem se faz humano, pois transcende o mundo natural e a condição de mero ser biológico. A atividade criadora se faz no processo de combinação diferenciada dos conhecimentos já acumulados pelo sujeito. Essa atividade permite ao homem transformar a realidade, ressignificando-a, o que envolve a formulação de idéias e o planejamento da ação.

Em oposição aos estudos que indicavam certa acomodação e passividade dos professores, buscamos enfatizar o potencial criador do ser humano e a escola como positividade, em seu existir cotidiano. Em outras palavras, ressaltamos a criatividade dos professores diante dos desafios colocados a partir da implantação dos ciclos com progressão continuada.

Definimos, então, como segundo critério para a escolha do local da pesquisa, a presença, no cotidiano escolar, de um projeto e/ou de discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto dos ciclos. Com base nesse critério e em reportagens encontradas em meios de comunicação de massa (internet, jornal e revista), identificamos a Escola Santana¹⁵.

Nessas reportagens, chamou-nos a atenção o fato de a coordenadora declarar que sua primeira ação ao ingressar na escola foi a de realizar, em conjunto com os professores, um levantamento dos problemas e das dificuldades percebidas no espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem. A partir desse levantamento, três temas foram priorizados para discussões no coletivo: a violência, os ciclos e a progressão continuada. Essas questões inspiraram o desenvolvimento do Projeto de Formação Contínua de Professores, que tem a escola como lócus, constituindo-se em um espaço de mobilização e construção de saberes.

Essa instituição localiza-se na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, região que já foi considerada uma das mais violentas do mundo pela Organização das Nações Unidas (ONU). O bairro apresenta características semelhantes às demais regiões periféricas da cidade de São Paulo: presença de casas populares, muitos bares, pequenos comércios, iluminação precária, ausência de indústrias e poucas opções de lazer e cultura. Entretanto, a Escola Santana possui uma organização bastante peculiar, se comparada a outras escolas da região periférica de São Paulo. Não observamos pichações ou depredações em nenhum ambiente da

¹⁵ Neste trabalho, os nomes da escola e dos professores são fictícios, com o objetivo de proteger a identidade dos envolvidos e garantir o sigilo das informações.

escola e a comunidade está envolvida nas diversas ações planejadas pelo grupo de educadores em busca de um ensino de melhor qualidade. Essas características foram importantes para a definição desse local como campo desta pesquisa.

2.3. Os participantes deste estudo

Os principais critérios para a escolha dos professores participantes da pesquisa foram: que atuassem em classes de primeiro ciclo do ensino fundamental (antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), que participassem do Projeto de Formação Contínua de Professores e que concordassem com as observações em suas salas de aula. Valendo-se desses critérios três professoras foram escolhidas para o início das observações: Mercedes, Helena e Lúcia.

As observações realizadas nas salas das três professoras trouxeram contribuições importantes para a reflexão do tema desta dissertação. Entretanto, percebeu-se rapidamente que o volume de material produzido era acima do que se poderia lidar sem prejuízo do bom andamento da pesquisa. Por essa razão, optamos por tentar acompanhar o trabalho de duas professoras em sala de aula.

O início das observações aconteceu no ano de 2007, na sala da professora Mercedes, responsável por uma classe de primeiro ano do ciclo I¹⁶. No entanto, pelo fato de ser professora adjunta¹⁷ na escola, sem a garantia de permanecer no ano de 2008, as observações seguiram-se nas salas das professoras Helena e Lúcia

Na época da realização da pesquisa, a professora Helena atuava na Rede Municipal de Ensino de São Paulo há seis anos e na Escola Santana há três. Desde que ingressou participa dos cursos do Projeto de Formação. Trabalhou também em escolas da Rede de Ensino Estadual de São Paulo por dezessete anos e da rede particular por nove anos. No ano de 2007, atuou em dois períodos na Escola Santana, como professora de uma turma de segundo e terceiro ano do Ciclo I e, no ano de 2008, atuou em um período na Escola Santana, como professora de uma classe de primeiro ano e, em outro período, como professora responsável por um projeto de alfabetização, em outra escola também pertencente à Rede Municipal de

¹⁶ No período de realização do trabalho de campo ainda não havia sido implantado o ensino fundamental de nove anos. O primeiro ano, mencionado, refere-se à primeira série, o segundo ano à segunda série e, assim, respectivamente.

¹⁷ Os professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se enquadram em duas categorias: os titulares, cuja lotação ocorre na unidade escolar e os adjuntos, cuja lotação ocorre nas Coordenadorias de Ensino. A partir da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, conforme artigos 77 e 78, os titulares de cargos de Professor Adjunto, que não fizerem a opção em permanecer no cargo atual, serão lotados em unidades educacionais da respectiva Coordenadoria de Educação de origem.

Ensino de São Paulo. As observações aconteceram em 2007 nas classes de segundo ano e em 2008 na de primeiro ano do ciclo I.

A professora Lúcia atua na Rede Municipal de Ensino há vinte anos e na Escola Santana há quinze. Participa desde o início do Projeto de Formação desenvolvido pela escola. Trabalhou por apenas um ano na Rede de Ensino Estadual de São Paulo e nunca atuou na rede particular. Na época da gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) trabalhou no Núcleo de Ação Educativa (NAE), espaço em que conheceu a coordenadora Matilde. Afastou-se com a mudança de gestão. Foi coordenadora da Escola Santana, entre 1996 e 1997. Esse momento foi considerado por ela como aquele que encontrou mais dificuldade na carreira profissional. Desde então, atua na Escola Santana como professora de uma classe de quarto ano do ciclo I e do Projeto de Francês. As observações aconteceram em 2007 em uma classe de quarto ano.

Além das duas professoras, a coordenadora Matilde¹⁸ foi uma importante informante que auxiliou no encaminhamento das respostas para nossas questões. Embora a coordenadora responsável pelo grupo de professores do Ciclo I seja a coordenadora Patrícia, foi Matilde que se mostrou mais receptiva ao nosso projeto de pesquisa e que frequentemente mantinha conversas sobre o andamento das observações, disponibilizando-se para eventuais dúvidas.

2.4. A entrada em campo e os procedimentos de pesquisa

No primeiro semestre de 2007, foi realizada a primeira visita à Escola Santana com o objetivo de solicitar a autorização para o desenvolvimento do trabalho de campo. A coordenadora Matilde, que nos recebeu, desde o início mostrou-se muito receptiva. Nessa primeira conversa, foram esclarecidos os principais objetivos da pesquisa e o que se pretendia com o trabalho de campo. Matilde contou-nos sobre o Projeto de Formação Contínua de Professores que acontecia na escola e nos apresentou livros e revistas do Projeto que relatavam os acontecimentos e as experiências vividas durante os cursos. Além disso, Matilde informou-nos que já houve dois trabalhos de pós-graduação desenvolvidos na escola.

Após a conversa com a coordenadora, buscamos as pesquisas mencionadas por ela. As informações retratadas nesses estudos indicavam ações importantes desenvolvidas pelo grupo

¹⁸ Matilde é pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atuou como coordenadora pedagógica em escolas da Rede privada e pública e possui experiência como professora universitária. Desde 1996 é coordenadora pedagógica da Escola Santana. Trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão de 1989-1992, atuando, mais especificamente, na Formação Permanente do Educador e no Movimento de Reorientação Curricular. É a idealizadora do Projeto de Formação Contínua de Professores em Serviço.

de educadores que mereceram a nossa atenção: a formulação de projetos com o objetivo de enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar, a partir da reflexão coletiva da prática.

Com a autorização para o início do trabalho de campo, o próximo passo envolveu uma conversa com a coordenadora Patrícia, responsável pelo período matutino e pelo trabalho com o grupo de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesse encontro, foi decidido que as observações aconteceriam nos horários de trabalho coletivo dos professores e em salas de aula pertencentes ao ciclo I.

O primeiro encontro com os professores ocorreu durante o horário de trabalho coletivo, momento em que foram esclarecidos os objetivos da pesquisa. Explicamos aos professores que realizaríamos observações em diversos espaços e momentos, em especial, em sala de aula e, posteriormente, seriam feitas algumas entrevistas. Essa foi uma de nossas preocupações: o acompanhamento minucioso de uma diversidade de situações no cotidiano escolar. Essa dinâmica proporcionaria conhecer com maior profundidade a realidade da escola.

No período entre outubro e dezembro de 2007, realizamos 17 visitas à escola, com permanência, aproximadamente, de três horas em cada. Foram feitas observações em sala de aula de três professoras; nos horários de trabalho coletivo; em uma comissão de classe, que reuniu professores dos dois primeiros anos do ensino fundamental - ciclo I; em uma reunião para a formação de classes para o ano letivo de 2008; em eventos realizados no espaço escolar; nos horários de intervalo de aulas: entrada, recreio e saída das crianças e em um evento formativo. Nesse período, as observações ocorreram de duas a três vezes por semana. Realizamos também uma entrevista com uma das professoras que atua no ciclo I (professora Helena); conversas informais com funcionários e professores e análise de documentos da escola. Entre os documentos consultados ressaltamos o PPP, as revistas e os livros do Projeto de Formação.

Inicialmente, não estava prevista a análise de documentos. No entanto, as observações participantes e as conversas com os professores indicavam que a consulta aos materiais da escola traria contribuições para este estudo. Identificamos no PPP a concepção de educação, de avaliação, as metas a serem alcançadas pela escola e a proposta de formação contínua em serviço. Nas revistas, consultamos o registro feito pelos professores participantes do Projeto de Formação, relatando suas inseguranças, dúvidas e a contribuição das discussões no coletivo. Os livros do projeto, que fornecem orientações didáticas e propostas de trabalho para a alfabetização, foram compreendidos como materiais de estudo e trabalho dos professores.

Além desses materiais, os livros do Programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” foram consultados, por influenciarem a escolha dos professores no que se refere às atividades realizadas em sala de aula. Esse Programa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi implantado em 2006 e compreende três projetos: “Toda Força ao 1º. Ano - TOF”; “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” e “Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II”. Tais projetos, voltados ao ensino fundamental, visam enfrentar o fracasso escolar associados à leitura e à escrita. O TOF está direcionado aos ingressantes no 1º ano e o PIC aos alunos de 3ºs e 4ºs anos. Para os diferentes projetos, foram elaborados cadernos (livros) de planejamento e orientações didáticas para os docentes. Nestes, estão presentes as expectativas de aprendizagem e as metas pretendidas para cada período do ano letivo. A atuação do “aluno-pesquisador”¹⁹ nas classes de 1º ano do Ciclo I, junto aos professores, é outra característica do Programa “Ler e Escrever”.

Em 2008, retornamos à escola para realizar novas observações e entrevistas, seguindo as orientações sugeridas por ocasião do exame de qualificação. Durante um semestre, realizamos mais 15 visitas à escola, totalizando 32 visitas: retomamos a entrevista com a professora Helena, para discutir algumas questões surgidas com a análise inicial dos dados; realizamos entrevistas com a coordenadora pedagógica Matilde e com a professora Lúcia; fizemos observações em sala de aula e de um evento formativo. As observações ocorreram quinzenalmente, com duração de, aproximadamente, duas horas em cada.

As entrevistas realizadas com as professoras seguiram um roteiro semi-estruturado que envolveu categorias de análises elaboradas com base nos trabalhos de Maurice Tardif (2002) e Maria Iolanda Monteiro (2006): 1) Lembranças da vida escolar; 2) Formação Profissional; 3) Vida profissional; 4) A política de ciclos com progressão continuada. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

A organização do roteiro a partir de temas permitiu uma flexibilidade, garantindo transformações no decorrer da própria entrevista. As professoras entrevistadas foram convidadas a narrar sobre suas experiências, concepções e sentimentos. O principal objetivo foi compreender a dimensão histórico-dialógica dos saberes docentes e aprofundar e esclarecer algumas informações levantadas por meio das observações. As entrevistas,

¹⁹ O aluno-pesquisador é um estudante universitário, de Letras ou Pedagogia, que acompanha e auxilia o trabalho do professor do primeiro ano do Ciclo I, para o desenvolvimento do Programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal", mediante convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Universidades ou Institutos Superiores de Educação.

agendadas com antecedência, aconteceram na própria escola, durante a hora-atividade²⁰ das professoras. A entrevista realizada com a professora Helena durou aproximadamente duas horas e meia. Com isso, houve a necessidade de fazê-la em dois dias. A entrevista com a professora Lúcia durou uma hora e meia e foi realizada em apenas um dia.

A entrevista com a coordenadora Matilde teve por objetivo compreender a influência de seus saberes na criação do Projeto de Formação Contínua de Professores e na construção do PPP da escola, que é um importante instrumento que orienta a ação docente em sala de aula. A entrevista foi gravada, transcrita e seguiu um roteiro semi-estruturado, a partir dos temas: 1) Trajetória pessoal e profissional; 2) O Projeto Político Pedagógico; 3) O Projeto de Formação; 4) O ensino em ciclos com progressão continuada.

Nos momentos de observação em sala de aula, procuramos não interferir no andamento das atividades buscando ampliar as possibilidades de observação e registro. A própria presença da pesquisadora já altera o andamento das atividades, especialmente no início do trabalho de observação. Por essa razão, pretendíamos minimizar essa interferência. Entretanto, quando solicitadas para responder algumas questões ou opinar sobre algum assunto, procuramos fazê-los e, posteriormente, registrar no caderno de campo a intervenção realizada para considerá-la na análise.

Ao longo das observações mantivemos conversas com as professoras que enriqueceram os dados obtidos. Essas conversas aconteciam na própria sala de aula, enquanto os alunos realizavam alguma atividade; nos horários de trabalho coletivo e nos eventos promovidos pela escola. A relação de confiança que se estabeleceu entre as professoras e a pesquisadora proporcionou a obtenção de informações sobre os acontecimentos ocorridos em sala de aula mesmo quando a pesquisadora não estava presente nessas situações.

A necessidade de analisar as informações obtidas em campo impunha a interrupção do trabalho de observação em sala de aula. Entretanto, ao retornarmos à escola, as professoras relatavam os fatos passados que consideravam de relevância. Por exemplo, o desenvolvimento de uma atividade diferenciada; a confecção de um portfólio para o acompanhamento dos avanços dos alunos e os registros sobre os projetos realizados em sala de aula.

As observações nos horários de trabalho coletivo priorizaram as discussões entre a coordenadora Patrícia e os educadores sobre o processo de ensino-aprendizagem e as ações necessárias para que os alunos pudessem avançar em relação à leitura e à escrita. Dessa

²⁰ A hora-atividade compõe a jornada de trabalho do professor. Esse momento é destinado ao preparo de atividades, às pesquisas, aos estudos e à seleção de material pedagógico.

forma, poderíamos identificar as estratégias pensadas pelo grupo de professores no espaço coletivo da escola para atender a heterogeneidade em uma classe e quais as suas concepções sobre educação escolar, relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, organização dos tempos e espaços e avaliação.

Quanto aos Seminários de encerramento do Projeto de Formação de 2007 e 2008, realizamos anotações em nosso caderno de campo sobre os preparativos, o envolvimento da comunidade escolar, a ansiedade dos professores que iriam oferecer alguma oficina e a participação de professores de outras unidades escolares; gravamos as palestras proferidas por professores universitários convidados para o evento e transcrevemos a fita. Participamos também de duas oficinas: no ano de 2007, “Leitura e Escrita nos anos iniciais do Ciclo I” e, no ano de 2008, “Práticas de Registro na sala de aula”, sob a responsabilidade de professoras da Escola Santana que participam do Projeto de Formação. O principal objetivo foi identificar que saberes esses professores estão se apropriando, modificando e recriando com base nos cursos oferecidos pelo Projeto de Formação, especialmente, para o trabalho com a diversidade em sala de aula (CENA 3).

Na reunião destinada à formação de classes para o ano letivo de 2008, realizamos anotações sobre a dinâmica utilizada pela equipe pedagógica para instigar o debate entre os educadores sobre mudanças indispensáveis para a construção de uma escola de melhor qualidade e mais adequada às necessidades da comunidade escolar. Também, procuramos registrar as falas dos professores durante a discussão, que será analisada em mais detalhe na apresentação da CENA 4.

Na comissão de classe observada, reunião feita entre os professores dos dois primeiros anos do Ciclo I, registramos as percepções dos professores sobre as expectativas de aprendizagem para cada período do ano letivo e sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos de cada classe. Nesse momento, os educadores discutiram e analisaram sondagens, instrumentos utilizados para identificar a hipótese de escrita da criança e avaliar os conhecimentos que ela possui sobre a escrita, com o objetivo de proporcionar intervenções significativas e redirecionar o trabalho pedagógico. A realização das sondagens, embasada no estudo da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, mostra-se complexa e desafiante para o professor, como será apresentado posteriormente na CENA 12.

Capítulo 3. A mobilização e a construção de saberes docentes no cotidiano escolar

As decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes e a construção destes não implica só processos cognitivos ou ações individuais, mas fazem parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nesta história os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo os professores também elaboram conhecimento sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas (MALDONADO, 2002, p. 19).

Os saberes docentes são saberes plurais, heterogêneos, históricos, dialógicos, socialmente construídos e apropriados ao longo da trajetória pessoal, profissional e de atuação do professor. São saberes construídos mediante as experiências acumuladas pelo docente, as vivências nas escolas em que estudou e atuou, por meio do diálogo com outros educadores e com os alunos, do contato com materiais diversos e de pesquisas. São saberes mobilizados, reelaborados e construídos continuamente pelos professores na própria prática para conduzir as ações, as decisões pedagógicas e superar os desafios do trabalho cotidiano.

Valendo-se dessas considerações, a investigação sobre os saberes postos em ação e criados pelas professoras participantes desta pesquisa envolve o conhecimento do contexto em que sua prática se desenvolve, como também, da história profissional, pessoal e de atuação. Com base nas observações, nas entrevistas realizadas, na análise de documentos e nas conversas estabelecidas com diferentes educadores que atuam na escola, apresentaremos neste capítulo a análise do material empírico à luz do referencial teórico adotado.

No primeiro item descrevemos a organização da Escola Santana, compreendendo que é nesse contexto que as professoras desenvolvem a sua prática pedagógica e mobilizam, repensam e criam saberes. Nos itens 3.2 e 3.3 apresentamos a história pessoal, profissional e de atuação dessas professoras, buscando identificar os saberes que fundamentam o seu trabalho pedagógico no cenário de “miscigenação” de séries e ciclos e os saberes criados para responder às demandas da prática pedagógica e atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. No último item realizamos uma reflexão sobre o uso de estratégias e táticas pelos educadores diante dos ciclos com progressão continuada e ressaltamos a dimensão criadora dos saberes docentes.

3.1. A organização da Escola Santana e algumas análises preliminares

A investigação sobre os saberes mobilizados e construídos pelos professores no trabalho pedagógico implica o conhecimento do contexto em que estão inseridos e atuam, uma vez que essa experiência influencia no processo de constituição de seus saberes.

A Escola Santana está localizada na região periférica da Zona Sul de São Paulo. Começou a funcionar em 1991, coincidentemente no período da Gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989 – 1992) - e atende, aproximadamente, a 1500 alunos de ensino fundamental regular e supletivo, distribuídos em quatro turnos, com dez classes em cada período: das 7:00h às 11:00h; das 11:00h às 15:00h; das 15:00h às 19:00h; das 19:00h às 23:00h²¹.

O prédio escolar possui dois andares, arejados, limpos e bem organizados. No andar superior localizam-se dez salas de aula e o laboratório (também usado como sala de vídeo). No térreo, localizam-se: a secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, a sala dos funcionários, a sala de informática, a sala de leitura (biblioteca), a sala da coordenação pedagógica, o refeitório dos professores e funcionários, um pátio coberto (com palco), a cozinha e os banheiros dos alunos e dos professores. Na parte exterior, há um espaço amplo, com quiosque e uma quadra esportiva com arquibancada.

Nas paredes internas da escola, principalmente, nos corredores e nas salas de aula encontram-se fixados trabalhos realizados pelos alunos. Nas visitas à escola, sempre nos chamava a atenção a diversidade dos temas abordados, os procedimentos utilizados nessas atividades, a preservação e o cuidado com esses cartazes, mesmo com o livre acesso dos alunos nos diferentes espaços da escola.

Por ser uma escola localizada na periferia, em uma região considerada de alta violência, e o espaço escolar possuir esse ambiente harmonioso, a nossa curiosidade em conhecer o cotidiano e a organização da Escola Santana aguçava-se a cada visita. Esse fato colaborou para evidenciarmos que nem sempre foi assim. A Escola Santana já foi alvo de depredações e pichações. Quando o diretor Paulo e as coordenadoras Matilde e Patrícia ingressaram na escola, a realidade era bem diferente. Entre os fatores que contribuíram no combate à violência interna, podemos citar a participação efetiva dos pais e alunos na escola e a valorização do trabalho docente.

²¹ No ano de 2009, o turno intermediário (das 11:00h às 15:00h) será extinto e a escola passará a ter dois turnos diurnos, das 7:00 às 12:00 e das 13:00 às 18:00, conforme Comunicado da SME nº 1286, de 7 de outubro de 2008.

Na sala dos professores, o educador tem acesso a dois computadores com internet. Nesse espaço, eles elaboram atividades pedagógicas, discutem temas diversos e se reúnem para o horário de trabalho coletivo.

A sala da coordenação pedagógica possui prateleiras com livros da área de Educação para professores, livros didáticos e paradidáticos; um computador com acesso à internet e três mesas (uma delas, fica ao fundo da sala, constituindo um espaço mais tranquilo e reservado) Os professores têm livre acesso à sala da coordenação, inclusive, para a realização de atividades de reforço para alguns alunos.

As salas de informática, de leitura (biblioteca) e o laboratório são utilizados, freqüentemente, pelos alunos e professores. Para as salas de leitura e informática, além do professor responsável pelo grupo de alunos, há um professor orientador.

A sala de informática apresenta uma boa infra-estrutura: com, aproximadamente, vinte e quatro computadores em bom estado. Os alunos têm aula semanalmente nesse ambiente e o professor orientador de informática educativa trabalha de forma articulada com os demais educadores responsáveis pelas classes.

A sala de leitura possui um bom acervo de livros e infra-estrutura adequada: com mesas redondas e cadeiras para permitir o trabalho em grupo. Há pelo menos uma aula semanal nesse espaço. A professora orientadora da sala de leitura é professora na Escola Santana há doze anos. Possui magistério e graduação em história e atua em uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As observações realizadas na sala de leitura proporcionaram identificar a integração do trabalho educativo entre a professora orientadora da sala de leitura e as professoras responsáveis pelas salas de aula regulares. A professora orientadora auxilia alunos e docentes na pesquisa de materiais diversos para o aprofundamento de estudos de assuntos específicos, como também, incentiva o gosto pela leitura, mostrando que ao ler temos acesso a diversas informações e somos impulsionados a buscar novos conhecimentos. A Cena 1 evidencia o trabalho coletivo, dialogado e diversificado que acontece na sala de leitura, como também, o incentivo à cooperação entre os alunos e a importância de uma pessoa mais experiente no processo educativo.

CENA 1 - A sala de leitura

Após a entrada dos alunos em sala de aula, a professora Helena comenta que hoje é dia de ir à sala de leitura. Os alunos, contentes com a notícia, organizam seus materiais nas carteiras e formam

uma fila, sob orientação da professora. Hoje estão presentes 39 alunos. Descemos para a sala de leitura. Os alunos são recebidos pela professora Lurdes. Com o auxílio das duas professoras, eles sentam-se em grupos. Os materiais que seriam usados pelos alunos já estavam organizados (cola, tesoura, papel espelho). Lurdes faz perguntas aos alunos sobre as imagens vistas, na aula anterior, sobre o Japão. A professora Helena, conforme me havia falado, está desenvolvendo um projeto em sua classe sobre esse país. Lurdes faz alguns questionamentos e os alunos começam a falar sobre as cenas vistas no filme: “as comidas deles”; “as roupas”; “o vulcão Fuji”; “as letras”. Fiquei surpresa com a dinâmica utilizada pelas professoras nesse espaço. Novamente, pude verificar a importância de nosso referencial teórico-metodológico, pois se não pretendíamos meramente confirmar o que já pressupúnhamos saber a respeito da escola, ao nos depararmos com situações que não esperávamos que acontecesse, buscamos certo estranhamento e um esforço de “ver mais”, reconhecendo que sabemos pouco sobre a vida escolar. Na sala de leitura, percebemos o incentivo à leitura crítica das informações. O ato de ler não se reduz à leitura da palavra, de textos, de livros, envolve a leitura do mundo, a compreensão da realidade. Portanto, o uso de materiais e recursos variados a fim de contribuir para essa leitura do mundo é indispensável. Lurdes apresenta aos alunos o origami – a arte japonesa de dobrar o papel – e propõe a confecção de uma caixinha em origami. Logo, a professora Helena já pensa em utilizá-la como presente de natal (um porta-treco) para ser trocado entre os alunos de suas turmas (os alunos do período das 11:00 às 15:00 com a turma do período das 15:00 às 19:00). As duas professoras entregam dois quadrados de papel aos alunos. Lurdes explica as primeiras etapas da dobradura. Ao receberem os papéis, os alunos iniciam a atividade. Lurdes utiliza esse momento para falar sobre as formas geométricas e as unidades de medida. Nota-se que os conteúdos escolares são apresentados de maneira prazerosa às crianças. Logo, um aluno pergunta se pode ajudar o colega. A professora Lurdes diz que podem auxiliar, mas não devem fazer para eles. A professora Helena, concordando com Lurdes, diz que podem ajudar, mas não podem fazer a atividade para os colegas, pois dessa forma eles não aprendem. Com base nas orientações das professoras, os alunos realizam a atividade atentamente. As duas professoras andam pela sala auxiliando os alunos. Nesse momento, pude compreender a importância de uma pessoa mais experiente no processo educativo, sejam adultos ou crianças, e a concepção de ensino e aprendizagem posta em ação pelas professoras. A característica principal da atividade humana é a mediação. A colaboração entre os alunos mostra-se positiva, com isso a dificuldade do professor em atendê-los individualmente, de certa forma, é amenizada. Entretanto, essa colaboração entre eles não substitui a intervenção docente (relato ampliado, 01/11/2007).

No pátio coberto, há um balcão térmico para o sistema de serviço self-service e mesas que compõem o refeitório dos alunos. As crianças têm o direito de escolher a quantidade e o que querem consumir. Utilizam pratos de vidro e talheres de inox (garfo e faca) e são incentivadas a fazer uma alimentação saudável. Segundo funcionários, com esse serviço houve redução do desperdício de alimentos e, também, maior autonomia dos alunos.

Em uma observação feita no horário de intervalo (recreio), verificamos que os alunos, com o auxílio de professores e funcionários, posicionam-se em duas filas, ao lado do balcão térmico e se servem. De forma bastante organizada, após a refeição, colocam seus pratos e talheres sobre o balcão da cozinha, que logo são recolhidos pelos funcionários, e vão brincar. Impressionamo-nos com a atitude e o comportamento dos alunos. Não percebemos nenhum tipo de confusão, tumulto ou briga. A partir dessa situação, procuramos um momento oportuno para conversar sobre o assunto com alguém da equipe escolar.

Em um dia de evento na escola, conseguimos conversar com a coordenadora Matilde. Ela ressaltou que muitas mudanças ocorreram após o início de uma atividade denominada Projeto Aniversário. Este projeto se constitui numa forma diferente de envolver a questão da inclusão e de trabalhar diversas atitudes, dentre as quais: solidariedade, respeito, tolerância, justiça e colaboração. É um desdobramento do Projeto Cidadania, tema do PPP da Escola.

Nesse dia de conversa com a coordenadora, acontecia na escola uma apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos com base no Programa Caravanas do Conhecimento. Esse momento foi bastante significativo para evidenciarmos a preocupação da equipe escolar no que se refere à construção de valores e atitudes pelos alunos e à participação dos pais no processo educativo. No registro das informações realizado nesse dia (CENA 2), é possível observar o envolvimento da comunidade escolar no evento proposto pela Escola, obter algumas informações sobre o Programa Caravanas do Conhecimento e notar o interesse dos alunos nas tarefas realizadas.

CENA 2 – Um evento na escola: Programa Caravanas do Conhecimento

No pátio coberto, as cadeiras estavam organizadas em direção ao telão, em que se projetava a filmagem realizada durante o passeio. Essa atividade faz parte do Programa Caravanas do Conhecimento, projeto realizado pela Secretaria de Economia e Planejamento, pela Secretaria da Educação, em parceria com as prefeituras municipais, e coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (CEPAM). Esse projeto tem por objetivo proporcionar aos alunos, com idade entre 9 e 11 anos, das redes de ensino municipal e estadual, um passeio, por uma semana, no mês de julho, para o interior do estado de São Paulo. A Escola Santana foi escolhida entre 58 escolas da região para participar desse programa. Segundo a representante da coordenadoria, presente no evento, um dos critérios adotados para a escolha foi a existência de um projeto de mérito reconhecido na coordenadoria de ensino. Por meio de sorteio, foram definidos os alunos e professores que iriam ao passeio. Quanto ao evento na Escola Santana, destaca-se o cuidado e a dedicação dos educadores em apresentar seus projetos e o seu trabalho pedagógico. A preparação do espaço pensada em detalhe. Uma mesa de lanche foi preparada, com diversos tipos de doces e salgados. Alunos, pais e professores estavam sentados em cadeiras assistindo ao vídeo sobre o passeio realizado pelos alunos. Em nenhum momento, durante a projeção do filme, alguém se levantou para apreciar o lanche. Eles encontravam-se concentrados e envolvidos na apresentação do vídeo. O filme foi interrompido por um momento e a professora da sala de leitura (Lurdes) solicita a atenção das pessoas para a apresentação feita pelos alunos. Eles leram alguns registros escritos feitos sobre a viagem. Notei a presença da coordenadora Matilde, do diretor, de alguns professores e funcionários da escola. Depois, quatro professores que participaram da viagem, contaram sobre os cinco dias de convivência que, para eles, foram significativas. Os alunos receberam certificados de participação e ganharam um livro encadernado com espiral, cuja capa é a foto do grupo de alunos participante, e é composto pelos registros dos alunos e opiniões dos pais. No final do livro, havia um cd com fotos. Cada aluno foi chamado à frente para a entrega do certificado. Todos foram aplaudidos. Os professores participantes também receberam certificados. A professora Lurdes comentou que no último dia do passeio, os alunos inventaram um “grito de guerra”, que foi demonstrado novamente. Alguns pais choraram emocionados. Após a apresentação dos trabalhos, a coordenadora convidou os participantes para lanche. Todos se serviram sem tumulto. Tudo estava bem organizado [...] A coordenadora Matilde convidou-me para ver os banheiros dos alunos e ressaltou o cuidado que eles têm com os ambientes da escola. Realmente, o banheiro apresentava-se limpo, conservado e possuía algumas plantas, o que lhe dava um “ar” agradável, diferentemente do que pude observar em outras escolas. Disse que se uma

criança vê algo errado já corre para avisar. Também, comentou sobre o lanche. O quanto foi difícil no início para chegar como estão. Disse que foi por meio do projeto dos aniversariantes que esse costume de se servir sem tumulto foi se instalando (Registro ampliado, 27/10/2007).

Além dos projetos desenvolvidos por cada professor com seus alunos em classe, como é o caso do Projeto Japão (referido na CENA 1), percebemos a realização de diversas atividades semelhantes desenvolvidas no âmbito escolar, dentre as quais: o Projeto Aniversário, mencionado na Cena 2; a Semana das Travessuras²², o Projeto de Francês²³ e o Projeto de Formação Contínua de Professores. Refletir sobre esses projetos permite contextualizar o espaço em que os professores estão se apropriando, repensando, transformando e construindo os seus saberes. Em especial, sobre o Projeto de Formação, importante espaço de apropriação e construção de saberes.

Essas atividades foram formuladas a partir do ingresso da coordenadora Matilde, em 1996, do diretor Paulo e da coordenadora Patrícia, em 1997. Esse grupo de educadores, que se encontra na escola até a realização do presente estudo, manteve o compromisso de permanecer por um período prolongado na escola com o objetivo de superar os desafios do trabalho cotidiano e construir uma nova escola pública. Uma escola mais significativa para alunos e professores, conforme relato da coordenadora:

Eu comecei a trabalhar aqui em janeiro de 1996. Foi um ano muito difícil. Era outra diretora, uma diretora que tinha sido eleita. Ela tinha uma visão de que a escola pública era uma escola para pobres. Ela era muito autoritária. Eu tive muitos problemas com ela. Mas, mesmo assim, convivendo com as outras pessoas e o trabalho que a gente foi fazendo, eu e a outra coordenadora [professora Lúcia], foi permitindo que a gente fosse fazendo as bases do Projeto Político Pedagógico [...] quando foi em 1997, quando veio a coordenadora Patrícia e o diretor Paulo, era só a gente dá forma para ele [PPP]. Quando os professores vieram em fevereiro, a gente já encaminhou o trabalho no dia do planejamento e fomos definindo os objetivos, o tema, e naquele momento mesmo a gente já definiu também a concepção que ia embasar o nosso PPP [...] Quando eu cheguei aqui, nesse horário das 15:00 às 19:00h havia turmas de 3ª série, que a impressão que eu tinha era que eles estavam vindo para a escola pela primeira vez, porque, realmente, não dominavam a leitura e escrita. Era uma impressão de abandono mesmo. Dava a impressão de que os professores encaravam assim: nos ciclos, como a gente não reprova, não precisa ensinar. Aí, eu usei isso até como um norte, e comecei a dizer aos professores que, com ciclos ou sem ciclos, ou seja, o que for, ninguém disse que o professor tem que parar de ensinar. Esse é o principal papel dele e a gente tem que batalhar por isso.

²² O nome do projeto foi modificado para garantir o anonimato da escola. A Semana das Travessuras teve início no segundo semestre de 1996. Nessa semana são realizados torneios esportivos, projeções de filmes, gincanas e diversas oficinas culturais, organizadas e oferecidas por alunos e professores. Essa semana é considerada pela equipe escolar como um espaço-tempo de enriquecimento curricular, ao transcender os conteúdos disciplinares e proporcionar novas vivências e experiências aos alunos e professores.

²³ O projeto de Francês é parte de um acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o Consulado Geral da França, a Aliança Francesa e a Associação dos professores de Francês do Estado de São Paulo para o funcionamento de classes de Francês em escolas da rede municipal. Na Escola Santana, a docente responsável pelo curso é a professora Lúcia e o público alvo são alunos do 5º ao 8º ano do Ciclo II.

Com essa discussão, muitos professores foram expressando a necessidade que eles tinham de estar entendendo melhor a proposta de ciclos, a proposta de alfabetização. [...] Com a chegada do diretor Paulo e da coordenadora Patrícia, fomos nos sentindo fortalecidos para pensar em um projeto de formação (Coordenadora Matilde, entrevista, 7/11/2008).

A rotatividade da equipe pedagógica (diretor, coordenadores e professores) prejudica a organização do trabalho na escola, interfere no processo de ensino-aprendizagem e compromete a continuidade dos projetos de trabalho. Entre os motivos para essa rotatividade, podemos mencionar: as disposições internas do indivíduo, as condições desfavoráveis de trabalho e as situações que provocam insatisfação (LAPO; BUENO, 2003). Na contramão dos mecanismos institucionais que possibilitam tal rotatividade, essa equipe de educadores compreende que o cotidiano é o espaço da criatividade e que a mudança é possível.

Dentre as ações promovidas por esse grupo, podemos mencionar: 1) melhores condições de trabalho aos professores; 2) situações diversificadas que favorecem a participação da comunidade escolar nas decisões da escola; 3) elaboração do PPP; 4) formação contínua de professores em serviço; 4) discussões e estudos nos horários de trabalho coletivo dos professores; 5) avaliações contínuas sobre a unidade escolar, proporcionando um ambiente propício à participação dos pais, alunos e educadores nas decisões tomadas na unidade escolar.

O Projeto de Formação Contínua de Professores surgiu como uma possibilidade de enfrentar as dificuldades impostas à prática docente cotidiana pela implantação dos ciclos com progressão continuada e de atender as necessidades dos educadores, que questionavam o fato de não terem sido preparados para lidar com essa nova lógica de ensino.

Naquela época [de construção do PPP], a escola estava organizada em três ciclos. Logo em seguida, foi para dois ciclos. Para que nós não nos perdêssemos no tema, a gente dividiu em dois sub-temas. Então, no ciclo I, ficou “Leitura e Escrita: como direito do homem” e, no ciclo II, “Viver com dignidade”. Foi muito bom a gente ter definido esses temas porque eles orientaram o trabalho no ciclo. Então, a discussão da leitura e escrita como direito foi muito legal. Ela foi permitindo que os professores comessem a perceber que alfabetização não é uma questão só técnica, mas ela é de formação, ela é de cidadania. A formação, como nós fomos trabalhando com o PPP com a questão dos ciclos, é que foi trazendo, realmente, no concreto, a necessidade do Projeto de Formação. Como nós recebíamos um dinheiro do MEC e parte desse dinheiro podia ser usado para palestras para professores, começamos a discutir aqui, que tal se a gente montasse um projeto de formação, convidasse algumas escolas próximas, a gente juntava esse dinheiro que podia usar com isso e montássemos o projeto aqui, ao longo do ano, para os professores participantes. O Projeto de Formação nasceu assim (Coordenadora Matilde, entrevista, 7/11/2008).

Para a construção desse Projeto de Formação, a obra *Educação na Cidade*, de autoria de Paulo Freire (1991), foi uma importante contribuição. Nesse livro, o autor afirma que deve ser privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, envolvendo educadores de escolas próximas. Essa formação consiste em reflexões teórico-práticas, tornando-se um exercício permanente, sistemático, que se faz mediante a análise crítica da prática pedagógica com fundamentação teórica.

Sob uma perspectiva de trabalho coletivo e colaborativo, o Projeto de Formação Contínua de Professores envolve uma rede de escolas²⁴, constituindo-se em um projeto Inter-escolas de formação de professores. O projeto consiste no desenvolvimento de cursos livres, organizados pela equipe pedagógica em parceria com professores universitários convidados pela equipe; na realização de um seminário e oficinas ao final de cada ano.

Os cursos que compõem o projeto são definidos no coletivo, o que contribui para o atendimento das expectativas dos professores e para a superação das dificuldades encontradas no trabalho cotidiano. Ao longo do ano, para cada curso há, aproximadamente, nove encontros. Há cursos em diversos horários e o professor tem a oportunidade de fazer até três ao ano, sendo um no seu horário de trabalho. Nesse dia, os alunos ficam com um professor substituto.

O Projeto de Formação constitui-se num espaço de formação que é significativo para os professores por lhes oferecer novas possibilidades de trabalho em sala de aula e propiciar a superação de suas dúvidas e inseguranças. Entretanto, aos professores que transitam por diferentes redes, trabalhando em mais de uma escola, fica reduzido esse tempo-espaço de formação.

As expectativas e os objetivos pretendidos com esse Programa de Formação estão descritos no Projeto Político Pedagógico da escola, o que indica a tentativa de articular a formação contínua de professores ao contexto institucional, histórico e social no qual a ação do docente está inserida. Nesse espaço de formação, que é também o seu lugar de trabalho, o educador desenvolve-se como pessoa e como profissional. No coletivo, ele repensa suas concepções, práticas e discute novas formas de intervenção pedagógica. A fala da professora Helena esclarece essa afirmação.

É maravilhoso. Ele traz discussão pra prática. Todos eles [os cursos oferecidos pelo Projeto de Formação]: artes, história que eu fiz o ano passado; a informática que foi

²⁴ Em 2007, além da Escola Santana, o Projeto de Formação envolveu mais cinco escolas públicas municipais pertencentes à mesma Coordenadoria de Ensino.

fantástica; a questão da WebQuest. Então, como usar a internet para que seu aluno aprenda mesmo [...] cada discussão que a gente tinha nos cursos, acaba te obrigando a refletir um pouco sobre o seu trabalho. Aí, você entra numa linha assim. Será que é isso mesmo? Será que eu estou fazendo certo? E se eu fizer assim? Então, você fica numa ansiedade para desenvolver aquilo que você está discutindo no grupo [...] eu acho que uma coisa legal que eles colocam muito é você sempre tentar. Se não deu certo de um jeito, tenta de outro. Buscar alternativas para que você, realmente, consiga o objetivo dessa transmissão, desse seu trabalho. Experimentar, ver se dá certo, se não deu, vamos repensar (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Como já mencionado, os desafios impostos pelos ciclos e pela progressão continuada estão entre os principais aspectos que impulsionaram a construção do Projeto de Formação. Entre as demandas geradas nesse contexto, identificamos as seguintes: atender a heterogeneidade das turmas, especialmente quanto às fases no processo de alfabetização; envolver os alunos nas atividades sem se valer de ameaças quanto à possibilidade da reprovação e assegurar a continuidade do trabalho pedagógico entre os ciclos.

Dentre os cursos oferecidos pelo Projeto de Formação, o curso “Leitura e Escrita” pareceu-nos ser o mais representativo com relação à busca de superar os desafios colocados à prática docente. Nesse curso, que envolve professores de diversas áreas, os educadores discutem sobre a questão da leitura e escrita, compartilham dúvidas e desenvolvem ações com o objetivo de melhorar a prática em sala de aula. Dessa forma, podemos dizer que é um espaço em que os professores apropriam, modificam e recriam saberes.

Em uma matéria sobre o curso “Leitura e escrita”, encontrada em um dos livros do Programa de Formação, há uma discussão sobre as necessidades e as dificuldades sentidas pelos professores a partir da implantação dos ciclos. Afirma-se que os problemas em relação à leitura e à escrita dos alunos mostraram-se mais acentuados. Com essa preocupação, já no primeiro ano foram criados os cursos “Leitura e Escrita” e “Ensino da Língua Portuguesa”, os quais permanecem com uma intensa procura pelos professores. Com base na proposta desses cursos, percebemos a intenção de favorecer a continuidade do trabalho pedagógico entre os ciclos e envolver os professores especialistas (por disciplinas) no projeto mais global da escola, conforme apresentado no PPP.

Para a professora Helena, que tem interesse em participar do curso “Leitura e Escrita” do Projeto de Formação Contínua de Professores, este, diferentemente dos cursos de formação oferecidos pela SMESP, “abre horizontes e oferece uma oportunidade de ampliar a capacidade de enfrentar os problemas diários da escola” (Professora Helena, 28/10/2008)²⁵.

²⁵ As falas de Helena remetem-se às novas questões apresentadas à professora sobre a entrevista realizada em 2007.

Em observação realizada durante o desenvolvimento da oficina “Leitura e Escrita”, atividade integrante do Seminário Inter-escolas (CENA 3), notamos como uma professora, a partir de suas crenças e dos conhecimentos apropriados no curso “Leitura e Escrita”, busca responder às demandas colocadas ao seu trabalho pedagógico. Essa apropriação, no entanto, não é uma transferência imediata para a sua prática em sala de aula. O saber é reelaborado pela professora, constituindo-se em um saber próprio, relacionado à sua identidade.

CENA 3 – O curso e a oficina “Leitura e Escrita”

A oficina “Leitura e escrita” foi apresentada pela professora Inês, professora de língua portuguesa na Escola Santana, que atua em uma classe de primeiro ano do ciclo II (antiga 5ª série). Inês iniciou a oficina afirmando que os professores do ciclo II, inclusive ela, apresentavam muitas dificuldades em identificar se o aluno já estava na fase alfabética. Segundo Inês, com a organização do ensino em ciclos e com a progressão continuada, os professores perceberam uma diversidade de níveis de aprendizagem, em especial, sobre a leitura e a escrita, como também, inúmeras dificuldades em lidar com essa heterogeneidade. Com a participação no curso “Leitura e escrita”, muitas dificuldades foram sanadas. Na oficina, a professora Inês apresentou uma produção de texto de um aluno de segundo ano do ciclo I e solicitou que os participantes refletissem sobre a escrita dos alunos e anotassem que intervenções realizariam. Com base nessa dinâmica, propôs a discussão de como trabalhar com textos na alfabetização e como realizar o diagnóstico dos padrões da escrita (ortografia, segmentação do texto em palavras, pontuação, concordância). Ressaltou ainda que não é necessário fazer todas as intervenções em um único texto. Em cada texto trabalhado definiu-se o critério que será utilizado na correção. A preocupação da professora Inês foi a de demonstrar aos professores e às estagiárias do curso de pedagogia presentes na oficina que, após realizar uma avaliação diagnóstica da leitura e escrita dos alunos, é possível planejar e reorganizar o trabalho pedagógico para produzir boas situações de ensino e aprendizagem (Registro ampliado – 8/11/2007).

Na análise do Projeto Pedagógico da Escola encontram-se pressupostos e concepções que esclarecem o olhar diferenciado para a questão da qualidade do ensino e a formação de professores. Verifica-se a idéia de que é imprescindível a participação dos educadores, pais e alunos na elaboração, discussão e reflexão de qualquer proposta que se comprometa com a qualidade do ensino que se oferece aos alunos.

[...] a grande tarefa a ser empreendida por nós educadores, na realidade onde atuamos e em parceria com os educandos e suas famílias, é a construção de uma nova escola pública. Uma escola pública que, voltada e preocupada com a formação da criança e do jovem como sujeitos que têm direitos a uma educação básica de qualidade, está comprometida em rever e repensar suas práticas discriminatórias, preconceituosas e mecanizadas superando-as através da reflexão, da análise, do planejamento e da avaliação permanente (PPP, 2005 p. 4).

O tema *Cidadania* é o eixo do PPP e sua consolidação está articulada a duas questões: a gestão da escola e a organização do processo de ensino-aprendizagem por ciclos. No que se refere à gestão escolar, o Projeto Pedagógico ressalta o importante papel de liderança do

diretor, porém, uma liderança que “só se legitima se referendada no e pelo coletivo da escola” (PPP, 2005, p.7). A participação do aluno, da família e da equipe escolar nos processos de decisão da escola indica uma gestão que se constrói participativa e democrática. Verificamos essa tentativa mediante uma avaliação que é feita pelos alunos, pais e professores sobre a unidade escolar a pedido da própria equipe técnica (diretor da escola e coordenadoras).

Como nessa avaliação que a gente está fazendo em que o aluno se coloca e ele é ouvido. Dependendo do que sair nessas avaliações, a escola vai se prontificar em mudar algumas coisas [...] Essa questão dos alunos se servirem e usarem pratos de vidros é tudo sugestão deles. Que a direção coloca, acata. Tem muitas coisas legais que eles [os alunos] colocaram: a reforma do parquinho, pois eles acham que o parquinho está extremamente abandonado. Eles querem outra quadra coberta. Têm coisas que realmente não dependem da direção, mas o que a direção pode fazer, ela faz. Eu sinto isso: não é avaliar por avaliar, é avaliar para mudar, para provocar mudanças [...] Essa questão da lousa branca, que foi uma reivindicação, porque o giz realmente acaba com a saúde do professor. E, o diretor faz por onde, ele corre atrás, ele tenta concretizar aquilo que eu falei, aquilo que o aluno põe no papel. Ele vai ler aquilo, ele vai tentar melhorar (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

A avaliação não está restrita à aprendizagem dos alunos, mas abrange a organização e o funcionamento da escola. Pais, alunos e professores participam do processo avaliativo, sugerindo mudanças. Dessa forma, pode-se dizer que a equipe escolar está construindo uma nova cultura avaliativa. De acordo com Sousa e Alavarse (2003), a avaliação “expressa uma postura política e implica valores e princípios, refletindo uma concepção de sociedade, de educação e de escola” (SOUSA; ALAVARSE, 2003, p. 90).

No PPP há uma discussão crítica sobre o regime seriado e a proposta de ciclos com progressão continuada. O ensino seriado é concebido como um modelo excludente e autoritário. A reprovação é questionada e o compromisso social na construção de uma escola democrática é ressaltado. Pressupõe-se que é possível e viável garantir um ensino de qualidade para todos no contexto do ensino organizado em ciclos. Para isso, o PPP apresenta três aspectos que merecem atenção: a definição de um referencial de competências e atitudes básicas em cada ciclo; uma concepção diferenciada de avaliação e a manutenção do Projeto de Formação.

Percebemos, no Projeto Pedagógico da Escola, o esforço empreendido por seus formuladores na busca de estratégias para romper com a organização dos conhecimentos tal como expressos no currículo escolar no regime seriado. Há um referencial sobre o que se espera do aluno ao final de cada ciclo, que não se pauta exclusivamente em conteúdos disciplinares, apóia-se em conceitos e atitudes. Ressaltamos também o empenho na

construção de projetos de trabalho, compreendidos como uma estratégia usada pela equipe pedagógica para flexibilizar o currículo escolar, favorecer a interdisciplinaridade e outras vivências pelos alunos.

Salientamos ainda as diferenças quanto às expectativas de aprendizagem apresentadas nas publicações da SMESP – nos livros do Programa “Ler e Escrever” – e ao perfil do aluno traçado no PPP da Escola Santana. Enquanto as metas da SMESP estão embasadas em bimestres – estabelecendo o que se espera do aluno ao final de cada bimestre – o referencial contido no PPP da Escola Santana toma por base a duração dos ciclos – ao final do ciclo I e ao final do ciclo II. Sem desconsiderar a importância do planejamento quanto aos objetivos pretendidos, a ação da SMESP é uma forma de controle do trabalho pedagógico. Na Escola Santana definir um perfil do aluno em cada ciclo indica uma organização curricular mais flexível. Nesse sentido, podemos entender a escola como um espaço de contradições, em que se operam duas lógicas.

No Projeto Pedagógico da Escola encontram-se os objetivos almejados pela equipe escolar, que inclui a preocupação com a qualidade do ensino oferecido aos alunos, o desenvolvimento profissional, pessoal do professor e o desenvolvimento organizacional. Há também uma preocupação relacionada às dificuldades sentidas pelos professores, às condições precárias de trabalho, às novas demandas e exigências colocadas ao trabalho docente, à falta de valorização social, como pode ser observado em uma passagem do PPP da escola:

A construção de uma nova escola pública passa pela análise das dificuldades dos professores, que dizem respeito à falta de tranquilidade na unidade escolar em que atuam, onde inexistem a segurança de continuidade de trabalho com a mesma classe de alunos durante todo o ano letivo e tão pouco o salário recebido condiz com as exigências profissionais da tarefa docente. Somente a garantia de condições dignas de trabalho (salário, número de alunos em sala de aula, quadro funcional completo, espaço de trabalho coletivo constante na escola, formação permanente, instalações, material didático, etc.) são capazes de reavivar nos professores seus sonhos de educador, sua concepção de educação e sua vontade de compartilhar suas concepções e crenças com os outros educadores (PPP, 2005, p. 5).

Na Escola Santana há um forte argumento de que os problemas de aprendizagem dos alunos não se devem exclusivamente aos professores, há uma compreensão de que o “problema” é e deve ser de todos, uma vez que o aluno é da escola e não de determinado professor. As soluções para os problemas devem ser pensadas no coletivo, sem isentar as outras instâncias de suas responsabilidades. Esse aspecto revela-se importante, pois se mostra um questionamento quanto à lógica subjetivista, de esforço individual, de individualização, que culpabiliza os sujeitos pelos problemas do ensino. Com isso, é possível ter uma visão

macro da situação, analisar o contexto social, político e econômico em que se desenvolve o trabalho docente.

Na Cena 4 apresentamos a discussão sobre a formação de classes para o ano letivo de 2008. Esse debate criado pelos educadores da Escola Santana é formativo, pois dá oportunidade de trocas entre os professores, de reflexão sobre as suas crenças, as suas atitudes, sobre as influências de experiências e momentos passados na constituição de seus saberes. Nessa discussão sobre a formação de classes, identificamos que os saberes da coordenadora Matilde provenientes de sua formação profissional e de sua experiência no NAE, na época em que Paulo Freire foi Secretário de Educação, são marcantes em todas as ações observadas no cotidiano da Escola Santana. Observamos ainda o questionamento dos professores referente à rotatividade de professores na escola, que prejudica a continuidade do processo educativo, a seqüência dos projetos de formação e um coletivo organizado. Todos esses elementos também dificultam a concretização de um ensino em ciclos

CENA 4 – A formação de classes

Os professores entram na sala de aula, às 9:30h, na qual será realizada a discussão sobre a formação de classes para o ano letivo de 2008. As coordenadoras Matilde e Patrícia são as organizadoras do debate. Matilde solicita que os educadores formem um círculo com as cadeiras para que todos possam interagir. A discussão inicia com a fala da Coordenadora Matilde, que solicita aos professores que pensem em um “sonho de sala”. A dinâmica utilizada pelas coordenadoras chamou-me a atenção. Foi a primeira vez que ouvi um coordenador pedagógico dizer aos educadores para pensarem em um ideal, o que gostariam, quais os seus interesses. Eu tinha como pré-conceito que a formação de classes consistiria em “distribuir” os alunos em suas respectivas turmas, devido às experiências vividas por mim como professora em escola da rede pública estadual. Deparei-me com uma nova realidade e compreendi a importância de buscar “ver mais”, do “olhar” atento, conforme as orientações da perspectiva etnográfica. A coordenadora Matilde inicia a reunião falando de Paulo Freire. Menciona a questão da utopia como um vir a ser e não como algo impossível de se realizar. Salienta que “é possível ser diferente e para isso é preciso idealizar, acabar com esse “ar” de pessimismo das escolas públicas”. A discussão começa com a fala de uma professora: “o verdadeiro sonho é que todos assumam os problemas de todos”. Outra professora complementa a informação, dizendo: “é indispensável a consideração e o respeito entre todos os professores para a definição de critérios na formação de classes. Formar as classes como se fossem para todos e não para a escolha”. A professora explica que “ao definir critérios para todas as salas, não há motivo para ficar escolhendo uma sala ou outra”. Nas escolhas das classes, pareceu-me que os professores buscam àquelas que apresentam menos problemas, principalmente, por saberem que se algo não ocorrer como o esperado, se não atenderem às demandas e exigências que lhes são colocadas, serão vistos como incompetentes, sendo culpabilizados pelo fracasso escolar [...] A sala ideal na opinião dos professores, conforme escrito na lousa pela coordenadora Matilde, possui as seguintes características: alunos com vontade de aprender, que gostem de participar; alunos com iniciativa, compromisso e responsabilidade; alunos que já conheçam outros alunos; alunos falantes, animados, autônomos; alunos com dificuldades próximas; alunos com um bom nível de organização pessoal. A cada fala dos professores, a coordenadora realizava intervenções, trazendo a idéia de que é possível, com um trabalho integrado, ter essa sala dos “sonhos” e de que é necessário “sonhar”. Para tanto, “é necessário repensar também práticas e saberes para a escola atual; repensar nossos valores e crenças”. Essa afirmação retoma a idéia de reconstrução da profissionalidade docente, de rever o modo de ser professor, estar na profissão e de atuar. Discute-se, por exemplo, que a família (estrutura das

famílias) que temos hoje na escola é diferente daquela considerada como ideal e de que é necessário repensar sobre isso. Essa fala da coordenadora indica a importância de também não culpabilizar os pais pelo fracasso escolar. Os professores comentam sobre os alunos de suas classes, o que foi trabalho, o que ainda precisa ser aprofundado. Uma professora comenta durante a reunião sobre a presença dos professores adjuntos na escola, o que dificulta a continuidade do trabalho iniciado. Alguns falam que gostariam de dar continuidade ao trabalho desenvolvido (Registro ampliado, 4/12/2007).

Os professores que já possuem uma longa história com essa instituição demonstram que os saberes apropriados e construídos nesses diferentes espaços de discussão na Escola Santana são mobilizados em seu trabalho pedagógico. Por outro lado, os professores que acabaram de ingressar na escola, ora se sentem maravilhados com as possibilidades, ora se sentem questionados quanto aos saberes que construíram ao longo de sua carreira, como poderemos observar na análise do percurso profissional das professoras Helena e Lúcia.

O debate sobre a formação de classes mostrou ser um espaço também de mobilização de saberes diversos, apropriados ao longo da história de formação e atuação dos professores. Um momento coletivo de reflexão, no qual os professores expõem seus saberes, suas expectativas e pensam em novas possibilidades.

Outro espaço que se mostrou efetivo de apropriação e construção de saberes pelos professores foi o horário de trabalho coletivo. Nos momentos observados, os professores reuniram-se para discutir questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, avaliar os projetos desenvolvidos na escola, apontar as necessidades e dificuldades sentidas no trabalho cotidiano, refletir sobre as atividades desenvolvidas em sala e realizar leituras. É um espaço formativo, no qual os professores colocam em ação os seus saberes, repensam sobre eles no coletivo, apropriam-se e modificam alguns e criam outros para responder às exigências colocadas ao seu trabalho.

Nos horários de trabalho coletivo e na discussão sobre a formação de classes para o ano letivo de 2008, notamos que a equipe técnica busca instaurar uma nova cultura organizacional e profissional. No sentido expresso por Nóvoa (1999), de construir uma dimensão coletiva nas práticas docentes.

Outra característica da Escola Santana refere-se à valorização do trabalho docente. Percebemos que os professores sentem que seu trabalho é valorizado pela equipe técnica, que se preocupa em oferecer melhores condições de trabalho e procura garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Essas condições refletem na prática docente cotidiana e nos

saberes nela construídos. Nas falas das professoras evidenciamos as nossas impressões sobre as condições concretas de trabalho nessa escola.

Trabalhar aqui é muito tranqüilo. Porque você tem uma equipe pedagógica que você pode contar. Mesmo que não tenha resultados positivos, você sabe que não está sozinha. Você tem uma equipe que te ajuda. Uma direção extremamente presente em tudo, que não te abandonam por nada que acredita no professor, que valoriza o professor que tem na escola e que tem um comprometimento muito grande com a educação. Eu acho que amam o que fazem e isso acaba refletindo na escola toda (...) A direção tem esse cuidado, tem esse carinho com a equipe dela e acho isso muito legal. Fora a estrutura pedagógica, o acesso aos materiais, tudo que você precisa você tem (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Eu adoro trabalhar aqui. Eu acho que a gente tem muito apoio pedagógico, mesmo da administração, das serventes. Quando você precisa de alguma coisa na cozinha, eles estão dispostos (...) Eu acho que a escola é pedagógica mesmo. Aqui, tudo o que você precisa para desenvolver um bom trabalho, tem gente disposta (...) Eu falei com a menina: olha, estou precisando de um ônibus porque domingo vou fazer uma excursão do Projeto de Francês. No mesmo dia, ela conseguiu o ônibus, as vagas. Então, a escola gira, realmente, em torno dos alunos. Isso é o que eu acho importante (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

O trabalho docente desenvolvido nessas condições apresenta resultados diferentes se comparados com a prática docente cotidiana em escolas que não apresentam condições mínimas de trabalho. Na Escola Santana, os professores não apresentam queixas, mas buscam soluções, no coletivo, para os problemas do cotidiano. Nas falas das professoras podemos notar a importância do reconhecimento do trabalho docente e de uma equipe de trabalho comprometida com a Educação.

A Escola Santana pareceu-nos, assim, apresentar boas condições de trabalho docente. Os professores têm acesso a diversos materiais (jogos, livros, fitas de vídeo, materiais para arte, folhas de sulfite) e, de acordo com eles, quando precisam de algo, a equipe técnica procura providenciar. Nas salas de aula, os professores utilizam lousa branca e canetas marcadoras. Os horários de trabalho coletivo são organizados e funcionam como espaço de trocas de experiências e de formação docente. Os professores são valorizados como produtores de saberes e sujeitos históricos. E, é uma escola que se organiza em torno de um Projeto Pedagógico próprio, que propicia o crescimento do coletivo da escola.

A análise documental e as observações realizadas indicam que a Escola Santana possui uma organização diferenciada de outras escolas públicas localizadas na região da periferia da Zona Sul de São Paulo. A realidade cotidiana dessa escola demonstra que ocorrem mudanças efetivas nas práticas docentes, quando os professores têm a oportunidade de refletir no coletivo sobre os saberes que possuem, ressignificando-os, e construindo novos saberes em

função das necessidades colocadas pela prática cotidiana e das possibilidades do cotidiano escolar.

Essas mudanças, no entanto, estão relacionadas ao comprometimento de uma equipe de educadores que, apesar das dificuldades, dos obstáculos, do descaso das esferas administrativas superiores, busca a construção de uma escola pública diferente. Vale lembrar, no entanto, que embora a Escola Santana apresente essa organização que tem proporcionado possibilidades à prática pedagógica, é relevante mencionar os limites que o contexto político e econômico impõe ao trabalho docente, como mencionado pelos próprios professores que atuam na Escola Santana: os baixos salários, o número excessivo de alunos em sala de aula, as avaliações externas, as exigências feitas ao professor que extrapolam o ato de ensinar, a lógica competitiva, de esforço individual e produtividade. Nas palavras da professora Helena,

Você segura a corda de 40 alunos, 40 pais, as expectativas desses pais e ninguém segura a sua. Falta um pouco desse olhar para o professor. O professor também estressa. Eu acho que, em algum momento, também deveria existir uma preocupação com a saúde emocional do professor. Você vê, às vezes, professores estressados, gritando com a sala e ninguém. Eu acho que poderia o professor ter um apoio maior para ele entrar na sala de aula com tranquilidade, pois se você não entra na sala tranquilo, você faz o que? (...) eu acho que falta um olhar para esse professor. Deveria existir um projeto. Eu acho que professor tinha que passar por psicólogo todo ano. Tem professor que não agüenta mais entrar em sala de aula. Chegou a tal ponto que, emocionalmente, ele não tem condição de ficar com 40 crianças de jeito nenhum. Agora, para não chegar a esse ponto que eu acho que deveria existir um projeto para garantir um mínimo de qualidade para o professor. Eu acho que só um especialista pra ser capaz. Você pode ver, todos os times de futebol têm psicólogo. Porque a gente também é ser humano. E as suas frustrações e as suas ansiedades? Quem é que te ajuda? Você tem que dar conta de tudo isso, mais 40 cabecinhas. Eu acho muita coisa (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

A professora Lúcia também expressa o seu descontentamento com o número excessivo de alunos em sala de aula. Com seus 42 alunos, incluindo uma aluna com necessidades educacionais especiais, que como a própria expressão já diz possui necessidades específicas, afirma que procura atender todos os alunos individualmente, especialmente, aqueles que apresentam dificuldades, mas com esse número de alunos é difícil. Ressalta que não está dizendo que seja impossível, porém, realizar um trabalho diferente, dinâmico, com essa quantidade de alunos, fica complicado.

A coordenadora Matilde também expressa sua preocupação quanto à garantia de uma educação de qualidade aos alunos. Menciona que ainda há na escola uma taxa de retenção muito alta do ciclo I para o ciclo II, em torno de 18%, e retoma de certa forma as idéias trazidas pelas professoras Helena e Lúcia, sobre a necessidade de apoio específico e acompanhamento contínuo de alguns alunos durante o processo de aprendizagem. A presença

dessas necessidades e dificuldades no cotidiano escolar revelam que esses educadores não se acomodam e nem se conformam diante dos obstáculos colocados ao trabalho pedagógico, eles criam estratégias e táticas (CERTEAU, 1994) capazes de transcender os condicionantes que lhes são impostos.

Na entrevista, Matilde relata uma das estratégias da equipe escolar para amenizar ou superar algumas dessas dificuldades. Ressalta que, assim que ficaram cientes da extinção de um turno no ano de 2009, elaboraram um projeto e enviaram à SMESP. Esse projeto, que já foi aprovado, sugere a redução do número de alunos em sala de aula para 35 alunos, e a ampliação da sala de leitura. Essas ações poderão beneficiar o trabalho educativo.

3.2. Saberes em construção: a trajetória pessoal e profissional da Professora Helena

Neste item apresentaremos aspectos da história pessoal, profissional e de atuação da professora Helena. Com isso, pretendemos apontar que os saberes mobilizados e criados pela professora no seu trabalho pedagógico nesse cenário de “miscigenação” de séries e ciclos são saberes constantemente construídos, revistos, transformados e recriados em função das demandas e dos desafios colocados ao seu trabalho. Esses saberes são provenientes de diferentes momentos históricos e espaços sociais. Nesse sentido, entendemos que o repertório de saberes dessa professora será constantemente transformado, pois as mudanças sociais e educacionais repercutirão em seus saberes ao trazerem novas demandas e novos desafios. Daí falarmos em saberes em construção, em uma nova identidade profissional do professor, no caráter permanente da formação e ressaltarmos o educador, como ser cultural, histórico, consciente do processo permanente de busca (FREIRE, 2006).

Nosso primeiro encontro com a professora Helena ocorreu no horário de trabalho coletivo dos professores do ciclo I. Ela preparava uma atividade para os alunos enquanto esperava sua vez para discutir com a coordenadora Patrícia as sondagens de sua turma. Nesse dia, o horário de trabalho coletivo foi dedicado à discussão sobre as sondagens realizadas pelos professores do segundo ano do ciclo I. A coordenadora chamava, individualmente, cada professor, para a análise das sondagens e, quando percebia algum aspecto relevante para discutir ou alguma dificuldade do professor, apresentava algumas questões para serem discutidas no grupo.

A professora Helena, desde o início, ressaltou que está em um bom momento de sua vida pessoal e profissional. Após um período de afastamento das salas de aula, por um

problema de saúde, acredita que essa turma de alunos do segundo ano foi uma nova oportunidade para reiniciar. Este afastamento da sala de aula ocorreu após um acidente fatal envolvendo um de seus alunos. Esse triste episódio é considerado por ela como um dos mais difíceis que já teve de lidar em sua vida. Acreditamos, assim, que esse momento deixou marcas importantes em seu modo de ser e relacionar-se com as pessoas e a profissão.

Helena relatou que foi também professora dessa turma do segundo ano do ciclo I no ano anterior (2006), período em que ela e os alunos ingressaram na Escola Santana. Ao terminar o ano letivo de 2006, os pais pediram-lhe que permanecesse como professora de seus filhos. Em 2007, iniciou o trabalho pedagógico conhecendo praticamente todas as crianças, o que contribuiu para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior.

O envolvimento e a participação dos pais nas atividades realizadas pelos alunos, segundo Helena, contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Com base nessa compreensão, a professora apresentou aos pais um roteiro das atividades a serem realizadas em casa. Em sua opinião, a lição de casa é um importante momento de estudo para o aluno, de dar continuidade aos assuntos tratados em sala de aula e dos pais acompanharem o processo educativo. Utiliza essa atividade também como um recurso de acompanhamento individual, mediante a correção do caderno e as intervenções realizadas em classe. Podemos dizer, junto com Souza (1999), que Helena estabelece acordos de trabalho envolvendo os pais e os alunos. Esses acordos se referem a conteúdos escolares, valores, atitudes e comportamentos.

Se você cria uma rotina com seu filho de duas horas de estudo, você já está colaborando de alguma forma. Agora, se chegou em casa, o aluno larga a mochila (...) Que é uma coisa que eu sou chata, é que segunda à quinta têm lição de casa, sim! Os pais nem precisam perguntar para o filho. Segunda à quinta, eles sabem que têm uma responsabilidade em casa. Eu combinei com eles. Aí, na sexta-feira não tem lição porque eu acho que final de semana é pra gente relaxar, brincar, sair (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Helena enfatiza que os pais devem participar dos acordos de trabalho feitos com os alunos, no início de cada ano letivo. A segurança dos pais em relação ao trabalho realizado pelo professor contribui para o sucesso da prática pedagógica. Ressalta que se a proposta de trabalho docente é valorizada pelos pais dos alunos, a prática pedagógica é mais significativa. Notamos em sua fala saberes relacionados à dialogicidade do processo educativo.

[...] Eu cheguei na sala, era uma novidade para eles, mas, eu conversei muito com eles. Eu paro, às vezes, uma aula, não para dar sermão, mas pra gente colocar,

pontuar algumas coisas: o que não está certo, rever alguns valores e algumas posturas, que são os famosos combinados, né? Então, você pára, conversa com eles. Eu vou olho a olho mesmo, sendo franca com eles, mostrando qual é a sua proposta de trabalho. Aí, chamei os pais na segunda semana, conversei, falei que era definitivo que eu ficaria. Eu acho que é isso que deu muito certo. E é uma classe que eu tenho assim 90% dos pais participativos, que é uma coisa difícil também de você ter na sala (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

A importância atribuída pela professora à participação dos pais na vida escolar dos alunos reflete os saberes apropriados em sua trajetória de vida. A exigência da professora quanto à participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos foi questionada pela coordenadora Matilde durante a reunião sobre os critérios para a formação de classes para o ano letivo de 2008. Para Helena, a sala dos “sonhos” inclui alunos, cujos pais sejam participativos. De acordo com a coordenadora Matilde, é necessário que nós, educadores, reconheçamos que a estrutura familiar atual não é a mesma de quando estávamos na escola. A família mudou e a escola também precisa mudar.

A intervenção de Matilde repercutiu na entrevista realizada com a professora Helena. Nota-se que a professora está refletindo sobre o assunto, revendo suas crenças. Com isso, salientamos a influência de outras pessoas na constituição dos saberes docentes, o que remete ao caráter dialógico dos saberes. Ao narrar sobre os conhecimentos necessários para ensinar, Helena afirma:

qual é essa visão de mundo que hoje a sua clientela tem, quais são os desafios sociais pelos quais eles passam, pois tudo isso acaba interferindo na sala de aula. Começar pela estrutura de família. O que a gente conhecia de família antes, não é, com certeza, a mesma coisa hoje, né? Aquele conceito bonitinho (ironicamente) que as cartilhas traziam: que família é isso: pai, mãe e irmãos. Não é mais assim que funciona (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Com a reorganização do ensino em ciclos, segundo Helena, tornou-se indispensável incentivar a participação dos pais e esclarecer que mais importante do que o aluno passar de ano é o aprendizado. A professora ressalta que os pais e os alunos também ficaram “perdidos” com a implantação dos ciclos. Essa nova forma de organizar o ensino revelou aspectos da estrutura escolar que nunca foram questionados e que eram considerados “naturais”, como por exemplo, a reprovação do aluno como recurso para melhorar a aprendizagem e a qualidade do ensino. Com o fim da reprovação, assegurar a aprendizagem de todos os alunos tornou-se um desafio, o que se torna possível com o comprometimento de todos os envolvidos nesse processo.

Em sua fala, notamos a presença de crenças e de experiências passadas que influenciam o seu modo de ser professora e de entender a reprovação como um recurso capaz de auxiliar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. Com isso, podemos dizer que Helena tem dúvidas sobre a validade dos ciclos e da progressão continuada. Ao falar sobre a postura dos pais e alunos diante desse novo contexto, afirma:

Eles *também* ficam perdidos. Temos os dois lados: os pais que são favoráveis porque não terão que ver seus filhos sendo reprovados, pois o que importa é o filho estar na escola, não importando se ele está aprendendo realmente e aqueles pais que querem que seus filhos realmente aprendam não se importando que sejam reprovados, eles valorizam mais o conhecimento e não a série em que seus filhos estão. Eles são mais exigentes, a estrutura, os valores familiares são mais claros para esses alunos (Professora Helena, 28/10/2008, *grifo nosso*).

Se por um lado oferece uma maior oportunidade ao aluno de se desenvolver, por outro lado, cria um certo comodismo e faz com que a escola perca sua credibilidade ao avaliar o aluno [...] acho que também tem que ter uma estrutura melhor para desenvolver o trabalho: salas menos lotadas, suporte pedagógico, apoio de especialistas [...] acredito que é necessário criar uma política que permita atender com eficiência aquele aluno que não está acompanhando satisfatoriamente o próprio processo, pois ele será no final do ciclo a nossa verdadeira angústia. É muito complicado recuperar um aluno que se perdeu no processo (Professora Helena, 28/10/2008).

A idéia de pré-requisitos, um dos aspectos presentes na lógica seriada, aparece nas falas da professora Helena. Nesse sentido, evidenciamos a dimensão histórica dos saberes docentes, ao considerarmos a influência de sua história de vida, de sua formação e atuação. Compreendemos, assim, a presença das marcas de tradições pedagógicas oriundas de diferentes momentos históricos e que são re combinados e atualizados na prática da professora diante das necessidades e em favor dos objetivos pretendidos.

[...] a criança vir com o espírito preparado pra estudar, eu acho que isso falta. Eles não vêm mais com essa mentalidade que o espaço da escola é um espaço de conhecimento [...] Eu acho que peca muito mesmo no desenvolvimento de valores, de princípios, quando isso não está bem definido (Professora Helena, entrevista, 5/12/2008)

Desde que eu me entendo como professora as dificuldades são as mesmas. A criança que é apoiada em casa, tem acesso a livros e é estimulada ela se desenvolve muito bem. Agora, o aluno que nunca pegou num lápis, é outra realidade. É como você encara o problema é que muda com a questão dos ciclos (Professora Helena, entrevista, 6/12/2008)

Essas falas evidenciam a dimensão histórica dos saberes docentes, identificada nas experiências pessoais e profissionais de outras épocas que se fazem ouvir no presente.

Podemos dizer que a presença destas vivências tão fortemente nas concepções da professora Helena explica-se por ela estar recentemente pensando sobre a lógica dos ciclos, revendo os seus saberes. Segundo ela,

Então, eu vim sentir essa questão dos ciclos com essa minha primeira série. Que está mesmo dando pra sentir é que essa progressão é legal. Mas, precisa de algumas coisas que deveriam ser reformuladas. Eu acho, principalmente, pela questão que a criança ainda não tem essa maturidade de entender a consequência disso. Porque tem aluno que vai levar quatro anos na brincadeira. Porque ele sabe que é só lá na frente. Então, aí você tinha que contar com o apoio dos pais, com a consciência do aluno, com o envolvimento maior da escola com esse aluno, que tem esse tipo de aluno. Mas é muito complicado (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007).

Ao refletir sobre a proposta de ensino em ciclos, a professora Helena faz questionamentos importantes quanto às condições desfavoráveis de trabalho docente, às exigências que recaem sobre os professores, culpabilizando-os pelos problemas do ensino, aos objetivos da educação escolar, à responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo e aos métodos de ensino. Com isso, afirmamos que a implantação dos ciclos com progressão continuada e o trabalho docente dentro desse contexto têm suscitado reflexões quanto à concepção de educação e escola.

Parece que professor é milagroso, não é! A gente tem as nossas limitações [...] Quer dizer, precisa ter numa equipe, o trabalho unido em prol do objeto maior que é que as crianças saiam lendo, escrevendo, entendendo que estão fazendo, tenham uma postura na sociedade, com uma participação maior. Mas, sozinho o professor, eu acho que não dá. É muita utopia querer isso do professor. E a família envolvida, né? Porque falar que a família está fora disso é mentira (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007).

As informações e críticas apresentadas pela professora, durante a realização da entrevista, revelam as influências recebidas durante à sua atuação em diferentes escolas. Em cada instituição que trabalhou foi construindo e apropriando-se de saberes e experiências que embasam atualmente a sua prática pedagógica. Helena afirma que há muitas diferenças entre o trabalho pedagógico desenvolvido em escolas da rede estadual e a prática docente nas escolas da rede municipal. Estas diferenças referem-se às condições de trabalho oferecidas, à valorização do professor, ao uso efetivo de espaços e tempos para discussões sobre as práticas no coletivo e para planejar atividades pedagógicas.

Em escolas da Rede Estadual de São Paulo, a professora Helena trabalhou por um período de dezessete anos. Na entrevista realizada, comenta que pensou em desistir da

profissão docente devido às precárias condições de trabalho, à falta de apoio e de compromisso de alguns profissionais. Afirma que o trabalho pedagógico acontece, mas em condições desfavoráveis. Percebemos em sua fala o descontentamento, a sensação de esgotamento e de mal-estar docente ao atuar sob essas condições, sentimentos estes já referidos por alguns autores (CODO, 1999; ESTEVE, 1995).

Eu lembro que no Estado era muito complicado. O professor era totalmente abandonado. Não interessa o que está acontecendo em sala de aula, interessa que você consiga manter. Não existe esse entendimento de que os alunos são de todos (...) no Estado eu não trabalho mais. Porque no Estado era uma bagunça. Se tem alguma proposta, inventaram agora. Peguei uma diretora horrorosa no início. Eu dava aula assim: tinha um corredor enorme. Na minha sala, meus alunos trabalhando, e na sala do lado os alunos subindo na mesa do professor, gritando, tirando o sarro dele e a diretora passava e não fazia nada. Então, aquilo foi me consumindo. Então, eu falei: essa vida eu não quero mais. Aí, saí. Depois, eu quis voltar para o Estado porque só o salário da particular não dava para eu pagar a faculdade (...) Fiquei mais dois anos no Estado, prestei o concurso da prefeitura e passei. Saí da particular (...) Meus filhos se formaram. Exonerei. Aí, larguei tudo, averbei meu tempo na prefeitura e agora só na prefeitura, se Deus quiser! (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

A experiência vivida pela professora Helena em outras redes de ensino, particular e estadual, em condições diferentes da Escola Santana, em que trabalha atualmente, influenciou o seu modo de pensar quanto à validade dos ciclos. Para a professora, a proposta de ensino em ciclos com progressão continuada é muito complexa e precisa ser repensada. A possibilidade de reprovação apenas no final do ciclo, após quatro anos, e o número excessivo de alunos em sala de aula é o que mais preocupa a professora. Nas palavras de Helena,

Eu acho que o ciclo, ele é muito extenso, a cada dois anos a criança tinha que ser avaliada e não a cada 4 anos. Se fica 4 anos, aí, o professor também não tem muita estrutura de trabalho para estar lidando com tantas diferenças na sala de aula. Como é que fica isso, né? Tudo bem, todo mundo sabe que você tem que fazer um trabalho diferenciado, mas que condições que esses professores têm para fazer esse trabalho? Uma sala de 40 alunos, em um período de 4 horas de aula. Eu não acho que tudo é negativo, mas eu acho que tem que ser muito bem repensado [...] essa questão de só reprovar no quarto é que é complicado. Eu acho que devia ter um meio termo aí. De repente, eu seguro. No segundo tem que estar alfabetizado, né? São dois anos, eu acho que dá tempo, em questão de maturidade. Ir para uma terceira série sem estar alfabetizado, eu acho que é muito complicado (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Ao falar do trabalho docente nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a professora ressalta as discussões nos horários de trabalho coletivo (JEI). Segundo ela, esse espaço, efetivamente, é usado para pesquisar, refletir sobre as práticas pedagógicas e

proporcionar a formação do professor. Relata, em especial, a sua atuação na Escola Santana, instituição na qual trabalha há três anos.

[...] a gente tem esse momento de estar se organizando, isso facilitou muito. Essa organização eu fazia mentalmente, quando você estava indo para a escola, você tava: eu tenho que fazer isso, eu tenho que pegar tal material. Aqui não, você senta, você pega o material, já está tudo organizado, eu vou para a sala com o material pronto. Se eu for trabalhar com algum texto, eu sei que já está no meu armário xerocado, olha que diferença! (...) facilita muito na prefeitura você ter esse tempo de discutir. Você tem um tempo coletivo, mas você tem um tempo que é hora atividade, que é livre, aí você vai mandar texto pra xerox, vai produzir atividade, vai ver o que o aluno está precisando. Tem a hora do grupo que a gente tem 4 horas com o grupo e tem sete outras livres para você corrigir atividades, preparar (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007).

Os ciclos e a progressão continuada não são compreendidos como um problema no cotidiano dessa escola, o que parece ser resultado da cultura organizacional instaurada, que é bastante peculiar. A lógica de ciclos no cotidiano dessa escola é entendida como uma possibilidade de rever saberes, práticas e de entender a educação como direito, cuja finalidade é a formação de sujeitos humano-históricos. Como mencionado pela professora Helena, é entendido como uma forma mais respeitosa para com o tempo de cada criança. Segundo ela, os ciclos confirmam que a aprendizagem é um processo contínuo e não tem um ponto final. Entendemos a partir de suas falas que suas crenças, seus valores e seus saberes também estão em conflito nesse novo contexto. Podemos dizer que ela está incorporando novos saberes, revendo e criando outros; ela está construindo um novo modo de ser. E isso requer tempo.

[...] enxergar o aluno como a gente vê e tenta fazer aqui, enxergar o todo do aluno. O potencial deles como um todo e não analisar em áreas específicas. É o que a gente chama de desenvolvimento global, você vê a criança não como gavetinhas que você insere conteúdos de ciências, conteúdos de matemática e vai avaliar, mas como o aluno se comporta diante das situações que você oferece pra ele (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007).

Em conversa informal com a professora, ela comenta que sua turma é muito boa. Ela possui um bom relacionamento e envolvimento com os alunos. Praticamente, todos já produzem textos. Ela considera que estão prontos para a próxima etapa de escolarização. Nesse momento de sua fala, Helena reconhece que a organização do ensino em ciclos com progressão continuada favorece o aluno, ao propiciar a continuidade do processo de aprendizagem, sem interrupções. Na entrevista realizada com a professora, foi possível aprofundar essa discussão. Para Helena,

[...] têm crianças que, realmente, precisam de um tempo maior. Eu vejo na minha primeira série, 10 alunos que só foram ficar alfabetizados, escrevendo e produzindo

textos, agora em agosto. Então, eles precisavam de um ano e meio. Então, se seguisse o critério, eu teria reprovado esses alunos. O que eles precisavam mesmo era de um pouquinho de mais tempo, de mais maturidade. Então, eu acho que isso favorece (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007).

Para atuar em escolas organizadas em ciclos com progressão continuada, a professora Helena enfatiza alguns aspectos que nos pareceram relevantes, pois vão ao encontro de estudos e pesquisas citados nesta reflexão: 1) formação contínua dos professores; 2) melhores condições de trabalho docente; 3) trabalho coletivo na escola; 4) participação e compromisso de todos os envolvidos (educadores, alunos, pais e formuladores das políticas educacionais).

Compreendemos, assim, que a professora Helena está em um momento de “transição”, de revisão de seus saberes. Ao mesmo tempo em que está deslumbrada com as possibilidades do trabalho pedagógico no cotidiano da Escola Santana, vê seus saberes colocados em xeque, saberes estes validados na lógica seriada.

Durante a entrevista, a professora Helena mostrou-se entusiasmada ao narrar sua trajetória escolar e profissional. Em alguns momentos, emocionou-se ao contar situações que a marcaram em sua vida profissional e pessoal. Verificamos em seus gestos, no seu olhar e entonações de voz o que a deixa indignada: a falta de compromisso de alguns profissionais e as más condições de trabalho do professor. Como também, foi possível observar iniciativas e posturas que mereceram suas ressalvas: o Projeto de Formação Contínua; o compromisso de educadores com a escola pública, com o objetivo de promover uma educação que ultrapasse o ensino de conteúdos; a valorização do professor e o reconhecimento do trabalho docente.

No campo de estudo - *as lembranças da vida escolar* - a professora tece críticas à sua formação inicial, à maneira como as informações foram transmitidas aos alunos, à falta de subsídios para a escola lidar com o ritmo acelerado das informações trazidas por novas tecnologias e de como essas questões influenciam a relação professor-aluno. Ressalta ainda que “a escola está ficando tão pra trás na questão de motivar esses alunos que a gente precisa também rever algumas coisas” (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Helena comenta, em uma conversa, que atualmente, as crianças estão mais espertas. Para ela, a alfabetização está mais significativa, pois, antigamente, os alunos ficavam decorando sílabas. Agora, novas possibilidades são oferecidas a eles. Comenta que, antes, não havia um trabalho com textos já na “*primeira série*”²⁶, como há hoje. Na opinião da professora, apesar de reconhecer que alguns conhecimentos daquela época são importantes,

²⁶ Notem como permanece por vezes em sua fala a expressão ‘série’ para referir-se ao primeiro ano.

acredita que fazer os alunos decorar sílabas não é algo significativo. Segundo a professora, se no ano letivo de 2008 assumir uma classe de alfabetização, irá alfabetizar só com projetos.

Em 2008, ao retornarmos à escola, a professora Helena estava com uma classe de alfabetização (1º ano do Ciclo I). Acompanhamos o trabalho que desenvolvia com os alunos sobre Contos de Fadas. Já havia lido vários contos e desenvolvido diferentes atividades. Estava programando uma ida ao teatro com os alunos para verem alguma peça sobre um dos contos estudados. Em uma de nossas observações (CENA 5), a professora organizou uma atividade que envolveu todos os alunos, prática esta em que a professora mobilizou saberes referentes à atenção aos interesses dos educandos; à relação dialógica do processo educativo; ao desenvolvimento de atividades adequadas às necessidades dos alunos; ao estabelecimento de acordos de trabalho; a organização do tempo e espaço para as atividades, mediante o roteiro de atividades do dia.

CENA 5 – Sala de aula – Professora Helena – Turma do 1º ano do Ciclo I (2008)

A professora Helena distribuiu folhas xerocadas com a história em quadrinhos “Um lobo mau muito azarado” e solicitou aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa. Enquanto a professora entregava as folhas aos alunos, aqueles que já estavam com elas às mãos iniciavam a leitura. Percebe-se que já é um acordo de trabalho estabelecido. Percebi nesse momento saberes relacionados à elaboração de atividades adequadas às necessidades e aos interesses dos alunos, pois mesmo os alunos que não estavam na fase alfabética, desenvolviam estratégias para fazer a leitura do texto, que nesse caso, por se tratar de uma história em quadrinhos, utilizavam as ilustrações. Enquanto aguardava o término da leitura pelos alunos, a professora Helena escrevia na lousa a rotina do dia (roteiro de atividades do dia): 1) Leitura silenciosa: “Um lobo mau muito azarado”; 2) Leitura pela professora em voz alta; 3) Pintar e fazer uma encenação; 4) Personagens. Com base nessa atividade, a professora explica aos alunos que existem diferentes tipos de textos e que podem encontrar, por exemplo, uma mesma versão de um conto em forma de poema, um conto em forma de história em quadrinhos. A professora Helena também pede aos alunos para que pensem em outras histórias em que o lobo é personagem, incentivando-os a falarem e participarem da discussão. Os alunos iniciam: “os três porquinhos”, “chapeuzinho vermelho”. A professora passa de mesa em mesa auxiliando os alunos (Registro ampliado, 14/10/2008).

Na entrevista realizada com a professora Helena, identificamos uma passagem que contribuiu para compreendermos como ela construiu e se apropriou desse saber que envolve a utilização de projetos no processo de alfabetização. Helena ressalta que não é apenas uma questão de método; para o desenvolvimento de um bom trabalho educativo, os educadores devem ter compromisso, segurança e acreditar no trabalho que estão desenvolvendo.

Segundo Helena, a organização de um trabalho pedagógico, por meio de uma seqüência didática, que faça sentido para o aluno, é fundamental. Nesse sentido, podemos enfatizar que os saberes docentes são construídos mediante as experiências vivenciadas, o diálogo com outras pessoas, o contato com diferentes materiais e, sobretudo a confiança do

professor em suas escolhas quanto aos métodos empregados. Confiança esta que se vincula às experiências positivas em sua prática pedagógica, bem como a de suas colegas, ao que *dá certo*. Identificamos, assim, a presença de saberes relacionados à atenção às necessidades e aos interesses dos alunos.

Eu não sou contra o tradicional. Têm algumas coisas que o tradicional, pra questão da organização, são fundamentais (...) Então, tem algumas coisas, a questão da ortografia. Gente... tem coisa que você tem que ensinar mesmo! Como você vai saber se é com x ou ch? É fixando. Sabendo algumas regrinhas, mas fixando aquilo (...) Então, eu acho assim, é pegar o que cada metodologia tem de bom, de positivo (...) O que cada método tem de positivo e aproveitar. Cada teoria, né? Eu acho que você tem que ler um pouco de tudo e se sentir à vontade com a teoria, né? (...) Se você não se sente a vontade com o método, não vai conseguir desenvolver um bom trabalho. Eu conheci uma professora, ela era, extremamente tradicional, novinha, mas bem tradicional. No final do ano, ela tinha 100% da sala alfabetizada. Então, eu acho que ela acreditava muito no que ela fazia. Que aquilo era o caminho pra ela. Então, eu não sei o que ela fazia em sala de aula, mas, dava certo! Então, a partir do momento em que você escolhe uma maneira de trabalhar. Você acredita, você se sente à vontade, os resultados só podem ser positivos. Agora, eu falo: eu sou construtivista e não tenho idéia do que seja isso, não acredito no que estou fazendo, não tenho uma seqüência didática legal para o aluno perceber que ele está evoluindo, não vai dar certo (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Quando questionada sobre o trabalho com projetos, a professora Helena ressalta que o trabalho com projetos proporciona a interdisciplinaridade. Além disso, oferece aos alunos a oportunidade de expor suas vivências, de discutir com os colegas, indo além dos conteúdos. Os projetos de trabalho envolvem pesquisa, discussões, sugestões de idéias e trabalho coletivo, o que propicia a participação de outros professores.

[...] eu acho riquíssimo. Você dá um encaminhamento e você pode abrir um leque pra todas as áreas. Você pega um projeto Amazonas, sobre a floresta Amazônica, você abre pra tudo e trabalha todas as disciplinas. Fora o enriquecimento cultural que tem em cima do projeto. Eu acho que fica mais significativo; aquela coisa que eu falei, que quando você está construindo uma exposição. Que nós fizemos a degustação do açaí. Você está vivenciado aquilo. É o meu país, eu conheço, eu posso interagir com isso, eu acho isso mais importante do que você colocar, de repente, um texto na lousa, cinco questões, né? A Coquita me ajudou com aquela questão na sala de leitura. Com a questão das paisagens, coisas que imaginam se a criança tem a abstração para imaginar o que é a floresta amazônica? De jeito nenhum! Então, usar todos esses recursos enriquece muito o trabalho (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007).

Em sala de aula, a professora Helena realiza produções de textos, em duplas ou individualmente, com base nos projetos desenvolvidos. Comenta que criou uma personagem denominada Vampi. Idéia que teve a partir de uma matéria que leu na Revista Nova Escola. Cada produção de texto apresenta uma aventura de Vampi: “Vampi no dentista”; “Vampi: a

aventura na Amazônia”; “Vampi no zoológico” e “Vampi no Japão”. Em uma das observações realizadas, foi possível ler algumas produções de textos realizadas pelos alunos do 2º ano do Ciclo I. Verificamos que, em cada texto, a professora enfatizou determinado aspecto: ortografia, pontuação, estrutura das frases, etc. A preocupação central da professora foi proporcionar atividades significativas aos alunos.

Os saberes da professora Helena mobilizados nessa atividade são provenientes, principalmente, do contato com materiais diversos, dos cursos de formação e do diálogo constante com os alunos. Segundo Helena, oferecer uma aprendizagem significativa aos alunos é a principal idéia trazida pelos cursos oferecidos pelo Projeto de Formação Contínua.

Eu acho que todos os cursos têm essa idéia de como desenvolver um trabalho onde a aprendizagem seja, realmente, significativa para o aluno. E que crie novas perspectivas, abra novos horizontes. Tendo significado, ele [o aluno] acaba se envolvendo mais e favorece a construção do conhecimento (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Além dos cursos oferecidos pelo Projeto de Formação, a professora cita, como um importante instrumento que orienta o planejamento de suas aulas, o guia de orientações didáticas para o professor do 2º ano do ciclo I oferecido pela SMESP e os saberes produzidos em sua própria prática, dando valor a estes.

[...] a partir da proposta eu vou elaborando as atividades e coisas da minha experiência que eu acho que dá certo, que eu gosto de fazer, aquela coisa de acreditar, aquilo que você carrega na bagagem. Você não precisa necessariamente pesquisar em algum lugar para tentar fazer (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007).

Nesse guia de orientações didáticas para o professor do 2º ano do ciclo I oferecido pela SMESP, é possível identificar algumas informações que auxiliaram a construção de saberes para a prática pedagógica da professora. Por exemplo, a realização de sondagens, o trabalho com texto de diferentes gêneros e a realização de projetos didáticos.

A voz dos alunos também se faz ouvir na prática pedagógica da professora. Podemos afirmar, juntamente com Maldonado (2002) e Zibetti (2005), que são as necessidades dos alunos e seus interesses que direcionam o trabalho da professora. Na Cena 6 evidenciamos essa afirmação, identificando o envolvimento dos alunos na atividade apresentada e os saberes postos em ação pela professora. Na prática pedagógica, Helena reelabora saberes e cria outros para atingir o objetivo pretendido.

CENA 6 – Sala de aula – Professora Helena – Turma do 2º ano do Ciclo I (2007)

A professora pergunta aos alunos: “alguém já pediu algo para o papai Noel que não se pode comprar em loja?” Aluno: “uma bicicleta voadora”. Uma aluna: “amizade, amor e carinho”. A partir das falas dos alunos, a professora explica a atividade que será feita, diz: “nessa história, a Mônica vai pedir algo que não se compra!”. Helena distribui uma folha xerocada com a primeira parte da história em quadrinhos. Assim que recebem, percebo que algumas crianças já começam a colar no caderno, enquanto algumas tentam ler a história e outras começam a pintar os desenhos. Depois, a professora começa a entregar as outras partes. A cada folha entregue pergunta aos alunos: “Vocês já conseguiram descobrir o pedido da Mônica?” Elas dizem que ainda não. Também, a última parte da história – o desfecho – não havia sido entregue [...] A professora orienta os alunos quanto à sequência das folhas [...] Anda pela sala e auxilia alguns alunos [...] às 11:25h, a professora solicita que parem um pouquinho e prestem atenção. A professora apresenta várias questões aos alunos: “Qual é o título da história?”, “O que é um pedido secreto?”, “O que aconteceu no primeiro quadrinho?” “O que esse balãozinho quer dizer”. Ao perceber que os alunos estão interessados nos acontecimentos da história propõe: “Que tal vocês fazerem o papel da Mônica? Toda vez que aparecer a fala dela vocês lêem”. Parece que os alunos entusiasmaram-se. A professora “será” o Cebolinha. Conforme lêem. A professora estabelece um diálogo com os alunos sobre informações apresentadas no texto. Professora: “O que a Mônica olha na vitrine?” “Será que passou a curiosidade do Cebolinha?” “Com que a Mônica se preocupa?” Alunos: “com os amigos” A cada intervenção realizada pela professora, os alunos mostram-se mais envolvidos e atentos à atividade proposta [...] Após essa atividade, a professora propõe aos alunos que façam uma cartinha pedindo algo que não se pode comprar. Assim, que colam as atividades no caderno. Já iniciam a segunda atividade: a produção de suas cartinhas. Os alunos levam a cartinha para a professora corrigir, ela faz algumas intervenções (Relato ampliado, 30/11/2007).

Na prática da professora Helena, notamos diversos recursos utilizados para envolver os alunos nas atividades propostas e desenvolver um trabalho que atenda a todos, respeitando as singularidades de cada aluno. Esses recursos demonstram um saber construído pela professora na prática, com base em experiências anteriores que deram certo e nas necessidades dos alunos. Dentre os quais, citamos: o uso de um caderno para textos e a confecção de um portfólio (caderno de registros).

A professora Helena afirma que não gosta de entregar folhas avulsas de atividades para os alunos. Além dos problemas já conhecidos (os alunos esquecem, perdem, rasgam), a folha avulsa não proporciona ao aluno observar a sua própria evolução. Assim, solicitou aos alunos um caderno exclusivo para trabalho com textos: há colagens de diferentes tipos de textos para leitura; questões para interpretação e produções de textos realizadas pelos alunos.

Helena valoriza a organização dos cadernos pelos alunos, observa-os todos os dias, faz correções e incentiva os alunos a procurarem informações no próprio caderno. Nas palavras da professora Helena,

[...] eu acho que a avaliação tem que ser no caderno. Eles têm que estar acompanhando. A folhinha perde, fica uma coisa que ele acaba não tendo acesso à aquela atividade para depois ele estar retomando aquela atividade e acho que o caderno é importante pra ele (Professora Helena, entrevista, 6/12/2007)

Na análise da entrevista feita com a professora Helena, foi possível identificar como alguns saberes apropriados durante a sua trajetória pessoal, profissional e de atuação influenciaram o seu modo de ser professora e a sua forma de atuar. Ressaltamos a questão do compromisso da família com a vida escolar do aluno; da importância de o aluno enfrentar desafios e buscar sempre o melhor de si, mediante o estudo; e, de serem considerados sujeitos participativos do processo de ensino-aprendizagem, com liberdade para questionar e contribuir com a construção de uma escola de qualidade.

Ao relatar sobre um professor marcante em sua vida escolar, identificamos a influência de pessoas e de experiências anteriores nos seus saberes. Entendemos, assim, a origem dos saberes relacionados à organização de atividades desafiadoras, mediante as quais compreende que o aluno é incentivado a enfrentar obstáculos, a buscar estratégias para a solução de problemas e a superar suas dificuldades. Percebemos que há a idéia de esforço individual, empenho, o que de certa forma explica as concepções de Helena sobre a proposta de ensino em ciclos com progressão continuada.

[...] Tem um outro professor que era muito bom [...] ele te obrigava a ir além de seus limites [...] hoje eu percebo que o objetivo dele era esse. A gente não desistir. Ter que concretizar. Tem que correr, atingir aquilo [...] É isso que eu tento mostrar para os meus alunos [...] Eu acho que você tem que mostrar pra criança que pode estar diferente. Que podia estar melhor. Que pode ser melhor. Ah, eu só consigo fazer isso. Não! Você consegue fazer isso, mais um pouco e daquele pouco você vai conseguindo sempre melhorar (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Você era reprovada, sim. Não tinha essa coisa. Se o aluno não atingia a média, não tinha perdão não. Era recuperação, cumpria-se o período de recuperação. Às vezes, até duas semanas completas porque não podia faltar de jeito nenhum na recuperação. Então, era muito mais rigoroso (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007)

[...] o fato de você não conseguir, não quer dizer que você tem que desistir [...] Aquilo que no momento é importante para mim, eu tenho que correr atrás do prejuízo [...] se você não domina, você tem que correr atrás (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Em uma aula sobre os movimentos de rotação e translação, a professora propõe algumas questões aos alunos e procura incentivá-los a responder. Aguarda as respostas dos alunos, problematiza algumas idéias e, por fim, realiza um fechamento do tema estudado. É uma alternativa que criou para avaliar o que os alunos compreenderam sobre a matéria.

CENA 7 – Sala de aula – Professora Helena – Turma do 2º ano Ciclo I (2007)

[...] Helena solicita que algum aluno ou aluna vá à frente da sala para explicar o que entendeu por rotação e translação. Fala para os demais alunos: “Se a gente concorda ou não, não vamos ficar falando. Depois, completamos se precisar”. Uma aluna levanta-se e vai à frente. A professora Helena senta-se no fundo da sala e diz aos alunos que a Milene é a professora da sala nesse momento. Milene começa a escrever na lousa. As outras crianças observam com atenção:

“Rotação é a terra rodando em torno do sol e translação é a terra rodando em torno de si mesmo”. Após terminar, a professora Helena solicita que Milene leia o que escreveu em voz alta para todos. Ela lê. A professora Helena diz: “Vocês concordam?”. Os alunos dizem que sim. A professora vai até a lousa e pergunta a diferença entre os dois e diz à aluna que ela se confundiu em algo. Começa a desenhar na lousa e incentiva os alunos a falarem sobre o que está desenhando. A professora fala sobre o dia e a noite. Pergunta: “quanto tempo tem esse movimento?”. As crianças lembraram-se do Projeto Japão. Uma criança comenta “que enquanto aqui é dia, lá é noite”. A professora pergunta: “que movimento é esse que faz surgir o dia e a noite?”. As crianças falam que é a rotação da terra. A professora pergunta: “o que surge com a translação?”. Alguns alunos começam a procurar no caderno. Um aluno diz: “os quatro tempos”. A professora questiona: “como também podemos chamar esses quatro tempos?”. Outro aluno responde alto: “estações”. A professora escreve na lousa as estações do ano. A professora pergunta aos alunos sobre o tempo que a Terra demora para dar uma volta completa em torno do sol. Um aluno fala: “365 dias”. A professora questiona sobre o ano em que o mês de fevereiro tem 29 dias e pergunta como se chama. Uma aluna diz: “ano bissexto”. A professora arruma na lousa a troca feita pela aluna, substituindo os nomes de rotação por translação e vice-versa. Fala para os alunos que eles precisam estudar mais sobre o assunto (Registro ampliado, 27/11/2007).

Ao questionar a escola em que estudou relacionada à escola em que hoje atua como professora, Helena identifica a importância de reconhecer o educando como sujeito participativo e crítico. Compreende que a escola é um espaço de conhecimento, não só de conteúdos, mas, de construção de valores, posturas e opiniões. Assim, cita a iniciativa da equipe técnica de propor aos alunos uma avaliação sobre a escola e o ensino.

[...] Antes você não tinha essa liberdade na escola. A liberdade que os alunos têm hoje de questionar, de falar. Como nessa avaliação que a gente está fazendo em que o aluno se coloca e ele é ouvido. Dependendo do que sair nessas avaliações, a escola vai se prontificar em mudar algumas coisas. Na nossa época não. Era aquilo e acabou (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Ao relatar sobre sua formação profissional, a professora ressalta que todos os conhecimentos obtidos em cursos de formação são relevantes para repensar os conhecimentos, as práticas de ensino e o que é ser professor. Entretanto, salienta que é na própria escola, no momento de trabalho coletivo com os demais professores, que se mobilizam e constroem saberes para enfrentar os desafios surgidos na prática educativa, em sala de aula. Como já mencionado, observamos que a professora enfatiza o saber da experiência, e a sua fala indica a importância de repensarmos a relação entre as universidades e as escolas.

O que mais contribuiu é essa discussão no horário coletivo [...] É esse horário que a gente tem de discussão, de leitura, de troca de experiência, de ter acesso ao que está acontecendo aí, o que os pensadores estão estudando sobre educação. Eu acho que isso é o que ajuda muito e trabalhar com a nossa realidade, trazer isso pra cá, pra escola. E ver o que é possível aplicar aqui dentro (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

Outra questão que merece destaque envolve a compreensão de que ser professor exige desenvolver uma *sensibilidade*. Esse saber é mobilizado na prática no momento em que ela identifica que cada aluno possui uma história de vida, que cada aluno é único e, portanto, cabe ao professor considerar e reconhecer as necessidades, as dificuldades e os limites de cada educando em uma determinada situação de ensino. Podemos dizer que são saberes relacionados à atenção às especificidades e necessidades de cada educando.

[...] eu acho que é você ter a sensibilidade de perceber o outro e buscar caminhos para que ele desenvolva o potencial que ele tem. Você tem que perceber as limitações, as capacidades, o estado emocional, partindo disso, você desenvolve as habilidades que cada um permite que você desenvolva [...] você ter a sensibilidade de perceber até aonde ele pode ir. Não sufocar a criança. Eu acho que têm alguns professores que não percebem que a criança pode só até ali, naquele momento. Aí desencanta, né? O ensino fica assim, como um sofrimento pra criança (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007)

Para a professora Helena, a prática educativa no contexto atual requer do professor diversos saberes que não se restringem aos conteúdos acadêmicos. Com isso, indica a necessidade de construir saberes para atender as demandas da prática pedagógica.

Eu acho que você tem que ter um pouco de tudo: didática, psicologia, um pouquinho de assistente social, mãezona, às vezes, quando a criança está passando por uma situação difícil. Eu acho que a questão do conhecimento político mesmo: de como está a sociedade, qual é essa visão de mundo que hoje a sua clientela tem, quais são os desafios sociais pelos quais eles passam, pois tudo isso acaba interferindo na sala de aula, né? (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

A carga horária do professor, também é uma preocupação enfatizada por Helena. Para ela, o ideal seria que cada professor trabalhasse em uma única escola. Dessa maneira, ele poderia conhecer melhor o seu local de trabalho, a comunidade escolar, envolver-se em projetos que objetivem mudanças, a fim de propiciar um ambiente mais agradável aos alunos e professores. Para isso, acredita que é imprescindível o desenvolvimento de uma proposta política que ofereça melhores condições de trabalho docente.

Em conversa informal realizada com a professora, ela amplia essa discussão e, com base na própria experiência, considera que o ideal seria trabalhar em um único turno. No entanto, as condições salariais não permitem. Reconhece que tem muitas idéias de projetos de trabalho, porém, não consegue concretizá-los devido à falta de tempo para prepará-los.

Ao narrar sobre sua vida profissional e a entrada na carreira, a professora cita momentos de decepção com as condições de trabalho docente, ausência de trabalho coletivo e desencanto com escola pública. Enfatiza que o início da carreira é muito complexo. O auxílio

de outros professores, por meio de troca de idéias e atividades, contribui para a construção de saberes que não são ensinados em cursos de formação.

Na minha caminhada eu cruzei com muita gente boa, gente experiente que me ajudou no começo com essas trocas de atividades, de se comportar na sala de aula, porque isso, a gente não aprende no magistério. Você aprende a teoria, mas é no dia a dia que você vai tendo o jogo de cintura, vai fazendo política de boa vizinhança. No começo, você apanha um pouco. Eu apanhei muito no começo. Era muito radical. Aí, você vai aprendendo que não é bem assim. Que você não precisa concordar com os outros e nem os outros com você. Desde que haja um respeito, está tudo certo. Você não pode achar que como o outro não pensa como você, você vai agredir, você vai destratar. Mas isso demora um tempo (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

O reconhecimento e a valorização do trabalho docente são compreendidos pela professora como bons momentos na vida profissional. Fala sobre as vantagens de trabalhar, atualmente, na Escola Santana, a qual possui uma equipe de trabalho comprometida com a educação, com a formação integral dos alunos e com os professores. Segundo a professora, há uma preocupação em ouvir e atender as necessidades dos alunos e dos educadores. De acordo com a professora Helena, “Uma escola assim é difícil achar por aí. Você não acha uma escola como essa em qualquer lugar. É difícil!”.

Ao iniciar o meu trabalho aqui, senti que a escola me acolheu de braços abertos. Houve uma identificação muito rápida com os demais profissionais. Percebi, logo de início, que a escola oferecia uma estrutura e um suporte pedagógico que eu jamais havia visto em outra unidade escolar. Superior até à escola particular, onde lecionei por mais de 6 anos (Professora Helena, 28/10/2008)

Outra informação que merece ser ressaltada é o saber docente relacionado à organização dos alunos em sala de aula. A professora Helena defende que em uma classe de primeiro ano do ciclo I, o trabalho em duplas tem melhores resultados do que o realizado em grupos. Para uma turma de terceiro ano do ciclo I, ao contrário, o trabalho em grupo contribui para a construção de valores e atitudes: autonomia, solidariedade, respeito às diferenças. É o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades que direcionam o trabalho pedagógico da professora.

Ressaltamos ainda a idéia de colaboração entre os alunos. A realização de atividades em duplas e/ou grupos é entendida como um recurso capaz de contribuir para o aprendizado. Essa cooperação, entretanto, é orientada pela professora, que também define a organização dos alunos em sala de aula.

[...] eu gosto de trabalhar em duplas, eu não gosto de trabalhar muito em grupos, pois eu acho que dispersa um pouco pela questão da maturidade, dependendo da série. Acho que terceira e quarta série, você consegue ter uma cobrança maior. Uma dispersão menor porque você direciona o que cada um tem que fazer no grupo. Já com primeira e segunda série eu acho complicado, eu acho que em dupla funciona mais (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

A entrevista realizada e as observações feitas na sala de aula da professora Helena propiciaram compreender o modo como ela conduz a sua prática pedagógica a partir dos saberes que possui. Com base nessas informações, foram identificados diversos saberes mobilizados pela professora no trabalho pedagógico para propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa, que não se reduz ao ensino de conteúdos fragmentados.

Os saberes mobilizados pela professora na prática cotidiana para atuar diante dos desafios colocados pela reorganização do ensino em ciclos incluem diversos saberes apropriados, revistos e reconstruídos ao longo de sua formação e exercício profissional. Conforme Domingues (2004),

Na ação docente, o profissional revela seus saberes: os conhecimentos sobre sua área específica, adquiridos, normalmente, nos cursos de licenciatura; os conhecimentos pedagógicos a respeito de métodos, estratégias, recursos; os saberes da experiência, aqueles conhecimentos que o professor vai adquirindo no fazer cotidiano como: saber organizar a classe, saber falar no tom adequado, estabelecer diálogo com os alunos, saber preparar planos, exercícios relacionados ao ensino e à avaliação, controlar o grupo, motivá-los, levá-lo a se concentrar numa tarefa, organizar atividades de aprendizagem, dar atenção a diferentes grupos na sala de aula, etc. (DOMINGUES, 2004, p. 77).

A heterogeneidade de alunos em sala e a preocupação em oferecer um trabalho diversificado levam à professora a criar novas possibilidades de trabalho em sala de aula, dentre as quais: produções de textos com um tema gerador, desenvolvimento de projetos de trabalho, a organização de um caderno de texto para o acompanhamento do progresso do aluno e a avaliação contínua, mediante a confecção de um portfólio.

Além disso, identificamos o entendimento de que os ciclos proporcionam a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, sem rupturas, o que permite ao professor desenvolver projetos mais amplos, sem prazos pré-fixados para a conclusão. Com isso, há uma preocupação maior com o desenvolvimento pleno do indivíduo do que de simples assimilação de conteúdos fragmentados estabelecidos previamente.

O trabalho em equipe garante essa continuidade, por esta razão, um dos saberes mobilizados, não somente na prática da professora Helena, mas no trabalho cotidiano dos professores que atuam nessa instituição, envolve a concepção de que os “problemas” são de

todos e as soluções devem ser buscadas por meio de uma reflexão coletiva. Essas buscas e respostas entre os educadores mostram que os saberes docentes são produto de uma construção coletiva (MERCADO, 1991, p. 65).

3.3. Saberes em construção: a trajetória pessoal e profissional da Professora Lúcia

O primeiro encontro com a professora Lúcia ocorreu por intermédio das coordenadoras Patrícia e Matilde. Ambas mencionaram que Lúcia é uma ótima professora e que seriam produtivas as observações em sua classe. Lúcia está na Escola Santana há 15 anos e há cinco atua em classes do 4º ano do ciclo I, por opção. Já foi coordenadora da Escola Santana no ano de 1996 e, junto com a coordenadora Matilde, delineou as bases do PPP da escola.

Ao contrário de Helena, que está a três anos na Escola Santana e que passou por diferentes escolas e redes de ensino, as experiências vividas profissionalmente pela professora Lúcia aconteceram, especialmente, na Escola Santana.

Lúcia iniciou a carreira docente aos dezoito anos, trabalhando em uma creche como voluntária, enquanto cursava o magistério. Posteriormente, foi convidada para ser a formadora da creche, realizando a formação das profissionais (ADIs) que lá trabalhavam. Saiu para cursar pedagogia para surdos na PUC/SP. Entre 1988 e 1989 trabalhou em uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo - época do Ciclo Básico - momento em que encontrou muitas dificuldades.

Era terrível. Eu peguei uma classe de CBII, com 40 alunos não alfabetizados, que apresentavam muitas dificuldades e não havia nenhuma orientação da escola [...] Não tinha coordenador pedagógico. Havia uma assistente de direção que andava com uma varinha pelo pátio para assustar as crianças. Era uma escola terrível (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

Após a greve, saiu da Rede Estadual e foi trabalhar na Rede Municipal em uma classe comunitária de Educação Infantil. Com o apoio da coordenadora dessa escola foi trabalhar no NAE, época da gestão da Prefeita Luiza Erundina – PT, momento que considera de aprendizagem significativa. Com o fim da gestão, retornou à sala de aula.

A experiência de trabalhar no NAE mostrou-se marcante em sua vida profissional. Salienta que foi um momento de mudanças importantes na rede de ensino municipal e no âmbito da carreira docente. O convívio e diálogo com outras parceiras profissionais e formadoras mostram a presença da dimensão histórico-dialógica em seus saberes.

A gente tinha também vários formadores Madalena Freire, Paulo Freire dava algumas palestras na época. Foi uma época bem ativa e bem legal porque foi um momento em que a prefeitura deu uma reviravolta mesmo dentro do sistema da prefeitura. Foi feito um Regimento Comum, um Estatuto do Magistério. Nós íamos para as escolas com esses documentos para discutir de uma forma democrática. Voltava das escolas com alguns questionamentos, relia novamente. Então, foi um processo bem demorado, bem democrático e foi um momento em que eu aprendi muito com as pessoas que eu trabalhava, a gente tinha outras formações dentro da universidade. Eu participei na USP de um grupo de estudos de matemática para crianças na fase de alfabetização (Professora Lúcia, 4/11/2008).

Entre as experiências de sua vida escolar que considera mais marcante, ressalta os eventos que aconteciam na escola: teatro, dança, música, apresentações. Menciona uma apresentação que fez de ginástica rítmica que gostou muito e a participação na fanfarra da escola.

Lúcia ressalta as estratégias e dinâmicas de ensino diferenciadas que seus professores usavam durante a fase de alfabetização. Uma dinâmica de trabalho pedagógico que, segundo ela, envolvia os alunos e proporcionava uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Ao falar dessa fase, narra com entusiasmo,

Quando eu estava no primeiro ano, na fase de alfabetização, o que mais me marcou na minha vida escolar foi a introdução das letras do alfabeto, que a professora levava sempre alguma coisa que começava com aquela letra. Então, tinha a lição do bolo de fubá, daí todo mundo comia bolo de fubá. Tinha a lição da pipoca, a gente comia pipoca. Era bem gostoso (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

As punições e os castigos durante a fase de alfabetização são também lembrados por ela, como fatos que lhe marcou negativamente. Conta que em dois dias que estudou com uma professora, esta lhe puxou as orelhas três vezes. Acredita que isso se deve ao fato de que era uma criança muito lenta pra copiar e para escrever.

A professora tinha mania de puxar as orelhas dos alunos. Então, eu era uma criança muito lenta pra copiar, pra escrever. Em dois dias que eu estudei com ela, ela puxou minha orelha três vezes. Então, eu fiquei muito chateada com isso [...] Eu ficava andando de escola em escola nessas salas de emergência [...] Em dois dias ela puxou três vezes, as duas orelhas de uma vez (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008)

Lúcia estudou, nos primeiros anos de escolaridade, em salas de emergência, localizadas em salões de igrejas, pois não havia escolas públicas na região que atendessem a demanda de alunos. No entanto, apesar de muitas mudanças, não sentiu dificuldade na aprendizagem, pois tinha uma formação em casa. Aprendeu a ler aos seis anos, com a ajuda dos pais. A participação deles em sua vida escolar foi intensa.

Meus pais acompanhavam os cadernos, acompanhavam as reuniões. Quando não era meu pai era a minha mãe. Davam reforço em casa. Minha mãe dava muito reforço em casa, pois ela não trabalhava fora. Ela ensinava bastante a gente em casa. Ela tinha só o quarto ano primário e um pai tinha curso técnico em cursos de SENAI [...] A gente tinha acesso a jornais, revistas. Meu pai lia muito. Lia a Folha todos os dias. Fazia a gente ler. Tomava leitura (Professora Helena, entrevista, 4/11/2008).

No terceiro ano da escolarização conseguiu uma vaga em uma escola pública estadual próxima de sua casa. Esse momento mostra-se marcante em sua trajetória de vida escolar. Enfatiza que, ao contrário do que ocorreu na classe anterior, conheceu uma professora “calma, tranqüila, paciente, que explicava com bastante calma”, que tinha uma relação mais próxima com os alunos.

Quando questionada sobre os conhecimentos necessários para ensinar, cita além dos conhecimentos teóricos, a “vontade”, o “querer” e o “acreditar”, o que demonstra a influência do pensamento freireano. Segundo Lúcia, “os teóricos ajudam muito [...] o conhecimento dos conteúdos que você está trabalhando, porque o conhecimento faz com que você busque novas alternativas de ir trabalhando aquele conhecimento com o aluno” (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

Para Lúcia, “ser professora é uma realização [...] cada vez mais quero aprender coisas novas. Eu adoro estar na sala de aula, em especial” (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008). Ao falar sobre o que é ser professor, Lúcia comenta que há muitas pessoas descontentes na área educacional, o que prejudica a formação continuada desses profissionais e “acaba não tendo um bom desempenho na sala de aula, maltrata os alunos” (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008). Esses sentimentos apontados por Lúcia, também foram mencionados por Helena.

Afirma que nunca pensou em desistir da profissão apesar das dificuldades encontradas. Contudo, a experiência de ter sido coordenadora pedagógica na Escola Santana, em 1996, época em que havia uma direção bastante autoritária, é considerada por ela como um dos momentos mais difíceis que já teve de lidar em sua vida profissional. Essa experiência contribuiu para a sua escolha de permanecer em sala de aula trabalhando diretamente com os alunos.

Ao falar de como se vê professora hoje, Lúcia traz aspectos importantes que nos permitem relacioná-los à presença da dimensão histórico-dialógica em seus saberes, como também, da dimensão criadora. Afirma que sempre procura algo novo, ao invés de repetir o que deu certo. Percebemos a idéia de *querer ser mais*, de consciência da incompletude, e explica-nos que para ela são as crianças, suas “vozes”, suas necessidades que direcionam o

seu trabalho pedagógico. A troca de experiências com outras pessoas e o contato com diferentes materiais também influenciam a sua prática pedagógica.

Esse ano estou fazendo um projeto de geografia, com a construção de atlas e está ficando um trabalho bem interessante. Só que com um outro enfoque do ano passado. Eu nunca tenho vontade de fazer, repetir os projetos, eu sempre quero uma novidade, fazer coisas novas com as crianças. Conforme a turma também, as crianças vão dando o brilho no projeto, na proposta inicial (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

Eu fiz um trabalho com atlas há dois anos atrás. A nossa coordenadora comprou um atlas do IBGE para trabalhar com crianças de primeiro grau. Aí eu fui seguindo esse atlas e a gente foi construindo o nosso próprio atlas. Eu fiz de um jeito há dois anos atrás e a minha vontade era de fazer algo mais elaborado. Então, a gente começou com os mapas: mapa do quarto, mapa da sala, mapa da rua, mapa da minha casa até a escola. Cada um lugar desses que eles viam eles desenharam. Já têm mais de vinte mapas. Agora, a gente vai ao centro da cidade para encerrar este trabalho (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

No trabalho pedagógico da professora Lúcia, também é possível identificar a influência dos cursos do Projeto de Formação em seus saberes. Lúcia nos disse que desde o primeiro ano de existência participa dos cursos, em especial do curso “Avaliação Inteligente”, que enfatiza as contribuições da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem.

A partir das observações realizadas na sala de aula da professora Lúcia, identificamos alguns saberes postos em ação na sua prática que se mostram relevantes para a discussão desta pesquisa de mestrado. A opção por trabalhar com projetos e incentivar a auto-avaliação dos alunos expressa os saberes apropriados em sua trajetória de formação e atuação. Além disso, verificamos que as demandas trazidas pelos alunos influenciam as suas escolhas e a sua postura.

Durante as observações realizadas em sua sala, verificamos a dedicação da professora Lúcia no desenvolvimento do projeto “África” com os seus alunos. Esse projeto, segundo a professora, foi formulado com base em um livro do Programa de Formação, referente ao curso “Leitura e Escrita”, que traz orientações de trabalho em sala de aula com a Literatura.

A professora Lúcia, no ano de 2007 – período que elaborou e desenvolveu o projeto “África”- não participou do curso “Leitura e Escrita”, mas encontrou nesse material novas possibilidades de trabalho. O contato com esse material demonstra a dimensão dialógica do saber docente (MALDONADO, 2002; ZIBETTI, 2005). A professora reelabora e cria saberes ao articular os saberes que já possuía ao novo conhecimento.

Ao levar à sugestão aos alunos, todos se envolveram rapidamente no projeto, realizando com entusiasmo as atividades propostas. A disponibilidade para o diálogo com os

alunos foi observada em diversos momentos na prática da professora. É interessante mencionar esse aspecto, uma vez que o desenvolvimento do projeto poderia ter sido sua decisão, impondo aos alunos a realização da tarefa. Ao contrário, Lúcia mostra-se preocupada com o interesse dos alunos pelas atividades.

Para finalizar o projeto, a professora propôs uma apresentação de teatro e dança. O planejamento dessas atividades ocorreu após assistir a uma peça de teatro de bonecos. Percebemos aqui influências de suas vivências e experiências passadas. Novamente, levou a proposta aos alunos e, com entusiasmo, eles mesmos elaboraram os roteiros das falas dos personagens a partir de um conto africano. Após a escrita dos roteiros, a professora combina com os alunos a confecção de bonecos de papel *marché* para a apresentação do teatro.

Para a realização do projeto “África” diversas atividades foram desenvolvidas: leitura de contos africanos, pesquisa na internet sobre os países africanos e os costumes da região, escrita da peça de teatro, confecção dos bonecos com papel *marché* e produções de textos.

No desenvolvimento do projeto “África”, observamos ainda o incentivo à participação dos pais nas atividades. As roupas dos bonecos são confeccionadas pelas mães de alguns alunos, que se mostram interessadas no evento de apresentação dos trabalhos.

As produções de textos realizadas pelos alunos apresentam suas impressões sobre o projeto. É uma forma da professora avaliar a participação, o envolvimento e o interesse dos alunos pela atividade. Nas produções, há relatos sobre o que mais gostaram, dentre os quais destacamos: a confecção das roupas dos próprios bonecos; o envio de um e-mail para o autor do livro de um dos contos estudados e a invenção de um penteado típico africano para seus bonecos.

Essas informações indicam que o projeto de trabalho “África” propiciou articular os saberes da professora aos saberes dos alunos. Numa relação dialógica, ambos aprendem e ensinam. De acordo com Freire (2006), ao realizar as intervenções a professora educa e educa-se, forma e forma-se.

No ano de 2008, a professora apresentou um relato de prática sobre o projeto África em um evento para professores sobre a questão racial organizado pela prefeitura. Ressalta que os alunos participantes do projeto atualmente estão no 5º ano (Ciclo II), no entanto, permanecem envolvidos com o tema.

“Tanto que o professor está trabalhando um pouco da mitologia [...] e eles trouxeram tudo o que eles tiveram ano passado para o trabalho com o professor de história do 5º ano. Então, faz a diferença depois. Essas crianças ficam marcadas com um projeto que dura o ano todo, que tem toda uma história que eles podem participar [...] se

fossem bianuais seria mais interessante ainda. É mais longo, tem maior envolvimento e aprendizado também” (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

Nos cursos do Programa de Formação Contínua, realizados na escola, segundo Lúcia, prevalece a concepção de que o professor constrói saberes na interação com os seus pares, por meio do estudo da prática cotidiana e da teoria que a fundamenta. O educador repensa seus saberes no coletivo na busca de novas alternativas.

Ao propor uma avaliação aos alunos, a professora Lúcia também demonstra uma postura diferenciada. Ao corrigir as “provas” junto com os alunos, indicando os aspectos a serem melhorados, problematizando as questões e desafiando os alunos a respondê-las, com isso, o aluno também tem a oportunidade de se auto-avaliar.

Além disso, Lúcia procura saber o que lhes têm sido significativo quanto à aprendizagem, para isso, fez um levantamento junto aos alunos sobre o que foi marcante nesse processo de aprendizagem, o que constitui uma forma de também avaliar o seu trabalho. Em sua fala, podemos observar saberes relacionados à dialogicidade do processo educativo, ao envolvimento dos alunos nas atividades, à organização de atividades de aprendizagem adequadas aos interesses das crianças. Como também, identificamos as “vozes” dos seus alunos direcionando suas ações pedagógicas e a influência de experiências passadas, vivenciadas em sua história escolar.

Esse ano mesmo eu fiz um levantamento com as crianças em relação ao que eu tinha feito esse ano e o que elas tinham mais gostado. E, o que mais marcou as crianças foram os trabalhos extra-classe. Então, quando eu fui ensinar os pontos cardeais na quadra, foi o que marcou; quando eu fui ler histórias no quiosque, foi o que marcou; quando eu ensinei frações com pizza, foi o que marcou. Então, o que marca a criança é aquilo que você sabe que realmente conseguiu atingir em relação ao conteúdo, ao conteúdo que você estava desenvolvendo (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

3.4. A criatividade no cotidiano escolar: estratégias e táticas dos educadores

As maneiras pelas quais os sujeitos modificam as normas que lhe são impostas e fazem uso delas segundo seus interesses próprios e suas próprias regras são estudadas por Michel de Certeau (1994). Esse pensador francês traz importantes contribuições para o estudo do cotidiano escolar e, em especial, para esta investigação sobre os saberes docentes, ao enfatizar a criatividade do *homem ordinário*, as suas astúcias silenciosas e eficazes no espaço cotidiano.

No livro *A invenção do cotidiano*, Certeau (1994) investiga as *operações dos usuários*, supostamente entregues à passividade e à disciplina, a partir de uma análise crítica das teorias apresentadas por Kant (filósofo alemão), Wittgenstein (filósofo austríaco), Foucault (filósofo francês), Bourdieu (sociólogo francês), Detienne (historiador e antropólogo belga) e Freud (médico austríaco – fundador da psicanálise).

Certeau esclarece que os usuários dos produtos culturais não ocupam um lugar passivo. Eles apropriam-se do instituído, interpretam a história e criam outra. Para Certeau, o ato de consumir é uma forma de produção. Ressalta, ainda, que esse lugar do praticado, criado pelos seus usuários, é o lugar do possível e não deve ser categorizado por meio de juízos de valor. Dessa forma, procuramos narrar sobre as táticas e estratégias no cotidiano escolar sem caracterizá-las como ações positivas ou negativas.

Neste caso, a política de ciclos com progressão continuada é entendida como uma lógica a ser “consumida”. Entretanto, o modo como os professores incorporam, transformam ou resistem às orientações dessa ordem imposta indicam as ações criativas dos sujeitos. Nesse sentido, ressalta-se que diante das políticas educacionais impostas no cotidiano escolar, os educadores recorrem às suas astúcias, táticas, para enfrentar as exigências do novo regime e construir a sua própria lógica a partir da lógica posta pela política educacional.

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva (CERTEU, 1994, p.100).

A tática é a capacidade de inventar utilizando o que está posto. A tática é desvio, astúcia; não há confronto direto de forças. Ela não tenta dominar. É uma ação silenciosa e quase invisível, que se esconde numa aparente conformidade. Caracteriza-se pela ausência do poder. Por meio dela, os sujeitos transgridem e burlam as regras impostas e programadas por seus produtores. Ultrapassam os limites das determinações, dos condicionantes dos objetos, tirando partido de forças que lhe são estranhas.

A estratégia, diferentemente da tática, torna-se possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder pode ser isolado e ter um lugar como próprio, uma condição de autonomia. É uma ação de quem ocupa o lugar do poder. É uma ação planejada, estudada, previsível. As estratégias são criadas para buscar organizar a estrutura social, o que sempre está escapando cotidianamente.

Essas ações criativas, essas práticas cotidianas dos sujeitos “consumidores” ressaltadas por Certeau (1994), ajuda-nos a compreender a construção de saberes pelos professores para responder aos desafios colocados ao seu trabalho pedagógico pelo regime de ciclos, uma vez que, conforme adverte Mercado (1991), o processo de criação dos saberes não se mostra de maneira evidente no cotidiano escolar.

As táticas e as estratégias expressam os saberes docentes, revelando que os educadores são inventores do cotidiano. Dessa forma, ao conhecer as histórias de vida, a trajetória pessoal e profissional dos professores, compreendemos como vão se construindo sujeitos, produtores, no contexto em que estão inseridos e atuam.

Sob essa perspectiva, podemos aproximar a idéia de saberes docentes aos conceitos de tática e estratégia de Certeau (1994), tomando-se por base as categorias de dimensão criadora e dimensão dialógica da ação humana (ZIBETTI, 2005). O educador é sujeito histórico, não se faz passivo diante de uma situação conflituosa, ele inventa e reinventa o cotidiano escolar. Ao fazer uso de táticas e estratégias, o professor coloca em ação os seus saberes, o que indica uma relação ativa com estes. Mostra-se como produtor, como ser consciente de sua incompletude, que não se conforma com o que lhe é imposto. Ele modifica, reelabora e cria saberes. De acordo com Vigotsky (2003, p. 35-36), “na base de toda ação criadora reside sempre uma inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos”.

No âmbito desta investigação, identificamos o uso de estratégias pelos professores diante de seus alunos e pela equipe técnica quando pretende convencer os professores quanto à necessidade de uma nova lógica de ensino. Esse grupo que organiza a escola conseguiu delimitar o seu lugar, em defesa da política de ciclos como possibilidade de construção de uma escola de melhor qualidade e democrática.

Nessa direção, apresentamos algumas cenas do cotidiano, registros de nossas observações, para ilustrar nossas análises quanto às estratégias e táticas dos educadores no cotidiano escolar e a dimensão criadora dos saberes e do trabalho dos professores.

Para atender a heterogeneidade em uma classe, observamos ações diversificadas dos professores, desde o planejamento de atividades diferentes ao desenvolvimento de um ensino dialogado com alunos, partindo de seus interesses e necessidades.

Em algumas observações realizadas na sala de aula da professora Mercedes, notamos algumas ações que indicam tentativas da educadora de atender a todos os alunos e garantir-lhes o aprendizado: a divisão da lousa, a disposição de atividades diversificadas, de acordo com a necessidade apresentada por cada um e a leitura dialogada. A cena 8 demonstra uma

seqüência dessas situações e a presença de “vozes” que orientam a prática pedagógica da professora.

Cena 8 – A divisão da lousa, atividades diversificadas e a leitura dialogada

Às 11h soa o sinal. Acompanhamos a professora Mercedes até a sala de aula. Ao entrarmos, alguns alunos já estavam sentados, outros chegavam aos poucos. A professora cumprimenta os alunos com “bom dia” e, com sua ajuda, organizam as carteiras e mesas. Ela comenta que há um projeto na escola quanto à organização e limpeza das salas de aula. Sento ao fundo da sala em uma carteira vazia. Quando todos já estavam organizados a professora pergunta: “Quem se lembra do texto que lemos ontem?” Como de costume, a professora inicia a aula com uma leitura. Antes de entrarmos para a sala, ela me contava que havia realizado a leitura do livro “O meu dente caiu” e que as crianças haviam gostado muito. Disse que sempre achou importante a leitura, mas foi com o curso normal superior que essa prática foi inserida de forma mais significativa no seu fazer pedagógico. Afirma: “Mesmo quando eles ainda não têm o domínio da escrita, os alunos produzem textos ótimos orais a partir da leitura”. Em outras observações realizadas na sala da professora Mercedes, notei que ao realizar a leitura propõe questões aos alunos, de maneira que eles interajam. Além disso, procura adequar o tempo da história ao interesse dos alunos. De repente, um aluno fala em voz alta o nome do livro: “Meu dente caiu”. A professora faz alguns questionamentos referentes à leitura. Os alunos participam entusiasmados. A professora diz: “Hoje trouxe para vocês uma boca”. Os alunos observam, movimentam-se nas carteiras, chamando a atenção de alguns colegas. “Uma boca desse tamanho o que será que merece?” – questiona Mercedes. “Uma escovação” – diz uma aluna. A professora pega um escovão e mostra para as crianças. Elas riem. Segue, então, uma aula sobre higiene bucal, com base nas questões levantadas pelos alunos. Percebemos que o conhecimento do conteúdo pela professora e o modo como ela transmite esse conhecimento é imprescindível para responder aos questionamentos dos alunos. A professora fala que hoje, na sala de informática, vão ver fotos de dentes com cáries e que já havia conversado com o professor de informática. Logo depois, pergunta: “quem é o ajudante do dia?” [...] Pede para pegarem o caderno. A professora divide a lousa. De um lado, escreve utilizando a letra de forma maiúscula e, do outro, a letra cursiva. Escreve na lousa a data e pede para também escreverem e colocarem o nome completo no caderno. Para os alunos que ainda não sabem escrever o nome completo solicita que peguem o crachá. Seis alunos levantam a mão e a ajudante do dia entrega-lhes os crachás. Escreve na lousa também a rotina do dia: 1) Discussão sobre higiene bucal; 2) Leitura do texto: “O pobre Cocosinho” – Rosana Pamplona; 3) Sala de informática; 4) Atividades. Enquanto os alunos copiam a rotina, solicita que alguns alunos leiam-na em voz alta para os demais. Percebemos que a rotina é uma estratégia utilizada pela professora para dar segurança às crianças em relação às atividades a serem desenvolvidas durante o dia, para os pais saberem o que ocorreu e como um suporte textual. As tentativas feitas pelos alunos para ler a rotina e saber o que aconteceria durante o dia mostraram-se significativas. Em relação à divisão da lousa, a professora explica que procura atender as necessidades de cada aluno. Afirma: “Alguns alunos já vêm de casa com essa escrita [cursiva], os pais cobram e tem alunos que também querem fazer. Mas, por mim eu chegaria até o final do ano usando só a letra de forma”. A professora defende o uso da letra de forma maiúscula durante a alfabetização [...] No momento das atividades, a professora propõe duas atividades diferenciadas. De um lado da lousa, em letra de forma maiúscula, propõe uma atividade que denomina “reflexão da escrita”; do outro, a construção de frases pelos alunos (Registro ampliado, 22/11/2007).

Na sala de aula da professora Helena, também observamos algumas estratégias (CERTEAU, 1994) utilizadas pela docente para envolver os alunos nas atividades, manter sua atenção durante as explicações e sanar suas dificuldades. Dentre essas estratégias podemos mencionar a disposição dos alunos na sala de aula. As crianças que apresentam algum tipo de dificuldade são colocadas próximas à professora. Dessa forma, ela tem a possibilidade de acompanhá-las individualmente, com uma freqüência maior. Também, elabora questões sobre

o assunto tratado, propiciando e incentivando a participação de todos os alunos, ou ainda, convidando-os para “dar uma aula” aos colegas.

A prática dos professores é também orientada por novas exigências colocadas ao seu trabalho. As avaliações externas influenciam o modo de ser professor e atuar, impactando o fazer pedagógico cotidiano, ao exercerem a função de controle da qualidade do ensino e de “prestação de contas” do que está sendo oferecido aos alunos.

Em observações realizadas nas salas de aulas e em conversas com as professoras Lúcia e Helena percebemos como esses exames modificam a rotina escolar, principalmente, a dos professores que atuam nas classes que serão avaliadas. Esses exames geram uma preparação dos alunos para a prova – uma tática - ação contraditória à concepção de Educação defendida pelos próprios educadores da Escola Santana. Por outro lado, essa prática de avaliação externa tem suscitado questionamentos sobre a ênfase na atuação e formação dos professores, conforme apresentaremos nas cenas seguintes.

Cena 9 – Prova São Paulo

Cheguei à sala da professora Lúcia às 10h. Hoje estavam presentes 34 alunos. Os alunos estavam bastante agitados. Ela entrega algumas folhas de atividades. São dois textos para ler em casa e fazer a interpretação: um poema de Manuel Bandeira e uma fábula de Monteiro Lobato. Depois, fala que é para passarem as atividades para o caderno. Algumas crianças reclamam, uma vez que passarão o final de semana “estudando” para tal prova. A professora explica que são atividades para eles terem uma noção de como será a Prova São Paulo... (Registro ampliado, 1/11/2007).

Cena 10 – Provinha Brasil

A professora Helena contou-me que solicitou aos seus alunos de 1º ano do ciclo I que resolvessem como atividade em sala de aula, as questões da Provinha Brasil. Estes exames avaliam os alunos no segundo ano de escolaridade. No primeiro semestre desse ano, avaliou alunos de 2º ano do ciclo I (antiga 2ª série, nas escolas que mantêm o ensino fundamental com duração de 8 anos) e os alunos de 1º ano (nas escolas que o ensino fundamental tem duração de nove anos). Com base nos resultados, a professora considera que foram bem (Registro ampliado, 14/10/2008).

Cena 11 – Projeto de Formação Contínua em Serviço e as avaliações externas

Durante a consulta de documentos da Escola Santana, encontrei uma Revista do Projeto de Formação que trazia questionamentos, realizados pela coordenadora Matilde, às notícias que abordaram os resultados da Prova Brasil, indicando os resultados negativos e os responsáveis pelos problemas do ensino público. Nesse artigo escrito por Matilde, identificamos uma ação criativa do grupo de educadores para enfrentar as críticas e enfatizar os avanços conseguidos em relação às outras escolas: a comparação dos resultados obtidos pelas escolas participantes do Projeto de Formação com outras escolas da região. Ao final desse mesmo artigo, ressalta-se “é necessário que se considere, por trás dos resultados apresentados pelos estudantes, na Prova Brasil, bem mais do que a ação docente” (Revista do Programa de Formação, Nov./2006).

Na Escola Santana, identificamos o uso de estratégias pela equipe técnica para a construção de uma nova lógica de escola, dentre as quais: o oferecimento de cursos aos

educadores mediante o Projeto de Formação Contínua de Professores, o estudo do PPP nos horários de trabalho coletivo, o trabalho com projetos, a avaliação da unidade e a frequência das comissões de classe.

Com os ciclos, a avaliação continua existindo normalmente e é isso que precisa estar discutindo com os professores. Para eles perceberem que não se interrompe a avaliação. Mesmo porque, se você não avalia, como você sabe como está aquele aluno? Há um processo de avaliação sim. Então, oficialmente, na prefeitura, você fecha os conceitos por semestre, mas, independente disso, a cada bimestre, nós fazemos o conselho de classe para verificar como os alunos estão acompanhando o processo, o que a gente precisa fazer, os contatos que precisamos fazer com as famílias (Coordenadora Matilde, entrevista, 7/11/2008).

Eu participo do grupo de estudo com os professores. Todo o enfoque dos estudos é em relação ao grande projeto de cidadania. A gente estuda, assiste a filmes. A gente vai vendo pra onde a gente quer encaminhar. Teve uma época que cada professor pegava um título, um texto, e desenvolvia um seminário para apresentar pro grupo. Cada ano é uma coisa (Professora Lúcia, entrevista, 4/11/2008).

Ele (PPP) está pronto, tem até no *pendrive*. Eu já li, ele fala da questão da cidadania, do letramento mesmo (...) Tem todo o projeto da escola. E, fala de todas essas atividades do Programa de Formação Contínua, do projeto aniversário, tudo o que acontece, qual o objetivo da sala de leitura, da postura do professor (...) No começo do ano, ele é discutido e são feitas as alterações, mas ele se mantém e na maioria é aquilo (...) Ele é discutido no trabalho coletivo, a gente tenta fazer com que ele vire realidade, ele está lá no papel, tentamos fazer com que ele se concretize (Professora Helena, 6/12/2007).

O trabalho com projetos também é uma estratégia muito utilizada pelos educadores da Escola Santana. Salientamos os projetos: Japão, Amazonas e Contos de Fadas, realizados pelos alunos da professora Helena; os projetos: África e Atlas, realizados pelos alunos da professora Lúcia; e os projetos comuns a todos: Aniversário e Semana das Travessuras. Esses projetos proporcionam a construção de um currículo mais global e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, ao transcender os conteúdos disciplinares.

Outra característica da Escola Santana é a preocupação com a continuidade do trabalho pedagógico, conforme mencionado na Cena 3. Isso não significa permanência do professor com a mesma turma de alunos por um longo período, mas a participação coletiva dos professores em diversas ações, por exemplo, nas análises das sondagens. Essas sondagens entendidas como estratégias - são realizadas com o objetivo de acompanhar o progresso do aluno e, geralmente, estão relacionadas à escrita e à leitura.

Em observação realizada em uma reunião da Comissão de Classe do Ciclo I, verificamos que os professores utilizam diferentes estratégias para compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, reorientar o seu trabalho pedagógico, promover

intervenções pedagógicas e envolver os pais no processo educativo, ressaltando suas responsabilidades. Também, evidenciamos o quanto é complexa a questão da reprovação para os professores e identificamos uma ação do tipo *tática* (CENA 12).

Essa questão propicia-nos retomar as idéias defendidas por Souza (2004) sobre as práticas docentes consolidadas e a força do *habitus* nos saberes docentes. Em discussão com a coordenadora Patrícia, uma professora sugere que fosse explicado ao pai do aluno, que este não teria condições de acompanhar os conteúdos do terceiro ano do ciclo I, portanto, se o pai concordasse o aluno seria reprovado. A coordenadora resiste à idéia, afirma que isso não é certo e sugere uma alternativa, por exemplo: o reforço. Podemos dizer que essa ação de convencer os pais de que o melhor para o aluno é a reprovação é do tipo *tática*. Ela não tem seu lugar na instituição. Mas, os professores conseguem burlar as regras e ajustá-las à sua maneira.

CENA 12 – A comissão de classe – a penúltima do ano: aprovação/reprovação; sondagem

9:20 h: Tem início a reunião da Comissão de Classe . A professora Joana, (2º ano – Ciclo I) inicia falando dos alunos transferidos e faltosos. Mostra as sondagens que realizou em sua classe e discute com a coordenadora Patrícia as hipóteses de escrita de cada criança. Comenta sobre uma aluna que se está na fase silábico-alfabética de escrita. A coordenadora diz que considerando ser uma aluna que já foi retida por um ano “esperava-se mais”. Estranhei o comentário pois a proposta oficial de ciclos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo prevê a reprovação apenas ao final do ciclo ou por ocasião do número excessivo de faltas do aluno, o que não era o caso. Em outro momento, perguntei sobre o assunto e descobri casos de retenção na escola, com o consentimento dos pais. Uma professora explicou que conversam com os pais dos alunos que apresentam graves problemas de aprendizagem procurando mostrar que a reprovação é a melhor opção. Entendemos que a reprovação é vista pelos professores como um recurso que pode favorecer a aprendizagem, o que demonstra a influência das experiências passadas em seus saberes. Observei, também, uma conversa entre duas professoras que me chamou a atenção. Elas diziam que não concordavam com a reprovação somente ao final do ciclo. Segundo elas, o ideal seria após dois anos. Voltando à fala da professora Joana, notamos que apresenta dificuldades em definir em que fase da escrita os seus alunos estão. Comenta com a coordenadora Patrícia sobre um aluno que está de licença médica e que continua na fase silábica sem valor sonoro [...] Então, Patrícia volta-se para mim e diz: “para quem vê de fora não sabe o quanto foi feito para que esses alunos chegassem onde estão. Só sabe quem está na sala de aula” [...] Outra professora procura auxiliar a professora Joana na identificação das hipóteses. Faz observações sobre alguns alunos que foram seus no ano anterior. Relembra em que fase da escrita eles estavam ao sair do 1º ano. Nessa discussão entre as professoras e a coordenadora sobre as sondagens, elas também fazem comentários sobre a concentração do aluno durante as atividades, o envolvimento na realização das tarefas e o comportamento em sala de aula. Ao final, a coordenadora solicita que a professora Joana realize pelo menos uma frase na sondagem para auxiliar na definição das hipóteses. Ao nosso lado, outra professora de 1º ano do Ciclo I diz: “o professor precisa conhecer a teoria da alfabetização, as fases da escrita. Se o professor não conhece prejudica a seleção de atividades de acordo com cada fase”. A realização de sondagens é considerada uma prática que contribui para conhecer os avanços e necessidades dos alunos, auxilia os professores no redirecionamento do trabalho pedagógico e propicia o desenvolvimento de atividades significativas para os alunos (Registro ampliado – 29/10/2007).

Em uma discussão que ocorreu durante o horário de trabalho coletivo, os professores discutiram o que poderia ser feito para ajudar os alunos que apresentam dificuldades de

aprendizagem e são indisciplinados em sala de aula. Essa indisciplina, que está associada a alguns comportamentos e atitudes do aluno, como a falta de concentração e atenção durante as atividades, é entendida como um dos impasses no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os educadores procuram formas de amenizar ou superar a indisciplina e, assim, colaborar para que os alunos aprendam efetivamente. Pensam em alternativas para o enfrentamento das dificuldades e para a melhoria do atendimento aos alunos. Entre estas, sugerem que os alunos-pesquisadores desenvolvam um projeto lúdico (com jogos, brincadeiras, músicas) duas vezes por semana, durante um mês aproximadamente (período que coincidirá como o fim do período letivo). Seriam atividades, além do reforço escolar, que já ocorre na escola. Podemos entender que essa ação dos professores é do tipo *tática*, uma vez que segundo orientações da SMESP, esses alunos devem estar sempre acompanhados do professor regente da sala.

Como já mencionado, ao investigar os saberes mobilizados e criados pelos docentes, é indispensável considerar a história pessoal, profissional e de atuação de cada professor, articulada à história social e institucional. Dessa forma, não se pode ignorar a presença do *habitus* nos saberes experienciais, que oferece ao professor relativa segurança ao atuar. Qualquer mudança vai incidir sobre esses saberes produzidos no trabalho docente e, portanto, não se fará sem questionamentos. A nova realidade impõe a criação de saberes que não estão postos e essa criação depende da transformação e incorporação de novo *habitus* pelos professores (DOMINGUES, 2004).

A realização do trabalho de campo na Escola Santana possibilitou apreender processos de apropriação, mobilização e criação de diversos saberes pelos educadores para superar os desafios postos à prática pedagógica.

No cotidiano dessa escola pública, em que há um comprometimento da equipe técnica em oferecer melhores condições de trabalho aos professores e um ambiente mais prazeroso e significativo para a comunidade escolar, percebemos que a mudança é possível (FREIRE, 2006). Como afirma a professora Helena,

[...] Você pode fazer a diferença pelo menos em seu meio. Você não precisa mudar o mundo, mas você pode estar disposto a ter uma qualidade de vida melhor pro seus alunos, a proporcionar uma qualidade de vida melhor pro seus alunos, um ambiente de conhecimento, de relações humanas mais saudáveis. (Professora Helena, entrevista, 5/12/2007).

A oportunidade oferecida aos professores de participar de um projeto formativo na própria escola em que atuam e dentro do próprio horário de trabalho favorece a discussão no

coletivo sobre as reais dificuldades no trabalho cotidiano e a construção de alternativas para atender as demandas da prática. Com isso, podemos afirmar que para ensinar é preciso ter disponibilidade para o diálogo e reflexão sobre a prática (FREIRE, 2006).

No cotidiano dessa escola, encontramos profissionais comprometidos com a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Em diversos momentos, ouvimos os educadores enfatizarem que os alunos são de todos. O aluno é da escola, não é de determinado professor. Se há algum problema, alguma dificuldade, é necessário pensar no coletivo em possibilidades.

O diálogo é o principal recurso usado pelos professores para a resolução de conflitos e dificuldades. Postura que envolveu um trabalho intencional da equipe, ultrapassando o âmbito individual. A postura das professoras nas salas de aula observadas demonstra esse entendimento. Compreende-se que a aprendizagem não acontece por imposição. Assim, é necessária a mobilização e criação de diversos saberes pelo professor para envolver os alunos nas atividades, incentivando-os a participar, desafiando-os para que a aprendizagem aconteça. Entende-se que o professor é o principal mediador entre os conhecimentos construídos historicamente e o educando.

A organização dos alunos nas salas de aula, apesar de prevalecer carteiras enfileiradas, garante a troca de informações entre os colegas e a participação ativa dos alunos. Em todos os espaços da escola, os alunos têm acesso sem restrição. Entram nas salas do diretor e das coordenadoras, pedem informações e solicitam ajuda para a resolução de problemas.

Entre os professores há uma postura de cooperação e respeito. Em especial, os professores responsáveis pelas salas de leitura e de informática, que procuram trabalhar em conjunto com o professor responsável pelas classes regulares, auxiliando-o no desenvolvimento de atividades e projetos.

Todos os saberes mobilizados pelos professores dessa escola contribuem para afirmar que há uma preocupação dos educadores com a aquisição de conhecimentos significativos pelos alunos. Esses conhecimentos não se restringem a conteúdos, por meio da realização de projetos de trabalho e de uma relação dialógica com os educandos, os professores buscam a formação de sujeitos críticos, autônomos, considerando-os em sua totalidade

Nesse sentido, apesar das informações trazidas pelas professoras Helena e Lúcia, por meio da entrevista, e as observações da prática pedagógica dessas professoras revelarem os seus próprios saberes e, portanto, não é possível generalizá-los aos demais professores.

Constatamos que os professores possuem saberes valiosos, que precisam ser considerados nos projetos formativos, tanto para serem reconhecidos quanto para serem questionados.

Essa idéia de formação parte do princípio de que formar é um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Trabalho que toma como ponto de partida os saberes que os educadores já possuem, os saberes que fundamentam suas práticas (Nóvoa, 1992; Arroyo, 2003).

No que se refere ao contexto dos ciclos e de progressão continuada, é importante reconhecer que os saberes acumulados pelos educadores em diversas situações, que tiveram como referência o sistema seriado, não foram abandonados com a implementação dos ciclos. No entanto, muitos foram e estão sendo repensados para trabalhar com a heterogeneidade de alunos, por isso falamos, com base em Zibetti (2005), em dimensão histórico-dialógica e dimensão criadora dos saberes docentes.

No cotidiano da Escola Santana diversas situações observadas favorecem ao professor refletir sobre o seu trabalho pedagógico: as discussões nos horários de trabalho coletivo; a participação no Projeto de Formação; o envolvimento nos projetos desenvolvidos; as comissões de classe e o debate sobre a formação de classes. Todas essas oportunidades constituem-se em espaços de mobilização, apropriação e criação de saberes.

Os ciclos e a progressão continuada trouxeram muitos desafios à prática docente. Esses desafios podem indicar uma possibilidade de construir uma nova escola pública, quando diversos aspectos estão articulados: condições propícias de trabalho docente, envolvimento de todos os atores escolares e formação de professores centrada no desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional da profissão docente.

Na Escola Santana, a permanência da equipe técnica tem favorecido a construção de novas relações de trabalho na escola, a superação, no coletivo, dos desafios colocados à prática, o fortalecimento da cultura instaurada, que reflete na prática, nos saberes dos professores e na formação dos alunos.

Nas falas da professora Helena e Lúcia notamos que elas estão dispostas às mudanças. Os educadores da Escola Santana estão tentando repensar saberes e práticas, construir novos saberes, comprometidos com a transformação da escola. Eles querem ir além, querem *ser mais*. Assim como esses educadores, muitos outros estão querendo se envolver nessa “luta”, porém, é preciso enfatizar o direito à educação de qualidade para todos os alunos, que envolve o dever também do Estado.

Considerações finais

Nas considerações finais pretendemos retomar as questões que orientaram este estudo e sintetizar as principais idéias levantadas por esta investigação sobre os saberes docentes no cenário dos ciclos e da progressão continuada.

A presente pesquisa teve por objetivo identificar os saberes mobilizados e construídos pelo educador no seu trabalho pedagógico para atuar diante dos desafios desencadeados a partir da implantação dos ciclos com progressão continuada. Partimos do pressuposto de que a implantação dos ciclos trouxe novos desafios aos professores, que por sua vez, não se fazem passivos diante das novas demandas colocadas ao seu trabalho. Eles criam saberes e fazem uso de estratégias e táticas para amenizar/superar as dificuldades, responder às novas exigências e assegurar a apropriação da cultura pelos alunos.

O levantamento histórico das propostas e experiências de ensino em ciclos no Brasil indicou que o tema dos ciclos e da progressão continuada não é algo novo. Desde a década de 1920 há uma defesa de seus pressupostos, associados às propostas de avanços progressivos, promoção automática e progressão continuada. Identificamos ainda uma extensa produção de pesquisas acadêmicas que se dedicaram ao estudo sobre a possibilidade do ensino em ciclos reverter o fracasso escolar e garantir o direito de todos à educação. Contudo, no cotidiano escolar observamos um cenário de mescla de séries e ciclos que nos fez refletir sobre algumas questões como, por exemplo: o modo como os professores apropriam-se da lógica de ensino em ciclos dentro de um contexto de trabalho que é de seriação; a maneira como atuam nesse cenário a partir dos saberes que possuem; e os motivos que os levam a rever, modificar, criar e recriar seus saberes.

Nesse cenário de miscigenação de séries e ciclos identificamos desafios quanto à necessidade de assegurar a continuidade do trabalho pedagógico entre os ciclos, de envolver os alunos nas atividades sem se valer da ameaça da reprovação; de atender a heterogeneidade das turmas, especialmente quanto às fases no processo de alfabetização; de repensar as crenças, as práticas pedagógicas e os saberes construídos em situações concretas de trabalho dentro de uma lógica seriada.

A reprovação do aluno é uma questão que se mostra bastante complexa aos professores. O medo de serem “taxados” de incompetentes por não garantirem a aprendizagem de todos os alunos e a força da crença de que a reprovação é um recurso pedagógico, permitiu-nos formular duas questões:

- Jacomini (2002, 2004), Paro (2001), e Viégas (2002) discutem sobre a resistência docente e a posição contrária dos professores à promoção “automática” dos alunos. Questionamos: o que torna a posição do professor favorável ao ensino em ciclos com progressão continuada, se a própria estrutura escolar está enclausurada no sistema seriado?
- Maldonado (2002) e Tardif (2002) enfatizam que os saberes são históricos e socialmente construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional dos professores. Indagamos: em que medida é possível rever e criar saberes construídos ao longo de uma carreira para responder aos desafios colocados por uma lógica que ainda está em construção, se são esses saberes que dão certa segurança ao professor ao atuar?

Na tentativa de superar suas dúvidas, enfrentar esses desafios e atender as suas necessidades, o professor faz uso de estratégias e táticas, colocando-se no lugar de produtor, sujeito ativo, inventor do cotidiano, e não mero consumidor de pesquisas e executor de programas elaborados por outros.

Essa criatividade dos sujeitos, a consciência de incompletude, a vontade de querer *ser mais* (Freire, 2006) e de não se conformar com imposições, permitiu-nos aproximar os conceitos de tática e estratégia de Certeau (1994) à idéia de dimensão criadora dos saberes docentes desenvolvida por Zibetti (2005). Podemos dizer, compartilhando com Zibetti (2005), que os saberes docentes podem apresentar uma dimensão criadora se o professor, de posse desse cenário de miscigenação de séries e ciclos, puder articular, de forma inovadora, os saberes que construiu dentro da lógica seriada, recombina-ndo-os de outra maneira, em função das necessidades e possibilidades. Partindo dessa afirmação, destacamos os saberes docentes identificados na análise da prática pedagógica de duas professoras de uma escola municipal de São Paulo.

Os saberes mobilizados e construídos pelas professoras para atuar diante dos desafios desencadeados a partir da implantação dos ciclos com progressão continuada envolvem o uso de estratégias e táticas.

Dentre as estratégias – ações planejadas – observadas em favor da aprendizagem dos alunos, ressaltamos:

- o desenvolvimento de projetos de trabalho que garantem a flexibilidade do currículo escolar;
- a realização de sondagens, entendidas como avaliações diagnósticas, contínuas e formativas, que orientam as intervenções e redirecionam o trabalho pedagógico;
- o incentivo à participação dos pais no processo educativo, mediante o esclarecimento dos objetivos pretendidos em cada atividade proposta;
- o desenvolvimento de acordos de trabalhos entre professores, pais e alunos;
- a apresentação do roteiro de atividades do dia, como um instrumento de orientação das tarefas previstas e de organização do tempo.

Dentre as táticas – astúcias – observadas no cotidiano escolar, que expressam os saberes docentes, destacamos:

- a conversa entre os professores e os pais, na tentativa de convencer estes últimos quanto à validade da reprovação para garantir o aprendizado do aluno que ainda não se apropriou dos conhecimentos básicos necessários;
- o projeto de reforço extra-curricular, elaborado pela equipe escolar e desenvolvido pelos alunos-pesquisadores – alunos universitários que participam do Programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” – e que, segundo orientações da SMESP, devem estar sempre acompanhados do professor regente da sala de aula.
- a “preparação” dos alunos para as provas externas, por meio da elaboração e resolução de atividades semelhantes às questões presentes nos exames – Prova Brasil, Prova São Paulo, SARESP.

Ao analisarmos o trabalho pedagógico das duas professoras entrevistadas, percebemos que embora as duas possuam vinte e três anos de magistério, o mesmo tempo de atuação, e trabalhem na mesma escola pública municipal de São Paulo, a constituição de seus saberes apresenta singularidades devido às diferentes trajetórias de vida pessoal e profissional. O próprio percurso profissional diferenciado refletiu no modo de ser professor e de ensinar. Nesse sentido, a partir da análise da trajetória pessoal e profissional dessas professoras verificamos que o estudo sobre os saberes docentes nesse contexto de miscigenação de séries e ciclos envolve reconhecê-los como plurais, heterogêneos, dialógicos e historicamente

construídos. Constatamos ainda que as mudanças sociais e educacionais, o percurso profissional do professor por diferentes redes de ensino, cada qual com suas normas e particularidades, são aspectos importantes que não podem estar ausentes nessa discussão.

Consideramos que este trabalho de pesquisa trouxe contribuições ao abordar a questão dos saberes docentes sob uma perspectiva que questiona a excessiva valorização dos saberes experienciais em detrimento de outros saberes e a ênfase na subjetividade do indivíduo. Portanto, compreendermos o professor como ser histórico social, enfatizando que não faz sentido uma reflexão sobre os saberes apartada da realidade social mais ampla.

Além desses aspectos, a opção teórico-metodológica adotada possibilitou a compreensão da escola como uma construção social, que possui uma versão local e particular de um contexto social mais amplo. Essa perspectiva contribuiu para identificarmos, descrevermos e analisarmos situações atípicas de uma escola pública periférica. Nesse caso, salientamos que a organização do trabalho coletivo na escola, as possibilidades oferecidas para o desenvolvimento de um trabalho voltado à formação humana, e as reflexões e ações contínuas em favor de um ensino de melhor qualidade, indicam um ambiente propício para repensar saberes e práticas.

Ao retomarmos os objetivos deste trabalho e buscarmos responder as questões iniciais que mobilizaram esta pesquisa, deparamo-nos com novos questionamentos. Estes indicam que a discussão desta temática não se esgota no presente trabalho e apontam sugestões para novas pesquisas.

Investigar os saberes docentes em um contexto de mudança indica a necessidade de pensar os diferentes aspectos que envolvem a profissão docente e a educação escolar. Aliadas ao compromisso dos educadores com uma educação transformadora e democrática estão as condições de trabalho em que se desenvolvem as práticas docentes.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a escola em (como) questão**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2002.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries: a democratização do ensino em questão**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **A reconstrução da profissionalidade docente no contexto da organização do ensino em ciclo**. In: Anais Curitiba, PUC/PR – (XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, tendo como tema central 'Conhecimento Local e Conhecimento Universal'.) 2004.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1999a, p. 10 - 53.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. V. 3. Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora UNESP, 1999b, p. 249 - 261.
- ALVES, Cristovam da Silva. **Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes**. 2006. Dissertação (mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber; contexto, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ANDRADE, Andressa de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores : possibilidades, controle e apropriações**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143 – 162, Dez. 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 1 – 12, jan./jun. 2003.
- AZANHA, José Mario Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. Tese (Livre-docência em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1990.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**. 2004, v. 30, n. 2, p. 335-344.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá, SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Estudos sobre ciclos e progressão continuada no Brasil: uma revisão. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 31 – 50, jan./abr. 2004.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, p. 27 - 48, nov. 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103 – 140, maio/ago. 2001.

- BORGES, Cecília. Saberes docentes; diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n.74, p. 59 –76, abr. 2001.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Ricardo Ortiz (org.). São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL, Lei 5.692, de 11/08/1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL, Lei 4.024, de 20/12/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5 - 12. nov. 1995.
- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grosolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pereira (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 183 - 206.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCAR, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 202 – 219, dez. 1999.
- CUNHA, Isabela Bilecki da. **A postura docente frente aos ciclos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2007.
- DOMINGUES, Isaneide. **O horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
- DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n.124, p. 83-112, jan.-abr., 2005.
- ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. (org.). **La investigación de la enseñanza: II. Metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIorentini, Dario, SOUZA JUNIOR, Arlindo José de, MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grosolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pereira (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 307 – 335.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – Anped 27, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos da Anped**, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 16/06/2007

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p.51-76, 1992.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.

GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa, 1987.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.129-150.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. **Práticas docentes no regime de progressão continuada**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2005.

HOLANDA, Gerda de Souza. **Docência nos ciclos: que práticas, que saberes?** Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401 - 418, set./dez. 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2002.

- JACOMINI, Márcia Aparecida. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos**: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.
- KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.
- KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LAPO, Flavinês Rebollo.; BUENO, Belmira Oliveira. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em avaliação educacional**, n. 19, jan./jun. 1999.
- LÉLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43 - 58, abr. 2001.
- LUCAS, Jozimas Geraldo. **A teoria na formação do educador**: análise dos "grupos de formação permanente" de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: CRESO, Franco (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35 – 54.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MALDONADO, Ruth Mercado. **Los saberes docentes como construcción social**: La enseñanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- MERCADO, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje**. México, n. 55, p. 59 – 72, 1991.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, abr. 2001.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida**: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006.
- NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11 – 20, jan./jun. 1999.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 27 - 42, abr. 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, 1982-85. Digitado (1989).
- ROCKWELL, Elsie; Mercado, Ruth. **La escuela, lugar de trabajo docente**. México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SÃO PAULO. Lei 11229/92. **Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo**.
- SÃO PAULO. Lei 11434/93. **Organização dos quadros dos profissionais de educação da prefeitura do município de São Paulo**.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum das escolas municipais de São Paulo**, 1992.
- SARTI, Flavia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Teoria e Prática**, v.18, n.30, jan.-jun. – 2008, p. 47-65.
- SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 455 – 479, maio/ago. 2007.
- SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p.77-91, 1992.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian . Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, v. 21, 2007, p. 27-44.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de, ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. São Paulo: Komedi, 2003, p. 71 - 96.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 115-129.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria (et. al) (orgs). **Desafios da Educação Básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007, p. 45 - 56.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil. In: Pink, William; Noblit, George. (Org.). **International Handbook of Urban Education** - Series: Springer International Handbooks of Education. 1 ed.: Springer, 2007, v. 19, p. 609-630
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil**. Instituto de Educação – Universidade de Londres, tese de doutoramento, 2001.

SOUZA, Roger Marchesini Quadros Souza. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no *capital cultural* e *habitus* dos professores**. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209 – 244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Nota preliminar. In: MOYSÉS, I KESSEL. A evasão escolar no ensino primário. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**. Vol. XXII, out.-dez., n. 56, 1954, p. 53-55.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 46, p. 408 – 418, 1993.

TERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto & Educação**. Unijuí, v. 12, n. 48, p. 7 – 36, 1997.

VICENTE, Maria Heloísa Saraiva. **Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação e Letras. Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

VIGOTSKY, Lev S. **La imaginación y El arte em La infância**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas, v.10, n. 2, p. 247 - 262, dez. 2006.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. Dissertação (Mestrado em psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2002.

ZAGO, Nadir. A entrevista e o seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 292-293.

ZANINI, Renato. **A identidade profissional do professor de matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos**. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**. 220, p. 44– 49, 1992.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, vol. 33, n. 2, p. 247 – 262, ago. 2007.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. Tese (Doutorado em psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2005.

Anexos

ANEXO A – Entrevistas com as professoras

Transcrição da entrevista realizada com a professora Helena - 5/12/2007 e 6/12/2007

5/12/2007

Lembranças da vida escolar

Conte as experiências mais marcantes de sua vida escolar.

Eu estudei na mesma escola até terminar o magistério. Minha primeira série até o final do magistério foi na mesma escola. Da quinta até o quarto magistério, com a mesma turma. Saía um ou outro, entrava um ou outro, mas foi a mesma turma. Pra mim, esse vínculo que a gente tem, essa coisa gostosa de escola, esse compromisso que se tem de aprender mesmo. Eu sempre fui boa aluna. Eu sempre quis ser boa aluna. E, mais as amigadas. Então, experiência negativa na minha vida escolar não tem. Que eu me lembre nenhuma. Eu me lembro de uma professora da quarta série que eu não me esqueço até hoje. Ela começou a ensinar expressões numéricas e eu não entendia aquilo (riu). Hoje, eu sou apaixonada por expressões numéricas. Mas, ela era muito rígida. Ela chamava na lousa pra fazer e se você não conseguia, ela dava uns pegos! Então, acho que foi a série que mais marcou, foi a quarta série, por causa das benditas expressões numéricas, porque eu não entendia.

Então, o que a fez gostar das tais expressões numéricas?

Eu acho assim: o fato de você não conseguir, não quer dizer que você tem que desistir. Eu sou muito assim. Eu acho que isso é uma coisa boa. Aquilo que no momento é importante para mim, eu tenho que correr atrás do prejuízo. E, matemática, que é a minha grande frustração, é não ter feito matemática. Porque eu comecei, a minha opção não era pedagogia, a minha opção era matemática. Só que quando você faz magistério, o magistério te dá pouquíssima bagagem para você seguir na faculdade de matemática. Você vai para o primeiro ano de matemática, o professor entende que aqueles pré-requisitos você domina, se você não domina, você tem que correr atrás. Eu já tinha filho pequeno, então, ficou muito complicado. Mas, foi uma das minhas grandes frustrações foi não ter feito matemática.

Essa questão que você falou sobre o fato de não conseguir, não quer dizer para você desistir [...] (antes da conclusão da pergunta, a professora inicia uma explicação).

Não vai desistir daquilo, né? Eu não sei e pronto! É isso que eu tento mostrar para os meus alunos. Eu não sei. Eu não sei agora, mas você tem que tentar. Não entendi? Qual é a minha dúvida? Onde está o meu erro? Por que eu não estou fazendo certo? Só que a gente conta com uma geração mentalmente preguiçosa. Se você for ver, eles são imediatistas. Eles não querem pensar. Eles querem as coisas prontas. Mas isso é coisa do mundo, né? As informações. Você não pensa, né? Nem para trocar o canal você se movimenta hoje. Você quer fazer alguma coisa, parece que tudo é imediato. É aquilo e pronto. Então não tem a coisa de procurar alternativas, de buscar novos caminhos. Eles se entregam muito fácil. Não dá, não dá e acabou! Não consigo, pronto! Não querem nem pensar! Aí, você monta um grupo, um domina, lidera e os outros sem interesse. Então, eu acho que é coisa da geração de hoje mesmo. Ou, a escola não atende realmente os interesses. Porque a gente tem esse questionamento. A escola está ficando tão pra trás na questão de motivar esses alunos que a gente precisa também rever algumas coisas. Apesar de que eu ainda acredito que o espaço de sala de aula tinha que ser um espaço assim sagrado. Você entrava, tinha todo um ritual. Porque não dá para ser diferente, quer dizer, dá para ser diferente, né? Você tem que usar o que a tecnologia está te oferecendo. Mas eu digo assim, a criança vir com o espírito preparado pra estudar, eu acho que isso falta. Eles não vêm mais com essa mentalidade que o espaço da escola é um espaço de conhecimento. Eu acho que a escola, ela é um pouco falha pela questão do assistencialismo. Não que eu seja contra. Mas, a maneira como é colocado. É uma discussão pra meses, né? Essa questão do assistencialismo. Até que ponto quando eu favoreço alguém, sem pedir nada em troca, eu estou, realmente, colaborando? É a questão da esmola. Até que ponto eu estou colaborando? Então, até que ponto o aluno receber tudo assim realmente facilita? A questão do querer correr atrás, de traçar objetivos, de superar obstáculos. Eu acho que peca muito mesmo no desenvolvimento de valores, de princípios, quando isso não está bem definido.

Como você trabalha com os alunos esta questão do imediato?

Eu acho que é no desenvolvimento das atividades. Você tem que propor desafios. Você tem que falar assim: oh, agora é com você. Isso é com você que tem que dar conta e mostrar o resultado. Você tenta, né? Mas, é assim, é o que eu falo, às vezes. Você tem 4 horas com essas crianças, tenta desenvolver todo esse trabalho, e ele fica 20 horas em casa, sem o pai presente, sem a mãe presente, assistindo televisão, jogando vídeo-game. Então, por isso que eu acho

que o trabalho com a família, quando eu falei ontem aqui, que a gente tem que estar trazendo a família, é justamente para perceber essas coisas. De repente, se você cria uma rotina com seu filho de duas horas de estudo, você já está colaborando de alguma forma. Agora, se chegou em casa, o aluno larga a mochila. Apesar de que essa minha turma das 11:00 às 15:00, eles não são assim não! Eu sei que muitas mães, realmente, são comprometidas, são presentes e acabam exigindo que o filho chegue em casa, cumpra as tarefas. Que é uma coisa que eu sou chata, é que segunda à quinta têm lição de casa, sim! Os pais nem precisam perguntar para o filho. Segunda à quinta, eles sabem que têm uma responsabilidade em casa. Eu combinei com eles. Aí, na sexta-feira não tem lição porque eu acho que final de semana é pra gente relaxar, brincar, sair.

Minha próxima pergunta era sobre um professor que te marcou, mas você já acabou falando da professora da 4ª série [Professora concorda, mas resolve falar mais].

E tem outro professor que era muito bom. Me dava sociologia. Não que eu concordasse com a metodologia dele, mas, ele te obrigava a ir além de seus limites. Então, se você achava: nossa! Você já fez demais. Não, ele achava que aquilo era pouco. Então, você tinha que correr atrás. Na época, eu acho que eu não pensava desse jeito. Mas, quando ele começou a dar pra gente a parte de mitologia grega. Então, ele contava todas as histórias da mitologia. Ele ia escrevendo na lousa e você tinha que acompanhar. Na prova, ele exigia exatamente o que ele tinha colocado no papel. Então, na época, parecia que a gente tinha decorado. Mas, é um desafio, né? É pra você se superar mesmo. É aquilo que tá lá? Então, você tem que chegar. Eu me matava de estudar. Eu ficava dois, três dias encima dos papéis decorando, decorando. Mas, eu não esquecia uma palavra. Então, eu acho que hoje eu percebo que o objetivo dele era esse. A gente não desistir. Ter que concretizar. Tem que correr, atingir aquilo. E, olha, ele era de doer. Ele era muito malvado com a gente. Ele não perdoava nada. E isso faz com que você sempre se supere. Então, às vezes, eu questiono essa coisa de falar para o aluno que tudo está bonitinho. Então, quer dizer, será que você, realmente, pode falar para o seu aluno: Não, está ótimo! É o melhor que você pode fazer? Não? Não é? Então, o que é melhor? É que nem a questão da organização. Não sei se você já tentou olhar os cadernos deles. Na questão da organização, eu falo: por quê? Por que vai fazer de qualquer jeito? Ser organizado facilita até o estudo em casa. Essa cobrança eu faço mesmo. Então, deu uma resposta, o que você pode estar melhorando nisso? Você não vai exigir como esse professor, né? Mas, eu acho que você tem que mostrar pra criança que pode estar diferente. Que podia estar melhor. Que pode ser

melhor. Ah, eu só consigo fazer isso? Você consegue fazer isso, mais um pouco e daquele pouco você vai conseguindo sempre melhorar.

Como eram as estratégias das aulas nessa época em que você era aluna?

Os professores eram extremamente tradicionais. Eu acho que só fui ter um pouquinho mais de liberdade, trabalhar em grupo, expor minhas opiniões, no magistério mesmo. Pois, até o primeiro ano do magistério, eram aquelas aulas extremamente tradicionais mesmo: você sentado, o professor lá na frente explicando e você tendo que dar conta. Você era reprovada, sim. Não tinha essa coisa. Se o aluno não atingia a média, não tinha perdão não. Era recuperação, cumpria-se o período de recuperação. Às vezes, até duas semanas completas porque não podia faltar de jeito nenhum na recuperação. Então, era muito mais rigoroso. Agora, eu acho que com certeza falhou nessa questão da capacidade que hoje a gente tem de questionar algumas coisas, de brigar por algumas coisas. Pois, antes você não tinha essa liberdade na escola. A liberdade que os alunos têm hoje de questionar, de falar. Como nessa avaliação que a gente está fazendo em que o aluno se coloca e ele é ouvido. Dependendo do que sair nessas avaliações, a escola vai se prontificar em mudar algumas coisas. Na nossa época não. Era aquilo e acabou.

Todos os alunos fazem essa avaliação?

Sim. Essa questão dos alunos se servirem e usarem pratos de vidros é tudo sugestão deles. Que a direção coloca, acata. Tem muitas coisas legais que eles colocaram: a reforma do parquinho, pois eles acham que o parquinho está extremamente abandonado. Eles querem outra quadra coberta. Têm coisas que realmente não dependem da direção, mas o que a direção pode fazer, ela faz. Eu sinto isso: não é avaliar por avaliar, é avaliar para mudar, para provocar mudanças. Senão, não resolve, né?

Você acha que sua vida escolar influenciou em seu modo de ser professora?

Com certeza, sim. Toda experiência, você acaba carregando algumas coisas. Eu acho que eu mudei muito. Eu era muito radical. Extremamente sistemática. Se aquilo não dava certo, para mim era [...] Hoje, eu sou um pouquinho mais flexível. Eu sempre fui muito radical. Não admitia algumas coisas. Hoje, eu vejo que não adianta. Você faz o que você pode. Eu acho que você tem que tentar sempre fazer o melhor. Se você fez o melhor e não atingiu o objetivo, você também não vai [...] não vai acabar o mundo, ficar se culpando porque não deu certo. Agora, não fazer, eu acho mais grave. Você cruzar os braços e cair nessa coisa do pensamento

coletivo: ah, isso não dá. Não, eu acho que você tem que tentar. A falta de compromisso, de não cumprir os horários, isso acaba comigo. São coisas que eu preciso aprender a lidar melhor. Mas, eu não tenho muita paciência. Por isso, que eu falo que jamais seria diretor de escola [...]

Que acontecimentos repercutiam positiva e negativamente em sua escolarização futura?

Positivamente, eu gostar de estudar. Isso eu sempre gostei. Tentar dominar o que você não domina. Tentar ver as coisas com outro olhar, o olhar do outro. O outro te mostra situações que você sozinha não percebe. Mas, negativamente, eu não sei se eu posso falar que houve algo negativamente. Porque vai muito de como você encara, né?

Como era a relação de sua família com a sua vida escolar?

Minha mãe era mais presente. Meu pai sempre foi aquele que não: sua mãe toma conta, sua mãe resolve. A minha relação com meu pai sempre foi mais complicada, mais fechada. Mas, se tinha uma coisa que eu tinha muito claro era estudar e nunca parar de estudar. Até pelo menos eu me formar. Teve uma época, no magistério, que eu pensei em desistir. Também, eu tinha o que? 16, 17 anos, que é uma fase complicada, né? Decidir sua vida assim. Eu tinha uma professora de psicologia, ela me chamou num canto e falou pra mim: termina o magistério, quando você tiver com seu diploma na mão, você pensa se é realmente isso que você quer. Mas, não deixa de ter o seu diploma. Aí, foi o que me animou. Eu continuei. E, a turma era muito boa. Hoje, eu sou madrinha de uma das minhas amigas de magistério. Foi um momento de conflito mesmo: será que é isso que eu quero? Muita imaturidade, também. Porque você com 17 anos, pelo amor de Deus, né?

Você que optou em fazer magistério?

Foi opção minha porque, também, a escola que me abriu essa possibilidade. Não sei, talvez, se não tivesse na época esse magistério, se eu faria essa opção. Caí na área de humanas, pra mim está tudo bem. Agora, é tarde para eu voltar atrás (ri). Não é que é tarde, mas eu acho que eu não saberia fazer outra coisa.

Quanto tempo tem de magistério?

Completo, eu tenho 23 anos.

Formação profissional

Por que escolheu ser professora?

Eu acho que de início eu fui meio empurrada pra isso. Não foi uma decisão. Não era uma coisa que eu sonhava. Na verdade, eu sonhava em ser coreógrafa (ri). Mas, não era uma coisa que eu desejava, almejava. Eu acho que acabei escolhendo um caminho que me levou a essa formação. Depois, veio a paixão pela profissão. Mas, falar pra você que eu sempre desejei isso, isso é mentira.

O que é ser professora para você?

Eu acho assim, resumindo, bem resumindo mesmo, eu acho que é você ter a sensibilidade de perceber o outro e buscar caminhos para que ele desenvolva o potencial que ele tem. Você tem que perceber as limitações, as capacidades, o estado emocional, partindo disso, você desenvolve as habilidades que cada um permite que você desenvolva, né? Você tem crianças excelentes na parte de oralidade e tem uma dificuldade muito grande na parte de escrita. A Karen é uma. Não sei se você já teve oportunidade de ver, uma briga minha com ela. Para completar um exercício, pra ela é a morte. Agora, bate um papo com ela, pra você ver. A capacidade que ela tem da oratória, de te convencer de algumas coisas, de mostrar que ela assimilou o conhecimento. Ela tem essa facilidade. É lógico que, no dia a dia, você não pode falar pra ela: olha, já que você é boa nisso, você não precisa fazer a outra parte. Você tem que fazer as duas partes. Mas, eu acho que, também, é saber dosar isso. Até onde ele realmente tem essa capacidade, mostrar pra ele que ele pode ir além. Mas, também você ter a sensibilidade de perceber até aonde ele pode ir. Não sufocar a criança. Eu acho que têm alguns professores que não percebem que a criança pode só até ali, naquele momento. Aí desencanta, né? O ensino fica assim, como um sofrimento pra criança. Você tem que ter muita sensibilidade. Você lidar com uma sala de 40 e cada um com uma história de vida.

Quais os conhecimentos que você acha que são necessários para ensinar?

Eu acho que você tem que ter um pouco de tudo: didática, psicologia, um pouquinho de assistente social (ri), mãezona, às vezes, quando a criança está passando por uma situação difícil. Eu acho que a questão do conhecimento político mesmo: de como está a sociedade, qual é essa visão de mundo que hoje a sua clientela tem, quais são os desafios sociais pelos quais eles passam, pois tudo isso acaba interferindo na sala de aula. Começar pela estrutura de família. O que a gente conhecia de família antes, não é, com certeza, a mesma coisa hoje, né?

Aquele conceito bonitinho (ironicamente) que as cartilhas traziam: que família é isso: pai, mãe e irmãos. Não é mais assim que funciona. Eu tenho um casal de irmãos na sala de 3ª série que [...] (interrupção externa) Conhecer diferentes metodologias e aproveitar o que cada uma tem de bom. Eu não sou contra o tradicional. Têm algumas coisas que o tradicional, pra questão da organização, são fundamentais. Essa coisa da cópia. As pessoas questionam muito essa questão da cópia, mas, a cópia que te favorece, às vezes, pra você pegar uma agilidade maior na hora de escrever. Você nunca copia nada, como é que você vai ganhar essa rapidez, essa facilidade? Então, tem algumas coisas, a questão da ortografia. Gente, tem coisa que você tem que ensinar mesmo! (ênfatisa) Como você vai saber se é com x ou ch. É fixando. Sabendo algumas regrinhas, mas fixando aquilo. Não tem outro jeito. Ninguém apreende assim por osmose (ri). Se fosse assim, seria muito bom. Então, eu acho assim, é pegar o que cada metodologia tem de bom, de positivo, quer dizer, não é a metodologia, como é que fala? O método, né? O que cada método tem de positivo e aproveitar. Cada teoria, né? Eu acho que você tem que ler um pouco de tudo e se sentir à vontade com a teoria. Eu lembro que quando saiu essa coisa do construtivismo, o povo soltou essa bomba na escola e achava que todo mundo era obrigado a entender e a desenvolver. E, não é! Se você não se sente à vontade com o método, não vai conseguir desenvolver um bom trabalho. Eu conheci uma professora, ela era, extremamente, tradicional, novinha, mas bem tradicional. No final do ano, ela tinha 100% da sala alfabetizada. Então, eu acho que ela acreditava muito no que ela fazia. Que aquilo era o caminho pra ela. Então, eu não sei o que ela fazia em sala de aula, mas, dava certo! Então, a partir do momento em que você escolhe uma maneira de trabalhar. Você acredita, você se sente à vontade, os resultados só podem ser positivos. Agora, eu falo: eu sou construtivista e não tenho idéia do que seja isso, não acredito no que estou fazendo, não tenho uma seqüência didática legal para o aluno perceber que ele está evoluindo, não vai dar certo.

Quais os cursos de formação que você realizou ou realiza?

Tem os do Programa de Formação Contínua, aqui do projeto. Desde o ano passado, eu faço. Procuro fazer alguns cursos. Esse ano não fiz nenhum. A jornada de trabalho que estou fazendo de 10 a 12 horas já está de bom tamanho. Mas, eu preciso arrumar tempo. Gosto de ler artigos. Além do magistério, tenho a pedagogia com foco em administração escolar.

Sempre trabalhou em classes de ensino fundamental?

Sempre foi em ensino fundamental. Trabalhei por um período em sala de leitura na escola particular, que é uma coisa que eu gosto muito. Fui por um período coordenadora no Estado. Não gostei da experiência. Justamente por essa falta de compromisso de alguns professores.

Quanto tempo leciona na Rede Municipal de São Paulo? Quanto tempo trabalhou em outras redes de ensino?

Na Rede Municipal há cinco anos. No Estado, eu trabalharei 17 anos e na particular, juntando as duas escolas, são nove anos de escola particular.

Percebeu alguma diferença?

Na filosofia, sim. Na particular, ela tem um objetivo específico, que é formar o aluno para prestar vestibular. É conteudista. Uma das escolas tinha uma preocupação mais humanista: de desenvolver a questão das relações interpessoais. Mas, na outra, era puramente conteudista.

E na estadual em relação à municipal?

Na estadual, eu acho que você tem até um excesso de autonomia muito grande. Você não tem pessoas que sentam com você e discutem o projeto da escola. Então, o professor entra na sala e não tem essa coisa do entrosamento, de discutir realmente que tipo de comunidade você tem, qual é a sua clientela, o que você quer tratar como objetivo. No município, a gente tem isso de bom, né? Os horários coletivos, que realmente funcionam, que a gente senta, discute com os pares, o que é legal na escola, que projetos vão ser, que você acredita que vão resultar em uma postura das crianças, uma mudança de postura das crianças, a qualificação delas até para o mercado de trabalho também, mas, sempre visando à questão mais humana, do cidadão.

Há quanto tempo você participa do Projeto de Formação Contínua de Professores?

Desde que eu entrei aqui.

Quanto tempo trabalha nessa unidade escolar?

Esse é meu segundo ano. Eu ingressei em março de 2006 e peguei essa 1ª série que já tinha passado por quatro professores. Ou a quarta, ou a quinta, não lembro direito. Entrei um pouco desacreditada pelos pais. Até tenho um relato de uma mãe que dizia assim: vixe, mais uma! Não vai ficar uma semana! E eu estou aqui há dois anos com eles. Então, isso também

ajuda a mudar essa experiência dos pais, né? Tem algumas circunstâncias que fazem com que as coisas não mudem, mas, o que depende da gente, a gente tenta fazer melhorar.

Como você fez para iniciar o trabalho com eles?

Foi complicado. Apesar de que a classe me aceitou muito bem. Essa classe tem isso de positivo, eles não me rejeitaram a princípio. Então, eu cheguei na sala, era uma novidade para eles, mas, eu converso muito com eles. Eu paro, às vezes, uma aula, não para dar sermão, mas pra gente colocar, pontuar algumas coisas: o que não está certo, rever alguns valores e algumas posturas, que são os famosos combinados, né? Então, você pára, conversa com eles. Eu vou olho a olho mesmo, sendo franca com eles, mostrando qual é a proposta de trabalho. Aí, chamei os pais na segunda semana, conversei, falei que era definitivo que eu ficaria. Eu acho que é isso que deu muito certo. E é uma classe que eu tenho assim 90% dos pais participativos, que é uma coisa difícil também de você ter na sala. Eu sempre falo que foi um presente de Deus essa sala porque eu estava voltando de uma recuperação de saúde, de cinco anos de tratamento. Eu fiquei muito mal. E, você tem que ter gás, né? Então, eu acho que essa primeira série foi escolhida a dedo para mim. Você vai, volta, que você vai conseguir!

Que cursos de formação (magistério – inicial – continuada) você acha que mais contribuiu em sua formação e para a sua atuação em sala de aula?

Eu vou ser sincera. O que mais contribuiu é essa discussão no horário coletivo. Não é nenhum desses três. É esse horário que a gente tem de discussão, de leitura, de troca de experiência, de ter acesso ao que está acontecendo aí, o que os pensadores estão estudando sobre educação. Eu acho que isso é o que ajuda muito e trabalhar com a nossa realidade, trazer isso pra cá, pra Escola. E ver o que é possível aplicar aqui dentro.

E o Projeto de Formação Contínua de Professores?

É maravilhoso. Ele traz discussão pra prática. Todos eles: artes, história, que eu fiz o ano passado; a informática que foi fantástica; a questão da WebQuest. Então, como usar a internet para que seu aluno aprenda mesmo. Porque quando começou essa coisa da internet, o aluno clicava lá, mandava imprimir e pronto, né? Aí, veio essa proposta de WebQuest, que faz com que o aluno pesquise na internet sim, mas tem um roteiro que ele é obrigado a estar interagindo com o conhecimento pra mostrar o resultado.

Quais as mudanças pessoais e profissionais percebidas a partir dos cursos?

Eu acho que fiquei mais ansiosa (ri). Porque cada discussão que a gente tinha nos cursos, acaba te obrigando a refletir um pouco sobre o seu trabalho. Aí, você entra numa linha assim. Será que é isso mesmo? Será que eu estou fazendo certo? E se eu fizer assim? Então, você fica numa ansiedade para desenvolver aquilo que você está discutindo no grupo. Na minha vida pessoal, eu acho que ficar só na prefeitura foi uma boa. Porque eu corria da particular para o Estado. Os dois tinham filosofias diferentes, ambientes diferentes. Agora, trabalhar em uma mesma escola, conhecendo melhor a clientela, está inserida em um grupo permanente, eu acho que isso ajuda bastante. Eu todo ano estava em uma escola diferente. Então, com um grupo diferente. E, você tem esse período de adaptação também, que você sofre. Às vezes, pode ser positivo, mas também, pode ser negativo, pois até você conhecer as pessoas, saber com quem você pode contar realmente, como as pessoas são de verdade. E você permanecendo na mesma escola, você tem mais facilidade de perceber essas coisas e até pra se defender, né? (ri) Porque na escola, você precisa aprender a se defender. Porque você lida com vários tipos de pessoas (interrupção externa).

Fale sobre o Projeto de Formação Contínua de Professores em sua vida pessoal e profissional.

A escola propõe isso, apresenta os cursos. Esse ano está correndo o risco de não acontecer pela falta de pagamento. Mas, eu acho que o “Projeto de Formação”, que foi idéia criada pela coordenadora, é um projeto de pessoas que acreditam muito na educação. Você pode fazer a diferença pelo menos em seu meio. Você não precisa mudar o mundo, mas você pode estar disposto a ter uma qualidade de vida melhor para os seus alunos, a proporcionar uma qualidade de vida melhor para os seus alunos, um ambiente de conhecimento, de relações humanas mais saudáveis. Eu acho que é um sonho. Acontecer esse projeto, o envolvimento que as pessoas têm no projeto, é muito válido. Eu fico mais impressionada, porque faz pouco tempo que eu entrei, mas a generosidade que as pessoas têm. Tá certo que elas estão recebendo, mas elas têm uma generosidade de passar para você toda a experiência, de mostrar para você que tem como facilitar esse caminho, que a coisa não é tão feia assim. Que depende muito do seu olhar. De onde você se coloca diante das situações. O aluno é a nossa matéria-prima e se você não acreditar nele, você está perdido. Eu acho o projeto maravilha. Só de estar aqui.

Que cursos você já fez no Projeto de Formação Contínua de Professores?

Eu fiz informática o ano passado. O curso de artes e história esse ano. Eu quero fazer o de leitura e escrita, da Maria, que é o mais famoso. A Maria trabalhou com Paulo Freire. A Maria, pelo que o povo fala, ela é fantástica. Eu só fiz esses três cursos. Dentro do meu horário. Porque como eu estou o dia inteiro na escola é complicado.

Quais os assuntos mais tratados no Programa de Formação Contínua?

Eu acho que é a aprendizagem significativa. Eu acho que todos os cursos têm essa idéia de como desenvolver um trabalho onde a aprendizagem seja, realmente, significativa para o aluno. E que crie novas perspectivas, abra novos horizontes. Tendo significado, ele acaba se envolve mais e favorece a construção do conhecimento.

O que mudou em sua prática com o Programa de Formação Contínua?

Eu acho que o olhar. Um olhar diferenciado para o aluno. E, eu acho que uma coisa legal que eles colocam muito é você sempre tentar. Se não deu de um jeito, tenta de outro. Buscar alternativas para que você, realmente, consiga o objetivo dessa transmissão, desse seu trabalho. Experimentar, ver se dá certo, se não deu, vamos repensar. Agora, uma coisa que falta trabalhar no grupo é. É uma coisa que eu sempre falo. Você segura a corda de 40 alunos, 40 pais, as expectativas desses pais e ninguém segura a sua. Falta um pouco desse olhar para o professor. O professor também estressa. Eu acho que, em algum momento, também deveria existir uma preocupação com a saúde emocional do professor. Você vê, às vezes, professores estressados, gritando com a sala e ninguém. Parece que aquilo. Não é normal. Eu acho que poderia o professor ter um apoio maior para ele entrar na sala de aula com tranqüilidade, pois se você não entra na sala tranquilo, você faz o que? Não sei se você não sente isso no Estado [...] muito abandonado. Eu queria um colinho, eu queria que alguém falasse, porque é extremamente complicado. Eu lembro que no Estado era muito complicado. O professor era totalmente abandonado. Você se vira com a sua sala! Eu não quero essa dor de cabeça. Não interessa o que está acontecendo em sala de aula, interessa que você consiga manter. Não existe esse entendimento de que os alunos são de todos. Mas, eu acho que falta um olhar para esse professor. Deveria existir um projeto. Eu acho que professor tinha que passar por psicólogo todo ano. Tem professor que não agüenta mais entrar em sala de aula. Chegou a tal ponto que, emocionalmente, ele não tem condição de ficar com 40 crianças de jeito nenhum. Agora, para não chegar a esse ponto, que eu acho que deveria existir um projeto para garantir um mínimo de qualidade para o professor. Eu acho que só um especialista pra ser capaz de [...] Você pode ver, todos os times de futebol têm psicólogo. Porque a gente também é ser

humano. E as suas frustrações e as suas ansiedades? Quem é que te ajuda? Você tem que dar conta de tudo isso, mais 40 cabecinhas. Eu acho muita coisa.

Vida Profissional

Como foi o início de sua vida profissional?

Você quer que eu seja realmente sincera? Porque até hoje, nunca teve muita explicação, não. Na verdade, quando eu terminei o magistério, eu trabalharei para manter o meu magistério. Eu sempre fui metida à independente, né? Eu não aceitava o dinheiro dos meus pais. Eu queria ganhar o meu dinheiro. Então, eu comecei a trabalhar de babá num clube de campo que tinha perto de casa. Então, aquilo pra mim era a glória. Eu tinha o meu dinheiro, eu podia fazer o que queria com o meu dinheiro. Achava que eu não precisava da participação dos meus pais, pois eu já era independente. Eu cuidava de uma menininha. O pai dela era engenheiro em Moema. Aí, quando a menina já estava grande, eu já tinha me formado no magistério. Aí, eu falei: agora eu vou dar aula, eu não vou mais cuidar da sua filha. Então, ele disse: você não quer trabalhar comigo no escritório? Eu falei, pode ser, né? Comecei a trabalhar de auxiliar de secretária. Tinha uma secretária e eu era a auxiliar. Curtia pra caramba. Eu gostava. Só que naquela época, quem estava no Estado era o Montoro. Daí, o meu salário como auxiliar de secretária era tipo 300 reais agora. Muito pouco. Eu tinha feito estágio em uma escola estadual perto de casa. No último ano, eu estagiava e cobria faltas de professores. Naquela época, era eventual. Não tinha contrato. Eu ia até a escola, faltava professor, eu cobria, fazia estágio e cobria. Aí, passei por essa escola fazendo o meu estágio e atuando como eventual. Depois de cinco meses nesse escritório, me liga uma diretora falando assim: tem uma sala de aula livre de terceira série. Nunca esqueço, pois essa minha terceira série me deu tanta cansaça, e o salário é tanto. Era o dobro do que eu ganhava. Não que eu fosse ambiciosa, mas trabalhar 4 horas. Trabalhava no escritório das 9:00 às 19:00. Trabalhar 4 horas, para ganhar o dobro. Aí, eu disse: tô indo. Pedi demissão e comecei. Aí, nunca mais eu saí. Eu peguei uma terceira série aos 18 anos. Entrei na sala de aula. A molecada era, duas vezes, maior do que eu. E todo mundo falava: aluna nova, aluna, nova. Eu disse: gente. Pus as coisas na mesa e disse: eu sou a nova professora. Eles não acreditavam. Aí, tinha um tal de Adriano. O menino cismou com a minha cara. Se apaixonou por mim. Eu já tinha ouvido falar de aluno que se apaixonava pela professora. Mas, passar pela situação é bem diferente. No ano seguinte continuei lá e em uma outra escola. Fiquei sete anos lá até passar no concurso e me efetivar. Depois, não fiquei muito tempo não. Fiquei de 93 até 97. Eu estava meio desacreditada da

educação. Na época estava muito complicado dar aula no Estado. Aí, o Estado promoveu aquela demissão voluntária. Então, em 96 eu pedi a demissão voluntária e fiquei desempregada. E agora? Desempregada, dois filhos. Mas, no Estado eu não trabalho mais. Porque no Estado era uma bagunça. Se tem alguma proposta, inventaram agora. Peguei uma diretora horrorosa no início. Eu dava aula assim: tinha um corredor enorme, na minha sala meus alunos trabalhando e na sala do lado os alunos subindo na mesa do professor, gritando, tirando o sarro dele e a diretora passava e não fazia nada. Então, aquilo foi me consumindo. Então, eu falei: essa vida eu não quero mais. Aí, saí. Comecei a mandar currículo. Foi quando eu fui chamada para trabalhar na sala de leitura na escola particular. Eu comecei lá em 97. Aí, a diretora disse: imagina! Você na sala de leitura, não! Vou te colocar na sala de aula. Aí, no ano seguinte ela me deu a terceira série. Aí, eu fiquei. Depois, eu quis voltar para o Estado porque só o salário da particular não dava para eu pagar a faculdade. Foi a época que saiu aquele (...) e os professores teriam que ter concurso. Fui fazer pedagogia. Fiquei mais dois anos no Estado, prestei o concurso da prefeitura e passei. Saí da particular. Fui convidada para trabalhar. Me transferi para lá. Meus filhos se formaram. Exonerei. Aí, larguei tudo, averbei meu tempo na prefeitura e agora só na prefeitura, se Deus quiser! Particular e Estado nunca mais. Eu sei que a gente não pode falar dessa água eu nunca beberei, mas agora estou perto de casa, estou tranqüila, os meninos estão bem encaminhados. Uma escola assim é difícil achar por aí. Você não acha uma escola como essa em qualquer lugar. É difícil. Toda estrutura que a escola proporciona, eu vou largar esse osso, mas nem! Por mais que tenha algumas arestas para serem aparadas, mas agora faltam 7, 8 anos para eu me aposentar. Mas nem. Pode desistir que eu saia daqui. Só se eu fizer uma besteira muito grande para ser exonerada, caso contrário, por aqui mesmo que eu vou ficar.

Quais eram suas principais expectativas e dúvidas? Quem a ajudou nessa caminhada?

Tudo o que eu pego para fazer eu sempre tento fazer bem feito. Eu sempre corria atrás. Eu tenho uma dificuldade muito grande de alguém me chamar atenção por alguma coisa. De você não chegar no horário. De não estar fazendo. Dos meus 23 anos de magistério, nunca ninguém me chamou a atenção. Não dou motivo. Não dou mesmo. É um poço de ruindade da minha parte. Eu não suporto a idéia de ser chamada a atenção por não estar fazendo o meu trabalho direito. Mas, na minha caminhada eu cruzei com muita gente boa, gente experiente que me ajudou no começo com essas trocas de atividades, de se comportar na sala de aula, porque isso, a gente não aprende no magistério. Você aprende a teoria, mas é no dia a dia que você vai tendo o jogo de cintura, vai fazendo política de boa vizinhança. No começo, você apanha

um pouco. Eu apanhei muito no começo. Era muito radical. Aí, você vai aprendendo que não é bem assim. Que você não precisa concordar com os outros e nem os outros com você. Desde que haja um respeito, está tudo certo. Você não pode achar que como o outro não pensa como você, você vai agredir, você vai destratar. Mas isso demora um tempo. Então, como eu gostava muito de fazer essas coisas de apresentação, metida nas festas, isso gerava: ah, fulano quer aparecer, quer aparecer. Então, eu ainda tenho muito receio. Fica isso ainda. Eu carrego muito. Eu me sentia rejeitada nesse sentido. As pessoas não acreditavam que eu gostava de fazer. Aquela idéia de aparecer. Então, quando as pessoas começam a falar muito, eu já falo: pode parar, não precisa citar nome, eu faço porque eu tenho prazer. Eu não quero fazer, eu não gosto disso, por isso que eu falo que a coordenadora fica fazendo propaganda enganosa. Porque isso cria um mal estar entre os professores. Então, quando eu dou alguém idéia, eu digo que nem precisa falar quem deu. Porque incomoda, né? Eu não sei por que isso incomoda. No começo de carreira, você está com o gás todo, novinha cheia de idéias, querendo fazer as coisas e o povo assim mais desestimulado, que não acreditava tanto, sabe? Começa a te detonar porque você quer aparecer. Você quer fazer não sei o que. Então, isso acaba te amarrando de fazer certas coisas. Então, isso eu senti no início da profissão. As pessoas são muito [...] não tem espírito aberto pra compartilhar.

Houve algum momento em sua vida pessoal que você enfrentou mais dificuldade?

Acho que foi no ano em que eu pedi exoneração. Foi um ano muito difícil. Esse ano e o ano de 2000. Em 1996, saí da carreira, optei em abandonar, pelo menos o serviço público. E em 2000, quando eu perdi um aluno atropelado em frente à escola (enche os olhos de lágrima). Eu perdi o meu aluno de primeira série, com sete anos (suspira forte) e era um aluno, assim, com muitos problemas. E o que me marcou mais é que nesse dia, eu estava desenvolvendo uma atividade com música, sabe aquela música dos direitos das crianças? (Do Toquinho? - entrevistadora.) Não, era o Leonardo quem cantava. (suspira fundo novamente) ah, acho que vou começar a chorar aqui. Vou respirar (fica alguns momentos pensando). Ai meu Deus, como é que é mesmo? A vida é uma grande amiga da gente, nos dá tudo de graça pra viver (cantando) Aí, o que eu fiz, eu tinha uma atividade para essa música. Abri as carteiras, deixei assim. Nós dançamos. Porque eles tinham essa coisa assim do corpo. Aí, eu lembrei que eu peguei na mão dele e ele era muito tímido. Eu dancei o tempo todo com ele, o tempo todo. E, quando dá meio dia, eu solto a turma, a meninada toda. Depois disso, eu desenvolvi uma doença da tiróide. Passei cinco anos seguidos muito complicados (a professora fica triste, parece não querer mais falar sobre o assunto, paramos por um tempo, fiz uma outra pergunta).

Como você se vê hoje como professora?

Hoje eu sou bem mais tranqüila. Menos ansiosa, mais consciente do meu papel e das minhas limitações e mais chata também. Porque a gente vai ficando mais chata (Por que mais chata? - entrevistadora). Porque a gente vai ficando menos tolerante. Apesar de você ficar mais tranqüila, você sabe que tem algumas coisas que você não tem que aceitar e pronto. No início de carreira, você fica com aquela preocupação de agradar todo mundo, de se dar bem com todo mundo. Hoje, eu já não tenho mais essa preocupação. Se alguém não gosta de mim, não vai comigo, não faz diferença. Eu sou bem tolerante com essas coisas. Então, eu ignoro, deixo de lado, não me afeta. Mas, no começo de carreira, isso afeta muito. Você quer se sentir atenta pra todo mundo, bem quista por todo mundo e pra mim hoje isso não causa espanto.

Fale sobre os bons momentos de sua vida profissional.

Eu acho que todo momento bom é quando você tem seu trabalho reconhecido. Às vezes, uma palavra, sei lá, qualquer coisa assim, que te deixe pra cima, acaba sendo um momento muito bom. Em 93, quando eu me efetivei no estado, eu trabalhei com uma diretora que eu adorava. Eu tinha uma primeira série e eu adorava o trabalho com essa primeira série. Aí, ela acabou me indicando para trabalhar na Coordenadoria Sul 3, quando ainda era delegacia de ensino. Naquela época, não era diretoria, era delegacia de ensino. Foi uma experiência muito boa. Eu fiquei um ano e aprendi muitas coisas com os professores. Eu trabalhava com os coordenadores da Escola Padrão. Lembra que tinha as escolas padrão? Cada escola tinha um coordenador e eu coordenava essas coordenadoras. Foi um momento extremamente rico de aprendizado, foi muito bom.

A política de ciclos com progressão continuada**Você percebeu mudanças com os ciclos e com a progressão continuada?**

Eu acho que nossos alunos e pais ficaram menos responsáveis. Porque não existe [...] aquele aluno que não atingiu aquele objetivo, ele vai ter chance no ano seguinte. Só que eu acho que ele não tem maturidade para entender isso. E, se a família não trabalha esse sentido da escola. Você vai para escola para aprender, você tem que atingir o objetivo proposto. Então, eu acho que isso prejudicou bastante. Eu acho que o ciclo, ele é muito extenso, a cada dois anos a criança tinha que ser avaliada e não a cada 4 anos. Se fica 4 anos, aí, o professor também não tem muita estrutura de trabalho para estar lidando com tantas diferenças na sala de aula.

Como é que fica isso, né? Tudo bem, todo mundo sabe que você tem que fazer um trabalho diferenciado, mas que condições que esses professores tem para fazer esse trabalho? Uma sala de 40 alunos, em um período de 4 horas de aula. Eu não acho que tudo é negativo, mas eu acho que tem que ser muito bem repensado.

E o que você acha que ele trouxe de positivo?

Eu acho que é o respeito maior pelo tempo da criança. Você percebe que a criança que tem compromisso com a questão escolar, ela mantém a postura dela e tal e você professor vai perceber. Se é uma questão de tempo que ela tem, ela vai ter mais tempo para atingir o objetivo. Mas, a maioria não. A maioria leva um tempo. Por exemplo, uma coisa legal: tem criança que não se dá bem com a matemática, então, ela precisa de um tempo maior para aprender e os ciclos favorecem isso. Mas, é o tempo dificuldade, não é de deixar fazer as coisas. É questão até de maturidade. Ele não está pronto para aquele tipo de conteúdo. Porque a matemática é muito abstrata. É concreto, mas, tem muita coisa, como a questão do raciocínio que a criança tem que está pronta para tudo isso. Para tentar desenvolver aquelas habilidades.

Você acha que mudou algo em sua prática?

Eu acho que você fica mais [...] Como eu vou colocar? Difícil colocar. Deixa eu ver. Quando você sabe que vai chegar no final do ano e seu aluno vai ser reprovado, você vai trabalhando esses conteúdos, se atingiu, atingiu, se não atingiu, não atingiu. Com os ciclos não. Você sabe que você tem que estar o tempo todo indo e voltando. E se seu aluno não atingir isso, isso não te dá [...] você sabe que não é o ponto final daquilo. Que ele vai continuar fazendo o ano que vem. Então, o que você pode fazer de bom esse ano, você pode fazer e o resto ele vai continuar lá na frente, com os ciclos. Não o que faz o ano fechado. Você tem que dar tudo aquilo e só se observar se o seu aluno está assimilando ou não. Se você sabe que é um processo, você sabe que você pode trabalhar com mais calma. Te dá mais calma. Você fala assim: bom esse ano eu estou trabalhando divisão. Se eu quiser avançar eu não vou conseguir porque meu aluno. Então, você não tem essa preocupação em finalizar aquele conteúdo. Você sabe que está em processo. (interrupção externa - notava-se um cansaço da informante e a preocupação com o horário de trabalho. Combinamos de continuar a entrevista amanhã, no mesmo horário marcado).

(Ao sentarmos, a professora já inicia falando)

Ontem, a gente falando dos ciclos, eu acho que uma coisa que favorece os ciclos, não que eu seja a favor desses quatro anos, mas eu acho que o de dois anos seria o ideal, é que eu acho que têm crianças que, realmente, precisam de um tempo maior. Eu vejo na minha primeira série, 10 alunos que só foram ficar alfabéticos, escrevendo e produzindo textos, agora em agosto. Então, eles precisavam de um ano e meio. Então, se seguisse o critério, eu teria reprovado esses alunos. O que eles precisavam mesmo era um pouquinho de mais tempo, de mais maturidade. Então, eu acho que isso favorece. Agora, essa questão de só reprovar no quarto ano é que é complicado. Eu acho que devia ter um meio termo aí. De repente, eu seguro. No segundo tem que estar alfabetizado, né? São dois anos, eu acho que dá tempo, em questão de maturidade. Ir para uma terceira série sem estar alfabetizado, eu acho que é muito complicado.

Tem alguma proposta na Rede Municipal em relação a isso?

Tem, mas eu não sei se vai vingar (tom de indignação). Sabe por quê? Porque envolve custo. Você imagina se em cada escola tiver 26 alunos retidos, lá na ponta são dois ou três anos a mais de escolaridade que esse aluno corre o risco, que ele pode ser reprovado na sexta, então, pro Estado é gasto.

Quais as dificuldades que você sentiu com os ciclos?

Eu acho que os professores têm que ter uma capacitação constante. De como encarar esse desafio. Porque o professor ficou abandonado, né? Você tem turmas muito heterogêneas, você sabe que tem que desenvolver um trabalho diferenciado com cada um deles. A estrutura não te permite o tempo todo você está auxiliando esses alunos. Em uma sala de 40 é complicado.

Há quanto tempo leciona ou lecionou em escola de regime seriado?

Foi quando eu voltei para a prefeitura. Porque, antigamente, no Estado não tinha isso. Eu trabalhei de 84 a 96, doze anos? E, na escola particular tem repetência e tem mesmo! A escola em que trabalhei pelo menos. O pai paga porque quer que passe, não era assim não. Até os décimos eles consideram. Não tem essa de enxergar o aluno como a gente vê e tenta fazer aqui, enxergar o todo do aluno. O potencial deles como um todo e não analisar em áreas

específicas. É o que a gente chama de desenvolvimento global, você vê a criança não como gavetinhas que você insere conteúdos de ciências, conteúdos de matemática e vai avaliar, mas como o aluno se comporta diante das situações que você oferece pra ele.

Em escolas organizadas em ciclos com progressão continuada?

Quando eu entrei na prefeitura e peguei no Estado de 99 a 2003.

Então, você pegou a época de transição, né? Como foi essa época para você?

Foi jogado, né? (em tom exclamativo) foi assim [...] professor, agora é assim e acabou. Pelo menos na escola em que eu estava não tinha menor discussão quanto essa questão pedagógica. Eu tinha uma coordenadora que se preocupava em demonstrar mais o que ela estava cumprindo, o papel dela, do que com a questão das salas de aula. Tinha casos absurdos e ela não tomava conhecimento. O professor tinha que se virar mesmo.

Quando você entrou na prefeitura, você acha que tinha alguma discussão?

Eu não sei. Eu entrei na prefeitura com EJA. Então, eu vim sentir essa questão dos ciclos com essa minha primeira série. Que está mesmo dando pra sentir é que essa progressão é legal. Mas, precisa de algumas coisas que deveriam ser reformuladas. Eu acho, principalmente, pela questão que a criança ainda não tem essa maturidade de entender a consequência disso. Porque tem aluno que vai levar quatro anos na brincadeira. Porque ele sabe que é só lá na frente. Então, aí você tinha que contar com o apoio dos pais, com a consciência do aluno, com o envolvimento maior da escola com esse aluno, que tem esse tipo de aluno. Mas é muito complicado.

Você acha que as dificuldades do aluno no ensino seriado eram diferentes ao compará-las nos ciclos?

Não. Desde que eu me entendo como professora as dificuldades são as mesmas. A criança que é apoiada em casa, tem acesso a livros e é estimulada ela se desenvolve muito bem. Agora, o aluno que nunca pegou num lápis, é outra realidade. É como você encara o problema é que muda com a questão dos ciclos. Mas, criança é criança. Eu acho até que eles são mais espertos, eles são mais espertinhos. Eles têm mais opinião, eles se expressam mais, eles são mais participativos. Se eu comparar com as primeiras turmas que eu peguei, elas não sabiam questionar nada, argumentar nada e essa turminha, se você propõe alguma discussão, eles vão argumentar, eles têm opinião.

Na sua opinião, o que deve ou precisa ser feito para que os alunos não cheguem ao final dos ciclos sem ter os conhecimentos necessários?

Primeiro, a diminuição de alunos em sala. Isso é uma coisa que não adianta. Enquanto não se tiver o cuidado e colocar um número limitado de alunos em sala de aula é humanamente impossível um professor dar conta de todas as dificuldades. Eu acho que tem que ter um psicopedagogo na escola. Precisa ter um psicólogo na escola. Aí sim, com essa equipe trabalhando a favor do aluno, eu tenho certeza que nenhum deles vão passar por esse constrangimento de se chegar a uma quarta série sem saber. Parece que professor é milagroso, não é! A gente tem as nossas limitações. É aquilo que eu te falei, quem segura a onda do professor? O estresse, a desmotivação, o emocional do professor. Quer dizer, precisa ter numa equipe, o trabalho unido em prol do objeto maior que é que as crianças saiam lendo, escrevendo, entendendo que estão fazendo, tenham uma postura na sociedade, com uma participação maior. Mas, sozinho o professor, eu acho que não dá. É muita utopia querer isso do professor. E a família envolvida, né? Porque falar que a família está fora disso é mentira, né?

Fale sobre as estratégias de ensino que você utiliza. Por exemplo, eu notei que você trabalha com projetos em sala de aula. Por que considera essa estratégia importante?

Porque eu acho riquíssimo. Você dá um encaminhamento e você pode abrir um leque pra todas as áreas. Você pega um projeto Amazonas, sobre a floresta Amazônica, você abre pra tudo e trabalha todas as disciplinas. Fora o enriquecimento cultural que tem em cima do projeto. Eu acho que fica mais significativo. Aquela coisa que eu falei, que quando você está construindo uma exposição. Que nós fizemos a degustação do açaí. Você está vivenciado aquilo. É o meu país, eu conheço, eu posso interagir com isso, eu acho isso mais importante do que você colocar, de repente, um texto na lousa, cinco questões, né? A Coquita me ajudou com aquela questão na sala de leitura. Com a questão das paisagens, coisas que, imagina se a criança tem a abstração para imaginar o que é a floresta amazônica? De jeito nenhum! Então, usar todos esses recursos enriquece muito o trabalho. Não sei muito o que falar mais pra você sobre estratégias. Assim, eu gosto de trabalhar em duplas, eu não gosto de trabalhar muito em grupos, pois eu acho que dispersa um pouco pela questão da maturidade, dependendo da série. Acho que terceira e quarta série, você consegue ter uma cobrança maior. Uma dispersão menor porque você direciona o que cada um tem que fazer no grupo. Já com primeira e segunda série eu acho complicado, eu acho que em dupla funciona mais.

No sentido de conhecer melhor os alunos o que você faz?

Eu proponho algumas atividades. Agora, uma técnica que eu acho legal é estar fazendo alguma coisa sobre a história de vida deles. Você conhecendo, por exemplo, o Vitor que não tem pai, que passa o tempo todo sozinho, então, é uma informação que eu tenho quando, por exemplo, eu peço um trabalho de pesquisa. Porque ele vai estar sozinho, ele não vai ter o apoio para fazer, então, como é que eu vou direcionar. Então, eu tenho que mostrar para ele que a escola é um espaço pra ele estar vindo. Eu não posso deixar ele sozinho. A Milena, a Debi, eu sei que a mãe vai estar junto, o pai vai correr atrás, então, é diferente. Conhecer um pouco da vida deles, eu acho que é fundamental para você ter um olhar diferenciado para aquela criança. Igual aos pais da minha aluna, Ami, que eu só vim saber sobre a timidez dela, que muito tempo depois que a vó disse que ela foi estuprada pelo tio, então, há um bloqueio emocional muito grande. Mas aí, você vai conquistando. Hoje em dia, ela está mais solta, mas você sabe que ela precisa de ajuda. Então, o meu falar com ela, o meu tom vai ser outro. Por isso que, muitas vezes, os alunos acham que a gente trata eles diferentes, não é? É que cada um é único, né? Você não pode. Agora, a cobrança, a questão da disciplina é pra todo mundo, isso eu não abro mão, então a disciplina, o controle, a responsabilidade tem que ser pra todo mundo. Eu gosto de organizar os cadernos por disciplina, apesar de ter esse trabalho. Mas, eu acho que tem que ter também esse tipo de organização. Trabalho com um caderno de textos, tem um caderno à parte só pra textos. Esse finalzinho eu já tinha devolvido. Eu acho que você não pegou aula que eu trabalhei com ele. Mas, toda questão de texto de leitura de trabalho de interpretação de produção é nesse caderno a parte. Sou um pouco contra essas folhas avulsas, eu acho que a avaliação tem que ser no caderno. Eles têm que estar acompanhando. A folhinha perde, fica uma coisa que ele acaba não tendo acesso a aquela atividade para depois ele estar retomando aquela atividade e acho que o caderno é importante pra ele.

Como você planeja as aulas?

Semanalmente. Dando continuidade sempre à semana anterior. Apesar de que, eu adoro mudar o roteiro das minhas aulas (ênfatisa). É uma coisa assim que eu preciso me controlar porque ao planejar, você não conta com algumas situações e até com a sua capacidade em realizar as atividades. Então, quando você vai lá, prepara o seu semanário e põe lá trabalhar isso. Então, proponho uma atividade pra tal conteúdo, mas de repente na sala de aula, você fala não vou fazer isso. Então, às vezes, na aula eu tenho uns insights. Assim, isso é uma coisa que por um lado é bom, mas por outro é uma coisa que me deixa assim muito [...] eu preciso

ser mais organizada assim nesse sentido. Não sei se precisava. Porque sempre dá certo. Às vezes, eu planejo uma semana inteirinha. Aí, imagina, o primeiro dia deu certo, o outro já não, peguei outro caminho e, assim, eu não consigo seguir à risca aquilo que eu proponho. Sempre tem uma intervenção que eu tenho que fazer. E, o aluno, também, acaba colaborando pra essa intervenção. Eu adoro trabalhar com música que é uma coisa que eu acho que enriquece também.

Em que se baseia para planejar suas aulas?

Aqui na prefeitura a gente tem o guia que orienta as práticas pedagógicas, eu procuro seguir porque eu acho que são muito bem elaborados. Você não conhece esse guia? Se você não conhece eu tenho um lá no meu armário e eu te mostro. Então, a partir da proposta eu vou elaborando as atividades e coisas da minha experiência que eu acho que dá certo, que eu gosto de fazer, aquela coisa de acreditar, aquilo que você carrega na bagagem. Você não precisa necessariamente pesquisar em algum lugar para tentar fazer.

Quais critérios você utiliza para fazer esses planejamentos?

Normalmente, atividades que não demandam muito tempo. Eu tento conciliar todas as disciplinas. Então, eu faço um horário. Naquele dia, eu vou dar português, matemática e ciências. Então, eu tento desenvolver uma atividade em um determinado tempo e isso eu tenho facilidade pra isso. Então, tanto tempo pra essa. Não deu, então a gente retoma, mas eu tenho esse cuidado de estar trabalhando todas as disciplinas, mesmo quando é integrado. Eu faço questão de fazer separado para ver que são momentos diferentes, pra que eles possam também fazer relações com outras disciplinas e tem a coisa da rotina. A gente tem uma rotina. E eu procuro garantir sempre, que em uma semana tenha o momento da leitura, o momento de produção de texto, o momento da aula de artes. Então, essa rotina semanal, o acesso a livros. Então, essa rotina, eu procuro manter no planejamento.

Com que, como ou onde você aprendeu a fazer esse planejamento?

Essa questão da rotina mesmo eu já fazia. Mas, não era assim tão elaborada como foi aqui na prefeitura. Eu sempre planejei. Aqui, o que facilita na prefeitura, é o horário que a gente tem de JEI. Porque no Estado não tinha. Na particular, você não tem. Na particular, eu trabalhava de final de semana, tinha um semanário impecável e era aquilo que você tinha que trabalhar. Rolavam várias brigas porque eu falava assim: gente, não posso sair disso? Não, se não tiver no planejamento, não. E aqui na prefeitura, a gente tem esse momento de estar se

organizando, isso facilitou muito. Essa organização eu fazia mentalmente, quando você estava indo para a escola, você tava: eu tenho que fazer isso, eu tenho que pegar tal material. Aqui não, você senta, você pega o material, já está tudo organizado, eu vou para a sala com o material pronto. Se eu for trabalhar com algum texto, eu sei que já está no meu armário xerocado, olha que diferença? Você chegar na escola e dizer: gente, eu preciso de um stencil, tá aí? As aulas ficam meio que improvisadas no Estado. Não vou dizer que não acontece. Você vai dando uma seqüência ao seu trabalho, mas que facilita muito na prefeitura você ter esse tempo de discutir. Você tem um tempo coletivo, mas você tem um tempo que é HA, que hora atividade, que é livre, aí você vai mandar texto pra xerox, vai produzir atividade, vai ver o que o aluno está precisando. Tem a hora do grupo que a gente tem 4 horas com o grupo e tem sete outras livres para você corrigir atividades, preparar. Que são segunda e terça na verdade. Só faz na terça com a coordenadora, mas de grupo mesmo, é segunda e quinta (interrupção de professora).

Considera importante fazer esse planejamento?

Considero, acho que dá uma segurança maior ao entrar na sala de aula. Eu entro sabendo que eu tenho um determinado tempo para desenvolver aquelas atividades. Eu entro sabendo quais alunos vão ter um tempo maior em função da dificuldade. Mas nada a ferro e fogo, muito flexível. Eu planejo, mas ele é extremamente flexível.

Fale um pouco de seu trabalho nessa escola.

Trabalhar aqui é muito tranquilo. Porque você tem uma equipe pedagógica que você pode contar. Mesmo que não tenha resultados positivos, você sabe que não está sozinha. Você tem uma equipe que te ajuda. Uma direção extremamente presente em tudo, que não te abandonam por nada que acredita no professor, que valoriza o professor que tem na escola e que tem um comprometimento muito grande com a educação. Eu acho que amam o que faz e isso acaba refletindo na escola toda. Tem um cuidado extremo, com o carinho com os professores. Você pode ver, tem festa pra tudo, tudo é comida, tudo é motivo pra estar sociabilizando, como é que fala, confraternizando. Você perdeu, o ano passado uma professora quase que saiu daqui. Você precisa ver que linda a festa, a festa da dona Cida que estava aqui mais de anos. A direção tem esse cuidado, tem esse carinho com a equipe dela e acho isso muito legal. Fora a estrutura pedagógica (ênfatisa), o acesso aos materiais, tudo que você precisa você tem. Essa questão da lousa branca, que foi uma reivindicação, porque o giz realmente acaba com a saúde do professor. E, o diretor faz por onde, ele corre atrás, ele tenta

concretizar aquilo que eu falei, aquilo que o aluno põe no papel. Ele vai ler aquilo, ele vai tentar melhorar. Não é uma avaliação pela avaliação, é uma avaliação para melhorar.

Com relação aos colegas de trabalho, ao grupo de professores.

Isso é uma coisa que é universal. Tem aqueles que você se dá bem, se identifica mais, tem a mesma postura que você, então, você acaba se relacionando mais. Mas, eu tenho um cuidado que eu aprendi com a experiência é ser profissional. Eu não gosto de trazer o meu pessoal pra cá, a minha vida pessoal com a profissional. Então, eu não costumo carregar amigos daqui para a minha casa. Isso eu não faço. Eu tenho que ser extremamente profissional. Acontece, sempre tem um que você se identifica. Eu sou meio fechada com isso.

A relação aqui na própria escola, como se dá essa relação?

Geralmente assim, eu sou muito crítica, então, eu sofro um pouco. Tem algumas posturas que eu não admito. Eu acho que você é modelo. Se você está aqui, você tem que ser extremamente profissional. Então, algumas posturas me incomodam. Assim, nada que eu possa mudar, eu tenho que olhar aceitar, mas eu também, não preciso comprar a idéia daquele colega. Mas, se ele age daquele jeito. Mas sempre vai ter. Sempre vai ter um grupo que você se identifica mais.

Há um projeto pedagógico da escola?

Ele está pronto, tem até no pendrive. Eu já li, ele fala da questão da cidadania, do letramento mesmo. Se você quiser dá uma lida. Tem todo o projeto da escola. E, fala de todas essas atividades do Programa de Formação Contínua, do projeto aniversário, tudo o que acontece, qual o objetivo da sala de leitura, da postura do professor, eles têm um nome do projeto, acho que é cidadão, cidadão, mas envolve tudo isso. No começo do ano ele é discutido e é feita as alterações, mas, ele se mantém e na maioria é aquilo. A não ser que o professor queira (interrupção por aluno). Ele é discutido no trabalho coletivo, a gente tenta fazer com que ele vire realidade, ele está lá no papel, tentamos fazer com que ele se concretize.

Conte como a sua experiência em sala de aula, na relação com os alunos, tem interferido no seu modo de ser professora.

Eu acho que cada ano é um ano diferente. Por exemplo, eu tenho algumas posturas que numa sala eu consigo ter, na outra, eu já tenho que ser um pouquinho mais enérgica, mais rigorosa. Numa sala eu posso me soltar mais, posso promover atividades que o grupo vai comprar a

idéia. Então, depende muito também da turma. Porque eu como professor também preciso ser motivada pelos meus alunos. Não sei se você entende. Se eu tenho uma turma que sempre que propõe as coisas vem e faz de qualquer jeito, fica difícil. Agora, quando o aluno vem e compra a sua idéia, parece que você ganha mais. A atividade que você propõe ganha vida, braços, pernas e vai embora. Então, eu tenho muita dificuldade. Eu acho que é uma falha minha, pois eu deveria ser a mesma, mas não consigo. Tem a coisa do carisma com algumas classes. Por exemplo, essa primeira série, sei lá quando eu vou pegar outra? Que me acompanhou agora na segunda. A terceira é uma turma muito boa também que a gente se identificou e eles têm uma outra maturidade e eu tenho uma preocupação muito grande com a formação de valores. Então, não é só os conteúdos. Eu também tenho uma preocupação com as atitudes, eu gosto de parar a aula, está refletindo, promovendo algumas atividades para eles pensarem nessas coisas, é a questão humana mesmo, que eu acho que você vai levar para a vida. Eu falo: conteúdo a gente não leva pra lugar nenhum, a gente leva postura, compromisso, saber respeitar as diferenças, isso a gente leva pra vida. O estar presente quando alguém precisa, ser solidário, é isso que a escola tem o compromisso maior de promover: o respeito mesmo ao próximo. Se não tiver isso na escola, que indivíduo você vai estar formando? Você não está dando a chance dele viver essas experiências e a escola é o melhor espaço de socialização. Se aqui dentro for positivo, a vida vai ser muito mais positiva. Você pode ver que tem pessoas na faculdade que não conseguem dividir tarefas, querem mandar, faltou isso lá atrás. Querem cobrar do colega, que o colega tem um ritmo, ele tem outro, que ele se acha melhor que o outro. Não é assim. As pessoas têm habilidades diferentes, potencialidades diferentes, potenciais diferentes, cada um contribui como pode. Acho que saber respeitar isso é uma coisa importante.

Trechos da entrevista realizada com a professora Lúcia – 4/11/2008

Lembranças da vida escolar

Conte sobre as experiências mais marcantes de sua vida escolar

Minhas experiências mais marcantes são os eventos que tinham na escola: dança, teatro. Eu tive uma apresentação de ginástica rítmica uma vez. Gosta muito. A participação na fanfarra da escola eu achava muito legal. Mas, quando eu estava no primeiro ano, na fase de alfabetização, o que mais me marcou na minha vida escolar foi a introdução das letras do alfabeto (narra com alegria) que a professora sempre levava alguma coisa que começava com

aquela letra. Então tinha a lição do bolo de fubá, daí todo mundo comia bolo de fubá. Tinha a lição da pipoca, a gente comia pipoca. Então, era bem gostoso.

Houve alguma experiência negativa?

Teve. Eu estudei em classes de emergência, que eram escolas em salões das igrejas, salões comunitários, porque a única escola que tinha aqui não conseguia abarcar todas as crianças que moravam na região. Eu ficava andando de escola em escola nessas salas de emergência (década de 1970). E, a professora tinha mania de puxar as orelhas dos alunos. Então, eu era uma criança muito lenta, pra copiar, pra escrever. Em dois dias em que estudei com ela, ela puxou a minha orelha três vezes. Logo as duas orelhas de uma vez. Então, eu fiquei muito chateada com isso. Eu estava no segundo ano da escola.

Fale sobre algum professor marcante da época de sua escolarização.

É a professora “Maria”, era uma professora que eu amava, ela é uma pessoa muito próxima, muito paciente. Terceiro ano da escola. Ela era paciente, calma, tranqüila, explicava com bastante calma.

Explique como era a participação de sua família em sua vida escolar

Muito presente. Era bem intensa. Meus pais acompanhavam caderno, acompanhavam as reuniões. Quando não era meu pai, era a minha mãe. Davam reforço em casa. Minha mãe ficava muito em casa, ela não trabalhava fora. Ela ajudava bastante a gente em casa [...] minha mãe tinha só o quarto ano do primário. Meu pai tinha formação até o fundamental e cursos técnicos em setor de qualidade, todos esses cursos de SENAI, na década de setenta era o auge.

Foi difícil a sua alfabetização devido a essas mudanças em classes de emergência?

Ah, era. Mas, como a gente tinha uma formação em casa, tinha acesso a jornal, livros, revistas. Meu pai tinha muito. Ele lia a Folha todos os dias. Fazia a gente ler. Tomava leitura. Então, eu me alfabetizei rápido. Eu com seis anos já era alfabética. Meu irmão com cinco. Meu irmão foi alfabetizado só em casa mesmo.

Fale sobre as estratégias das aulas nessa época em que você era aluna.

Era muita aula expositiva. Eu achei muita diferença quando eu fui do ensino fundamental para o médio, quando mudei de escola. No ensino médio, as aulas eram com teatros, seminários, apresentações, e aí, mudou muito o enfoque. Era muito legal. A gente tinha muito teatro,

apresentações, seminário. Isso foi uma das coisas que também me marcou muito, muito, na escola. Eu participava de tudo, eu corria atrás, fazia pesquisa.

Formação profissional

Quanto tempo tem de magistério?

23 anos.

Por que escolheu ser professora?

Eu sempre gostei. Eu fiz um teste vocacional. Optei por fazer magistério, daí já me encaixei na pedagogia. Fui fazer pedagogia pra surdos na PUC/SP. Foi uma opção mesmo. Foi um caminho, entre a pedagogia ou o serviço social.

Alguém te influenciou nessa decisão?

A minha mãe talvez um pouco, em relação a ter uma profissão já em nível técnico e como eu já trabalhava, uma coisa foi encaminhando a outra.

O que é ser professora para você?

Eu acho que ser professora é uma realização. Eu adoro. Me identifico demais com o trabalho que faço. Sempre quero estar descobrindo coisas novas. Eu adoro. Adoro estar em sala de aula em especial. Gosto de trabalhar com formação de professores, mas dentro da escola esse trabalho é muito difícil. Tem muitos professores que não estão na profissão de pedagogo ou professor de área por opção. Então, porque não teve a oportunidade de fazer alguma coisa que realmente gostava. Então, tem muita gente descontente na área e acaba não tendo um bom desempenho na sala de aula; maltrata aluno [...]

Você já foi coordenadora pedagógica?

Já. Aqui mesmo, durante um ano, vaga precária, em 1996. Era eu e a Matilde. Aí veio a Patrícia como efetiva. Eu saí, fui para a sala de aula. Fui convidada para mais três ou quatro escolas e não eu quis. Preferi ficar na sala de aula mesmo.

Você não gostou da experiência?

Achei bem difícil. Eu tinha uma direção bem complicada também. Porque eu acho que é um trabalho em parceria. Não era a mesma direção que está hoje. Era uma diretora e ela tinha

uma relação muito hierárquica dentro da escola. Então, ela falava: eu mando e vocês, coordenadoras, obedecem. E, como eu era muito jovem na época, eu achava que tinha muitos sonhos e, aí foram meio que caindo por terra. Foi bem difícil essa época.

E hoje, com a direção atual, gostaria de ser coordenadora?

Só se for um dia por concurso.

Você acha que algo mudou com essa nova gestão?

Já é uma relação mais aberta, já é uma relação de parceria mesmo. É diferente.

E com esse grupo, você não teria vontade de atuar como coordenadora?

Ah, não. Prefiro a sala de aula mesmo.

Quais os conhecimentos que você acha necessários para ensinar?

Eu acho que a psicologia é fundamental. Primeiro a vontade. A didática [pausa] o querer, você tem que estar querendo aquilo, acreditar, gostar daquilo que você faz. Isso faz a diferença. Eu acho que os conhecimentos teóricos ajudam muito e também o conhecimento dos conteúdos, porque o conhecimento faz com que você busque novas alternativas de estar trabalhando aquele conhecimento com o aluno. Esse ano mesmo eu fiz um levantamento com as crianças em relação ao que eu tinha feito esse ano e o que elas tinham mais gostado. E, o que mais marcou as crianças foram os trabalhos extra-classe. Então, quando eu fui ensinar os pontos cardeais na quadra, foi o que marcou; quando eu fui ler histórias no quiosque, foi o que marcou; quando eu ensinei frações com pizza, foi o que marcou. Então, o que marca a criança é aquilo que você sabe que realmente conseguiu atingir em relação ao conteúdo, ao conteúdo que você estava desenvolvendo. É que nem sempre dá pra ser assim, né?

Eu percebi que durante as aulas você desenvolve várias atividades assim, né?

Você chegou ver a apresentação? Depois, eu te passo. Tem um cd na escola. Eu estou indo agora essa semana, na quinta-feira, mostrar esse trabalho. Na prefeitura mesmo, para professores um trabalho sobre a questão racial. Foi uma pessoa que indicou. Então, vai ser uma formação de um dia todo: o grupo da manhã e o grupo da tarde. Eu vou fazer essa apresentação de relato de prática de manhã e à tarde. Porque como foi um trabalho que desenvolvi, ano passado, com base nas histórias de Joel Rufino, um historiador envolvido com a questão do negro, do racismo no Brasil, então, eu estou indo lá falar com as crianças.

Porque agora eles estão no 5º ano, mas são extremamente envolvidos. Tanto que o professor está trabalhando um pouco da mitologia [...] e eles trouxeram tudo o que eles tiveram ano passado para o trabalho com o professor de história do 5º ano. Então, faz a diferença depois. Essas crianças ficam marcadas com um projeto que dura o ano todo, que tem toda uma história que eles podem participar [...] eu gosto muito de desenvolver projetos assim anuais, se fossem bianuais seria mais interessante ainda. É mais longo, tem maior envolvimento e aprendizado também.

Como foi o início de sua vida profissional?

Foi complicado. Porque eu comecei trabalhando em creche. Eu fiz um trabalho em creche voluntário, eu tinha dezoito anos. Eu achei difícil porque lá ninguém tinha um conhecimento pedagógico. Era só cuidar da criança. E, quando não tem essa formação, o jeito delas tratarem as crianças era agressivo. Elas batiam às vezes, falavam que as crianças eram desobedientes. Não tinha estrutura de creche, era um salão de igreja. Os lanches não tinham nenhum teor nutritivo. Elas tinham muita fome. Não tinha nada. Aí, eu levava papel, giz, dava alguma atividade mais lúdica. Porque eles ficavam lá meio à toa. Depois, muitas coisas foram mudando. Depois, eu passei a ser a pedagoga da creche, como orientadora das ADIs. Nessa época elas não tinham formação. Era um trabalho difícil. Eu ficava indignada com alguns tipos de erro. Elas davam apelidos pejorativos para as crianças. Eu saí logo, porque eu já estava na PUC/SP e fui dar aula no Estado. Eu entrei no final de 1988 pra 1989, quando teve a greve. Eu estava muito desgostosa, era o governo Quercia. Eu saí.

Foi na época do CB?

Foi. CBI e CBII.

E o que você achou?

Era terrível. Eu peguei uma classe de CBII, com 40 alunos não alfabetizados, que apresentavam muitas dificuldades e não havia nenhuma orientação da escola [...] Não tinha coordenador pedagógico. Havia uma assistente de direção que andava com uma varinha pelo pátio para assustar as crianças. Era uma escola terrível. Eu tinha um aluno cego que também não aprendia a ler. E eu tinha uma dificuldade para lidar com isso. Tanto é que fiquei só 6 meses com essa classe. E por estudar na faculdade em um horário que não dava pra ficar com a turma, acabei abandonando. E entrei na prefeitura nunca classe comunitária. Eram classes de educação infantil dentro de centros comunitários e a prefeitura pagava.

Eu lembro que você falou que já trabalhou no NAE, fale um pouco.

A minha coordenadora convidou para trabalhar na parte de formação de professores de educação infantil, dentro do NAE, época da Erundina. Tinha projetos de formação, foi quando eu conheci a Matilde. Ela dava formação pra gente que trabalhava no NAE. Eu participava dessas formações, a gente estudava juntas. A gente tinha também vários formadores Madalena Freire, Paulo Freire dava algumas palestras na época. Foi uma época bem ativa e bem legal porque foi um momento em que a prefeitura deu uma reviravolta mesmo dentro do sistema da prefeitura. Foi feito um Regimento Comum, um Estatuto do Magistério. Nós íamos para as escolas com esses documentos para discutir de uma forma democrática. Voltava das escolas com alguns questionamentos, relia novamente. Então, foi um processo bem demorado, bem democrático e foi um momento em que eu aprendi muito com as pessoas que eu trabalhava, a gente tinha outras formações dentro da universidade. Eu participei na USP de um grupo de estudos de matemática para crianças na fase de alfabetização.

Quais eram suas principais expectativas e dúvidas? Quem a ajudou nessa caminhada?

Os amigos que trabalhavam também na educação. Eu só fui para o NAE por causa do trabalho que eu já desenvolvia com as crianças. Então, a pessoa que era coordenadora nas classes comunitárias me chamou para ir trabalhar junto com ela no NAE. Eu tinha umas amigas que já trabalhavam na administração também e gostavam do meu trabalho e foram me incentivando. As principais dúvidas eram em relação à seleção de conteúdos para trabalhar com cada faixa etária. Eu tinha bastante dúvida em relação a isso. Mas eram dúvidas de início de carreira.

Houve algum momento em sua vida pessoal e profissional que você enfrentou mais dificuldade?

Quando eu trabalhei aqui como coordenadora, foram um dos momentos mais difíceis para mim.

Como você se vê hoje como professora?

Hoje eu sou uma pessoa bem inquieta. Eu sempre quero dar o passo maior que a perna. Mas hoje eu tenho uma desenvoltura melhor, estou mais atenta ao meu planejamento e consigo fazer quase 90% daquilo que me propus fazer em relação aos conteúdos e desenvolver um projeto durante o ano com as crianças. Esses anos estou fazendo um projeto de geografia com a construção de atlas e está ficando um trabalho bem interessante. Só que com um outro

enfoque do ano passado. Eu nunca tenho vontade de fazer, repetir os projetos, eu sempre quero uma novidade, fazer coisas novas com as crianças. Conforme a turma também as crianças vão dando o brilho no projeto, na proposta inicial.

Como surgiu esta idéia de trabalhar com atlas?

Eu fiz um trabalho com atlas há dois anos atrás. A nossa coordenadora comprou um atlas do IBGE para trabalhar com crianças de primeiro grau. Aí eu fui seguindo esse atlas e a gente foi construindo o nosso próprio atlas. Eu fiz de um jeito há dois anos atrás e a minha vontade era de fazer algo mais elaborado. Então, a gente começou com os mapas: mapa do quarto, mapa da sala, mapa da rua, mapa da minha casa até a escola. Cada um lugar desses que eles viam eles desenharam. Já têm mais de vinte mapas. Agora, a gente vai ao centro da cidade para encerrar este trabalho.

Que cursos de formação (magistério – inicial – continuada) você acha que mais contribuiu em sua formação e para a sua atuação em sala de aula? Fale um pouco sobre eles.

Todos. A formação continuada principalmente. Porque na faculdade você está mais ligada à teoria e no magistério é mais uma prática, no saber-fazer. Na formação continuada é o paralelo.

ANEXO B – Registros de observações realizadas em sala de aula

I – Observação realizada na sala de aula da Professora Helena

Turma: 2º ano do ciclo I

Professora: Helena

Data: 27/11/2007

Horário: das 10:00h às 12:00h.

Cheguei à escola às 10:00h. Entrei e fui para a sala dos professores. Pensei que hoje teria reunião no horário de trabalho coletivo, mas a coordenadora Patrícia não estava presente. Algumas professoras estavam reunidas na sala, dentre elas a professora Helena. As professoras comentavam que as aulas vão até o dia 12 de dezembro e neste dia haverá a festa dos Aniversariantes. Perguntei sobre o evento. Contaram-me que é um dos projetos da escola.

Entra uma professora na sala, responsável pela sala de leitura, e comenta sobre o caso do deputado Carlos Gianazzi. Como a coordenadora não estava presente e não haveria uma discussão coordenada, resolvi fazer uma análise em documentos da escola. Às 11:00h, soou o sinal. Os professores se dirigem para as salas de aula. Acompanhei a professora Helena. Percebo que as crianças não costumam fazer filas para entrar nas salas. Enquanto os professores estão em hora atividade ou em horário de trabalho coletivo, os alunos, assim que chegam à escola, já vão para as suas respectivas salas de aula e ficam aguardando os professores chegarem. Ao chegar à sala, a professora fala boa noite para os alunos. Os alunos respondem bom dia e sorriem, acham graça no que diz a professora. A professora aguarda os outros alunos chegarem, enquanto isso arruma o seu material sobre a mesa. Conversa com alguns alunos. Pergunta a uma aluna se ela já estava melhor. Arruma algumas carteiras. Enquanto isso, alguns alunos chegam. A professora disse que eu poderia sentar em qualquer lugar, que poderia ficar à vontade. Vi uma carteira vazia no fundo da sala e sentei. Uma aluna chegou e ficou em pé ao meu lado. Perguntei se aquele era o lugar dela e ela disse que sim. Levantei-me. A professora interveio e disse que ela poderia sentar em outro lugar, que não havia problema, pois havia outras carteiras vazias. A aluna, então, sentou à minha frente. Na classe de Helena tem 39 alunos. A professora explica que essa é a organização das salas. Para o primeiro ano do ciclo I, são 35 alunos e para o segundo ano, 40. Em conversas com a professora Helena e a professora Lúcia, o número excessivo de alunos em sala de aula é enfatizado como o fator que mais dificulta o trabalho pedagógico. Segundo elas, fica difícil, embora procurem fazer, atender as necessidades de todos e acompanhá-los individualmente. Hoje, na sala da professora Helena, havia 37 alunos presentes. A professora senta-se em sua mesa e inicia a chamada. Solicita que os alunos peguem o caderno de ciências. Continua a chamada. Ao terminar, pega algumas folhas em seu armário. Disse aos alunos que trouxe uma atividade sobre os planetas, matéria vista ontem na aula de informática. Escreve na lousa: tema da aula – o sistema solar. Percebo que os professores realizam um trabalho articulado. Em uma observação realizada anteriormente, a professora da sala de leitura desenvolvia uma atividade integrada ao projeto Japão, atividade esta que a professora Helena desenvolve com seus alunos. A professora me diz que o professor de informática auxiliou os alunos a “entrarem” no site do planetário. Pensei: há um incentivo para que essa integração ocorra? A professora entrega as folhas aos alunos. Fala para eles que podem pintar os desenhos dos planetas. As crianças realizam a atividade tranqüilamente. A professora trouxe-me algumas produções de textos feitas pelos alunos. Percebo que algumas foram feitas individualmente e outras em duplas. Parece que a professora indicou que os alunos com mais dificuldade

fizessem as atividades em duplas, para terem o auxílio do colega. A personagem “Vampi” aparece em todas as produções: ‘Vampi – aventura na Amazônia’, ‘Vampi – aventura no zoológico’, ‘Vampi – cuidando dos dentes’. Percebo que há poucas correções nas produções de textos. Parece que a professora tem uma preocupação maior com a coerência do texto. A professora chama, em ordem alfabética, os alunos em sua mesa para a correção da lição de casa. Enquanto isso, os alunos continuam pintando. Alguns alunos levantam e trocam lápis com os colegas. Uma aluna faz uma pergunta à professora relacionada aos planetas. Ela responde. Ao fazer as correções, faz comentários, explica aos alunos, que apresentaram dificuldade, como fazer o exercício. Uma aluna estava sentada e não havia iniciado a atividade. A professora percebe e diz: “você está sem lápis?” A aluna responde que sim. Professora: “O que você poderia fazer?” A aluna diz à professora que já pediu aos colegas, porém, ninguém quis emprestar. A professora fala para a classe: “quem poderia emprestar um lápis para a Karen?”. Vários alunos levantaram a mão. Karen se levantou e foi até um colega e pegou dois lápis. A meu ver, essa postura da professora, incentiva a aluna a ser mais autônoma, a tomar decisões, de ir atrás de seus objetivos, de saber argumentar com os outros. Como também, incentiva a colaboração e cooperação entre os alunos. A professora vai até o fundo da sala e tira alguns cartazes da parede, feitos pelos alunos. Como já está próximo ao final do ano, a professora devolve as atividades realizadas. Os alunos colam a atividade dos planetas no caderno. Às 11:30h, a professora inicia outra atividade. Helena solicita que algum aluno ou aluna vá à frente da sala para explicar o que entendeu por rotação e translação. Fala para os demais alunos: “Se a gente concorda ou não, não vamos ficar falando. Depois, completamos se precisar”. Uma aluna levanta-se e vai à frente da sala. A professora Helena senta-se no fundo da sala e diz aos alunos que a Milene é a professora da sala nesse momento. Milene começa a escrever na lousa. As outras crianças observam com atenção: “Rotação é a terra rodando em torno do sol e translação é a terra rodando em torno de si mesmo”. Após terminar, a professora Helena solicita que Milene leia o que escreveu em voz alta para todos. Ela lê. A professora Helena diz: “Vocês concordam?”. Os alunos dizem que sim. A professora vai à lousa e pergunta a diferença entre os dois e diz à aluna que ela se confundiu em algo. Começa a desenhar na lousa e incentiva a todos os alunos a falarem sobre o que está desenhando. A professora fala sobre o dia e a noite. Pergunta: “quanto tempo tem esse movimento?”. As crianças lembram-se do Projeto Japão. Uma criança comenta “que enquanto aqui é dia, lá é noite”. A professora pergunta: “que movimento é esse que faz surgir o dia e a noite?”. As crianças falam que é a rotação da terra. A professora pergunta: “o que surge com a translação?”. Alguns alunos começam a procurar no caderno. Um aluno diz: “os quatro

tempos”. A professora questiona: “como também podemos chamar esses quatro tempos?”. Outro aluno responde alto: “estações”. A professora escreve na lousa as estações do ano. A professora pergunta aos alunos sobre o tempo que a Terra demora para dar uma volta completa em torno do sol. Um aluno fala: “365 dias”. A professora questiona sobre o ano em que o mês de fevereiro tem 29 dias e pergunta como se chama. Uma aluna diz: “ano bissexto”. A professora arruma na lousa a troca feita pela aluna, substituindo os nomes de rotação por translação e vice-versa. Fala para os alunos que eles precisam estudar mais sobre o assunto. Às 11:45h, a professora pede para guardarem o caderno de ciências e escreve na lousa: “matemática – atividades 2 e 3 do livro – página 129”. Pede aos alunos para fazerem as atividades enquanto ela corrige os cadernos. Pergunta se alguém não fez a lição de casa e pede para fazer em sala. Peço o caderno e o livro de um aluno para ver as atividades do livro e a lição de casa. As duas tarefas estavam relacionadas: divisão e multiplicação. Aproveitei para observar o caderno do aluno e percebi que a professora faz a rotina do dia na lousa e os alunos copiam em seus cadernos. Parece ser uma forma de acompanhamento do que já foi feito e/ou do que está sendo realizado. Também, as leituras realizadas no dia são anotadas e ao lado está escrito se gostaram ou não da história. Pergunto à professora sobre a separação das matérias nos cadernos. Ela diz que é uma questão de organização. Que prioriza o trabalho interdisciplinar, mas, para que as crianças compreendam que há disciplinas de português, matemática, ciências e, também, para que possam sozinhas associar um conteúdo às diversas disciplinas, considera essa divisão interessante.

II – Observação realizada na sala de aula da Professora Lúcia

Turma: 4º ano do ciclo I

Professora: Lúcia

Data: 03/12/2007

Horário: das 8:30h às 11:00h

Cheguei à escola às 8:30h. Entrei e fui para a sala da professora Lúcia. A professora cumprimentou-me e disse que eu podia entrar. Assim que entrei, uma aluna disse: hoje é dia de prova. Os alunos estavam sentados individualmente realizando uma avaliação de matemática. Sentei-me em uma carteira vazia ao fundo da sala. Alguns alunos realizavam a “prova” em silêncio, outros, conversavam discretamente. A professora disse aos alunos que poderiam rasurar a folha, fazer rascunho, rabiscar para fazer as contas, que não teria

problema. Lúcia, após perceber que alguns alunos apresentavam dificuldade na compreensão dos enunciados, explica as questões e o que é necessário para resolver as situações-problema. Os alunos pensavam que eram questões alternativas e estavam marcando X nas perguntas, em vez de respondê-las. Ela explica que não são questões alternativas, que é preciso ler, fazer as contas e escrever por extenso as respostas. Diz que a “prova” representa um conteúdo que eles aprenderam a semana passada. Os alunos que terminam viram as folhas na própria carteira e aguardam. Enquanto isso, a professora corrige atividades em sua mesa. Percebo que alguns alunos, sutilmente, conversam entre eles sobre as questões, como se estivessem “colando”. A professora anda pela sala, olha a “prova” de uma aluna e percebe que a aluna fez algo errado. Então, explica novamente a questão para a aluna e pede para ela pensar mais um pouco. Os alunos começam a se levantar da carteira e mostram as “provas”. Ela lê com cuidado e, quando percebe algo errado, explica novamente aos alunos. A professora diz em voz alta: “vocês lembram que a professora explicou como fazer a fração de quantidades? O que faz com os números de baixo? O que faz com os números de cima? Não precisa desenhar nada, é só fazer a continha que a professora explicou”. Percebo que a postura da professora diante da “prova” é diferenciada. A avaliação parece ser uma forma de avaliar também o seu trabalho e reorientar a prática. Numa avaliação “tradicional”, a professora não teria feito tantos questionamentos, pois a finalidade da “prova” é o resultado final, saber se o aluno aprendeu o conteúdo, e não o processo de construção do conhecimento. Também, essa prática avaliativa permite que os alunos se auto-avaliem, ao terem a oportunidade de pensarem sobre os próprios erros. Às 9:15h, a maior parte dos alunos já havia terminado a avaliação. A professora aguarda que todos terminem. Perguntei o que ela estava achando das “provas”, ela disse que estava achando mais ou menos. Acredita que os alunos que prestaram atenção às aulas e estudaram em casa foram muito bem. Ela pergunta se eu gostaria de ler alguns relatos dos alunos sobre o projeto África. Eu disse que sim. Ela entregou-me as redações. Em sua sala tem 42 alunos, dentre estes, uma aluna que apresenta necessidades educacionais especiais. Enquanto eu lia as produções de textos, a professora Lúcia chamava os alunos para irem ao laboratório. Os alunos conversam muito. A professora parece não se incomodar. Quando um aluno fala em tom muito alto, praticamente, gritando, ela aproxima-se do aluno e fala em tom baixo: “dá para falar um pouco mais baixo?” Apesar do barulho, a professora não grita com os alunos. De repente, dois alunos brigam. A professora pede para que eles fiquem na sala para conversar com ela. Os outros alunos vão para o laboratório. Continuei lendo os relatos. Em destes estava escrito: “tudo começou quando a professora Lúcia leu um livro chamado ‘Gosto de África’. A história é chamada ‘as pérolas de Cadija do Joel Rufino dos Santos’, e um dia a

professora foi em um teatro e viu fantoches de papel e teve a idéia de começar um projeto e, então, todos gostaram da idéia”. Esses relatos datavam dias 21/11/2007 e 28/11/2007. Às 10:00h, a professora entrega as lições de casa. Explica aos alunos o que deve ser feito. Às 10:05h, estávamos todos no laboratório. O laboratório tem sido utilizado pela professora Lúcia para os trabalhos com artes. Na Rede Municipal não há um professor específico para as aulas de artes. São as próprias professoras de Ciclo I que desenvolvem esse trabalho. No laboratório, os alunos confeccionam fantoches, ensaiam a peça de teatro e a dança que serão apresentadas aos demais alunos. É uma forma de encerramento do projeto África. Em uma mesa, há um rádio. Ao lado, alguns cds. As crianças escutam músicas para escolher uma para a parte de introdução do espetáculo. A professora pega um cd do grupo ‘Palavra cantada’, que foi emprestado por outra professora, apresenta diversas músicas aos alunos e pede que escolham a que eles mais gostam. Escolhem uma. Junto com os alunos, a professora pensa em passos para a dança. Tentam vários passos. Há uma relação dialógica com os alunos. Uma aluna dá uma idéia de um passo. Todos gostaram. A aluna que apresenta necessidades educacionais especiais participa com o grupo. Às 10:10h, outro grupo apresenta-se. Pegam os fantoches, que eles mesmos confeccionaram, e montam uma peça de teatro. O roteiro da peça foi feito pelos próprios alunos com base em um conto africano lido em sala de aula. Os alunos que não participam do ensaio observam atentamente os colegas ou continuam a confecção dos fantoches. Alguns alunos levaram para as mães costurarem a roupa do boneco. Um aluno diz a professora que se alguém precisar, a mãe dele pode costurar as roupas. Às 10:40h, o grupo todo ensaia a música. Às 10:50h, a professora pede para eles guardarem o material. Os alunos começam a sair do laboratório. Alguns alunos ficam para ajudar a professora na organização das mesas e cadeiras. Às 11:00h, conversei com a professora sobre como surgiu a idéia do projeto. Ela disse que o projeto surgiu quando teve contato com um livro do Projeto de Formação desenvolvido na escola, que sugeria atividades a partir do livro de contos africanos. Apesar de não participar do curso “Leitura e escrita”, achou o material muito interessante e resolveu tentar. Depois, aos poucos foi incrementando com novas idéias. Cita uma peça de teatro que assistiu. Conversou com a turma de alunos e todos gostaram. Os alunos mostram-se envolvidos com o projeto e desenvolvem as atividades com muito entusiasmo. A professora Lúcia menciona um aluno que falta muito e é o único que “dá trabalho”. Quanto à aluna com necessidades educacionais especiais, diz que ela só possui dificuldade motora. Ela já está alfabetizada desde o ano passado. Perguntei se ela participa de algum curso do Projeto de Formação Contínua de Professores e ela diz que sempre participou do curso “avaliação”.