UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONCEIÇÃO APARECIDA CELEGATTO

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO: SIGNIFICADO DO “PROGRAMA LER ESCREVER”
NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

São Paulo

2008

CONCEIÇÃO APARECIDA CELEGATTO

Formação em Serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de ensino fundamental

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

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Marieta Lúcia Machado Nicolau

São Paulo
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Conceição Aparecida Celegatto

Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de ensino fundamental.

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª Drª

Instituição:

Assinatura:

Profª Drª

Instituição

Assinatura:

Profª Drª

Instituição

Assinatura:

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Maria Aparecida e Armando
pela convivência maravilhosa que me proporcionaram enquanto compartilharam comigo a
experiência da vida e da família, pelos ideais de justiça e de honestidade que me
transmitiram e com os quais educo os meus filhos. As realizações e as superações que obtive
seriam impensáveis sem a orientação de vocês.*

AGRADECIMENTOS

As professoras da Escola Municipal do Parque Peruche, que me receberam com carinho e cooperação, abrindo espaço em seus momentos de formação, bem como em suas vidas, dividindo comigo suas angústias e dificuldades, me ajudando e me ensinando muito sobre a dinâmica institucional e o dia-a-dia na escola pública.

A professora P., da primeira série do Ensino Fundamental, por ter aberto as portas de sua sala de aula para a realização dessa pesquisa, por ter colaborado com o empréstimo de materiais impressos e cadernos, pelas palavras esclarecedoras que sempre esteve disposta a lançar mediante minhas questões de investigação.

A professora D. também da primeira série do Ensino Fundamental pela sua confiança e atenção, bem como pelo empréstimo dos materiais referentes ao “Programa Ler e Escrever”.

As Coordenadoras Pedagógicas da escola municipal, na qual fizemos o trabalho de campo, pela disponibilidade que demonstraram apesar das inúmeras convocações e compromissos que preenchem suas rotinas de trabalho.

A Prof^a Dr^a Sandra Maria Sawaya pelas contribuições técnicas e conceituais dispensadas, pelo seu esforço em garantir a revisão dos textos integrantes dessa dissertação, apesar da distância e das dificuldades que permearam a sua vida profissional durante a trajetória desse estudo.

Aos professores Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e José C. Fusari por suas contribuições teóricas contextualizadas numa dinâmica de aula, que muito contribuiu para o enriquecimento das discussões sobre a qualidade da formação docente na atualidade.

As professoras Maria Izabel Galvão, Marília Pontes Espósito e Jean Jacques Schaller pelo enriquecimento intelectual que trouxeram, através dos aportes teóricos acerca das práticas educativas no contexto brasileiro e francês, pelas noções de território, de força local e de sustentabilidade que veicularam a todo o grupo de alunos interessados em entender como se processa a construção dos “nós”, isto é, da verdadeira identidade coletiva.

A minha grande amiga Edleuza pela dedicação e disponibilidade para ler e revisar os meus textos, por abrir as portas de sua casa, para me receber sempre que necessário, pelo valor da amizade que constantemente reafirma através de suas atitudes e de sua presença.

A minha irmã por seu apoio emocional, pela presença marcante em todas as situações da minha vida e por me transmitir a certeza de que família é o nosso maior “bem”.

Aos meus abençoados filhos Matheus e Caíque, que apesar de terem dividido a minha companhia com os livros, sempre se mostraram compreensivos, estudiosos e companheiros; por me ajudarem a aprender que a vida vale a pena, apesar das dificuldades e das perdas, pois existem ganhos e laços inestimáveis.

A minha mãe que, infelizmente, não pode acompanhar até o fim a minha trajetória de estudos, mas que soube torcer desde o início pela minha vitória, deixando a certeza de que eu deveria continuar.

Ao meu pai, que partiu mais cedo, mas que teve a oportunidade de deixar um grande inventário dentro de mim, constituído por coragem, força, ética e amor.

Ao meu grande amigo Dr. Franklin Antonio Ribeiro pelas palavras encorajadoras com as quais sempre me incentivou, pela sua solidariedade e presença em todos os momentos importantes da minha vida.

Meu agradecimento especial à Prof^a Dr^a Marieta Nicolau pela imensa sensibilidade, ética, dedicação e competência demonstradas no pouco tempo que trabalhamos juntas; por ter compartilhado seus conhecimentos comigo, sempre de forma humilde e brilhante; por ter feito parte da minha vida e por ter assumido a Orientação dessa dissertação, sem medir esforços para prestar seu auxílio que foi decisivo na concretização desse trabalho.

E, finalmente, eu não poderia deixar de agradecer à Deus por ter iluminado a minha vida e por ter me garantido a coragem e a paz necessárias ao desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

CELEGATTO, C.A. Formação em serviço: significado do “Programa ler e Escrever” numa Escola Municipal de Ensino Fundamental. 2008. 280 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

O presente estudo busca revelar os significados do curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” para um grupo de professoras de primeira à quarta série do ensino Fundamental, para as Coordenadoras Pedagógicas que atuam como formadoras e para o vice-diretor de uma escola municipal considerada modelo na zona norte de São Paulo. Tomamos como base as iniciativas governamentais que têm lançado programas de formação em serviço para as unidades de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica e procuramos entender de que forma um curso de formação pensado por especialistas do DOT – Departamento de Orientação Técnica vem sendo recebido por um grupo de professoras e por gestores de uma escola com tradição formativa em seu histórico. Partimos do pressuposto de que os cursos de formação oficiais são incorporados, rejeitados, adaptados, ressignificados pelos sujeitos que deles participam como formadores e alunos. Utilizamos a etnografia como metodologia, para observação e para a análise dos dados. Participamos do curso de formação desenvolvido nessa unidade escolar por um ano, registramos, praticamente, tudo o que ocorria no diário de campo e fizemos entrevistas individuais com os participantes do “Programa Ler e Escrever” realizado na própria unidade de ensino. Verificamos que o significado dos programas oficiais mostra-se divergente numa mesma unidade de ensino. Os conteúdos do curso são elogiados por algumas professoras, criticado por outras e ressignificado por algumas. Para as Coordenadoras pedagógicas, que atuam como formadoras, o curso oficial representa uma possibilidade de interferir na prática docente, inserindo conteúdos diversificados em relação à leitura e à escrita. Para o gestor (vice-diretor) o “Programa Ler e Escrever” é uma forma de interferir na prática e na rotina das professoras, promovendo mudanças. Constatamos que os conteúdos do programa são inseridos na prática docente, porém de forma específica, de acordo com o significado que possuem para cada educadora. Verificamos que os programas de formação de professores devem considerar o saber docente e do ciclo de vida profissional dos mesmos. Concluímos que os projetos de formação em serviço devem ser construídos coletivamente pela equipe escolar, e que os problemas vivenciados na escola precisam ser entendidos como responsabilidade de todos.

Palavras-chave: Formação em serviço, educação, programas oficiais.

ABSTRACT

CELEGATTO, C.A. In-service Education: meaning of "Programa ler e Escrever" in a City Elementary School. 2008. 287 p. Dissertation (Master's Degree) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

This study tries to show the meanings of an in-service education course "Programa Ler e Escrever" for a group of teachers of the first to the fourth grade in elementary school, for pedagogical coordinators, who work as teachers of the teachers and for the vice-principal of a city school considered a model in the North Zone of Sao Paulo. We adopted the governmental initiatives as a base, which have released in-service education program for teaching units with the purpose to improve the elementary educational quality and tried to understand in which way a formation course, thought be specialists from DOT - Departamento de Orientação Técnica -, has been accepted by a group of teachers and managers in a school with formative background in its history. We assume the official formation programs are incorporated, rejected, adapted, reinterpreted by the people involved, being teachers or students. We use the Ethnography as methodology, as observation and data analysis. We have taken part in the formation course developed in this teaching unit for a year, and have registered, practically, everything that occurred in a field diary and also had individual interviews with the participants of the "Ler e Escrever" program that took place in the same educational unit. We saw that the meaning of the official programs can diverge in the same educational unit. The course content was extolled by some of the teachers, criticized by others and reinterpreted by some. According with the pedagogical coordinators, who work as teachers, the official course represents a possibility to interfere on teaching, including diversified content regarding to reading and writing. According with the vice-principal the "Ler e Escrever" program should consider the teacher's knowledge and their professional life cycles. We conclude that the in-service education should be built, collectively, by the school staff, and the problems lived in school must be understood as a responsibility of all.

Keywords: in-service education, education, official programs.

SUMÁRIO

I.	APRESENTAÇÃO	13
II.	INTRODUÇÃO	17
1.	CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO	
1.1.	HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA REDE PÚBLICA E SUAS CONTROVÉRSIAS	23
1.2.	A PSICOLOGIA CRÍTICA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES	40
1.3.	O PAPEL DA ESCOLA E DOS EDUCADORES NA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO	51
1.4.	O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES	58
1.5.	RELEVÂNCIA DESS ESTUDO PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	60
1.5.1.	A DINÂMICA INSTITUCIONAL E SUA INTERFERÊNCIA NO TRABALHO DO PROFESSOR	60
1.5.2.	A ESCOLA COMPREENDIDA COMO PROJETO INSTITUCIONAL	62
1.5.3.	O PROJETO NEOLIBERAL E SUA INTERFERÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO	71
1.5.4.	A ESCOLA, SUA ESPECIFICIDADE E COTIDIANIDADE COMO FOCO DAS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL	73

1.6.	HIPÓTESES DE TRABALHO	77
1.7.	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	78
2.	CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	
2.1.	O MÉTODO DE PESQUISA	79
2.2.	A ESCOLHA DA ESCOLA	83
2.3.	PARTICIPANTES DO ESTUDO	83
2.4.	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	85
2.4.1.	A ENTRADA EM CAMPO	87
2.4.2.	OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES	89
2.4.3.	A ESCOLA E SUA CLIENTELA	90
2.4.4.	OBSERVAÇÕES DA SALA DE AULA DO CURSO DE FORMAÇÃO “PROGRAMA LER E ESCREVER”	92
2.4.5.	ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM AS PROFESSORAS E COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA	95
2.4.6.	CONVERSAS INFORMAIS COM O VICE-DIRETOR	97
2.4.7.	OBSERVAÇÕES DE UMA SALA DE AULA DE PRIMEIRA SÉRIE	98
2.5.	DOCUMENTOS	99
2.5.1.	CADERNO DO CURSO DE FORMAÇÃO - “PROGRAMA LER E ESCREVER DE UMA PROFESSORA DE PRIMEIRA SÉRIE	99

	11
2.5.2. CADERNO DE UM ALUNO DESSA SALA DE PRIMEIRA SÉRIE	99
3. CAPÍTULO 3 – ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS: O SENTIDO DA FORMAÇÃO, AS PRÁTICAS FORMATIVAS E A DINÂMICA DE SALA DE AULA	
3.1. A ESCOLA E SUA INSERÇÃO NO BAIRRO	101
3.2. O BAIRRO	103
3.2.1. A HISTÓRIA DO BAIRRO	105
3.3. O PROJETO OFICIAL – “PROGRAMA LER E ESCREVER”	107
3.3.1. ANÁLISE DO GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	113
3.3.2. ANÁLISE DO GUIA DE ESTUDO PARA O HORÁRIO COLETIVO DE TRABALHO PEDAGÓGICO	119
3.4. O CURSO DE FORMAÇÃO E SUA DINÂMICA: A SALA DE AULA	122
3.4.1. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO	122
3.4.2. O GRUPO DE FORMAÇÃO	131
3.4.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ESPAÇO FORMATIVO	149
3.4.4. A DINÂMICA DA SALA DE AULA	161
3.4.5. REPETIÇÃO DOS VELHOS MODELOS DE FORMAÇÃO	176
3.4.6. O RECEITUÁRIO COMO ESTRATÉGIA	180

3.4.7. DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS QUE TODAS AS PROFESSORAS REALIZAM	186
3.4.8. OS MATERIAIS DE FORMAÇÃO E A PROPOSTA DE DIRECIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA	190
3.5. OS SIGNIFICADOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS	192
4. CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO E SUA RESSIGNIFICAÇÃO	
4.1. OS SIGNIFICADOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E DO VICE-DIRETOR	216
4.2. AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E SUAS SIGNIFICAÇÕES: OBSERVAÇÕES NUMA SALA DE AULA DE PRIMEIRA SÉRIE	233
4.2. O MATERIAL ANALISADO	237
5. CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263

APRESENTAÇÃO

A história que antecede a elaboração desta pesquisa mostra que a mesma foi sendo construída no bojo de minha formação acadêmica. As questões vivenciadas ao longo de minha trajetória profissional e pessoal constituem a base, sobre a qual se assentaram as indagações contidas nesse objeto de investigação.

A minha primeira graduação foi em Psicologia no ano de 1987. A partir daí teve início o meu percurso profissional tanto na área Clínica, quanto na Educacional. Um elemento digno de nota diz respeito ao início de minha vivência profissional numa Clínica denominada “PROMOVE”, a qual realizava atendimentos nas áreas de Psicologia, Psiquiatria, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicopedagogia às crianças carentes vinculadas ao órgão público federal denominado na ocasião de INAMPS (1989), bem como ao convênio dos Servidores Federais – PATRONAL.

O trabalho nessa Clínica consistia na realização de atendimento psicológico a grupos de crianças e de pré-adolescentes, na execução de avaliações psicológicas para verificação do nível intelectual destes, a fim de que os alunos encaminhados em função de dificuldades de aprendizagem e de baixo rendimento escolar pudessem fazer parte das “classes especiais”, com laudos comprobatórios de seus déficits. Tais procedimentos eram imprescindíveis para obtenção de vagas junto às escolas da rede pública.

A atuação por cinco anos nessa Clínica me colocou em contato com uma série de embates sobre quais seriam os verdadeiros problemas de aprendizagem que acompanhavam tais crianças, pois nem sempre os resultados e as observações feitas no trabalho de Ludoterapia correspondiam às descrições que recebíamos das Instituições de Ensino e de suas respectivas professoras. Isso muito me intrigava.

Na ocasião fazíamos, também, um trabalho de acompanhamento dessas crianças com dificuldades de aprendizagem junto às escolas e, durante o mesmo, podíamos perceber que algumas avançavam bastante enquanto outras se tornavam adolescentes e permaneciam em classes especiais, com pouco ou quase nenhum ganho do ponto de vista da aprendizagem.

Algo que me chamava atenção era o procedimento das escolas, isto é, a procura por respostas e manuais junto aos especialistas sobre como proceder em relação a essas crianças “especiais”. A Psicologia parecia estar a serviço do levantamento de diagnóstico e do encaminhamento de crianças com história de fracasso escolar: como se a causa estivesse

sempre centrada nelas e fosse de âmbito cognitivo, neurológico, psiquiátrico, motor, familiar e/ou social.

Com o passar do tempo fui fazendo outras especializações, iniciei o meu trabalho em consultório particular e em escolas particulares. Nestas escolas realizava Orientação de Pais, Palestras, desenvolvia projetos junto à equipe pedagógica e aos profissionais da área da Saúde que atuavam na equipe multidisciplinar.

O mais interessante, porém, é que as mesmas indagações vivenciadas nos meus cinco primeiros anos de atuação apareciam novamente acrescidas agora de outras questões, as quais o dia-a-dia na escola nos remete inevitavelmente. Foi possível perceber que as dificuldades de aprendizagem continuavam sendo tratadas de modo muito parecido com o que eu presenciara na PROMOVE. A responsabilidade era ou do aluno (inaptidão, déficit, questões neurológicas, etc.), ou da família (separação, conflitos entre o casal, crises financeiras e profissionais, nascimento de irmãos, etc...), e a Psicologia Escolar estava novamente a serviço da constatação dessa causalidade desempenhando o papel de encaminhar a criança e/ou a família para atendimentos afins.

O percurso longo numa escola particular foi me sinalizando sobre a possível existência de outros fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Durante 06 anos trabalhei com observações de aulas, entrevistas com professoras, levantamento de necessidades de cursos para o aprimoramento profissional docente. Desenvolvemos projetos em parceria com cada educadora de acordo com o perfil e com a demanda de sua classe e de seu grupo de alunos. A minha participação longa na rotina dessa escola permitiu o levantamento de hipóteses sobre as variáveis que poderiam contribuir com as dificuldades de aprendizagem das crianças como:

- A) As características de algumas crianças versus a cultura da Instituição de Ensino como desencadeante de adaptabilidade ou não;
- B) A relação professor-aluno e sua influência no rendimento dos alunos;
- C) O vínculo social estabelecido em cada sala de aula e seus reflexos sobre o comportamento e sobre a aprendizagem das crianças;
- D) O perfil profissional e a história de vida das professoras desencadeando reações positivas e/ou negativas nos alunos;

Apesar de todas as iniciativas e das ações implementadas ficava cada vez mais claro para mim que a formação docente era composta de inúmeros elementos como: a cultura da unidade escolar, histórico profissional e pessoal da equipe pedagógica, relações da Instituição com a clientela, entre outros. O simples fato de encaminharmos as professoras para cursos de aperfeiçoamento e de atualização não garantiria a mudança de postura das mesmas diante da educação, da classe e dos alunos; nem melhoraria, por si só, a qualidade do ensino e o rendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. Do mesmo modo, a avaliação e o encaminhamento de crianças para especialistas não tivera, anteriormente, sucesso na busca de soluções para sanar as questões de ensino-aprendizagem que ocorriam dentro de um contexto escolar.

Havia a convicção de que o contexto escolar precisava ser compreendido e considerado no processo de análise, porém parecia que faltava algo, isto é, peças-chave para que eu pudesse compreender quais seriam as melhores iniciativas a serem tomadas, a fim de trabalharmos por uma educação que de fato incluísse a todos os alunos, que procurasse as verdadeiras razões do fracasso de certos alunos logo no início da vida escolar.

Em 2003 terminei outra graduação – Pedagogia (Licenciatura, Supervisão e Coordenação Pedagógica), com o objetivo de dar continuidade e de incrementar os estudos sobre educação e aprendizagem no contexto escolar. Nesse período tive a oportunidade de conhecer uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal considerada modelo na zona norte e conhecida por seus projetos e por sua qualidade a qual tratarei pelo pseudônimo de “ESCOLA DO PARQUE PERUCHE”, durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa.

Solicitei permissão à Direção dessa Instituição bem conceituada na região para realização de observações em sala de aula, para participação nas reuniões pedagógicas e de pais, com a finalidade de conhecer a dinâmica da unidade escolar, as práticas formativas e os projetos de formação em serviço desenvolvidos. Meus primeiros contatos com a “ESCOLA DO PARQUE PERUCHE” ocorreram durante o ano de 2003 e este foi o início desta Dissertação.

A experiência vivida nessa Instituição de Ensino foi bastante enriquecedora. Ajudou-me na verificação das inúmeras variáveis que intervêm no processo de formação e de profissionalização dos professores como: cursos de capacitação efetuados dentro e fora do espaço escolar; apresentação de concepções e teorias hegemônicas de ensino-aprendizagem como o construtivismo de Piaget altamente disseminado, através dos projetos oficiais lançados na rede pública e, a própria cultura da Instituição de Ensino que parecia interferir nos modos de ação da equipe pedagógica. Foi possível constatar as dificuldades que as

professoras experimentam no percurso profissional, tanto em termos de valorização do magistério (salários, condições de trabalho), quanto em relação aos aspectos pedagógicos e burocráticos que fazem parte do dia-a-dia na Instituição de Ensino. Os materiais colhidos durante a minha permanência nessa escola - registros das observações feitas nas salas de aula de 1ª série; registros das observações de reuniões pedagógicas e das reuniões de pais; práticas formativas e materiais de apoio utilizados como: apostilas, textos e filmes - me forneciam apenas pistas sobre o complexo processo de formação e de profissionalização dos professores, bem como sobre o seu possível reflexo positivo ou negativo na qualidade de ensino e no fracasso escolar. Tais pistas seriam mais bem organizadas para constituir um objeto de pesquisa estruturado no final do ano de 2004 e início de 2005.

O breve histórico descrito precedeu a elaboração desta pesquisa e pode ser considerado o motivo central de todas as inquietações que me acompanharam, desencadeando a busca de uma maior compreensão sobre a formação docente.

A experiência vivenciada junto aos professores, durante a minha trajetória profissional, fez com que eu os enxergasse como profissionais potencialmente capazes de contribuir com os avanços necessários a uma sociedade democrática. Isso não significa entender a educação ou os docentes como *salvacionistas* diante de uma realidade caótica, pois esses extremos sempre acabam por neutralizar as forças vitais existentes nas situações e nas pessoas.

INTRODUÇÃO

A atuação como Psicóloga Escolar junto a Instituições de Ensino nos últimos doze anos tem me conduzido a uma série de embates sobre a multiplicidade de elementos formadores da prática docente.

A própria escola e as idéias sobre a formação de professores que assume – seu compromisso com o bairro, a participação da clientela em sua gestão, o compromisso político dos diretores e profissionais – constituem elementos formadores, pois passam a interferir nas relações, nas ações e na maneira pela qual os projetos de formação, provenientes dos órgãos oficiais são recebidos, conduzidos e assimilados pela unidade de ensino e pelos professores.

As políticas governamentais têm priorizado os cursos de formação em serviço, tratando-os como uma das vias através da qual a melhoria da qualidade de ensino pode ser obtida.

De acordo com a análise feita por Dalsan (2007, p. 10) os dados da educação pública no Brasil evidenciam altos índices de evasão, repetência e baixo rendimento entre os alunos mesmo com as iniciativas do Estado visando sanar os problemas do ensino. A referida autora cita outras iniciativas governamentais lançadas com a justificativa de melhorar a qualidade da educação básica: o sistema de ciclos, as classes de aceleração, classes de apoio, classes de reforço, correção de ciclo, o sistema de progressão continuada e um grande número de encaminhamentos de alunos para serviços de saúde (psicologia, fonoaudiologia, neurologia, entre outros).

Apesar das muitas iniciativas governamentais, de forma geral, “os resultados do SAEB¹ (2006) mostram que: a maioria dos alunos da escola pública não atinge padrões mínimos. Separados por série e matéria, entre 60% e 80% não os atingem”. (Id., Ibid. p. 10)

O fracasso escolar de uma grande parte dos alunos e a baixa qualidade de ensino na rede pública vêm sendo explicados de diversos modos: ora a culpa está focada nas crianças pobres, em seus possíveis déficits cognitivos, em suas famílias (desorganizadas ou desestruturadas) e em suas condições sócio-econômicas. Em outros momentos, a culpabilidade recai sobre os professores e a equipe técnica que são vistos como mal formados

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica

ou incompetentes para lidar com a clientela que bate as portas da escola pública no século XXI. A psicologia crítica questiona as explicações fornecidas sobre o fracasso escolar e oferece uma literatura capaz de elucidar os mecanismos intra-escolares produtores do fracasso escolar.²

Em relação à formação dos professores e, mais especificamente, aos projetos de formação em serviço sabemos que para que possam agregar mudanças reais na prática docente precisam, primeiramente, ser assimilados pela escola que, por sua vez, deve garantir as condições indispensáveis à implementação de avanços no trabalho do professor.

O projeto de formação em serviço precisa trazer, em algum nível, respostas às demandas da própria instituição, pois vai se deparar com uma realidade escolar e com uma prática de sala de aula, que já possui suas próprias características e lacunas a serem preenchidas. Na medida em que esta formação se dá na própria unidade de ensino deve considerar a realidade e as necessidades formativas da própria instituição: as dúvidas, as incertezas surgidas na prática docente; as necessidades da equipe pedagógica de compartilhar e de construir práticas baseadas no cotidiano e na relação com os alunos.

A investigação que apresentamos é o resultado da nossa busca rumo ao entendimento do significado do projeto de formação em serviço, para as professoras de 1ª a 4ª série, para as Coordenadoras Pedagógicas e para o Vice-diretor³ de uma escola da rede municipal situada na zona norte da Capital e considerada modelo na região.

Frente aos vários projetos de formação desenvolvidos na “ESCOLA DO PARQUE PERUCHE”, que procuram abarcar diferentes aspectos da realidade escolar na sua relação com a clientela, com o bairro, com a melhoria do trabalho docente e com a recuperação paralela dos alunos que apresentam baixo rendimento escolar selecionamos, para esse estudo, o Projeto oficial da SMSP – “PROGRAMA LER E ESCREVER” - destinado a melhoria da prática docente na área de alfabetização.

O estudo se justifica não só pelo fato de ser o “PROGRAMA LER E ESCREVER” o projeto oficial que passou a definir a formação na maioria das escolas municipais na gestão do PSDB (2006), mas também devido ao fato de ter sido adaptado as demandas de formação já

² Esses mecanismos se encontram descritos e explicitados no trabalho desenvolvido por: PATTO, M.H.S – A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2ª. Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

³ A distribuição de papéis e de funções nesta unidade escolar nos levou a escolher o vice-diretor como participante da presente investigação, pois a ele cabiam as atividades cotidianas da escola, a participação na elaboração e na incorporação dos projetos oficiais ao HTPC, enquanto ao diretor competia buscar junto ao bairro parcerias, para levantamento de verbas, orçamentos e cotação de materiais para a manutenção e para a melhoria das condições físicas e instrumentais da Instituição, bem como o comparecimento às convocações feitas pelas instâncias superiores e intermediárias da rede. O diretor encontrava-se, na maior parte do tempo, fora da Instituição, enquanto o vice-diretor participava diariamente do contexto escolar e das decisões a serem tomadas.

identificadas pela equipe pedagógica dessa escola, que possui uma tradição formativa em seu histórico.

Mediante as inúmeras propostas de formação que se sucedem há vários anos na rede pública e a tradição de formação em serviço desta escola, buscamos analisar o significado do “PROGRAMA LER E ESCREVER” para os sujeitos imbricados nessa formação como - *formadores e formandos* - e acompanhar o desenvolvimento do projeto (aulas, materiais, registros) enquanto prática formativa ao longo do ano de 2006. Partimos da hipótese de que os projetos de formação propostos são readaptados, recusados, modificados e/ou assimilados pelas unidades escolares em razão de uma multiplicidade de fatores, (clientela, cultura escolar, equipe pedagógica, condições físicas e instrumentais), que constituem a vida cotidiana das escolas e buscamos levantar os significados deste projeto oficial para as professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (formandas), Coordenadoras (formadoras) e para o vice-diretor (idealizador dos projetos de formação em serviço nessa Instituição).

Em função da perspectiva governamental que tem procurado oferecer cursos de formação nas próprias unidades escolares focados, principalmente, no ensino da leitura e da escrita a presente pesquisa se propôs a responder as seguintes questões:

- 1) Qual o significado da Formação em serviço para um grupo de professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Ensino?
- 2) O que pensam as professoras sobre a formação recebida através do “PROGRAMA LER E ESCREVER” incorporado a formação em serviço (HTPC);⁴
- 3) Que significado tem para os sujeitos dessa formação em serviço (professoras – 1ª a 4ª série) o “PROGRAMA LER E ESCREVER” com suas práticas formativas?
- 4) Na perspectiva dos agentes formadores ou multiplicadores (Coordenadoras Pedagógicas) qual o significado e a função da formação recebida na Coordenadoria - “PROGRAMA LER E ESCREVER” - e transmitida às professoras-alunas na própria unidade de ensino?

⁴ O “PROGRAMA LER E ESCREVER” concebido e elaborado pelos órgãos oficiais foi transmitido às Coordenadoras Pedagógicas na Coordenadoria da Casa Verde e destas para as professoras na unidade escolar. Como essa unidade de ensino já possui uma prática de formação em serviço em sua tradição, o “PROGRAMA LER E ESCREVER” acabou sendo adaptado pelos gestores (Coordenadoras e vice-diretor) e incorporado ao Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico - HTPC - ou seja ao projeto formativo da escola.

5) O que pensa o vice-diretor e idealizador dos *projetos de formação em serviço* da “ESCOLA DO PARQUE PERUCHE” sobre o “PROGRAMA LER E ESCREVER” adaptado e incorporado ao HTPC?

Os resultados dessas indagações serão apresentados nessa Dissertação que representa a nossa contribuição para o entendimento dos significados e das funções do curso de formação em serviço - “PROGRAMA LER E ESCREVER” - lançado por meio de iniciativas governamentais e incorporado ao HTPC numa unidade escolar, na perspectiva dos sujeitos diretamente envolvidos e participantes de tal prática formativa: *professores e gestores* (diretores ou vice-diretores, coordenadores). Buscamos compreender e analisar de que forma esses cursos oficiais adaptados à formação em serviço numa Instituição de Ensino com tradição formativa entre seus agentes educacionais, contribuem para o avanço das práticas pedagógicas em sala de aula, para a melhoria do rendimento dos alunos e da qualidade de ensino na perspectiva dos professores e gestores.

Na Apresentação procuramos descrever a trajetória profissional que precedeu a elaboração dessa pesquisa, as observações e as inquietações que acabaram gerando indagações, dúvidas e hipóteses para a estruturação do referido estudo.

Na Introdução abordamos brevemente o tema “Formação em Serviço” como uma das iniciativas governamentais lançadas para sanar o baixo rendimento escolar e a precária qualidade da educação pública no Brasil. Descrevemos as razões que nos levaram a optar pelo “PROGRAMA LER E ESCREVER” e destacamos as indagações a serem esclarecidas, no transcorrer dessa Dissertação, pelos participantes da pesquisa: um grupo de professoras de 1ª a 4ª série, Coordenadoras Pedagógicas e Vice-Diretor.

No Capítulo 1 apresentamos um breve histórico dos cursos de formação em serviço desenvolvidos na escola pública e através do diálogo com os diversos autores que buscam explicar essas iniciativas governamentais, procuramos mostrar as controvérsias teóricas que têm acompanhado o processo de profissionalização dos professores, em relação à interligação entre formação em serviço e qualidade de ensino no Brasil. A relevância dessa investigação para a pesquisa sobre a formação contínua de professores será abordada de modo a elucidar possíveis avanços e desdobramentos, como a procura de novas pistas para que a formação em serviço seja pensada a partir das demandas específicas das escolas. As questões de investigação e as hipóteses de trabalho serão ainda nesse capítulo estruturadas e sistematizadas.

No Capítulo 2 tratamos da metodologia utilizada na pesquisa e abordamos as bases

teóricas sobre as quais esta se assenta. Adotamos a etnografia e a pesquisa participante para a análise do significado do curso de formação em serviço “PROGRAMA LER E ESCREVER”, entre os sujeitos envolvidos na prática formativa. A perspectiva etnográfica enfatiza a importância de se apreender os significados das ações tal como elas se manifestam nas interações humanas da vida cotidiana, e foi ganhando peso e tradição no estudo das culturas. (Erickson, 1984; 1986; apud. BUENO, 1996, p. 12). Buscamos compreender a teia de significados tecida pelos sujeitos envolvidos no curso oficial de formação em serviço, de modo a interpretarmos as situações flagradas no transcorrer da prática formativa da qual participamos durante o ano de 2006 e que seriam indescritíveis de outro modo.

Nesse mesmo Capítulo descrevemos os procedimentos utilizados na investigação que foram: a participação da pesquisadora no curso junto às professoras-alunas durante o ano de 2006; o registro das aulas e de praticamente tudo o que acontecia durante as mesmas; a construção do diário de campo; a escrita do relato ampliado (R.A)⁵ contendo as informações que lembrávamos logo após a nossa participação nas aulas e que completavam o diário de campo; a leitura dos textos que faziam parte do “PROGRAMA LER E ESCREVER” e que seriam objetos de discussão coletiva (no HTPC); as entrevistas com roteiro realizadas com 11 professoras de 1ª a 4ª série; a entrevista com roteiro feita junto à Coordenadora Pedagógica; entrevistas e conversas informais com o vice-diretor da Instituição de Ensino; as observações feitas numa sala de primeira série durante o primeiro semestre de 2006; análise do caderno de uma professora da primeira série e participante do “PROGRAMA LER E ESCREVER”, com anotações e registros referentes ao curso de formação; análise do caderno de um aluno pertencente a classe dessa mesma professora, com os registros e conteúdos dados ao longo do primeiro semestre de 2006.

No Capítulo 3 foi feita a análise preliminar dos dados obtidos que evidenciam o sentido da formação, as práticas formativas e a dinâmica da sala de aula das professoras-alunas durante a formação recebida. Discorremos sobre a escola, o bairro, o projeto oficial com materiais e textos discutidos durante o programa de formação. Falamos da proposta de formação no HTPC e descrevemos o número de professoras participantes, bem como, a atuação das Coordenadoras pedagógicas como multiplicadoras dos temas tratados na Coordenadoria da Educação. Ainda nesse Capítulo analisamos o grupo de formação a partir dos questionários e do material compilado no diário de campo e no relato ampliado. Tratamos dos procedimentos observados na sala de aula do curso de formação, na relação entre

⁵ Esses conceitos serão esclarecidos ao longo desse Capítulo.

Coordenadoras (formadoras) e professoras-alunas. O comportamento das professoras-alunas no transcorrer do curso de formação em serviço “PROGRAMA LER E ESCREVER” será descrito, assim como, as ações e reações da equipe docente frente à transformação do HTPC em sala de aula para recebimento do programa oficial do governo. Abordamos aqui a repetição de velhos modelos de formação e as interferências burocráticas e políticas que atravessam a sala de aula; a culpabilização do outro para o enfrentamento de um sistema de ensino perverso; o “receituário” como estratégia e os bloqueios ao desenvolvimento de projetos a partir das demandas da própria unidade de Ensino. Verificaremos, ainda, os significados e as funções do curso oficial de formação na perspectiva das professoras: a ressignificação da proposta; a adesão ao “receituário”; o desabafo; a adaptação da proposta de acordo com a realidade da sala de aula e com a dos alunos.

No Capítulo 4 discutimos os significados do curso oficial de formação na perspectiva das Coordenadoras Pedagógicas e do Vice-diretor e analisamos a reescrita do projeto de formação para incorporá-lo ao HTPC. Verificamos as propostas de formação e seus significados por meio de observações realizadas numa sala de aula de primeira série. Analisamos o material documentado, isto é, o caderno de uma professora que participa do curso de formação, as informações nele contidas, e o caderno de um aluno dessa mesma classe com a rotina e as atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2006, tomando como referência teórica o trabalho, sobre funções e significados do caderno, desenvolvido por SANTOS (2002). De acordo com a autora os cadernos retratam de alguma forma, o que acontece na escola, na sala de aula e revelam fatos que podem ser constatados, mas só podem ser compreendidos a partir da nossa presença e participação nas situações de ensino vivenciadas na sala de aula, já que os registros não falam de ações e de formas de atuação, nem de rendimento ou de aprendizagem.

No Capítulo 5, ou seja, nas considerações finais abordamos as discussões e conclusões desse trabalho de pesquisa, por meio da retomada dos nossos objetivos e dos resultados obtidos ao longo da investigação. Posteriormente apresentamos as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nesse Capítulo discutiremos os paradoxos e as controvérsias referentes à formação em serviço. A literatura educacional apresenta diversas abordagens sobre o tema as quais serão apresentadas e articuladas ao presente estudo. Destacaremos as questões centrais discutidas por autores que têm se ocupado desse objeto de investigação nos oferecendo pistas, avanços e sugestões para o levantamento de novas indagações. A relevância do estudo para o debate sobre a formação de professores em serviço será descrita e contextualizada no diálogo que travamos com os autores e com as literaturas que tratam do tema. Serão descritas as questões de investigação e as hipóteses de trabalho.

1.1. HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA REDE PÚBLICA E SUAS CONTROVÉRSIAS

A literatura educacional tem apontado a precária formação docente como uma das mais importantes causas para o baixo desempenho dos alunos (MELLO, 1982). De acordo com essa perspectiva:

(...) no que se refere à prática docente, suponho que o despreparo e a insegurança técnica estão na raiz da dissimulação, da estratégia de culpar a vítima e ao mesmo tempo amá-la sem nada poder fazer de objetivo para evitar-lhe o peso do fracasso. Uma melhor capacitação do professor permitiria, no mínimo, eliminar essa hipótese. Sem ela, pouco se pode afirmar com segurança, acerca de sua disponibilidade e vontade política para mudar a escola. Caso essa hipótese se sustentasse, e creio que se sustentaria, pois é também minha aposta, vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor. Porque o saber fazer constitui uma das necessidades imediatas para sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor do seu trabalho. (ibid. 1982, p. 146)

Literaturas com base nessa perspectiva de fracasso escolar (Mello, 1982; Gatti, 1993) tem direcionado as políticas educacionais de combate à baixa qualidade de ensino, prioritariamente, na formação dos professores em serviço. As políticas governamentais vêm propondo inúmeros projetos de formação como: PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores); PEC (Projeto de Educação Continuada); PROGRAMA LER E ESCRIVER; PROJETO SÃO PAULO É UMA ESCOLA – MÚLTIPLAS LINGUAGENS (SMSP), com base na justificativa de que o professor é mal formado ou de que essa formação

precisa ser melhorada.

Para Mello (1982, p. 151) a escola brasileira pode ser redefinida e a educação transformada a partir de uma “vontade de fazer” por parte dos professores. Segundo a autora, os docentes estão no cerne do fazer pedagógico e social, ocupando lugar privilegiado como agentes nesse processo de “querer fazer”. Considera que a recuperação do saber fazer e a formação de uma vontade política devem partir de onde os professores estão. A pesquisadora indaga:

[...] onde estão e por onde podem caminhar os docentes a fim de que possam ser investigados os meios para a constituição de uma escola mais democrática. (id. *ibid.*, p. 5)

Abordagens similares a de Mello (1982) podemos encontrar no artigo escrito por Gatti et.al (1994, p. 91). O texto das pesquisadoras retrata o perfil dos professores e apontam que a qualidade de formação dos mesmos se mostra indispensável à elevação da qualidade de ensino na contemporaneidade. Ambas as perspectivas procuram explicar o fracasso escolar e a baixa qualidade de ensino na escola pública brasileira a partir de questões de competência técnica, vontade política e formação precária dos docentes, respectivamente.

Gatti (1998, p. 43) após quatro anos em que defendera o estabelecimento de políticas educacionais desenvolve artigo, no qual aponta que estas iniciativas governamentais são insuficientes para a mudança das escolas em seu dia-a-dia. Ao analisar a nova LDB, a autora coloca que as políticas e as ações governamentais voltadas à educação podem ser apropriadas e incorporadas de diferentes formas pelas escolas e pelos professores. Segundo sua concepção, grande parte dos professores se mostra acomodada e espera por orientações de toda ordem para agir, obedientemente, de acordo com as mesmas. Retrata as relações e a situação dentro das unidades de ensino da seguinte forma:

Mas a realidade é que há em cada escola, nas salas de aula não um estado abstrato construído em ser, mas pessoas particulares, seres concretos diante dos outros, na qual a vida se constrói com carne, suor e sangue, nas relações vividas por aqueles que crêem que a cidadania se constrói, conhecimento se partilha e constrói, que transformações fazem parte da vida e são possíveis. (id. *ibid.* 1998, p. 43 – 44)

Para Gatti (1998, p. 46) predomina nos profissionais o espírito de obediência às ordens, a postura de espera por orientações e os professores deixam muito a desejar no que se refere ao espírito de descoberta, inclusive, em relação à leitura de leis, pois estas possuem aberturas capazes de gerar alternativas e possibilidades variadas de atuação e de ação. De

acordo com a sua percepção a falta de sinalizadores, do passo-a-passo deixa os educadores insatisfeitos.

Não faltam críticas diante deste estado de coisas. Temos teóricos que apontam interesses políticos e econômicos inerentes ao neoliberalismo como os orientadores das mudanças, e como os responsáveis pela falta de comprometimento com a escola concreta brasileira. (Gentili; Connel; Frigotto, 1995).

É importante considerarmos que apesar do volume de dinheiro investido e dos sucessivos projetos de formação que se renovam a cada nova gestão governamental, os resultados e as estatísticas apontam poucas mudanças na qualidade de ensino público de 1ª a 4ª série⁶.

Concordamos com a crítica recorrente em relação aos projetos de formação em serviço, que aponta a sua pouca efetividade na melhoria da qualidade da educação brasileira. Uma das razões demonstradas é a de que os cursos são ministrados a partir de conteúdos que não vão ao encontro dos problemas e das necessidades formativas, para a melhoria do trabalho docente. Nessa perspectiva temos Azanha (1998) que nos mostra, que os cursos partem de um total desconhecimento acerca dos problemas da prática a ser revista e melhorada. O autor revela que os próprios projetos de formação não partem de lacunas e problemas existentes na relação concreta dos professores, com a escola e seus alunos. Em relação aos cursos de aperfeiçoamento dirigidos aos professores, o autor questiona a validade dos mesmos para a melhoria da prática docente, a qual nem tem sido objeto de estudo sistematizado. Fornece-nos pistas de que o avanço só pode ocorrer pela crítica da própria prática e, não pela crítica teórica de uma prática abstrata. E isso é o que tem ocorrido nos cursos de aperfeiçoamento. Para ele, a melhoria do ensino deveria ser vista como uma situação a ser obtida na escola concreta, dotada de cultura própria e de relações consolidadas com a comunidade. De acordo com a abordagem de Azanha a Instituição Escolar deve estar no foco da atenção, da compreensão e da atuação mediante uma política que pretenda, de fato, buscar a melhoria da qualidade de ensino.

Outros autores e pesquisadores (Kramer, 1989; Candau, 1995; Patto, 1999; Souza, 2002; Dalsan, 2007) nos apresentam questões e reflexões importantes sobre as variáveis políticas, sociais e sobre os discursos científicos que interferem no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos das camadas populares. Entendemos, tanto quanto estes autores, que os cursos de formação em serviço têm sido utilizados como justificativa para a obtenção de uma

⁶ De acordo com o SAEB (2006) de 60% a 80% dos alunos não atingem padrões mínimos de aprendizagem.

elevação na qualidade da educação e, que isso coloca o professor e sua formação como eixo de todas as dificuldades e fracassos vivenciados na esfera pública de ensino.

Para Kramer (1989) são muitos os entraves e as dificuldades existentes na escola, bem como seus mecanismos de produção de fracasso:

Desde a crítica da função da escola na sociedade de classes, passando pelo reconhecimento de suas possibilidades reais dado o seu caráter contraditório e emancipatório, até a identificação das raízes e mecanismos desse fracasso na realidade brasileira, o fato é que conhecemos muitos dos pontos de estrangulamento da ação escolar em geral e da prática pedagógica em particular. (id.ibid.1989, p. 191)

A autora analisa dois fatores determinantes do fracasso escolar, os quais também interessam a essa investigação: a formação docente e a organização do trabalho na escola. Os professores são expropriados de seu saber e de seu poder, vivenciam a desvalorização do seu papel profissional, com salários indignos, condições materiais inadequadas nas escolas e, excessivo número de alunos por turma. Esses fatores, embora não sejam os únicos, contribuem para a manutenção da baixa qualidade de ensino. Em relação à formação em serviço a autora considera que:

Os sistemas de ensino vão tentando melhorar a qualidade da formação, através da formação em serviço 'algo como consertar um avião em movimento...' (id.ibid. 1989 p. 193)

Segundo a autora, a maneira pela qual tem sido realizada a formação em serviço, isto é, por meio de pacotes prontos de treinamento, só agrava ainda mais a fragmentação do trabalho docente e provoca reações que vão desde o descaso em relação ao que é apresentado nos cursos de formação, até compreensões rasas e equivocadas de propostas pedagógicas. Os prejuízos deste modelo de formação em serviço são inúmeros e envolvem todos os participantes do processo. Para Kramer o efeito multiplicador leva a aversão e a rejeição dos docentes, pois as inovações passam a ser identificadas por eles como alternativas inócuas, que não acrescentam nada as situações concretas vivenciadas no dia-a-dia da escola e da sala de aula. Kramer conclui que:

Não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico. E, assim, a despeito da energia e do esforço despendido pelas equipes, bem como os gastos financeiros realizados, a efetividade dessa estratégia tão generalizada é bastante reduzida. Diante de resultados parcos ou duvidosos, no que se refere a prática escolar e ao desempenho dos atores envolvidos, reforça-se o discurso da culpabilização de professores e alunos.

A abordagem da provação cultural e seu ideário reaparecem, então, subjacentes a explicações como: ‘ fazemos tudo para treinar o professor, mas ainda assim ele não aprende’ ou, ‘ mesmo com o professor melhor preparado os alunos não aprendem porque são incapazes, deficientes, etc. (id.ibid. 1989, p. 195 – 196)

De acordo com essa abordagem, para que haja o resgate do pedagógico por parte do professor, este precisaria examinar suas próprias concepções sobre o conhecimento, questionando os interesses sociais e políticos subjacentes a diversos pressupostos e práticas desenvolvidas na escola. Deveria analisar as relações na sala de aula, identificando o espírito de crítica entre os alunos. O espaço para essas reflexões se mostra fundamental para que o professor identifique mensagens inerentes aos materiais curriculares (livros, filmes), aos pacotes oficiais que separam concepção de educação da sua execução e deixam o docente reduzido a um mero cumpridor de normas. Para a autora, além desse espaço para a reflexão, a mudança nas estratégias de formação de professores em serviço dependerá da mudança da organização do trabalho na escola. Portanto:

é necessário repensar o papel que o supervisor vai desempenhar para capacitar-se e capacitar o professor a, juntos, enfrentarem a tarefa de educar as crianças que estão nas nossas escolas. Deve ser superado o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores no sentido de resumir a sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que devem ser executados pelo professor. Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca ao supervisor em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, como possibilitar aos professores ocasiões para que eles juntos possam rever a própria prática. (Ronca & Gonçalves, 1986 apud. Kramer, 1989, p. 200- 201).

Para Kramer (1989, p. 198) existem alternativas a serem propostas, para que a formação em serviço possa contribuir, junto a outras iniciativas, para a superação do fracasso escolar. Para isso seria necessária uma prática que entendesse o aluno como um ser político, histórico, pertencente a uma classe, com uma cultura, uma etnia e um sexo. Com o propósito de atender a essa demanda, a formação em serviço deveria possibilitar uma aproximação, entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos, nos quais ele fundamenta esta atuação, de modo a transmitir coerência no processo formativo, já que se orienta o professor a agir desta maneira com os alunos.

Olhando ainda por meio dessa perspectiva, o acúmulo de informações proveniente dos cursos, seminários e encontros, não tem demonstrado eficiência, pois não conduz os professores à reflexão e a renovação da prática.

Como o conhecimento não é algo estático, acabado e definitivo, sua renovação deve perpassar a prática e vice-versa, num movimento dialético de realimentação das idéias pela prática e da prática pelas idéias. Mas, para que isto ocorra torna-se fundamental a reavaliação crítica conjunta do trabalho dos professores e da equipe escolar, através de um intercâmbio constante de conhecimentos e idéias. (id.ibid. 1989, p. 198).

Segundo a autora é indispensável que os docentes reflitam criticamente sobre seu trabalho, relacionando-o com a sociedade mais ampla. Aponta que é preciso dialogar com os professores sobre sua relação com a língua escrita, isto é, sobre seus próprios papéis como escritores e leitores, fazendo com eles o que dizemos para que façam com seus alunos. De nada adianta levar aos professores através da formação em serviço o conhecimento sobre as etapas da aquisição da língua escrita. O primordial é considerarmos os educadores como produtores de conhecimento, como de fato são, e como leitores reais ajudando-os na re-apropriação do conhecimento capaz de transformar criticamente a prática. A mudança de atitude tem como desafio a divisão do trabalho na escola, que fragmenta a atividade docente, limita a autonomia dos professores, apartando trabalho manual e intelectual, isto é, concepção da execução. E, se for tratado como mero tarefeiro, o professor refletirá essa prática com as crianças:

Expropriado do seu conhecimento, afastado da sua experiência real de vida, impedido de refletir criticamente sobre seu próprio papel, nada mais resta ao professor do que reproduzir... (id.ibid., 1989, p. 203).

Patto (2003) aponta que a Instituição de Ensino deve estar no foco das preocupações para a elaboração de mudanças na formação docente e não o professor isoladamente. Para ela, apesar da democratização do acesso à educação, a escola pública de hoje continua excludente, pois ao mesmo tempo em que recebe uma clientela, que antes estava fora dos bancos escolares, coloca-a num papel de extrema segregação maquiado pela inclusão. Para a autora:

A escola pública de fato abre as portas, em meio ao desemprego se, contudo, possuir uma nova identidade enquanto instituição, cuja função é 'educar'. E tal fato deve-se a manutenção da sociedade brasileira nos moldes do passado, garantindo e perpetuando a divisão classista, com as conhecidas conseqüências que lhes são próprias como o favoritismo, o autoritarismo, o assistencialismo e a crueldade em relação à infância pobre. (id.ibid. 2003, p. 61)

O tema e a problematização da formação continuada de professores tem adquirido, especialmente na atualidade, grande relevância entre os profissionais da Educação. Tal fato

deve-se à busca da construção de uma escola comprometida com a formação para a cidadania e do ideal de elevação da qualidade de ensino.

A implantação de propostas que pretendam renovar as escolas e as práticas pedagógicas depende de uma formação continuada de professores crítica condizente as demandas, pois qualquer possibilidade de êxito do processo tem no professor em exercício seu principal agente.

A formação continuada constitui um importante tema da atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões.

O texto de Candau (1996) focaliza a problemática da formação continuada de professores em três momentos: no primeiro faz referência ao modelo “clássico” de formação continuada; posteriormente são analisadas tendências desenvolvidas e trabalhadas atualmente na área e, por fim, são levantados questionamentos e sugeridas pistas para uma reflexão crítica.

A. O MODELO CLÁSSICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para Candau (1996) a preocupação com a formação continuada de professores tem estado presente e se evidenciado nos inúmeros esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos anos.

Podemos constatar esse fato ao nos recordarmos das experiências realizadas no Brasil nos últimos anos, consideradas inovadoras e orientadas à preparação dos professores.

A maior parte desses projetos lançados pelos diversos sistemas de ensino obedece a perspectiva denominada “clássica”. Nesse tipo de formação continuada a ênfase é dada à reciclagem que indica “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. Já na atividade profissional, o professor realiza atividades específicas e volta a universidade para fazer cursos de diferentes níveis, isto é, de aperfeiçoamento, especialização (*latu e stricto sensu*).

Além dessa modalidade formativa outra possibilidade de reciclagem pode ser explicitada na frequência dos professores a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou na participação destes em simpósios, congressos destinados ao desenvolvimento profissional.

A perspectiva clássica tem como *lócus* de reciclagem a universidade e outros espaços com ela articulados e não a própria escola, onde seria possível a obtenção de um avanço científico e profissional.

O sistema habitual de formação continuada dos professores tem sido esse, tanto no âmbito estadual quanto no municipal, podendo assumir diferentes modalidades:

- Universidades oferecem vagas em seus cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino, através de convênio estabelecido com as secretarias de Educação. Dessa forma, os professores são estimulados a voltar a estudar.
- São feitos convênios entre Instituições Universitárias e Secretarias da Educação para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento em regime normal, de caráter presencial ou à distância, com a utilização de diferentes estratégias como: correspondência, comunicação via fax, vídeos e/ou recursos audiovisuais, computador etc. Na atualidade ocorre grande interesse em relação aos cursos à distância.
- Cursos promovidos diretamente pelas secretarias de Educação e/ou Ministério de Educação com caráter presencial e a distância. Nesses cursos também colaboram profissionais vinculados a diferentes universidades.
- Outra modalidade de apoio às escolas incluindo componentes de formação continuada de professores vem se desenvolvendo sob o slogan: “adote uma escola”. Uma universidade ou empresa “adota” uma ou várias escolas situadas em seu contexto e estabelece formas específicas de colaboração.

Os modelos descritos correspondem a programas concretos orientados pela perspectiva clássica de formação continuada de professores, sobre a qual algumas questões são levantadas por Candau:

1. Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que à universidade cabe a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino a sua aplicação, socialização e transposição didática?
2. É esta a perspectiva que queremos reforçar na educação de forma geral?

3. Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, tais processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica?
4. Nos bastidores desta visão considerada “clássica” não está ainda muito presente uma visão/concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os agentes sociais responsáveis pela socialização dos mesmos?

As reflexões feitas e o diálogo estabelecido pela autora com o modelo clássico de formação correspondem as nossas preocupações de pesquisa, uma vez que o “PROGRAMA LER E ESCREVER” veiculado as professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental corresponde a uma ação governamental e cujo significado e funções buscamos junto aos participantes do curso de formação: professoras, coordenadoras e vice-diretor da unidade de ensino.

B. FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS QUESTÕES E BUSCAS ATUAIS

Em contraposição à perspectiva “clássica” de formação de professores temos novas tendências, reflexões e pesquisas direcionadas a construção de uma concepção diferente no que tange a formação continuada. De acordo com Candau os diferentes modelos de formação não são contextualizados em sua forma pura e podem apresentar interfaces com outros modelos, prevalecendo uma perspectiva – a que será dominante – e a partir da qual outros elementos são incorporados.

A construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores pode ser verificada, a partir do foco em três teses que abarcam os principais eixos de investigação e correspondem ao consenso obtido entre os educadores. A formação de professores é repensada sob essa perspectiva com base nas seguintes afirmações:

1. O *lócus* da formação deve ser a própria escola;
2. O processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, reconhecendo e valorizando esse saber;

3. Para uma formação continuada adequada devem-se ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento do magistério, pois não é possível tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele com mais experiência e aquele que caminha para a aposentadoria. Tanto os problemas, as necessidades, quanto os desafios são diferentes em cada etapa, de modo que o programa de formação continuada não deveria ignorar tais divergências, promovendo situações homogêneas e padronizadas.

Concordamos com a autora, pois uma formação em serviço que pretenda buscar o avanço da prática deve ter em mente os problemas inerentes a essa prática, validar o conhecimento do professor, bem como seu ciclo de vida profissional.

C. A ESCOLA: *LOCUS* DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Diferentes pesquisas apresentam depoimentos dos professores, os quais evidenciam que o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. É no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e aprimora a sua formação.

A escola como *locus* da formação continuada mostra-se fundamental na superação do modelo clássico de formação continuada e na construção de uma nova perspectiva. Mas, não basta estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta, pois uma prática repetitiva, mecânica não favorece o processo formativo. Para que haja formação na escola é importante a presença de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas, resolvê-los coletivamente, isto é, essa prática reflexiva deve ser construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente da Instituição Escolar. Nesse sentido Candau cita Nóvoa (1991):

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (Nóvoa 1991, apud. Candau, 1996, p. 30).

E descreve, ainda, as seguintes questões levantadas pelo pesquisador:

Que potencialidades formadoras pode conter um projeto de escola? Como é que a formação pode intervir na promoção e desenvolvimento de práticas

inovadoras? Que condições é preciso reunir para que a ação profissional cotidiana possa ser explorada em todas as suas dimensões formativas? Que mudanças é preciso introduzir nas escolas para que elas se assumam como lugares de formação? (Nóvoa, 1991, apud. Candau, 1996, p. 30).

Candau aponta, então, a finalização dada por Nóvoa:

Eis algumas questões a que é preciso responder nesse princípio dos anos 90, quando se torna vital inventar uma nova maneira de fazer formação. (Nóvoa, 1991, apud. Candau, 1996, p. 30)

De acordo com a autora o reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada implica:

- A estimulação de componentes formativos articulados com o cotidiano escolar, sem deslocamento do professor para outros espaços;
- O trabalho com o corpo docente favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta;
- A disponibilidade de espaços e tempos institucionalizados nessa perspectiva;
- A criação de sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização;
- A possibilidade de ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa direção.

Portanto, os pontos de partida seriam as necessidades reais dos professores, os problemas do seu dia-a-dia, favorecendo-se processos de pesquisa-ação.

Consideramos importantes as considerações feitas por Candau nos itens descritos uma vez que, buscamos por meio dessa investigação, que versa sobre a nossa participação no curso de formação em serviço – “PROGRAMA LER E ESCREVER” – desenvolvido numa escola municipal durante o ano de 2006, analisar o significado desse projeto oficial incorporado ao Horário de Trabalho Coletivo, para os agentes escolares diretamente envolvidos na prática formativa (gestores e um grupo de professoras). Os aportes teóricos e o diálogo com esses

autores nos orientaram durante a pesquisa, bem como, na análise e interpretação dos resultados.

D. A VALORIZAÇÃO DO SABER DOCENTE

Candau (1996) coloca que a natureza do saber docente tem sido foco de debates e pesquisas no âmbito pedagógico, a partir de reflexões como:

Que saber possui os professores?; São esses profissionais simplesmente canais de transmissão e socialização do saber produzido por outros profissionais?; Constroem eles alguns saberes específicos?; Que tipo de relação esses saberes tem com as chamadas Ciências da Educação?(Candau apud. Reali et al. ,1996)

A autora cita a afirmação de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), segundo os quais o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural devido ao fato de ser constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque como grupo social e devido a suas funções, os professores ocupam posição significativa no eixo das complexas relações que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversas finalidades. Desvalorizado porque o corpo docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite mesmo ocupando lugar estratégico junto aos sabres produzidos pela sociedade.

A autora enfatiza a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, especialmente dos saberes da experiência que constitui o núcleo vital do saber dos professores, a partir do qual o educador dialoga com as disciplinas e saberes curriculares.

Os saberes da experiência são fundamentais no trabalho cotidiano, brotam da prática e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, do saber fazer e do saber ser. Através desses saberes os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou não dos planos e das reformas que são propostas e, ainda, concebem os modelos de excelência profissional. Tais saberes constituem a cultura docente em ação que deve ser percebida, compreendida em sua amplitude e não reduzida simplesmente ao nível cognitivo.

Os pesquisadores da área da educação devem, de acordo com essa perspectiva, ser estimulados a reconhecer, valorizar e incorporar os saberes docentes, especialmente os

saberes da experiência. O saber do professor deve interagir com o saber acadêmico, porém nos cursos de reciclagem oferecidos pelas universidades os professores são tratados, muitas vezes, como se não tivessem um saber construído ao longo da experiência profissional e, que deverá entrar em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos. Confirmando essas constatações a autora nos traz as seguintes considerações de Nóvoa (1992^a):

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos 'científicos'. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (Nóvoa, 1991 p. 27, apud. Candau, 1996)

E, conclui com ele:

A formação continuada deve alicerçar-se numa 'reflexão na prática e sobre a prática', através de dinâmicas de investigação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (Nóvoa, 1991 p. 30, apud. Candau, 1996).

E. O CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES

O ciclo de vida de professores constitui o terceiro eixo que, segundo Candau, tem atuado positivamente para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação continuada de professores sob uma ótica mais abrangente, capaz de superar a dicotomia presente no modelo “clássico”.

São citadas pela autora as contribuições de Huberman⁷ (1989) sobre o ciclo de vida dos professores e a formação docente. A pesquisa do autor, feita durante cinco anos por meio de entrevistas com mais de 160 professores, demonstra a aproximação entre as etapas do ciclo profissional do professor e o que em psicologia se chama de ciclo de vida do adulto. Esse tema/estudo abre uma nova e interessante linha de pesquisa geradora de grande impacto nas concepções e estratégias de formação continuada. O referido pesquisador, especialista na temática do ciclo de vida humana, tem se dedicado ao aperfeiçoamento do sentido da docência – ciclo de vida profissional dos professores – como “carreira”. Para ele, o conceito de carreira apresenta vantagens:

⁷ Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Em primeiro lugar permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado que o estudo de 'vida' de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou uma série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (Huberman, 1992, p. 38, apud. Candau, 1996).

O referido autor se propõe a verificar se os estudos clássicos do ciclo de vida individual se confirmam ao se estudar um grupo específico de adultos como, por exemplo, os professores de ensino secundário. As questões levantadas por Huberman e destacadas pela autora podem ser visualizadas a seguir:

Será que há fases ou estágios no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo final de carreira, independentemente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico da carreira?; Que imagem as pessoas têm de si como professoras em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira? (...). As pessoas tornam-se mais ou menos competentes com os anos? As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira em momentos precisos de suas vidas de professores? O que distingue ao longo da carreira os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? (...). (Huberman, 1992, apud. Candau, 1996)

Essas questões foram levantadas e investigadas por meio de 160 entrevistas, de cinco a seis horas cada uma, num trabalho complexo de transcrição e análise.

Huberman identifica cinco etapas básicas que devem ser concebidas em relação dialética e não estática/linear. São elas:

- A entrada na carreira, etapa de 'sobrevivência e descoberta';
- A fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança;
- A fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais;
- O momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e;
- Por fim, o momento de desinvestimento, de recuo e interiorização próprios do final da carreira profissional.

O ciclo profissional mostra-se complexo e repleto de variáveis que nele podem incidir e interferir. Para o tema abordado – Formação continuada de professores, porém basta reconhecermos tratar-se de um processo heterogêneo. É indispensável considerarmos que as demandas, os problemas, as buscas dos professores são diferentes nos diversos momentos de exercício profissional, de modo que os programas de formação continuada não podem ignorar tal fato, lançando projetos idênticos para o professor iniciante, para aquele já dotado de experiência/estabilidade, para o professor na fase de questionamento e para aquele que já se encontra próximo da aposentadoria.

A preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores leva à formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e de buscar a criação de programas capazes de trabalhar os diferentes momentos de desenvolvimento profissional, de acordo com as necessidades específicas dos professores.

Para Nóvoa (1992^a) há urgência em se encontrar (reencontrar) espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, os quais permitam que os professores se apropriem de seus processos de formação e dêem sentido ao quadro de suas histórias de vida.

A renovação da formação continuada tem se baseado nos três eixos descritos anteriormente: a escola como *locus* fundamental da formação continuada; valorização do saber docente e reconhecimento do ciclo de vida profissional dos professores. De acordo com a autora:

1. Torna-se urgente “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional)”, na certeza de que esse processo:

passa pela constatação de que o sujeito constrói seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (Dominicé, 1990, p. 149-150 apud. Candau, 1996).

2. Para Candau a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas) e, sim como um trabalho reflexivo-crítico sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. Nessa nova perspectiva a renovação da formação continuada vem se firmando e se desenvolvendo gradativamente.

Nesse trabalho de pesquisa buscamos dar voz aos professores e agentes formadores, para que pudéssemos entender o modo pelo qual os atores inseridos no curso de formação em serviço têm enxergado e percebido as práticas formativas desenvolvidas na própria unidade escolar.

F. ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS DE CANDAU

A autora parte, nesse último item, da constatação de que as novas buscas causaram grande renovação para a pesquisa, abrindo novas perspectivas para a formação continuada de professores. As novas abordagens causaram impacto no modelo “clássico”, provocaram questões, olhares diferentes, aberturas de outros caminhos para a reflexão e para o desenvolvimento da formação continuada.

Assim, recorrendo a Nóvoa (1992^a) transcreve a adaptação do epílogo de um trabalho de Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989) que resume o desenvolvimento da reflexão sobre a formação continuada de professores experimentada nos últimos anos:

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por realizar ações pontuais de formação continuada, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional. Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação de professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores, e até para uma investigação pelos professores. Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica. (Nóvoa, 1992^a, p. 31, apud. Candau, 1996)

Apesar de entender esse processo como algo ativo, mobilizador, instigante e não concluído, a autora aponta questões a essa nova perspectiva, capazes de ampliar seu universo de preocupações e de, com isso, enriquecer seu potencial crítico de modo a oferecer propostas cada vez mais relevantes à problemática da educação na atualidade. As questões propostas são enumeradas abaixo:

- 1) Algumas das novas buscas para a Formação Continuada de professores apresentam tendências a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, de

caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou, até mesmo, desconsiderando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. Muitos trabalhos desenvolvidos não articulam de modo satisfatório as dimensões microsociais e macrossociais, psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério. A referência a contextos mais amplos (sociais, culturais, políticos e ideológicos) mostra-se indispensável na análise de questões da formação de professores.

- 2) Tal perspectiva tem trabalhado pouco, a inter-relação entre cultura-escolar cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. São enfatizados o saber escolar e o saber docente, isto é, os componentes da cultura escolar e tem-se trabalhado pouco, a cultura da escola que compreende outros elementos além dos cognitivos, e que fazem parte do seu dia-a-dia: seus ritos, símbolos integrantes, também, da profissão docente. A preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica não tem sido incorporada às novas perspectivas de formação continuada de professores. Alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos têm reconhecido a importância de se trabalhar no âmbito educativo questões referentes à diversidade cultural, étnica e questões de gênero, porém essa temática é, muitas vezes, ignorada na formação continuada de professores.

Para a autora tais questões não podem ser negligenciadas nos programas de formação continuada de professores, especialmente no momento político-social e educacional experimentado no Brasil atualmente, com a expansão da hegemonia do projeto neoliberal. Afirmar que questões como “que tipo de educação queremos promover?” e “para que tipo de sociedade?” não podem faltar no debate entre professores, bem como a análise crítica acerca das reformas educativas lançadas deve ser mantida nas discussões coletivas da categoria.

Candau (1996) tece suas conclusões afirmando que devemos nos atentar aos limites e silêncios inerentes as novas tendências formativas, muito embora, sejam inegáveis as inúmeras contribuições trazidas por essas perspectivas. Nos alerta para a necessidade de estarmos conscientes da importância da articulação dialética das diferentes dimensões da profissão docente como: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais.

1.2. A PSICOLOGIA CRÍTICA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

Seguindo essa mesma linha de raciocínio temos o artigo de Souza (2002)⁸, que apresenta uma análise crítica da formação continuada de professores e vai de encontro com as nossas próprias convicções, sobre a ineficácia desse tipo de prática formativa como estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Traz uma reflexão sobre como a Psicologia deixou de ocupar seu papel de auxiliar na tentativa de explicação e formulação das orientações da prática educacional, e passou a ocupar um papel hegemônico, gerando visões reducionistas e limitadas dos fenômenos educativos.

Souza apresenta nesse artigo parte de sua própria pesquisa de doutorado, na qual discute programas educacionais implementados pelos três primeiros governos do Estado de São Paulo eleitos democraticamente pelo voto direto entre, 1982 e 1993, e que traz como fulcro a discussão sobre a formação contínua de professores.

A formação contínua de professores, também conhecida pelos termos: formação em serviço, formação continuada e formação permanente, tem sido mote de vários cursos, convênios firmados entre as secretarias de educação, universidades públicas e privadas, para que ofereçam cursos, seminários, conferências destinadas à capacitação de professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino. Toda essa movimentação em prol da formação em serviço dos professores foi encarada pela literatura sobre o assunto e pelas políticas educacionais, como uma estratégia para “forjar a competência dos professores”.

O texto traz à tona temas nevrálgicos sobre o péssimo desempenho da escola pública em nosso país e apresenta uma crítica em relação ao *argumento da incompetência*⁹ dos professores, entendido como o grande vilão dos males escolares. Expõe que a estratégia de formação dos professores em serviço não é o remédio para todos os males da educação.

O grupo acompanhado pela autora era composto de 22 professoras já com relativa experiência com as primeiras séries do ensino fundamental, metade do grupo apresentava curso superior o que demonstrava uma preocupação com a própria formação.

A autora categoriza os professores de acordo com as suas motivações para a realização

⁸ Para maior compreensão ver: SOUZA, D.T. – *A formação contínua de professores como estratégia para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica*. IN: KOHL; REGO; SOUZA (Orgs.) - Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea. SP.Ed. Moderna, 2002.

⁹ Termo introduzido por ocasião da publicação do trabalho de Guiomar N. de Mello intitulado – Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político - em 1982. Essa obra teve grande repercussão no meio acadêmico e acabou transferindo a culpa do fracasso escolar até então atribuída aos alunos pobres e às suas famílias, para os professores vistos como mal formados e descomprometidos politicamente.

do curso de formação. Revela, através dos depoimentos obtidos, que são diversas as razões que impulsionam o professor e que estas dependem das condições concretas de trabalho que vivencia. A autora afirma que a “argumentação simplificadora subjacente ao *argumento da incompetência*”, que considera o professor como ator incompetente do sistema educacional é falsa.

Alerta para a heterogeneidade das professoras: elas apresentam percepções diferentes sobre a prática dos cursos de formação contínua; têm leituras diferentes sobre as políticas educacionais; trabalham com alunos que trazem necessidades inusitadas, fato que deve ser levado em consideração nas propostas de formação em serviço lançadas pelos órgãos oficiais.

O discurso das professoras que fizeram parte do *corpus* observado pela pesquisadora traz temas variados sobre suas dificuldades no cotidiano escolar, mas fica ressaltado que o argumento da incompetência atribuído às professoras, mesmo não sendo válido, chega até elas e é incorporado, porém acaba sendo atribuído ou transferido sempre ao *outro* e nunca aplicado a própria atuação.

Alguns professores são negativamente influenciados pela lógica simplista do *argumento da incompetência*, sofrendo mudanças negativas nas atitudes e comportamentos em decorrência do estresse no trabalho – conceito de *teacher burnout*, mas outros tentam salvaguardar sua auto-imagem de profissionais competentes e buscam distinguir-se da “massa de professores”, juntando energia e luta contra o pessimismo e o desânimo através do desenvolvimento de estratégias *psicológicas de sobrevivência*.

Ressalta que analisar toda essa condição de insatisfação do professor e da crise educacional no âmbito do fenômeno individual, não é boa estratégia para buscar soluções. Isso seria enfocar parcialmente um fenômeno social muito mais complexo.

Conclui, então, que a escola deve ser tomada como um todo, envolvida em um projeto mais amplo - projeto escolar – desenvolvido com a participação da equipe escolar, alunos, pais e comunidade. O projeto deve levar em consideração as necessidades da escola e não apenas os professores isoladamente.

O texto de Souza nos insere no contexto da formação contínua de professores, trazendo um pouco do histórico dessa prática e nos situando através dos depoimentos transcritos das professoras, quanto ao desgaste e ao processo de estresse que as mesmas vivenciam na rede pública, por arcarem com o ônus do argumento da incompetência, que afirma ser apenas o professor o principal responsável pelas mazelas da escola.

O discurso ou argumento da incompetência tem fundamentado a crescente ênfase dada à formação continuada de professores e a implementação de projetos e ações objetivando a

melhoria da qualidade do ensino. Tal argumento foi debatido e problematizado no presente pela autora, uma vez que tem sido responsável por concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes acerca da formação continuada, conforme descrevemos inicialmente quando trouxemos as idéias defendidas por Mello et al (1982).

O objetivo do artigo é discutir criticamente a formação continuada de professores em nome da melhoria da qualidade de ensino nos sistemas públicos da educação brasileira.

Patto (1999) já havia discutido a questão do fracasso escolar em estudo desenvolvido numa escola pública. Em seu livro¹⁰, resultado de um longo período de pesquisa no contexto e no cotidiano da escola, revela as etapas do trabalho realizado e as repercussões das observações feitas, para o entendimento do fracasso escolar sobre outro prisma. Assim, podemos destacar que a pesquisa realizada por Patto apresenta:

- Descrição pormenorizada da vida cotidiana de uma escola pública;
- Análise das práticas escolares a partir da dimensão dos sujeitos: alunos, pais e professores; "sujeitos esses dotados de história de vida, de determinada visão de mundo, que não pode ser reduzida a conceitos de ideologia dominante e das relações de classe." (Heller, 1972; 1987).
- Na primeira parte do trabalho trata das origens das concepções que embasam e fundamentam os preconceitos sociais e os estereótipos inerentes aos membros das classes populares, transformando-os em indivíduos, social, cultural, cognitiva e moralmente inferiores, na vida social e no discurso acadêmico. A trajetória histórica das explicações para o fracasso escolar é apontada a partir de pesquisas publicadas desde as décadas iniciais do século XX;
- Na segunda parte do trabalho é apresentada a pesquisa de campo, a longa convivência com alunos e professores de duas salas de aula, e também com a equipe técnica;
- A convivência longa na escola, a realização de entrevistas formais e informais com os agentes escolares, com as famílias e o estudo de caso feito com quatro alunos multi-repetentes possibilitou o avanço da autora nas explicações acerca do fracasso escolar;

¹⁰ Ver PATTO, M.H.S. – A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

- Houve a superação da culpabilização do aluno e de sua família pelo fracasso escolar, pois o estudo revelou a existência de práticas e processos escolares integrantes das escolas e do sistema de ensino, potencialmente capazes de gerar grande parte das dificuldades de escolarização observadas;
- As práticas enumeradas foram: formação de classes homogêneas que excluía os alunos tidos como fracos e induzia o estabelecimento de profecias auto-realizadoras; o remanejamento desprovido de preparo do aluno; desrespeito no trato com crianças através de repreensões e humilhações públicas capazes de ferir a auto-imagem das mesmas, ainda em formação; submetimento de alunos a aulas de reforço constituídas por exercícios tediosos e atividades desprovidas de significado; expectativas negativas em relação ao desempenho escolar de crianças pobres, negras e nordestinas; mecanismos perversos de atribuição de classe; burocratização e fragmentação do trabalho pedagógico, relegando os professores a execução de propostas impostas; desconsideração e exposição dos docentes a uma prática, também, desprovida de significado.

Para Patto a escola reproduz as condições da vida social mais ampla como as relações de poder, burocratização e fragmentação do trabalho pedagógico. Integrados nesse sistema perverso, os professores, desenvolvem atitudes em prol da própria sobrevivência, cujas repercussões nem sempre são favoráveis às necessidades dos alunos. O trabalho feito com base na sociologia da vida cotidiana revelou, ainda, a insubordinação, tanto dos alunos quanto dos docentes às regras escolares. Trata-se da manifestação de resistência contra práticas autoritárias e sem sentido. Essa insubordinação, porém, nem sempre apresenta consequências positivas: os alunos acabam sendo vistos como indisciplinados e os professores como descomprometidos e incompetentes.

Patto destaca as quatro conclusões que pode tirar acerca das medidas tomadas para a superação das dificuldades, com as quais a escola pública brasileira tem se confrontado ao realizar suas atividades para a socialização do conhecimento. As conclusões provêm do estudo realizado, durante um período longo de tempo, no contexto e no cotidiano de uma escola de periferia.

A primeira delas, que também interessa a esse estudo, trata das explicações para o fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit cultural das crianças pobres. Para Patto essas

explicações devem ser revistas considerando-se os mecanismos intra-escolares que produzem as dificuldades de aprendizagem. A inadequação da escola provém, segundo a autora, de sua má qualidade, da sua constante suposição de que o aluno pobre é desprovido de habilidades e da expectativa de que a clientela não aprenda.

Patto traz Azanha para melhor elucidar suas idéias:

[...] nosso saber sobre o ensino de 1º grau, em grande parte, não ultrapassa o nível meramente opiniático ou das idéias feitas. A maior evidência deste estado de coisas está na inocuidade das providências que se sucedem e que não conseguem alterar o quadro de um ensino que se presume deficiente, principalmente por suas elevadas taxas de reprovação e de evasão.” [...] ‘as providências usualmente terem sido tomadas a partir de um vago saber pedagógico que incorpora acriticamente meias-verdades.’ (Azanha, 1985 apud Patto, 1999, p. 408)

De acordo com a análise feita por Patto, a desvalorização social das crianças pobres encontra eco no discurso científico que perpassa as escolas e a formação dos professores:

Além das ‘meias-verdades’ apontadas por esse autor, a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimento que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção do fracasso escolar. (id.ibid. 1999, p. 408).

Para a autora o discurso científico que enfatiza o déficit cultural tem agravado ainda mais a situação já nada fácil da escola pública e dos professores, que trabalham em condições precárias, insatisfeito, com lacunas de formação, visão negativa da clientela, dentre outras inúmeras mazelas existentes no sistema público de ensino.

A segunda conclusão apontada pela autora refere-se ao fracasso da escola pública elementar que representa a consequência de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização dos próprios objetivos. As relações hierárquicas de poder presentes na escola, a burocratização e sua supremacia sobre o pedagógico, a separação entre concepção e execução no trabalho do professor tem levado esses profissionais a uma prática motivada por interesses particulares e ao descompromisso social. Num contexto caracterizado por relações de superioridade/inferioridade afirmações aparentemente neutras, mas que reforçam a crença de que os indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, têm como consequência o aprofundamento da dominação e da arbitrariedade:

Cabe perguntar, neste momento, se não é esta a principal consequência de um discurso educacional que põe em relevo a incompetência do professor ou a incompetência do aluno. (ibidem, p. 413).

A terceira conclusão diz respeito à naturalização do fracasso escolar pelos atores envolvidos no sistema educativo, a partir de um discurso científico que embasa e fundamenta esse estado de coisas.

A escola, no plano de idéias encontra-se imersa na cotidianidade, levando a juízos provisórios, preconceitos e esteriótipos que orientam as práticas institucionais, para dar conta do “economicismo” da vida cotidiana: utilidade e verdade são critérios que se sobrepõem; fato que torna a vida na escola, uma vida marcada pelo pragmatismo, isto é, permeada por atividade cotidiana irreflexiva, mesclada a discursos científicos que perpassam as unidades educacionais como modelo gerencial com visão deteriorada a respeito da clientela. Em relação ao discurso científico Patto (1999, p. 416) aponta para a necessidade de se examinar com atenção a questão dos cursos de treinamento ou reciclagem dos professores quanto ao conteúdo que veiculam:

Submetidos a estes cursos, geralmente encontram confirmação de seus preconceitos e esteriótipos sociais tão logo entram em contato com a ‘teoria da carência cultural’ em suas várias versões e desdobramentos pedagógicos. Em outras palavras, sua atividade docente, enquanto prática cotidiana, via de regra não encontra, nesses cursos, espaço para se transformar em práxis não-cotidiana. Isto se dá não só pela natureza das idéias sobre o fracasso escolar que eles veiculam mas também pela própria natureza das relações que se estabelecem entre os que organizam e ministram e os que são seus destinatários. Voltamos, assim, as relações de poder num sistema burocrático e hierárquico, agora do ângulo de suas repercussões sobre medidas que querem reformá-lo. De outro lado, a orientação tecnicista destes cursos necessita ser repensada à luz da advertência de Heller: o enriquecimento das capacidades técnicas e manipulatórias não ocorre paralelamente ao enriquecimento do homem, pois quanto mais se estereotipam as funções do papel, tanto menos o homem pode crescer até sua missão histórica.

A quarta ou última conclusão apontada por Patto diz respeito à escola como espaço para a manifestação de conflitos e de rebeldia, fato que a torna potencialmente capaz de gerar mudanças e transformações. Apesar dos mecanismos para contenção ou neutralização dos conflitos existentes na escola, Patto aponta algumas conclusões interessantes de Heller: “assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis.” (Heller, 1972, p. 106, apud Patto, 1999, p. 417).

No final do seu trabalho, contudo, Patto nos alerta sobre o equívoco de responsabilizar o professor pela ineficiência da escola:

É um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: ‘são incompetentes’, ‘não querem saber de nada’. Os desafios das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, construindo, assim, verdadeiras ‘estratégias de sobrevivência’ em condições de trabalho adversas. (ibidem, p.411- 412).

Os educadores são apontados como “portadores de carecimentos radicais que os fazem, da perspectiva da sociologia da vida cotidiana, um grupo potencialmente transformador”. (ibidem, p. 417). A proposta sugerida é de trabalho permanente com os professores a ser desenvolvido nas escolas, com participação voluntária e em pequenos grupos coordenados por um ‘profissional qualificado’ que não queira transmitir teorias para melhorar as capacidade técnica dos professores e, sim que se mostre apto a determinada espécie de escrita e interlocução. Para a autora do trabalho “A produção do fracasso escolar”, os professores experimentam contradições em relação às questões referentes a escola e se pudessem explicitá-las teriam oportunidade para reflexões, que os conduziria a superação da maneira cotidiana de pensar e de atuar na realidade social da qual fazem parte.

De acordo com essa perspectiva os professores resistem a intervenções feitas por pessoas revestidas de autoridade, que têm como meta lhes transmitir um saber-fazer como se eles não soubessem e não tivessem construído conhecimentos, no transcorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais:

[...] os professores, como os alunos podem, diante de políticas nas quais são solicitados a realizar passivamente os ditames de outrem, desenvolver um ‘hiperconformismo’ que, menos inerte e implosivo do que quer Baudrillard (1985), pode determinar, pela negatividade explosiva que contém, o fracasso de iniciativas reformistas das autoridades educacionais. (ibidem, 1999, p. 418).

Para autora os cursos de treinamento são ministrados por profissionais que não dominam o conteúdo. Os professores sendo obrigados a freqüentar tais cursos comportam-se como “massa”: comparecem a contragosto e desacreditam nos resultados. Uma vez tratados como objetos e não como sujeitos pensantes criticam os cursos oferecidos ou apropriam-se deles de modo acrítico e superficial.

Mediante a abordagem de Patto (1999) as professoras quando obrigadas a freqüentar cursos cujo objetivo é transmitir concepções pedagógicas a grandes grupos mostram-se resistentes, porém quando reunidas de modo voluntário em pequenos grupos para tratar de

questões pertinentes a realidade escolar, demonstram necessidade de um interlocutor. Os anos de cursos de treinamento massificados não produziram efeitos suficientes para justificar a continuidade desse tipo de atividade. A autora indaga se seria possível romper com as limitações do tecnicismo através de medidas tecnicistas que prezam pela separação das funções de concepção e de produção. Questiona se esses treinamentos não conduzem a um produto: “a incapacidade treinada” (Motta, 1981, p. 68 apud. Patto, 1999, p. 420), ou seja, a incapacidade proveniente de uma rigidez do treinamento que dificulta a iniciativa.

Segundo a autora os educadores necessitam de um interlocutor capaz de promover mudanças nas referências para a ação, de auxiliar na superação da irreflexão, da visão estereotipada, preconceituosa e pragmática com que lidam com a atividade do ensino. Este interlocutor precisaria estar capacitado para uma escuta crítica, que leve em conta as fantasias, angústias e defesas que fazem parte do processo de mudança:

Um trabalho grupal que se proponha a caminhar em direção a não-cotidianidade não pode tentar polir as arestas e melhorar o funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de relações humanas conciliadoras, ao contrário deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes. Para isso não é preciso que alguém iluminado traga a verdade para os integrantes do grupo, sejam eles educadores, pais ou alunos; basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência e para que cada participante possa, como propõe Heller (1972), ‘tornar-se indivíduo na medida em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações particulares e em que, desse modo, ‘socializa’ sua particularidade (p.80), condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujo conteúdo axiológico seja historicamente positivo. (ibidem, 1999, p. 421).

O debate acadêmico gerado a partir dos dois conceitos relacionados à profissão docente ‘competência técnica e compromisso político’ foi intenso e tal trabalho acabou gerando outros que contribuíram para a construção de uma imagem negativa do professor, bem como para o estabelecimento de uma visão homogênea sobre o educador e a sua prática. O professor acaba sendo considerado tecnicamente incompetente e politicamente descompromissado.

A proliferação do discurso da incompetência e das idéias simplistas teve como consequência a afirmação tanto acadêmica, quanto política de que a escola de baixa qualidade devia-se à incompetência do professor. Para superar tal problema e o fracasso escolar, essa linha de argumentação propunha a implementação de cursos de formação continuada aos professores.

A culpabilização pelo fracasso escolar e pela baixa qualidade de ensino passou, então, das crianças pobres e suas famílias para os professores. Os cursos de formação continuada

teriam, portanto, um caráter compensatório - do mesmo modo que os programas de educação compensatória foram anteriormente, em 1970, dirigidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar.

Na medida em que a Teoria da Carência Cultural foi sendo criticada, a escola, mais especificamente, o professor e sua prática tomaram o lugar central na culpabilização pela baixa qualidade de ensino. Daí em diante análises simplistas começaram a identificar os professores como responsáveis pelos graves problemas observados nas escolas.

A apropriação do discurso da incompetência pelas políticas educacionais trouxe para o centro das atenções os professores e não as escolas e sistema educacional. Os programas lançados acabam, portanto, recuperando e se apropriando das idéias e análises contidas na literatura acadêmica que se mostram politicamente vantajosas ao governo do momento.

O debate acadêmico é simplificado para favorecer ações e práticas como o investimento em programas de formação continuada de professores.

A implementação de políticas educacionais e de propostas de formação continuada com vistas à melhoria das condições de trabalho nas escolas é substituída pela implementação de programas de formação continuada direcionada à melhoria da competência dos professores.

Acreditamos tanto quanto Azanha e Patto que a formação continuada abarque as condições de ensino, com alunos e problemas concretos. O desenvolvimento profissional não se mostra abstrato e sim contextualizado e apontado nas condições concretas em que a prática docente se desenvolve.

Concordamos, ainda, com Souza (2002) quando esta afirma que os professores são diferentes, apresentam histórias e concepções divergentes sobre a formação continuada, sobre o ensino, sobre o próprio desenvolvimento e sobre aquele que é destinado aos seus alunos. Desse modo, acabam tendo uma apropriação singular da literatura educacional. As escolas, suas necessidades, características, clientela e equipe docente, também, são heterogêneas de modo que uma proposta de desenvolvimento profissional precisa levar em consideração tais elementos, bem como a heterogeneidade intrínseca à vida cotidiana das unidades escolares.

As conseqüências negativas do argumento da incompetência são sentidas, especialmente, pelos professores que constituem os alvos centrais das críticas e que mesmo imersos num sistema educacional perverso, repleto de precariedade, levam a sério o próprio trabalho.

De acordo com Souza (2002) a proliferação do argumento da incompetência do professor em razão da precariedade de sua formação inicial reforçada pela literatura e pela

política educacional avança e atinge o professor nas escolas. Estes, por sua vez, aceitam tal idéia desde que o incompetente seja o *outro*. Desse modo, os problemas são experimentados como problemas individuais que requerem medidas individuais, de forma que acabam rotulados de incompetentes os professores que não dão conta de suas classes.

Para a autora o mecanismo de defesa denominado projeção, em seu sentido psicanalítico, aparece como uma atribuição ao outro, de qualidades, sentimentos, desejos que o próprio indivíduo nega em si mesmo e é utilizado pelo professor, mediante as condições estressantes de trabalho, as quais o colocam como 'culpado' pelas questões da baixa qualidade de ensino. Com o intuito de preservar a auto-imagem o professor acaba projetando toda a incompetência no outro. Tal mecanismo deixa-o, com freqüência, esvaziado. A convicção da competência dura pouco, isto é, permanece até o surgimento do próximo problema, pois ao projetar no outro suas próprias dificuldades, percebidas como incompetência, o professor reduz sua autoconfiança.

Na medida em que o professor não exerce sua capacidade de reflexão, de autoconhecimento e de auto-criação, por meio da experimentação das dificuldades provenientes do seu trabalho, também não vivencia e não se habilita para superar os próprios limites. Com isso, a desesperança e o pessimismo, relacionados ao esvaziamento descrito, podem se instalar no professor.

Os professores precisam de interlocutores, isto é, de alguém com quem compartilhar suas preocupações e experiências (Andaló, 1989; Patto, 1990; Souza, 1991; dentre outros). Mas, na realidade atual do ensino tais interlocutores inexistem.

As análises realizadas por Souza (2002) revelam que as propostas recentes de formação continuada de professores, lançadas pelas SE têm focalizado os professores individualmente e apartados do seu contexto de trabalho, tratando-os como profissionais desqualificados que precisam ser treinados.

As escolas, com seus contextos sociais e institucionais, as condições de ensino inerentes a cada realidade escolar, têm sido elementos negligenciados nas ações e políticas educacionais. Um projeto que se destine a melhoria da qualidade de ensino não deveria ter seu alicerce restrito a políticas de formação continuada de professores. Segundo a pesquisadora vários autores como: Patto (1990), André; Fazenda (1991), Bueno; Catani; Souza (1998), Franco (1995), Arroyo (1996), Andaló (1989), Azanha (1994), Sawaya (2002), Souza; Tanamachi; Rocha (2002) abordam a importância de se considerar as condições concretas de trabalho sob as quais a prática docente se realiza, isto é, escolas concretas com condições variadas, na elaboração de políticas e ações para a implementação da formação continuada de

professores. Tais autores sugerem, também, que as complexas relações interpessoais, que caracterizam a escola dando-lhe vida em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social, sejam olhadas e consideradas. A importância da cultura escolar e da cultura docente, bem como, o enfrentamento da burocracia, a análise da formação inicial, da carreira docente e das políticas salariais, são elementos que devem ser ressaltados para que o sistema de ensino seja ressignificado como um todo. De acordo com Azanha:

A própria idéia de autonomia da escola, com estímulos ao desenvolvimento de um projeto pedagógico específico, pressupõe que a entidade a ser melhorada é a escola e não o professor. Este deve merecer atenção enquanto participante de um projeto escolar. Fora disso, o aperfeiçoamento individual do professor é uma questão pessoal, cuja solução a Administração de ensino pode e deve criar condições facilitadoras, mas não transformá-lo num problema público. O problema público está na escola. (Azanha 1990, p. 54 apud. Souza, 2006).

O foco de atenção das políticas educacionais deve ser ‘a escola’ e não somente o professor. Isso porque a baixa qualidade de ensino não é um problema técnico, nem significa que se deva buscar novas teorias e métodos para transmitir aos docentes. Os professores devem, sim, se desenvolver, pois são profissionais competentes e como diz Azanha (1990): “a formação do professor deve estar inserida num projeto escolar”. Precisamos pensar e repensar as estratégias utilizadas nas propostas de formação continuada de professores, principalmente aquelas lançadas pelas redes de ensino.

Devemos olhar as considerações de Azanha, pois elas nos habilitam a manter a direção de nossa reflexão sobre o tema do desenvolvimento profissional dos professores:

A entidade a ser objeto de atuação de uma política de melhoria do ensino é a escola. Nem se alegue que, uma política de aperfeiçoamento que alcançasse todos os docentes teria êxito na melhoria da qualidade de ensino. 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 apud. Souza, 2006).

A partir das reflexões feitas percebemos que a melhoria da qualidade do ensino poderia ser impulsionada por pesquisas que ajudassem na elaboração de políticas educacionais mais amplas, cujas ações envolvessem os diversos aspectos descritos: condições concretas de trabalho, relações interpessoais entre os agentes escolares, cultura escolar e cultura docente, administração do sistema escolar e formação do educador.

1.3. O PAPEL DA ESCOLA E DOS EDUCADORES NA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

Azanha (2004, p. 350) traz em artigo publicado na Revista de Educação e Pesquisa da FEUSP ¹¹ considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. O texto de sua autoria faz referência às mudanças realizadas no sistema de ensino a partir as políticas educacionais lançadas ¹². Descreve as alterações destinadas ao ensino primário, ginásial e colegial, bem como a organização em ciclos de forma a problematizar e refletir sobre o sucesso de tais iniciativas. Para o autor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das medidas implementadas deve ser distribuída entre os vários atores que fazem a educação: políticas, escolas, educadores e comunidade. Para ele nenhuma metodologia ou modelo concebido substitui o trabalho criativo do professor. Segundo essa perspectiva o Programa que modificou a seriação do ensino não poderá garantir, por si só, a renovação do Ensino Básico. A administração do ensino buscou oferecer diretrizes de uma organização capaz de permitir que o professor assuma totalmente seu papel de educador, mediante a certeza de que:

... mesmo num ensino de massa, e por muito confusas que sejam as relações que o constituem, a educação continua a ser um caso pessoal, um colóquio singular e intermitente: no seio da massa coletiva, estabelece-se um 'encontro a dois' entre o aluno isolado e aquele ou aqueles dos seus professores cuja competência reconheceu... Tentar definir para a educação uma verdade 'em geral' foi pois o erro de muitos filósofos, que não deram conta de que em educação só pode haver verdades pessoais e singulares. (Georges Gusdorf, apud Azanha, 2004, p. 350).

Segundo Azanha (2004, p. 355) a melhoria da qualidade do ensino é tarefa complexa que prevê o esforço de todas as dimensões do processo educativo. É necessário romper com a concepção das funções sociais da escola primária, que a define como instituição capaz de formar a personalidade integral do educando. Tal função supera as reais possibilidades de atuação dessa Instituição que retém a criança durante apenas algumas horas do dia. A escola pode e deve atuar de forma a influenciar e integrar as experiências, que a criança vive dentro e fora da mesma, visando o desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando. O período que a criança passa na escola pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábito e atitudes que lhe permitam, com a orientação do professor, uma integração das

¹¹ Ver Educação e Pesquisa, vol. 30, n.2, 189 p., São Paulo, FEUSP, maio/ago.2004.

¹² LDB – 1967/68 e 69

experiências. A ação da escola pode extravasar os seus próprios muros alcançando a criança nos ambientes em que vive.

Concordamos com Azanha e apontamos nessa mesma direção Nicolau (2000, p. 60) que afirma que a escola tem grande importância na formação do homem, refletindo o esforço de várias gerações. A cultura representa uma herança social, isto é, trata-se de um capital acumulado de conhecimentos, uma comunidade de costumes (Dawson, 1962, *ibidem*, p. 60). Para Nicolau condições favorecedoras de alfabetização podem tornar o ambiente escolar propício a aprendizagem e a elevação da qualidade sócio-cultural das crianças. As ações da escola, o processo de construção de significados pelas crianças, a influência dos professores, dos colegas e dos familiares constituem elementos mediadores da aprendizagem. Para a autora a cultura é o bem maior a ser buscado pelos educadores. Concorda com Nóvoa (1988, p. 7) que aponta a frase de Erasmo: “Não nascemos homens, mas tornamo-nos homens.”

Nessa afirmação podemos constatar a importância da interação humana na aprendizagem, isto é, na construção do indivíduo como ser humano. Seguindo a linha de raciocínio de Nóvoa (1998) Nicolau aponta que a integração no grupo faz com que os homens se apropriem de significados que dão sentido à sua vida: “a humanidade é uma conquista da humanidade” (Nicolau, et al, 2000, p. 60).

A formação do homem demanda a valorização da cultura e da educação. A cultura e a educação como construções do homem ocorrem entre homens de modo que a relação interpessoal na escola assume importante papel. O homem consegue trazer os múltiplos eventos que o cercam para sua experiência de vida e dar a eles significados com base na cultura. Por isso cabe a escola o papel de mediadora, isto é, um canal entre a experiência do aluno e o saber formal. As atividades desenvolvidas podem funcionar como uma ponte de integração nesse processo.

A escola deve mediar a ação educativa trazendo vivências significativas e desafiadoras, para que as crianças atinjam novas construções cognitivas. Além disso, a escola deve oferecer às crianças oportunidade de apropriação das diversas formas de cultura para a construção da cidadania. Enfrentará graves situações de desigualdade social e para superá-las precisará vencer preconceitos, crenças que justifiquem a inação e a passividade.

Para Azanha (2004, p.355) não há apenas um caminho que conduza a reestruturação do sistema educativo. É conveniente que, em relação ao ensino primário paulista, se multipliquem as tentativas experimentais, a fim de que se possa pressionar a sua configuração, atualmente marcada pelo esforço meramente alfabetizante. Aponta, também, para a necessidade de se considerar as características peculiares a cada comunidade que cerca a

escola. Os ajustamentos, os acréscimos necessários ficam subordinados à capacidade de se fazer uma escola que seja parte viva e integrante do meio em que se insere.

A má qualidade do ensino, segundo Azanha (p.364) não é tão recente quanto a expansão das vagas, ou seja, já ocorria mesmo antes da democratização do acesso à educação. A diferença é que hoje temos escola de má qualidade para a maioria (pelo menos no primeiro grau) e, anteriormente, havia má escola para poucos. O que houve foi a expansão da deteriorização, pois tínhamos poucas escolas boas e acesso limitado à educação.

A escola piorou para a pequena parcela de privilegiados que tinha acesso à escola pública brasileira. O restante, isto é, a maioria do povo brasileiro não tinha escola e para esses desatendidos houve uma melhoria, pois nada é pior do que não oferecer educação alguma. É necessário melhorar a qualidade do ensino público, mas de forma alguma podemos sonegá-lo à grande maioria.

Para Azanha o descaso pelo magistério e pela escola como instituição educativa transformou a democratização do acesso em fraude pedagógica, uma vez que tem se restringido ao pleno atendimento. O pleno atendimento precisa ser complementado por medidas que busquem a melhoria da qualidade da educação.

O autor discorda da visão tecnocrática que coloca a melhoria da qualidade de ensino subordinada a intensificação do aperfeiçoamento docente, através de cursos promovidos por órgão regionais ou centrais como normalmente tem sido feito. Discorda porque, para ele, esses cursos têm ênfase exclusivamente metodológica, deslocam o professor da escola (eixo dos seus problemas profissionais) e, porque a questão da melhoria da qualidade do ensino não é simples questão técnica mas, sobretudo, de alto interesse público.

De acordo com a abordagem de Azanha resolver os problemas educacionais por meio dos cursos de atualização metodológica é o mesmo que tentar resolver um problema escolar-social concreto por meio de operação amplamente abstrata:

Nenhuma metodologia, abstratamente formulada e ensinada, dará respostas aos problemas que o professor vive cotidianamente na sua escola, e nem adianta reunir algumas dezenas de professores de uma mesma disciplina como se eles fossem um grupo de pessoas que enfrentam os mesmos problemas. Cada escola tem características pedagógico-sociais irreduzíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. (ibidem, 2004, p. 365)

Devemos buscar a realidade de cada escola tal como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores. A escola com a colaboração de todos os recursos da comunidade poderá determinar e explicitar seus problemas, bem como formular as soluções possíveis. Cada

escola deve ter seu próprio plano de melhoria com o intuito de resolver problemas e de atuar sobre os impedimentos socioeconômicos de origem extra-escolar atenuando-os ou eliminando-os, de modo a garantir uma educação eficaz.

A Secretaria da Educação deve destinar-se à criação de condições de sustentação e de apoio ao auto-esforço de cada escola na busca da superação de suas deficiências e, não apenas desenvolver planos de melhoria gerais e abstratos para serem absorvidos por toda a rede de escolas. Azanha defende a implementação de ações conjuntas entre os órgãos da Secretaria da Educação e a comunidade, a fim de que os obstáculos possam ser superados.

A argumentação de que tal proposta não seja realista, pois as escolas seriam incapazes de perceber e de superar as próprias deficiências encontra com o autor a seguinte afirmação:

Se isso for verdade, é também ilusão imaginar que tal escola – incapaz de autoconsciência e de auto-esforço – venha a se beneficiar efetivamente pela imposição de qualquer plano regional ou central de melhoria do ensino. (ibidem, 2004, p. 366).

Dentre as principais causas apontadas para explicar a baixa qualidade do ensino público sobrepondo-se, inclusive, a justificativa que se apóia na tese da democratização do acesso à escola, está a degradação social e profissional do magistério. Para Azanha (2004, p. 366) não basta construirmos prédios adequados ou implantarmos novos métodos e técnicas de ensino para obtermos a melhoria da educação. De acordo com essa perspectiva torna-se necessário devolver a dignidade ao professor, pois uma pessoa humilhada e ressentida não possui condições de transmitir aos educandos, visão sadia da vida e do futuro.

Seria necessário rever remuneração, mas principalmente, remover a interferência da política de clientela nas decisões referentes às condições de trabalho e de carreira do magistério. É necessário definir-se uma progressão funcional no cargo ou função-atividade como resultado do mérito e esforço. A ascensão na carreira deve ocorrer sem a distorção moral e profissional do educador. Para isso é necessário que entidades representativas dos docentes sejam ouvidas pela Administração e funcionem como interlocutores do diálogo que precede as decisões da Secretaria da Educação.

Apesar de Leis como as (4.024/61; 5.692/71), de inúmeros pareceres e resoluções os Conselhos de Educação que garantem a autonomia das escolas, na prática tal autonomia não tem ocorrido. Os “provisórios regimentos únicos” têm retirado das escolas sua função educativa, de modo que diretores e professores acabam sendo apenas funcionários burocráticos dos quais não se exige que eduquem e, sim que cumpram ordens.

Segundo Azanha (1994, p. 368) sob a justificativa de disciplinar “enquanto” as escolas não estiverem em condições de se organizar, o que vemos é a uniformidade que ao suprimir o erro elimina a responsabilidade, pois não há possibilidade de responsabilizar alguém que não tem nenhuma autonomia de decisão.

É necessário que as escolas públicas tenham a autonomia que a lei lhes confere e que encontrem seu verdadeiro caminho apesar dos eventuais erros. À Administração caberia apenas a ação orientadora e não a interferência que tolhe a ação e o relacionamento da Instituição de Ensino com a comunidade a que pertence.

A autonomia não pode e não será obtida apenas pela fixação do Projeto Político Pedagógico. Quando falamos em autonomia da escola esperamos mais do que um conteúdo escolar eficiente. A autonomia escolar desejada é aquela que reflete um ideal pedagógico que constitui a base de uma tarefa educativa, cuja eficiência se visualiza pela capacidade de instalar uma convivência democrática, de formar homens críticos, livres e criativos mesmo mediante condições sociais, políticas e econômicas adversas.

Em relação à formação docente Azanha (2004, p. 369) aponta que há décadas se discute o tema sem que propostas concretas sejam realmente lançadas. As propostas representam recomendações abstratas sobre a necessidade de “sólida formação dos educadores”, da “integração de teoria e prática”, da “interdisciplinaridade” entre outras.

Nesses debates se parte de uma visão vaga acerca da escola brasileira e marcha-se para a afirmação da necessidade de uma “política nacional de formação de professores”, desenhando-se o perfil profissional desses docentes através de competências cognitivas a serem desenvolvidas pelos cursos de formação.

Na perspectiva de Azanha as discussões sobre a formação docente apresentam duas tendências: o vazo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor.

Em relação à primeira tendência, isto é, a centralização das normas num país como o Brasil, marcado por grandes diferenças econômico-sociais e culturais, a política nacional de formação de professores não deve ultrapassar a indicação de rumos, como a proposta pela LDB. Ir além pode representar a formulação de um modelo geral, abstrato e inviável na grande variedade da situação nacional.

Em relação às propostas de formação docente, o estado de coisas se mostra tão desarranjado que quando se fala em metodologias de ensino não se distingue entre o que são modismos (como a capacidade de aprender e as supostas fases do desenvolvimento psicológico), e o que tem respaldo em investigações teóricas e empíricas.

Para o autor a idéia de que ensino de qualidade é a aplicação de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica é altamente discutível. Segundo Azanha, teorias de aprendizagem entram e saem de moda não havendo segurança para fundamentar, através delas, a formação do professor. Também é preciso atentar-se ao fato de que tentativas de tirar regras práticas de teorias científicas se mostram infrutíferas, por desconsiderar-se as complexas questões inerentes ao trâmite existente entre o conhecimento de fatos e possíveis regras para a aplicação desse conhecimento.

As duas dificuldades citadas por Azanha (insuficiente comprovação empírica das teorias sobre as várias dimensões do fenômeno educativo e a dificuldade de extrair dessas teorias recomendações metodológicas válidas) apontam para a inconveniência de alicerçar a formação docente sobre bases pouco firmes. E, mesmo que haja respaldo de investigações empíricas para determinadas hipóteses científicas isso não significa que essas devam embasar ações pedagógicas e educacionais, cuja complexidade exige avaliações mais abrangentes.

Para o autor a formação docente não pode significar a aplicação de um saber teórico na situação de ensino-aprendizagem. Os saberes teóricos apesar de necessários são insuficientes para dar sustentação à compreensão da situação escolar e para dar discernimento ao educador. Embora não tenhamos fórmulas para orientar a formação do professor, o conceito de vida escolar se mostra básico para o alcance do discernimento exigível à essa formação.

Outra crítica feita por Azanha (ibidem, p. 371) refere-se às propostas de formação docente que buscam focalizar a figura individual do professor. Para esse autor traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes seria exteriorizar o esboço de um “retrato imaginado” do professor universal.

A concepção de relação pedagógica apresenta, também, caráter abstrato: é orientada por teorias que pretendem descrever a natureza do conhecimento que o professor ensina, e a natureza da aprendizagem que o aluno desenvolve, apartadas do contexto institucional. Mostra-se um jogo abstrato entre parceiros abstratos: o preceptor e o discípulo. Para Azanha na escola contemporânea essas figuras abstratas são ficções, pois não possuem utilidade para fundamentar práticas docentes que ocorrem em situações concretas muito diferentes entre si. Com a ascensão das massas a uma educação ampliada como vem acontecendo na atualidade não há espaço para essa visão elitista e petrificada da relação pedagógica.

A escola contemporânea é uma novidade social e cultural. Nela o desempenho do professor não pode ser mais visto como uma questão de formação teórica de alguém que ensina, e o desempenho do aluno não pode mais ser compreendido como questão

motivacional individual. A escola atual representa uma ruptura com a escola do passado que se apoiava numa visão preceptorial da relação pedagógica. É uma outra escola, principalmente, pela sua expansão de modo que as deficiências a ela atribuídas precisam de enfrentamento através de investigações e pesquisas. A política de formação docente não pode ignorar a diversidade da situação escolar no Brasil. As Instituições formadoras devem ter nessa variedade o ponto de partida para a formulação de propostas. O exercício da docência só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores.

As novas propostas de formação docente devem partir do conceito de escola sob o ponto de vista pedagógico levando-se em conta “fatos” da vida escolar na organização das atividades. A escola é responsável pela escolarização básica que alcança todos numa sociedade democrática. Isso a diferencia de outras Instituições e também lhe traz responsabilidades específicas como a de deixar-se envolver pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de preparação para atividades específicas de trabalho. Possui vizinhança e endereço, fato este que afeta sua convivência social interna a níveis inimaginários:

A idéia de ‘escola’ é a de uma comunidade histórica de professores e alunos, nem muito grande nem muito pequena, com tradições próprias que dão origem a lealdades, obrigações e sentimentos dedicados a iniciar sucessivas gerações de recém-chegados à condição humana (M. Oakeshott, 1972, p. 26 apud Azanha, 2004, p. 373).

O ponto de vista pedagógico deve constituir um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos onde ocorrem encontros de gerações numa comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade (id. Ibid., p. 374).

A legislação brasileira vem focando a questão da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica, o que representa um grande avanço, porém se grandes mudanças não forem acompanhadas de visão e de vigilância, se transformarão em mais uma imposição de preenchimento de papelada. Para Azanha a escola pública brasileira sempre demonstrou pouca compreensão acerca do caráter coletivo do trabalho escolar como reflexo, provavelmente, da concepção de preceptor e discípulo. Torna-se difícil incutir nas práticas escolares a visão de que uma boa escola é mais do que reunião de bons professores. O planejamento escolar, que pretendia criar uma oportunidade de trabalho coletivo, tem se tornado uma rotina burocratizada ou de formulação e apresentação de planos individuais de

professores desejantes de renovação em suas próprias disciplinas. Tal resultado demonstra a má utilização da abertura dada pela LDB que determinou na atribuição, como tarefa principal da escola, a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica. Esse trabalho representa a possibilidade de se definir os problemas prioritários da escola. Os problemas da escola são aqueles percebidos e detectados pelas comunidades - escolar e local - mesmo com possíveis erros, pois dessa forma a escola poderá construir a sua identidade institucional.

1.4. O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Anastasiou (2003, p. 484) ao analisar a formação docente considera primordiais três elementos no processo de profissionalização do professor: o desenvolvimento pessoal, que torna nítido o processo de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que destaca elementos determinantes da produção da profissão docente; e o desenvolvimento organizacional, que analisa e propõe a produção da Instituição pelo seu coletivo docente. O eixo de todos esses elementos é a identidade dos professores. A autora lembra que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias apud Nóvoa, 1992, p. 15). Daí a importância das descrições feitas pelos professores sobre as formas de atuação em sala de aula. Essas descrições permitem que confrontemos a historicidade da constituição da Universidade brasileira e a identificação individual e coletiva em relação ao currículo, à prática de sala de aula e à teoria que a fundamenta.

Anastasiou percebe claramente esses elementos ao trabalhar com grupos de professores. E reforça o princípio da aprendizagem como um ato social que necessita de mediação do outro, facilitador do processo. Esse outro, que estabelece a mediação entre o aprendiz e o objeto de estudo, pode ser um professor, os colegas ou um texto. A mediação pode se efetivar, também, por meio de estratégias como um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido.

De acordo com Anastasiou (2003, p. 484) trabalhar num grupo exige a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Nessa mesma direção temos Patto (1999) que coloca o interlocutor como alguém capaz de possibilitar a expressão das emoções e das revoltas latentes, a fim de que estas possam ser discutidas e superadas. Essas características do interlocutor exigem maturidade e autonomia e devem ser construídas entre os docentes (ibidem, p. 484).

Para Anastasiou o que caracteriza o grupo não é a junção de participantes e sim o desenvolvimento inter e intrapessoal decorrente de objetivos compartilhados, pelo processo

objetivado pelas estratégias selecionadas e pelo seu processamento. Patto (1999) já dizia isso quando apontava que as professoras apresentavam motivação ao se agruparem em pequenos grupos, para discussão dos problemas vivenciados na prática pedagógica e no contexto institucional.

As formas de organização grupal podem, segundo Anastasiou (2004, p. 484) sofrer alterações nos diversos momentos de profissionalização dos docentes. Apesar disso, em todos esses momentos estará presente o desenvolvimento da habilidade de conversar. A etimologia da palavra revela que ela é composta de dois elementos: com (juntos) e versar (mudar). Conversar com o outro pressupõe a possibilidade de mudar junto com o outro (grifos da autora). “De uma conversa bem-sucedida ocorrerá alguma mudança no pensar, no perceber, no sentir ou no agir dos envolvidos.” (Osório, 2003, p. 70 apud. Anastasiou, 2003, p. 485). A vivência do processo é tão importante quanto os conceitos apresentados.

A vivência (trabalho coletivo ou com grupos) inclui conteúdos procedimentais ou atitudinais trabalhados, uma vez que as habilidades de trabalho grupal devidamente desenvolvidas, auxiliam no desabrochar da inteligência relacional.

A inteligência relacional abarca inteligência intrapessoal (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e inteligência interpessoal - reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais. (Osório, 2003, p. 65, apud. Anastasiou, 2003, p. 485).

A inteligência relacional é definida por Osório como a “capacidade dos indivíduos serem competentes na interação com os outros seres humanos no contexto grupal em que atuam”. Uma vez que a dificuldade de se relacionar com os alunos em sala de aula tem aparecido nos grupos trabalhados por Anastasiou (2003) torna-se fundamental gerir a possibilidade de oferecer aos docentes ferramentas de ações e interações, com os sujeitos com quem convivem diariamente – seus pares.

Fazer-se professor nos processos de profissionalização continuada é, para a autora, ter intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, flexibilidade mental, enfrentamento para alterações previsíveis e imprevisíveis.

Concordamos com a perspectiva da autora, porém acreditamos que tudo isso só seja possível num sistema educacional que devolva, conforme nos trouxe Azanha, a dignidade do professor, as condições de trabalho e de salário que possam garantir o aparecimento de outras motivações e de outras demandas.

1.5. RELEVÂNCIA DESSE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Neste item procuramos demonstrar a importância dessa pesquisa para o debate sobre a formação contínua de professores, uma vez que esse modelo formativo tem se tornado motivo de controvérsias no meio educacional, devido à ineficácia das iniciativas governamentais (programas oficiais de formação em serviço) na superação dos problemas de ensino-aprendizagem encontrados na educação pública brasileira.

Procuramos apontar as críticas dos pesquisadores, principalmente, a partir da década de 90, em relação às explicações hegemônicas do fracasso escolar e da baixa qualidade de ensino. As explicações hegemônicas têm migrado do aluno carente, com deficiências emocionais e sociais, para o professor e sua formação precária.

A literatura dispõe de estudos que versam sobre a importância da dinâmica institucional, sua cultura e sua história na produção de dificuldades de aprendizagem dos alunos, e na produção de dificuldades no trabalho do professor. Apresentaremos essas abordagens ao longo deste Capítulo.

1.5.1. A DINÂMICA INSTITUCIONAL E SUA INTERFERÊNCIA NO TRABALHO DO PROFESSOR

Sabemos que a educação como prática social exibe sua magnitude no cenário político, relacional e psicológico do homem. Vista desse modo, a qualidade da educação determina pressupostos que merecem investigações minuciosas, sustentadas por critérios estruturados, já que constitui um dos importantes agentes na formação da sociedade.

A precariedade da educação, bem como, o baixo rendimento dos alunos da rede pública vem sendo associados a uma formação docente deficitária e a superação do problema tem se restringido a elaboração e a implementação de Projetos de Formação em Serviço que se renovam e se alternam a cada nova gestão governamental.

Para Patto (1999, p. 407, apud. Dalsan, 2007, p. 20) o fracasso da escola pública elementar representa o resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. De acordo com as considerações da autora, as características do sistema público de educação, a hierarquia no espaço escolar, a fragmentação e a burocratização do trabalho pedagógico acabam gerando condições adversas, que facilitam a

adesão, por parte dos professores, de práticas motivadas por interesses particulares, a fim de que o sistema perverso possa ser driblado numa luta constante pela própria sobrevivência.

Patto (1999) aponta que o sistema educacional tal como funciona acaba levando os educadores a priorizarem o administrativo em detrimento ao pedagógico:

Desta perspectiva, é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil de educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: 'são incompetentes'; 'não querem saber de nada'. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras estratégias de sobrevivência em condições de trabalho adversas. [...] Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo os princípios que o fazem essencialmente perverso. (id.ibid. 1999, p. 411 – 412 apud. Dalsan, 207, p. 21).

Na escola municipal do PARQUE PERUCHE em que o trabalho de campo foi realizado, o HTPC destinado as discussões coletivas da equipe pedagógica transformou-se num espaço para a transmissão dos conteúdos do “PROGRAMA LER E ESCREVER” pelas Coordenadoras Pedagógicas que os receberam na Coordenadoria. A inserção dos conteúdos do “PROGRAMA LER E ESCREVER” no HTPC comprova que as ações governamentais continuam voltadas à qualificação do professor em serviço, através da hierarquização na transmissão de temas idealizados e concebidos pelas instâncias superiores, num efeito multiplicador.

Procuramos saber, por meio dessa investigação, o que pensam as professoras sobre essa prática formativa. Buscamos entender o significado da formação em serviço e do programa oficial “LER E ESCREVER” incorporado ao HTPC, para os sujeitos dessa formação, para as Coordenadoras Pedagógicas (multiplicadoras dos temas) e para o vice-diretor (responsável pelos programas de formação em serviço na unidade escolar). Pretendemos contribuir com o debate que versa sobre o significado e a função dos programas oficiais lançados às unidades de ensino.

A investigação teve como proposta a busca de pistas capazes de clarear o significado dos programas oficiais de formação, na perspectiva dos sujeitos diretamente envolvidos, dando voz aos professores, observando a forma pela qual o conteúdo do “PROGRAMA LER E ESCREVER” fora incorporado ao HTPC, que já faz parte do cotidiano e da tradição dessa escola.

Patto (1999, p. 418) demonstra que é possível mesmo diante de um ambiente desfavorável, criar condições para esquivar-se de soluções reformistas, buscando a melhoria efetiva da escola pública. Para explicar como isso se dá a referida autora utiliza conceitos de Agnes Heller:

Quando num dado momento da vida cotidiana - o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após começa a examinar o objeto posto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano (Heller, 1972, apud Dalsan, 2007, p. 26).

Para Patto (1999, p. 413) torna-se indispensável a existência de um interlocutor qualificado, a fim de que os debates atuem no sentido de promover fraturas no pensamento alienado, permitindo o avanço em direção à práxis na escola.

Concordamos com a referida autora e procuramos, através da nossa participação no curso de formação em serviço “PROGRAMA LER E ESCREVER” durante o ano de 2006, observar e flagrar situações de reflexão acerca do projeto desenvolvido no HTPC, bem como registrar os acontecimentos e a atuação de todos os sujeitos envolvidos no curso (como formadores e formandos).

Pesquisadores como Patto (1999); Andaló (1995 apud DALSAN, 2007, 29); Azanha (1998); Kramer (1989); Candau (1996); Souza (2002; 2006) entre outros, têm apresentado críticas em relação à propagação indiscriminada de cursos de formação contínua por meio dos órgãos oficiais e contribuído para o debate, sobre os mecanismos escolares produtores do fracasso escolar ora centrado no aluno ora na equipe docente.

No Brasil, constatamos tímidas mudanças implementadas, no sentido de promover um ensino igualitário para as diferentes classes sociais. O sistema de ensino continua excludente, e apesar de termos vivenciado a expansão do número de vagas, por meio de políticas de democratização do acesso à educação, nos anos 80, e a chamada gestão democrática, caracterizada pela autonomia oferecida às Instituições a partir da elaboração do Projeto Pedagógico, o acesso igual parece ter sido apenas uma meia vitória:

Assim, no interior das instituições escolares, crianças pobres e pertencentes às minorias étnicas, continuavam a ter desempenho inferior e, estavam mais sujeitas a reprovações, a evasão escolar, apresentando menor chance de avanço e de ganho significativo no ensino formal. (R.W. Connell, 1995).

1.5.2. A ESCOLA COMPREENDIDA COMO PROJETO INSTITUCIONAL

Patto (2004, p. 61)¹³ discute e comenta questões levantadas por Azanha sobre as controvérsias presentes na rede pública de ensino e suas ligações com a formação docente.

O primeiro eixo discutido por Patto (2004, p. 62) diz respeito à escola de poucos de ontem, que se mostra diferente da escola de todos (ou quase todos) de hoje. A referida autora mostra que o crescimento intensivo das escolas de ensino fundamental, acabou sendo um mobilizador de importantes impactos: como a presença de uma nova clientela, com problemas pedagógicos inusitados. As dificuldades vividas por professores e alunos na escola pública (como o baixo rendimento, condições precárias de trabalho e de ensino, quantidade excessiva de alunos por sala, salários, recursos materiais precários) não podem ser reduzidas a questões pedagógicas banais, como o despreparo profissional no sentido técnico-pedagógico, já que tal idéia mascara toda a essência de democratização do acesso à escola, contida no projeto político contemporâneo.

Seguindo essa linha de análise, a instituição escolar de ontem era constituída por professores que partilhavam, com seus poucos alunos, valores e modos de viver pois correspondiam ao mesmo extrato social. Hoje, mudou a clientela, os professores, as práticas sociais, políticas, econômicas. Para que haja o real entendimento dos problemas educacionais, os quais têm perpetuado apesar de todas as reformas técnicas, torna-se indispensável levarmos em conta o fato de que a escola é instituição dotada de especificidade. Para a autora, a escola deve estar, portanto, no foco das preocupações para a elaboração de mudanças na formação docente e não o professor isoladamente. Em sua análise a pesquisadora ressalta que houve uma divulgação e propagação de crenças acerca das crianças pobres, como se esta condição sócio-econômica fosse decisiva no sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Para ela, junto a essa crença somam-se outras, como aquelas, que se referem ao aumento de violência nas escolas públicas, devido à democratização da escola, que permite amplo acesso a população em geral. Apoiada no conceito teórico de Eric Hobsbawn, sobre continuidade e descontinuidade histórica, a autora levanta os aspectos que prevalecem, isto é, que continuam a permear a escola pública atual:

a escola pública fundamental de hoje dá continuidade a negação do acesso ao conhecimento, a uma grande parte da população brasileira, pois no passado a maioria estava fora da escola, e hoje a maioria está dentro, porém vivendo ali mesmo a segregação, sob a maquiagem da inclusão”. (Patto, 2003, p. 61).

¹³ Ver Patto, M.H.S. - Formação de professores: o lugar das humanidades. IN: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. BARBOSA, R.L.L.B. (Org.). São Paulo, UNESP, 2004, p. 61

De acordo com as suas reflexões, a escola pública de fato abre suas portas, em meio ao desemprego, sem, contudo, possuir uma nova identidade, enquanto instituição cuja função é “educar”:

E tal fato deve-se a manutenção da sociedade brasileira nos moldes do passado, garantindo e perpetuando a divisão classista, com as conhecidas conseqüências que lhes são próprias como o favoritismo, o autoritarismo, o assistencialismo e a crueldade, em relação à infância pobre. (id.ibid, 2003, p.61).

Ao analisar considerações de Azanha sobre as mudanças que ocorreram na escola pública ao longo dos anos, Patto concorda que as questões educacionais não superadas com as reformas técnicas devam ser analisadas considerando-se a especificidade da escola pública. A autora vale-se de Azanha para definir a escola pública:

Instituição com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades, porque essas dificuldades são antes institucionais do que de cada professor... O professor é membro de uma comunidade escolar com objetivos e alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina (Azanha, 1998, p. 18 apud. Patto, 2004, p. 62)

E, conclui com ele que a entidade a ser considerada e visualizada é a escola e não o professor isoladamente.

O professor, quando submetido a licenciaturas que se ocupam com a transmissão de tecnologias pouco fundamentadas e inaplicáveis à prática, torna-se vítima preparada para fazer outras vítimas, isto é, seus alunos da escola pública de ensino fundamental (Azanha, 1995a, p. 44, apud. Patto, 2004, p. 63).

Ao comentar as idéias de Azanha, Patto procura demonstrar que elas abalam crenças inseridas no sistema educacional brasileiro, como aquela sobre a influência da “carência cultural” de crianças e jovens das camadas populares no desempenho escolar. Tomando como base textos de Azanha, aponta que o autor, em momento algum, coloca os alunos num eixo patológico ou discrimina déficits na clientela. Para Patto, a crença na carência cultural é compartilhada pelos que atribuem o aumento da violência nas escolas públicas à democratização do acesso ao ensino básico e omitem a violência da escola, responsabilizando a clientela pelos males escolares.

A autora coloca que o Professor Azanha não compartilha da idéia de que os conteúdos e métodos de ensino sejam incompatíveis as crianças que tem acesso à escola na atualidade e

precisam ser “adaptados”. Para ela o termo “adaptado” significa nesse contexto “simplificado”, “reduzido”, “ralentado”, para se adequar as limitações da clientela.

Patto explica que o despreparo docente anunciado por Azanha é de outra natureza, podendo ser agravado nesses cursos de aperfeiçoamento cujo objetivo é dotar os professores de habilidades psicopedagógicas mágicas.

De acordo com a perspectiva de Patto se torna necessário analisar a continuidade e descontinuidade histórica da escola pública. Para ela a instituição de hoje continua igual a do passado, no que se refere à negação do direito à formação escolar para uma enorme parcela de crianças e jovens brasileiros. Anteriormente a maioria estava fora da escola e hoje está dentro, porém como vítima de uma ilusão: “ilusão da inclusão”. (ibidem, p. 64).

O segundo eixo discutido por Patto diz respeito à problematização feita por Azanha sobre a fundamentação teórica que tem embasado a formação dos professores. Patto, tanto quanto Azanha entende que a qualidade da educação não pode ser melhorada com a simples substituição de um método de ensino alicerçado em teorias do desenvolvimento ou da aprendizagem, por outro apoiado em teorias psicopedagógicas. Parafraseando Azanha (200, p. 12) coloca que ocorre: “busca alquímica de panacéias pedagógicas” quando na verdade só é possível ensinar no quadro institucional da escola. Concorde com o autor que o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea.

Para Patto as idéias de Azanha representam uma denúncia acerca da psicologização do aluno, da relação pedagógica e da própria pedagogia. Na abordagem da autora essa tendência (psicologização) ocorre há tempos e corresponde a emergência da burguesia e de sua ideologia: conhecimento da natureza humana para previsão e controle de suas forças, bem como, garantia do princípio político liberal de igualdade de oportunidades, através da identificação dos mais aptos por meio de avaliações psicométricas. Comenta que ficam implícitas na tese de Azanha duas críticas: aos diagnósticos psicológicos que culpabilizam os alunos por suas dificuldades e, ao discurso inerente as Secretarias da Educação que atribuem a má qualidade do ensino a problemas ou defeitos morais dos professores (grifos nossos).

A autora conclui que o construtivismo faz parte do modismo, colocando o aluno como indivíduo abstrato, o professor como tutor do desenvolvimento cognitivo e, por fim, recolocando a psicologização no centro da pedagogia. Para ela a psicopedagogia caminha nessa mesma direção.

Patto acredita que a psicologia e o próprio construtivismo tenham contribuições importantes a dar no processo de formação de professores. Contudo, a psicologização dos problemas escolares precisa ser objeto de reflexão. Não podemos negligenciar a dimensão

fundamental do ensino: a escola como instituição social portadora de um projeto educativo que contempla aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos, os quais devem ser conhecidos pelos educadores.

O terceiro eixo analisado por Patto diz respeito à busca meramente técnica de soluções para os problemas escolares. Torna-se necessário perseguir tais soluções num contexto mais amplo: a mudança de mentalidade acerca do próprio magistério.

A autora concorda com Azanha em relação ao fato de que não se tem feito um investimento eficaz, capaz de garantir mudança da consciência profissional, pois na formação docente tem prevalecido a didática e a psicologia. Compartilha com a crítica feita pelo professor Azanha em relação à idéia persistente na pedagogia moderna, de que seja possível elaborar um campo autônomo de conhecimentos e de prescrições didáticas suficientes, para capacitar as pessoas a ensinar com êxito. Patto reproduz recomendações feitas por Azanha:

Prudência com relação ao realce dado às disciplinas pedagógicas na formação do professor. E a situação fica ainda mais grave quando sabemos que essas disciplinas pedagógicas são vistas comumente sob o prisma eminentemente didático, isto é, tecnológico. Tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante *preparar o professor a partir da discussão das questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos*. (Azanha, 1995b, p. 51 apud Patto, 2004, p. 68).

A natureza social da escola contemporânea demanda mudanças no foco dado à formação docente. O professor deve estar preparado para compreender a situação escolar e para ter discernimento. A escola deve ser compreendida como um projeto institucional com a finalidade de transformar uma comunidade de professores e alunos numa comunidade espiritual dotada de visão ética capaz de se prolongar pela vida afora.

Tanto quanto Patto compartilhamos com essa perspectiva de Azanha, bem como com a constatação feita pelo autor de que a visão tecnológica tem perpassado a formação docente em suas diversas dimensões, abarcando a política de aperfeiçoamento do magistério que, através dos órgãos públicos de administração, tem direcionado a capacitação dos professores. As ações desses órgãos vêm conduzindo o educador à atualização apenas no aspecto técnico e metodológico.

De acordo com Patto a escola, compreendida como projeto institucional, e a política de aperfeiçoamento do magistério encontram-se no cerne da questão da formação docente. A solução não pode ser meramente técnica e deverá envolver mudança de conceitos e de atitudes. A autora relembra um termo utilizado por Azanha - “consciência crítica” – para designar a reflexão dos educadores, sobre a dimensão ético-política da educação pública e

sobre, a necessidade da imersão dos professores nela.

De acordo com essa abordagem educar para a emancipação significa romper com a educação que visa a apropriação de instrumental técnico e de receituário para a eficácia. Os tecnocratas defendem a educação para a eficiência instrumental devido à competitividade inerente à sociedade. Já a educação para a emancipação do professor ou do aluno tem como pressuposto que a sobrevivência no mundo atual depende da constituição do indivíduo como núcleo de resistência. Para isso torna-se fundamental a atitude filosófica, que consiste em estranhar e em perguntar o que é o objeto sobre o qual incide o nosso exame: como ele é, porque ele é como é. Atitude filosófica significa, antes de tudo, indagar e refletir, escavar a superfície do real para, no caso da escola pública, chegar ao cerne político da educação numa sociedade de classes.

Para Patto a tarefa não é fácil, porém possível desde que a reflexão, a consciência crítica, o inventário sobre quem somos estejam garantidos. A autora acredita que estes sejam os meios, através dos quais os professores podem resgatar o espaço perdido e sair do lugar subalterno, secundário e objetificado em que foram colocados pelo tecnicismo nada inocente. É importante que os educadores percebam a face política desse tecnicismo, para que integrem a comunidade escolar e contribuam com as mudanças na política educacional, na política salarial, na política da formação docente. Os professores podem lutar por valores democráticos e contra a recorrente descontinuidade técnica e administrativa, que esteriliza o chão da escola, desorientando alunos e professores em nome de interesses eleitoreiros.

A autora acredita que tanto a Psicologia quanto o construtivismo possam contribuir muito com a educação escolar ao ressaltarem as diferenças entre os indivíduos, sem patologizar essas diferenças, ao conceberem o indivíduo como ser desejante e resistente à submissão.

O quarto eixo analisado por Patto refere-se aos pacotes tecnológicos centralizadores que engessam a ação da escola. A autora cita Azanha que entende a autonomia como o produto de “um esforço de cada escola para discutir as suas dificuldades e a partir daí organizar o seu próprio projeto educativo”. Cada unidade escolar apresenta características próprias, apesar de participar de problemas comuns a toda a rede. Imposições pedagógicas homogeneizadoras provenientes das políticas educacionais tendem a fracassar devido a especificidade local de cada instituição de ensino. De acordo com Azanha,

É preciso que cada Instituição envolvendo professores, alunos e comunidade, procure formar uma *consciência crítica* da sua tarefa educativa e das dificuldades específicas para desempenhá-la. (Azanha, 1995^a, p. 45 apud.

Patto, 2004, p. 72).

Concordamos com Azanha e com Patto acerca de que a autonomia e a democratização nas unidades escolares dependem de um processo sustentável de assessoria a ser desenvolvido na colaboração da universidade pública, com o ensino público fundamental.

O quinto e último eixo analisado por Patto refere-se ao papel da universidade no atendimento das demandas das escolas públicas de ensino fundamental e médio. A autora acredita que, considerando-se a autonomia das escolas, seria de responsabilidade da universidade pública duas tarefas: a catalisação do projeto educativo em cada escola e a elaboração de uma nova proposta para o curso de licenciatura.

A primeira tarefa deve beneficiar tanto a universidade quanto a escola: a universidade teria a oportunidade da pesquisa e da revisão dos próprios conceitos pedagógicos; a escola de ensino fundamental teria o apoio a seus esforços de conhecimento e superação das dificuldades enfrentadas.

A segunda tarefa representa uma revisão profunda dos cursos de licenciatura, a qual demanda três pré-requisitos: reflexão coletiva da universidade sobre seu compromisso com o ensino fundamental; revisão da licenciatura atual pela sua transformação em problema institucional, mais do que simplesmente pedagógico; reordenamento institucional de modo a permitir a participação ativa de cada unidade na organização e implementação do seu currículo de formação de licenciados. Os pedagogos dariam assessoria a tais processos e ministrariam disciplinas de natureza pedagógica.

De acordo com a perspectiva de Patto (2004, p. 77) formação é exercício constante de presença viva no mundo pensado a partir do compromisso ético. Para a autora uma nova concepção de formação docente deve começar com uma nova concepção de professor. O educador deve ser formado como trabalhador intelectual para que possa desempenhar seu papel na realização histórica da humanização da vida.

Tomando como base Patto (1999) em sua investigação sobre a dimensão da vida na escola e sobre o cotidiano escolar torna-se instigante o levantamento de novas indagações, incluindo nas mesmas o significado dos cursos oficiais de formação em serviço dirigidos aos professores como o “PROGRAMA LER E ESCREVER” que tendo sido realizado na própria unidade escolar acabou se confrontando com a dinâmica institucional, suas demandas e especificidades. Para Patto,

Uma dimensão da vida na escola é especialmente propícia a ilustração dos movimentos e contra-movimentos que a constituem. Último elo de

uma extensa cadeia de relações de dominação, a sala de aula é um lugar privilegiado no qual professores e alunos contribuem ativamente para a constituição da escola como ‘realidade rebelde’, como lugar de constantes ‘provas de força’. Nela é mais fácil perceber a imperfeição da dominação, seu lado negligenciado pela análise de Foucault.(id.ibid, 1999, p. 269).

Se olharmos com as lentes propostas por essa abordagem, poderemos quem sabe, compreender melhor ou encontrar pistas acerca dos inúmeros componentes, que constituem o universo formativo dos professores e a dimensão relacional dos seus saberes (Guarnieri, 2000). Supomos que os professores possuem possibilidades de incorporar, rejeitar, assimilar, ou recusar qualquer proposta de formação, proveniente das iniciativas governamentais e das autoridades educacionais, determinando, com isso, o sucesso ou o fracasso de tais idéias lançadas assimetricamente.

O professor-aluno do curso de formação em serviço pode absorver ou não os conteúdos transmitidos e reagirá de acordo com o significado, que tal formação tem ele no exercício da sua função.

Pareceu-nos fundamental a realização de observações detalhadas e minuciosas das relações que se estabeleceram no transcorrer do “Programa Ler e Escrever” entre os participantes do curso.

Lembramos que para Patto (1999) a sala de aula revela pontos conflitivos e contraditórios, dá visibilidade aos elementos relacionais que de fato, constituem a prática pedagógica e a docência. Esses elementos relacionais (conflitivos ou não, contraditórios ou não) foram observados e registrados pela pesquisadora na sala de aula do curso de formação em serviço, a fim de que o significado do PROGRAMA LER E ESCREVER na perspectiva dos participantes pudesse ser analisado.

Patto (1999, p.269), aponta elementos que vão ao encontro de questões escolares também analisadas por Ezpeleta e Rockwell:

Na sala de aula se torna patente não só que ‘no cotidiano’, o sujeito social individual adquire relevância com seus saberes e suas práticas, como também ‘as demandas’ cognitivas e afetivas de qualquer grupo de crianças coloca (...) em jogo necessariamente a história pessoal do professor, ou seja, a história de suas apropriações, o que diferencia a tarefa docente de outras situações trabalhistas onde o uso da força de trabalho é controlado por outro tipo de racionalidade. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 67 apud. PATTO, 1999, p. 269).

A análise realizada sob essa perspectiva teórica nos revela o indivíduo (professoras) em sua cotidianidade (durante o curso de formação veiculado na escola, e também diante de

suas atividades práticas):

[...] um indivíduo capaz de superar o abstrato, para mostrar-se, apenas, como o indivíduo da vida cotidiana, voltado as atividades necessárias a sua sobrevivência. (Patto, 1999, p. 269).

Observamos as professoras-alunas da escola municipal do “Parque Peruche” como sujeitos voltados as suas próprias demandas num sistema de ensino, cujas ações e decisões são lançadas de cima para baixo, hierarquicamente.

Tomando como base, o conceito de vida cotidiana, veiculado por Heller (Patto, 1999, p. 167-168) notamos que ele é dado de forma geral, isto é, independentemente do modo de produção em vigor. Para a referida autora, a vida cotidiana sem os determinantes sociais, mostra-se heterogênea (em relação aos conteúdos) e hierárquica (em função da importância dada as atividades), espontânea (pois contém ações automáticas e irrefletidas), econômica (já que pensamento e ação aparecem, na medida em que são indispensáveis à continuidade da cotidianidade). Demonstra que as idéias necessárias à cotidianidade baseiam-se em juízos provisórios, recorrem à ultrageneralização e à imitação. Em outras palavras, a vida cotidiana não é práxis, não corresponde à reflexão sobre as ações, caracterizando-se mesmo pelos julgamentos assimilados e generalizados.

Heller (1975, apud. PATTO, 1999, p. 169) teoriza o pensamento e o trabalho, a ciência e a arte, os contatos e a personalidade na vida cotidiana, isto é, trata-os como fenômenos inerentes àquela realidade e as condições específicas que os configuram.

A vida cotidiana é definida por ela como a vida de todo homem e do homem todo, pois nela comparecem todos os seus sentidos, sentimentos, idéias e ideologia. Trata-se, então, da vida do indivíduo, e esse indivíduo é sempre “ser particular” e “ser genérico”. Apesar de atuar em atividades do gênero humano, as motivações que possui são particulares, seus sentimentos constituem manifestações humano-genéricas embora cada indivíduo os apresente de modo particular. A individualidade seria constituída pela particularidade e pela genericidade (humano-genérica).

A sociologia da vida cotidiana, da maneira pela qual foi elaborada por Agnes Heller (1975) e abordada por Patto (1999, p.167-190), prescreve a análise da realidade a partir de uma ampla investigação, capaz de agrupar os aspectos da vida social, de acordo com técnicas determinadas, e mediante atitude de distanciamento - estranhamento do que é familiar de modo a recuperar através da reflexão fatos conhecidos, porém, compreendidos de forma equivocada.

A análise da vida cotidiana apresenta a possibilidade de nos remeter à compreensão dos pequenos detalhes que a constituem, aproximando-nos da especificidade da vida social num determinado tempo e espaço, capaz de superar a inclusão destes em categorias amplas, que caracterizam realidades sociais iguais e ao mesmo tempo diferentes.

O estudo da cotidianidade facilita a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se concretizar no plural. A sociedade industrial capitalista homogênea no tempo e no espaço perde seu sentido, bem como as abstrações e generalizações descritas em termos como: a escola pública, a criança pobre, o professor da escola de periferia.

A pesquisa que ora apresentamos representa os resultados das observações minuciosas feitas pela pesquisadora durante sua participação no “PROGRAMA LER E ESCREVER” numa escola pública municipal. Olhamos para a Instituição como - unidade singular, dotada de uma determinada dinâmica, de uma cultura e de demandas próprias - que acabou incorporando de forma única o Programa Oficial lançado na rede.

O fato de sermos seres pensantes, dotados de inteligência, produto e produtores de determinadas culturas, crenças, valores e comportamentos psicossociais, aumenta a nossa responsabilidade, enquanto educadores, e incrementa a busca de novas indagações e de pistas capazes de nos impulsionar a uma maior compreensão sobre o significado e a função de um Programa oficial, para os agentes a ele vinculados no sistema educativo que se mostra repleto de embates e de contraposições.

O professor como protagonista do processo educativo, tendo que articular seus conhecimentos com a realidade cultural da sua escola, dos seus alunos e da sociedade em que vive, necessita mesmo de outras competências: precisa compreender. O exercício da auto-compreensão, da visualização do seu pensamento humano, a reflexão crítica, sustentada por essas constatações, podem transformar o educador num profissional consciente do seu papel real, e capaz de separar-se cada vez mais do papel discursivo, que o afasta da sua verdadeira potencialidade, tornando-o um ser abstrato que atua num meio indefinido e geral.

Buscamos pistas (através de observações, registros e entrevistas) sobre o que pensam as professoras do “PROGRAMA LER E ESCREVER” com suas práticas formativas e atividades dirigidas.

1.5.3. O PROJETO NEOLIBERAL E SUA INTERFERÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO

Autores e teóricos críticos (Gentili; Silva, 2001, p. 9) defendem a idéia de que haja

um conjunto de estratégias políticas, caminhando rumo a uma mudança. O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, com a inserção de uma política de descentralização autoritária e através de uma política de reforma cultural, que visa eliminar do horizonte ideológico de nossa sociedade, a possibilidade de termos uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Essa política de reforma cultural visa, de acordo com essa concepção, a eliminação do direito à educação, assentando-se em bases anti-democráticas e dualizantes que dão garantia ao êxito da proposta política em questão.

Para Gentili (2002, p. 09) o neoliberalismo precisa, primeiramente, despolitizar a educação dando-lhe um novo significado como mercadoria, a fim de que haja o triunfo das estratégias mercantilizantes e o consenso em torno das mesmas. Em relação a essa questão, podemos ressaltar a abordagem dada por Tomaz Tadeu da Silva:

A presente defensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (que é), nem como luta entre visões alternativas de sociedades (que também é), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode definir a sociedade e o mundo. Nessa perspectiva, não se trata somente de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda que válida e necessária), mas de identificar e tornar vivível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma 'realidade' que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra (Souza, 1994, p.9).

O discurso neoliberal se firma e consolida pelo uso de duas estratégias discursivas, estendendo a modernização conservadora na esfera educacional:

- O discurso da qualidade e o conteúdo atribuído a ela, quando a remetemos à análise das políticas educacionais e dos processos pedagógicos: a qualidade da educação possui o status de uma propriedade com atributos específicos adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade não é universalizável e sua aquisição estimula a competição, que é um princípio fundamental à regulação do mercado. Assim, para os tecnocratas neoliberais radicais, o Estado pode fazer pouco ou nada para melhorar a qualidade educacional, sem produzir o efeito perverso contrário, isto é, nivelar por baixo;
- O discurso dominante de articulação do universo educacional e do universo do trabalho.

Nessa mesma vertente temos Gaudêncio Frigotto (2002), que afirma que os impasses inerentes ao campo educativo só podem ser compreendidos, se nos dispusermos a olhar que a crise educacional evidencia-se no espaço mais amplo da crise do capitalismo real, explicitada nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise encontra-se mutilada pela crise teórica. O ideário neoliberal sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, tem trabalhado no sentido de impor a atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar.

No plano ideológico o neoliberalismo procura inserir a crença, de que a crise do capitalismo é passageira e de que esta (a relação capitalista) é a única historicamente possível.

A força balizadora do neoliberalismo é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado constituem a eficiência, a qualidade. Assim, a tese do Estado mínimo e da necessidade de aniquilar as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, a saúde, a educação, transportes públicos se fortalece. No plano ético, o resultado mais perverso desse processo, é aquele que se refere à naturalização da exclusão e das mais diferentes formas de violência.

No campo educacional consolidam-se crises no plano teórico, ideológico, ético-político e econômico. No Brasil concepções educativas embasadas numa perspectiva marxista caminham na contramão, pois no plano teórico o mercado constitui o sujeito educador, dotado de filosofia utilitarista e imediatista, com abordagem fragmentária do conhecimento, que é concebido como uma mercadoria e não como uma construção ou um processo.

O leque de pressupostos acerca dos problemas e questões escolares mostra-se amplo, envolvendo formação e atuação dos professores na contemporaneidade, mediante as inúmeras necessidades trazidas pela sociedade e pela expansão do acesso à escola pública.

Tendo em vista as inúmeras controvérsias sobre a formação docente e sua relação com a qualidade de ensino na escola pública, essa investigação busca analisar o significado do projeto de formação em serviço para os professores, a partir de um programa oficial - “PROGRAMA LER E ESCREVER”.

1.5.4. A ESCOLA, SUA ESPECIFICIDADE E COTIDIANIDADE COMO FOCO DAS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

Outros autores acreditam que o trabalho do professor tenha, em sua cotidianidade, a interferência de elementos como a história de vida do docente, as apropriações, que pode

realizar ao longo da carreira, de modo que o controle sob essa atividade, se mostra muito mais difícil de ser obtido, do que em atividades dotadas de maior racionalidade técnica (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.67).

Quando tratamos de questões referentes à educação somos levados a pensar nos professores, principais atores desse cenário, e sobre o significado que tem para eles os projetos desenvolvidos dentro da escola. Para entendermos os significados desses programas oficiais para a equipe pedagógica sem negligenciarmos a heterogeneidade intrínseca à unidade escolar utilizamos a etnografia como perspectiva teórico-metodológica.

De acordo com artigo escrito por Souza (2006) em meados dos anos 80 pesquisadores brasileiros e de alguns países da América Latina mostram-se descontentes com a forma pela qual a escola vinha sendo abordada e descrita. Seguindo um movimento similar na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos iniciado, aproximadamente, uma década antes, alguns autores começam a enfatizar a importância de se repensar os referenciais teórico-metodológicos utilizados até então pela pesquisa educacional. Os autores citados no presente artigo são: Patto (1990) e Azanha (1990) no Brasil; Rockwell (1987) e Ezpeleta; Rockwell (1986) no México; Edwards, V. (1990) no Chile.

Havia uma tendência a olhar a escola de modo diferente, de forma que alguns especialistas reforçavam a importância de abandonarmos afirmações genéricas sobre as escolas, os alunos e suas famílias (Patto, 1990). Outros apontavam para a necessidade de recuperarmos a “história escolar não documentada”, pois esta corresponderia ao cotidiano escolar (Ezpeleta; Rockwell, 1986). Tais autoras concordam no que se refere à necessidade de se olhar para dentro da escola e de se conhecer seus agentes, a fim de alcançar e entender um nível da realidade que tinha sido, até então, negligenciado.

Para Azanha (1990) é fundamental o estudo da prática escolar concreta e crítica, pois o abstracionismo pedagógico próprio de alguns estudos realizados no âmbito da Educação brasileira precisa ser superado. Daí a importância de os pesquisadores da Educação dirigirem-se para uma outra dimensão da realidade: a vida cotidiana das escolas.

As pesquisadoras mexicanas Ezpeleta e Rockwell (1986) partem de uma grande insatisfação com a forma pela qual a escola vinha sendo abordada e concluem haver necessidade de nos voltarmos para a dimensão da vida cotidiana, a fim de documentarmos sua diversidade. Em trabalho desenvolvido – “Pesquisa Participante” – as referidas autoras questionam tanto as concepções positivistas e liberais de escola, quanto as reprodutivistas, já que a realidade escolar não vinha ocupando nestas o foco da produção teórica.

Em tais concepções a prioridade era a descrição das deficiências observadas, ou seja, as “falhas”, o “não existente”, valendo-se para isso de conceitos sobre normalidade e patologia, bem como de categorias predeterminadas provenientes das Ciências Sociais, como Estado, poder etc.

As categorias enumeradas, que procediam de outras instâncias da realidade social, acabavam sendo incorporadas para dar sustentação à compreensão da escola. Mas, não eram suficientes para isso dada a complexidade dos processos que se dão nas relações intersubjetivas integrantes do contexto escolar. Terminavam por detectar a “homogeneidade” e não a “heterogeneidade” integrante das práticas concretas escolares.

Ezpeleta e Rockwell (1986) abordam a realidade escolar como ‘positividade’, no sentido do existente, isto é, nesta perspectiva a escola é colocada no centro da produção teórica a partir de descrições de realidade particulares contextualizadas no momento histórico. O conceito de realidade social como totalidade concreta e dialética nos auxilia na compreensão da idéia de positividade e da própria pesquisa, que se propõe a descrever com intencionalidade teórica a realidade escolar cotidiana, com suas práticas e seus processos concretos construídos por sujeitos históricos.

Para que tal abordagem pudesse ser conduzida seria necessária a superação dos dois tipos de reducionismo na forma de compreender a escola: o psicologizante e o sociologizante. Houve a necessidade de construção de referenciais teóricos e metodológicos que pudessem tratar a escola de outra maneira, isto é, tomando-a como o centro da preocupação teórica, como objeto de estudo. Segundo a autora, talvez a necessidade de construção de referenciais teóricos e metodológicos condizentes com essa nova forma de enxergar a escola, tenha feito com que Patto, Ezpeleta e Rockwell buscassem a etnografia como perspectiva metodológica, Gramsci como teórico das superestruturas e, a sociologia da vida cotidiana de Agnes Heller, como suporte conceitual para dar conta de tal tarefa. Na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos o referencial teórico de maior ênfase nos estudos etnográficos foi o interacionismo simbólico. No Brasil e no México a etnografia foi incorporada à pesquisa educacional por meio de suas versões críticas.

As escolhas teórico-metodológicas feitas por Patto, Ezpeleta e Rockwell basearam-se, principalmente, no fato de que essas pesquisadoras estavam preocupadas em encontrar formas de compreender a realidade escolar em países capitalistas dependentes, com situações sócio-econômicas parecidas. Souza descreve algumas afirmações de Patto:

(...) por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra (a de Agnes Heller) é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar. (Patto, 1990, p.133).

A superação do psicologismo e do sociologismo foi realizada a partir da busca de uma dimensão subjetiva e Ezpeleta e Rockwell constituem nomes importantes nessa construção teórica. A maneira pela qual concebem a origem da heterogeneidade na pesquisa etnográfica, tanto em relação à unidade escolar quanto em relação aos agentes que fazem parte da escola, também, se mostra promissora. O conceito de história não documentada inerente à construção teórica das autoras é reproduzido por Souza:

A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. (...) Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nessa história, a determinação e a presença estatal se entrecruzam com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nessa história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam das prescrições estatais e constroem a escola. (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 12 – 13).

Todos os agentes escolares reinterpretam, ressignificam normas, regulamentações, projetos políticos e pedagógicos lançados a partir de políticas educacionais pelo Estado. Cada escola representa a construção/versão local e particular de um movimento social maior. A prática escolar é construída pelas pessoas que dão vida a cotidianidade da unidade e não se apresenta coerente ou homogênea. Na verdade, a escola é uma formação social viva, é história acumulada, que contém em seu interior concepções autoritárias, democráticas, “modernas” e tecnocratas.

Cada escola possui sua história e os professores também possuem histórias de vida e histórias profissionais peculiares que se somam as histórias das comunidades locais, resultando ou dando origem a práticas escolares heterogêneas. Portanto, as políticas de formação contínua de professores lançadas pelo Estado ou por instâncias intermediárias devem considerar a perspectiva dos agentes escolares, uma vez que é por meio dessa perspectiva que se dá a educação escolar concreta.

Os projetos de formação em serviço constituem uma tradição na “Escola do Parque Peruche”. Participamos do “PROGRAMA LER E ESCREVER”, a fim de que pudéssemos

conhecer a dinâmica formativa e o significado da mesma para a equipe pedagógica integrante daquela unidade escolar.

1.6. HIPÓTESES DE TRABALHO

A hipótese que nos orientou no presente estudo foi a de que, sendo a formação realizada na própria unidade de ensino e, tendo envolvido as Coordenadoras Pedagógicas, bem como as professoras que já têm uma rotina de trabalho juntas, o projeto de formação desenvolvido teria que enfrentar as muitas intercorrências de uma dinâmica institucional. Isso não representaria desvio no projeto oficial de formação ou empecilho ao seu cumprimento. As intercorrências ou o dia-a-dia da escola tornariam presentes os problemas concretos vividos na prática docente para que esses pudessem ser objeto da formação em serviço.

Consideramos que o projeto de formação em serviço tivesse sido adaptado àquela realidade escolar e incorporado as dificuldades vivenciadas pelas professoras para a realização de suas ações pedagógicas cotidianas, levando para o HTPC os debates coletivos necessários ao avanço da prática.

Tendo em vista as políticas de resgate da autonomia das unidades escolares, através de propostas como a possibilidade de elaboração do seu próprio Projeto Pedagógico, a nossa suposição era de que exista um movimento interno, nas próprias unidades escolares, no sentido da promoção de mudanças. Nossa busca incidiu na observação de movimentos ou não, rumo ao enfrentamento e a procura de soluções para os problemas vividos.

Sabemos pouco, sobre o verdadeiro significado dos projetos de formação em serviço para os professores, principais sujeitos dessa prática. Este estudo teve como meta principal contribuir com a discussão sobre estas questões (significado dos projetos oficiais lançados nas unidades escolares) através do estudo de uma proposta “PROGRAMA LER E ESCREVER” dentre as inúmeras iniciativas veiculadas pelas instâncias governamentais, para sanar a baixa qualidade do ensino.

Contradições como o incremento da política de requalificação profissional para os professores, através de cursos de formação, que se renovam a cada nova gestão governamental e, os seus reflexos pouco significativos na melhoria da qualidade do ensino foram elementos que contribuíram para a realização dessa investigação.

1.7. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O leque de pressupostos sobre a formação docente e sua relação com a qualidade da educação mostra-se amplo e repleto de controvérsias entre autores e pesquisadores. Buscamos, por meio dessa pesquisa, verificar o que pensam os professores sobre o projeto de formação desenvolvido na unidade escolar – “PROGRAMA LER E ESCREVER”. As nossas questões de investigação seriam as seguintes:

- Haveria espaço no projeto de formação desenvolvido para o tratamento de questões cotidianas inerentes a prática docente?
- O projeto de formação viria ao encontro das necessidades de formação da equipe pedagógica?
- Os professores buscam na formação recebida, respostas prontas para suas dificuldades? Esperam o passo-a-passo?
- Quais seriam as sugestões de temas a serem tratados no HTPC declaradas nos depoimentos da equipe pedagógica?

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste Capítulo relatamos a abordagem metodológica adotada na presente investigação, os aportes teóricos que a fundamentam, bem como, as razões que justificam a escolha feita. Enumeramos os participantes do estudo, descrevemos os procedimentos e instrumentos utilizados no transcorrer da pesquisa e o modo pelo qual foram desenvolvidos durante o estudo.

2.1. O MÉTODO DE PESQUISA

A opção metodológica feita para a execução desse trabalho de investigação foi a etnografia e a pesquisa participante.

No campo da Antropologia, a pesquisa etnográfica foi inaugurada a partir do trabalho de Malinowski nos anos 20, para o estudo das culturas.

Bueno (1996, p.12) em seu trabalho sobre Autobiografia e Formação de Professores aponta de que modo a perspectiva etnográfica foi ganhando peso e tradição nos estudos das interações sociais. De acordo com essa abordagem metodológica a cultura deveria ser estudada e conhecida “a partir do ponto de vista dos nativos”, fato que acabou se tornando regra para aqueles que aderiram à etnografia. Tal tradição enfatiza a importância de se apreender os significados das ações humanas na pesquisa antropológica, do modo pelo qual se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana (Erickson, 1984, 1986). Esse conceito entre outros desenvolvimentos teóricos deu origem à formulação do conceito semiótico de cultura, conforme foi proposto por Clifford Geertz:

Acreditando com Max Weber que o homem é um animal preso em teias de significação que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significação. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície. (Geertz, 1973, p. 5).

A perspectiva etnográfica trouxe-nos elementos importantes tanto para a observação do curso de formação em serviço desenvolvido na Unidade Escolar do Parque Peruche, quanto para a análise dos dados registrados no diário de campo. As concepções teóricas inerentes a abordagem etnográfica puderam direcionar o nosso olhar para a escola, para os sujeitos que participaram da pesquisa como informantes, (um grupo de professoras de 1ª à 4ª

série do Ensino Fundamental, formadas e com experiência na docência e em alfabetização há mais de cinco anos; duas coordenadoras pedagógicas e um vice-diretor), de modo a entendermos os significados específicos e locais dados ao Programa oficial “Ler e Escrever”. Consideramos a visão local dos informantes sem, contudo, esquecermos que esse grupo se insere numa realidade político-social e econômica mais ampla e, num sistema educacional macro correspondente a rede pública municipal de São Paulo.

A nossa convivência nesta unidade escolar, na sala de aula do curso de formação em serviço dirigido às professoras fez com que pudéssemos flagrar ações e reações que poderiam passar despercebidas numa entrevista individual.

A permanência durante um ano com a equipe da Instituição de Ensino possibilitou que verificássemos a história não documentada da escola e os significados do curso de formação, para a equipe participante da prática formativa desenvolvida. Os significados atribuídos pelos sujeitos dessa formação foram obtidos a partir das observações feitas durante as aulas do Programa Ler e Escrever ministradas pelas Coordenadoras Pedagógicas; por meio de entrevistas acompanhadas de roteiro previamente elaborado e; de conversas informais realizadas junto à equipe da escola.

A abordagem de Agnes Heller sobre a vida cotidiana nos trouxe elucidações importantes, permitindo que olhássemos o curso de formação em serviço desenvolvido na escola a partir dos significados a ele atribuídos pelos sujeitos envolvidos. A perspectiva de Heller vai de encontro às questões escolares também analisadas por Ezpeleta e Rockwell:

A partir dessa perspectiva a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina. Pois mesmo que se possa extrair leis e estruturas gerais do capitalismo, “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”. Por isso, “tratar de mostrar e de mudar sua realidade multiforme exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-la de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micrológica e fragmentária.” Nisso se fundamenta ‘... a possibilidade de captar a realidade histórica concreta a fim de tornar possível uma prática transformadora.’ (Aricó, 1982, p. 241). Por outro lado, isso nos confirma também a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 11)

A partir dessas perspectivas teóricas, Ezpeleta e Rockwell (1986) extraíram a idéia de construção social da escola, entendendo que cada uma delas, mesmo imersa num movimento histórico mais amplo, constitui a versão local e particular de tal movimento. Diferenças regionais, organizações sociais e sindicais, os professores, suas reivindicações, as diferenças étnicas marcam a origem e a vida de cada escola. A partir da expressão *local* ganham forma

internamente as correlações de força, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as tradições docentes, que caracterizam determinada realidade educacional. Trata-se de uma trama em construção constante e permanente, que abarca a articulação de histórias locais, pessoais e coletivas, mediante as quais a vontade estatal pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, abrindo possibilidades maiores ou menores de hegemonia. Essa trama ao ser conhecida constitui o ponto de partida e o conteúdo real para novas perspectivas pedagógicas e políticas.

Procuramos, a partir de nossa convivência durante um ano na Unidade de Ensino do Parque Peruche, conhecer e entender a trama local da Instituição, a presença estatal configurada pelo curso oficial – Programa Ler e Escrever – sua resignificação e as formas de relação presentes e predominantes no dia-a-dia do curso de formação.

A nossa participação no transcorrer do curso, na sala de aula das professoras-alunas (sujeitos dessa formação em serviço), nos permitiu a apreensão da versão local de um Projeto oficial lançado e dirigido a toda a rede municipal, a compreensão do seu significado singular e a verificação de sua aceitação/rejeição/ressignificação no espaço escolar pesquisado.

A etnografia visa levantar e compreender a história não documentada que traz nova luz a versão documentada, através da análise da existência cotidiana atual da escola como história acumulada e da busca, no presente, dos elementos estatais e civis com os quais a escola teve a sua constituição:

A dicotomia Estado-sociedade civil, por exemplo, assume outras formas neste nível. Aqui, já não é relevante situar funções da Instituição escola dentro do Estado ou da sociedade civil. Ao contrário, o que importa é buscar a presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola. Na trama particular que daí resulta, a escola pode tomar variados sentidos de acordo com determinadas conjunturas em nível nacional ou local. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 14)

Buscamos nessa pesquisa o significado local do curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever, numa unidade escolar repleta de especificidade, com sua historicidade no bairro, na comunidade, dentre seus agentes, sua equipe pedagógica e administrativa. O resultado desse trabalho teve como característica uma descrição densa, tal como fora conceituada por Geertz (1987).

A descrição densa que busca caracterizar uma cultura e os significados de atos, rituais ou objetos sob o ponto de vista dos atores, nos guiou para que pudéssemos observar o cotidiano do curso de formação numa unidade escolar, conversar com as pessoas sobre nossas

observações e para que mantivéssemos os registros sobre praticamente todos esses eventos, como nos orienta Rockwell (1982; 1985).

A pesquisa etnográfica caracteriza-se por um trabalho de campo longo cuja finalidade é a construção de conhecimentos sobre a realidade e as interações sociais. Procuramos conhecer os processos reais onde o trabalho técnico e político ocorre. Ficamos nessa unidade de ensino por um ano e participamos de vinte aulas do curso de formação em serviço; fizemos onze observações durante a nossa entrada em campo, numa sala de primeira série e registramos praticamente todos os acontecimentos (rotina, registros feitos na lousa e no caderno dos alunos, leituras solicitadas, atividades desenvolvidas); realizamos entrevistas individuais com onze professoras e com a Coordenadora Pedagógica; tivemos conversas informais (não marcadas previamente) com o vice-diretor; procuramos ler os textos teóricos inerentes ao Programa Ler e Escrever e pertencentes ao Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico; fizemos os registros no diário de campo; elaboramos o relato ampliado – R.A, contendo a descrição pormenorizada de, praticamente, todos os acontecimentos flagrados durante o curso e durante o período em que estivemos na escola.

O estudo se propôs a ouvir o que pensa um grupo de professoras e a opinião dos gestores sobre o projeto de formação desenvolvido, bem como, se propôs a observar as ações e reações dos participantes dessa prática formativa durante a sua realização.

Analizamos o significado do “Programa Ler e Escrever” para os sujeitos imbricados no processo de formação a partir da nossa participação em 20 aulas do curso, da realização de entrevistas e conversas informais. Utilizamos os registros contidos no caderno de uma professora de 1ª série, cuja sala foi observada durante o primeiro semestre de 2006 (11 aulas), e os registros contidos no caderno de um aluno pertencente a essa mesma sala, a fim de verificarmos de que forma os conteúdos do curso foram registrados por esses informantes.

2.2. A ESCOLHA DA ESCOLA

O nosso contato com a Escola do Parque Peruche já havia ocorrido alguns anos antes do início desse trabalho de investigação, devido aos Projetos de Formação em Serviço desenvolvidos e bem qualificados na zona norte.

A escola localizada num bairro da periferia da Casa Verde nos chamou a atenção desde o início em função de sua visibilidade na região. Há, aproximadamente, 11 anos atrás o espaço físico da Instituição se mostrava bastante diferente do que hoje podemos visualizar. A unidade de Ensino era aberta e servia de passagem para os traficantes, uma vez que os muros

se encontravam parcialmente destruídos. A onda de violência pairava dentro e fora da escola e os professores sofriam constantes ameaças de alunos e de traficantes que comandavam as redondezas. O diretor que assumiu a escola nesse período resolveu traçar planos e parcerias com a comunidade local, a fim de resolver os problemas que afetavam o dia-a-dia de ambos.

A Escola do Parque Peruche foi sofrendo modificações tanto em relação à aparência e aos recursos materiais, quanto em relação ao Projeto Pedagógico. A transformação, a parceria estabelecida entre escola – comunidade, escola – profissionais do esporte, lhe conferiu destaque e credibilidade. Os Projetos de formação em serviço passaram a ser divulgados e a escola possui até hoje uma grande procura de alunos da região e de bairros afins. As vagas são disputadas, o diretor e seu vice procuram manter uma lista de espera com critérios bem definidos para convocação: irmãos de alunos, pessoas que fazem parte do bairro e da comunidade local e ordem de inscrição.

O histórico da Instituição, sua tradição formativa com a equipe pedagógica, operacional e administrativa, a quantidade de professores efetivos que trabalham já há algum tempo na unidade de ensino (5 a 20 anos) foram elementos decisivos na escolha dessa escola para a realização da pesquisa, já que nossas questões de investigação incidem exatamente sobre o significado de um programa oficial – Ler e Escrever para os principais sujeitos imbricados no processo formativo. Pareceu-nos bastante instigante participar, observar e conversar com uma equipe escolar bastante familiarizada com os Projetos de Formação em Serviço, com seus pontos positivos e negativos. Acreditamos que as reações, sugestões, aceitação, rejeição ou ressignificação por parte dessa equipe escolar pudessem nos oferecer esclarecimentos importantes sobre o que pensam esses atores do sistema educacional, que vivenciam a prática pedagógica e a realidade da sala de aula há mais de cinco anos.

2.3. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram desse estudo como informantes:

A) Um grupo constituído por 11 professoras de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental com o seguinte perfil:

- **em relação ao tempo de formação:** das 11 professoras participantes do estudo apenas 02 têm menos de 05 anos de formação em nível superior; 01 professora fica

- na faixa correspondente à 05 e 10 anos de formação; 05 professoras na faixa de 10 a 20 anos de formadas; três possuem mais de vinte anos de formação;
- **em relação ao tempo de atuação na profissão docente:** apenas 01 professora encontra-se na faixa de 05 a 10 anos de atuação; 05 atuam na profissão a dez e 20 anos; três atuam mais de 20 anos na função;
 - **quanto aos cursos de especialização ou aperfeiçoamento realizados:** das 11 professoras entrevistadas 08 possuem cursos de especialização ou aperfeiçoamento realizados fora da rede;
 - **em relação às turmas:** das 11 professoras 04 trabalham com o primeiro ano; 02 com o segundo ano; duas com o terceiro; 02 com o quarto e; uma professora entrevistada desempenha outra função, é auxiliar de período;
 - **quanto ao tempo que trabalham na Escola do Parque Peruche:** 05 professoras trabalham na unidade escolar há menos de 05 anos; 03 encontram-se na faixa correspondente ao período de 05 a 10 anos; três no período de 10 a 20 anos;
 - **quanto ao tempo que trabalham com alfabetização encontramos os seguintes resultados:** 04 professoras trabalham menos de 05 anos com alfabetização; 03 professoras trabalham no período de 05 a 10 anos; 01 professora atua como alfabetizadora no período de 10 a 20 anos; 03 professoras trabalham com alfabetização há mais de 20 anos;
 - **em relação ao estado civil:** 02 professoras solteiras; sete casadas; uma desquitada e uma viúva. Desse total 08 professoras têm filhos.

Todas as professoras participantes dessa investigação possuem nível superior, sendo que a maior parte delas tem pós-graduação e/ou cursos de aperfeiçoamento. A maioria é casada, tem filhos, trabalha na rede pública e nessa unidade escolar há mais de 05 anos, tem larga experiência com alfabetização (de 05 a 20 anos).

B) As Coordenadoras Pedagógicas responsáveis pela formação em serviço nesta unidade trabalham na Instituição há 09 e 10 anos, têm formação superior e cursos de pós-graduação (especialização em Psicopedagogia). Uma delas é formada em História pela USP e fez curso de Complementação Pedagógica. Atuam há mais de 10 anos com Coordenação, sendo que uma delas trabalhou por 02 anos com alfabetização, no início de sua carreira docente.

C) O Vice-Diretor que trabalha nessa unidade de Ensino há 11 anos possui formação em História e fez parte da elaboração dos primeiros Projetos da Escola juntamente com o Diretor.

Como pudemos observar os participantes da presente investigação são profissionais com formação em nível superior, com larga experiência na carreira docente e tempo significativo na Instituição de Ensino em que o trabalho de campo foi realizado.

2.4. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Buscamos dar voz a um grupo de 11 professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, às Coordenadoras Pedagógicas que atuaram como formadoras no Programa Ler e Escrever e ao Vice-Diretor, a fim de que através de suas declarações sobre o curso oficial e das observações feitas durante o transcorrer da prática formativa, pudéssemos entender o significado deste Projeto Oficial para os profissionais que dele participaram. Para isto foram realizados os seguintes procedimentos:

1. - Reconhecimento do espaço físico da escola: salas de aula; sala do diretor e do vice; sala dos professores e espaço para execução do curso de formação em serviço; sala de vídeo; sala de apoio pedagógico – SAP; pátio coberto e descoberto (parque); quadra esportiva; sala de leitura; sala de informática; copa e refeitório;
2. – Entrevista inicial com as duas Coordenadoras Pedagógicas da Escola com questões voltadas ao Projeto de Formação nessa unidade de ensino, que possui tradição formativa em seu histórico: o que pensam acerca desses projetos; em que consistem; cultura escolar; corpo docente e seu funcionamento; clientela; comunidade e gestão;
3. – Vinte observações na sala de aula do curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever, desenvolvido durante o ano de 2006;

- Registro de praticamente todos os acontecimentos e temas discutidos durante as aulas no diário de campo;
- Elaboração do R.A – relato ampliado com as informações adicionais que lembrávamos logo após a aula do curso de formação em serviço;

4. – Entrevistas individuais com 11 professoras de 1ª a 4ª série e com uma das Coordenadoras Pedagógicas¹⁴, contendo 37 questões que versam sobre a formação acadêmica das participantes desse estudo, experiência e história de vida profissional, significados que atribuem à formação em serviço realizada no HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; ao Programa Oficial “Ler e Escrever” incorporado ao HTPC com vistas ao aprimoramento profissional docente.

- As entrevistas foram gravadas inicialmente para que pudessem ser transcritas num segundo momento. Porém, como a maior parte das professoras solicitou que não houvesse gravação, resolvemos padronizar o procedimento e todas as demais entrevistas foram realizadas sem o uso do aparelho. Registramos as informações coletadas manualmente;
- Foi solicitada uma listagem às entrevistadas, contendo a descrição das dificuldades por elas vivenciadas no dia-a-dia da escola pública, bem como as respectivas sugestões para superação e resolução das questões apontadas;

5. – Conversa informal¹⁵ com o vice-diretor da escola;

6. – 11 observações feitas durante o primeiro semestre de 2006, numa sala de primeira série:

- Observações e registro de praticamente tudo o que ocorria durante a aula: rotina, procedimentos, atividades, registros nos cadernos, correção, leituras;

¹⁴ A Entrevista inicial foi feita com as duas Coordenadoras da Unidade de Ensino, porém a entrevista dirigida contendo 37 questões foi realizada apenas com uma das Coordenadoras, pois a outra esteve ausente durante um tempo prolongado devido a uma intervenção cirúrgica.

¹⁵ Chamamos de conversa informal as entrevistas realizadas com a equipe escolar sem horário e roteiro previamente determinados, porém com a intencionalidade investigativa preservada.

- Observação dos conteúdos registrados no caderno de planejamento da professora dessa primeira série, correspondentes aos temas tratados no curso de formação – Programa Ler e Escrever – do qual participava como aluna;
- Observação dos conteúdos registrados no caderno de um aluno dessa mesma sala de primeira série.

2.4.1. A ENTRADA EM CAMPO

A entrada em campo ocorreu no mês de março de 2006. O nosso primeiro dia na escola foi, na verdade, uma nova visita, pois há três anos havíamos realizado um trabalho junto à equipe pedagógica dessa Instituição.

O tema que justifica a nossa imersão em “campo” refere-se ao significado do curso oficial de formação em serviço – Programa Ler e Escrever, para um grupo de professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, para as Coordenadoras Pedagógicas e para o vice-diretor de uma escola Municipal considerada modelo na zona norte de São Paulo.

As informações obtidas por meio deste estudo correspondem ao parecer, ao filtro através do qual os conhecimentos foram selecionados, processados, incorporados, ressignificados e rejeitados pelos educadores. Procuramos, através da observação minuciosa do referido curso de formação, detectar a presença do Estado e da sociedade civil, sua coexistência no mesmo espaço e a construção de significados únicos, locais e específicos de um Programa lançado pelas instâncias governamentais para toda a rede.

A entrada em campo foi feita, primeiramente, de modo a tornar conhecido o espaço físico da escola, os diversos departamentos, os profissionais e suas respectivas funções dentro da Unidade de Ensino. Foi possível ver e rever a secretaria, as funcionárias que ali atuam no dia-a-dia, a sala dos professores reservada para a execução do HTPC – Programa Ler e Escrever, a sala do diretor e do seu vice, as salas de aula e as respectivas professoras de 1ª a 4ª série, a sala de apoio pedagógico (SAP – que estava fechada no dia), a sala de leitura que também se encontrava fechada. Fizemos uma visita ao pátio (galpão e refeitório), ao parque (uma área extensa com brinquedos em madeira e churrasqueira).

De acordo com o vice-diretor, que nos acompanhou na exploração do espaço físico da escola, esse espaço é utilizado pelas crianças de primeira à quarta série, uma vez por semana quando têm aula ao ar livre.

O trabalho de campo teve seu início numa segunda-feira, dia 20 de março de 2006 e sua primeira interrupção no dia 03 de julho de 2006 devido ao recesso escolar. A atividade de campo foi feita, inicialmente, todas as segundas-feiras, no período das 7hs às 11hs30.

A partir de maio nossa atividade em campo foi realizada, também, as quartas-feiras das 11hs às 12hs30, período de duração do curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever. Foram necessários alguns intervalos de observação para que o material registrado pudesse ser analisado e as ações redimensionadas caso houvesse necessidade.

As observações do segundo semestre iniciaram-se em agosto e foram finalizadas no mês de dezembro de 2006. Foram realizadas com a frequência de uma vez por semana, todas as quartas-feiras das 11hs às 12hs30.

Durante as quatro primeiras semanas da entrada em campo correspondentes aos dias: 27/03; 03/04; 10/04 e 17/04 fizemos a leitura do material impresso do curso e do material documentado da escola: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Reescrita do Programa Ler e Escrever pelos gestores. Foi realizada entrevista com as Coordenadoras pedagógicas para que pudéssemos conhecer suas concepções acerca dos cursos de formação realizados e desenvolvidos na Escola do Parque Peruche. Buscamos entender o que pensam as Coordenadoras sobre o Projeto Oficial – Programa Ler e Escrever, do qual participam como alunas na Coordenadoria e como formadoras e multiplicadoras na Unidade de Ensino.

Nesse primeiro semestre de 2006 observamos uma sala de aula da primeira série, registramos e acompanhamos as atividades desenvolvidas pela professora, analisamos o conteúdo do seu caderno de planejamento, com anotações referentes ao curso de formação em serviço, às quais deveriam ser incorporadas à rotina dos alunos. Observamos os registros do caderno de um aluno dessa mesma classe, com os conteúdos transmitidos pela professora no transcorrer do primeiro semestre.

Durante o trabalho de campo tivemos várias conversas informais com as professoras participantes desse estudo, fizemos entrevistas individuais e discussões coletivas com a equipe docente, com as Coordenadoras e com o vice-diretor.

A nossa participação no curso de formação em serviço transcorreu durante todo o ano de 2006, de modo que nos foi possível averiguar, observar e registrar os significados atribuídos a essa prática formativa pelos sujeitos que dela participaram como alunos e formadores.

As observações feitas, durante o primeiro semestre numa sala de aula de primeira série, apontam a maneira pela qual a professora pode utilizar os temas tratados no “Programa

Ler e Escrever”, as adaptações e a ressignificação que deu ao conteúdo do curso de formação, com base na realidade de sua sala de aula e na motivação do seu grupo de alunos.

2.4.2. OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

Realizamos 11 observações numa sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental durante o primeiro semestre de 2006 e o nosso estudo foi norteado pela perspectiva etnográfica.

Foram objetos de observação, inicialmente, os conteúdos transmitidos pela professora aos seus alunos, a partir das atividades propostas pelo Programa Ler e Escrever (tema da formação em serviço) desenvolvido uma vez por semana durante o HTPC. As observações foram sequenciais e interrompidas apenas a partir de 03 de julho devido ao recesso escolar.

Além dessas observações iniciais feitas numa sala de primeira série, acompanhamos e participamos do curso de formação em serviço dirigido às professoras de 1ª a 4ª série, durante a maior parte do tempo em que esse foi ministrado pelas Coordenadoras Pedagógicas, isto é, de maio a dezembro de 2006 perfazendo um total de 20 observações.

As observações foram realizadas com o propósito de levantarmos dados acerca do significado dessa prática formativa para os agentes escolares envolvidos no Programa.

Durante a nossa permanência na sala de aula das professoras-alunas foram realizadas as anotações e o registro de, praticamente, tudo o que acontecia a fim de que, num segundo momento, pudéssemos selecionar as informações pertinentes, separando-as daquelas sem grande relevância. Esse procedimento se mostrou bastante importante para que tivéssemos a garantia de um registro fidedigno ao invés de seletivo, já que se torna difícil fazer a filtragem das informações relevantes durante as observações. A rotina e o cotidiano da sala de aula do curso de formação em serviço foram devidamente observados e registrados, bem como as atividades de leitura e escrita presentes no projeto formativo da unidade escolar e nas discussões coletivas da equipe pedagógica.

Registramos os acontecimentos, as discussões, os temas e as instruções dadas pelas Coordenadoras durante o curso de formação num diário de campo. A metodologia utilizada pelas Coordenadoras na transmissão dos conteúdos do Programa Ler e Escrever foi registrada, assim como as ações e reações das professoras frente aos conteúdos, aos textos e as diversas atividades a serem incorporadas à rotina e ao planejamento.

O comportamento das professoras-alunas durante o curso, a participação delas em discussões e atividades específicas da realidade escolar foram elementos observados e incorporados ao diário de campo:

- anotamos as discussões coletivas ocorridas entre as educadoras, com o propósito de encontrarem alternativas para questões inerentes ao cotidiano escolar;
- registramos os seus desabafos em relação à falta de materiais adequados, à falta de condições de trabalho e de tempo para a execução de uma grande quantidade de projetos prontos; à falta de autonomia para elaborarem seus próprios projetos pedagógicos;
- observamos no comportamento delas a busca de culpados para os problemas vivenciados no sistema de ensino: falta de preparo dos professores para lidarem com os alunos de inclusão; famílias desestruturadas; alunos desinteressados;
- verificamos queixas acerca dos baixos salários e das precárias condições de trabalho;
- notamos que não acreditam em mudanças na qualidade de ensino a partir dos cursos elaborados e ministrados pelo trio gestor.

O diário de campo, contendo os registros dos acontecimentos inerentes a sala de aula das professoras-alunas, fora complementado com as informações que lembrávamos logo após a nossa participação na aula do Programa Ler e Escrever, constituindo o R.A – relato ampliado mais amplo e completo capaz de explicitar com clareza, a maior parte dos fatos ocorridos na sala de aula do curso de formação. A análise desses registros nos auxiliou na busca dos significados da formação em serviço para os agentes envolvidos nessa formação dentro da unidade de ensino.

2.4.3. A ESCOLA E SUA CLIENTELA

Situada na zona norte de São Paulo no bairro do Parque Peruche a Instituição de Ensino, na qual realizamos o trabalho de campo, trabalha em três períodos. No período da

manhã atende crianças do Ensino Fundamental I, a tarde jovens da 5ª à 8ª série e, no período noturno ocorre a educação de jovens. De acordo com as Coordenadoras a escola se modifica em cada um desses períodos, tanto em relação aos alunos (faixa etária, interesses, tipos de problemas), quanto em relação ao corpo docente e as demandas que demonstram.

A escola municipal do Parque Peruche possui o seu trabalho bastante dividido e hierarquizado, contando com quinze professoras de ensino básico no período da manhã, um vice-diretor, que fica a maior parte do tempo na escola e responde pelo diretor.

O diretor realiza atividades externas como comparecimento às convocações solicitadas pela rede, compra de materiais para a escola, busca de recursos financeiros, de parcerias com a comunidade e com as Empresas da região.

O levantamento e a obtenção de recursos materiais e humanos são utilizados para a implementação de projetos nas áreas cultural, esportiva e assistencial. Dentre as parcerias que contribuem para a elaboração de projetos culturais destaca-se a participação de alunos e docentes nas escolas de Samba do Parque Peruche. A Instituição cede o espaço para que as escolas de samba guardem seus materiais durante o ano e estas, por sua vez, inserem os alunos e professores no seu enredo, na elaboração do tema, nos desfiles e na história de sua constituição.

No campo dos esportes o vice-diretor que possui contato com atletas do basquete profissional, pois seu filho é membro integrante dessa equipe, tornou possível o contato entre a direção da escola do Parque Peruche e os treinadores. Jogadores e treinadores se propuseram a realizar, voluntariamente, treinamentos com os alunos da escola em busca de novos talentos. Esse fato tem motivado os alunos na participação da prática esportiva e garantido a permanência, principalmente, dos jovens entre 11 e 15 anos na escola por mais tempo. Os próprios alunos acabam trabalhando como voluntários e participando de preparativos para campeonatos dentro e fora da unidade escolar. A escola do Parque Peruche possui um time bastante integrado, disciplinado, que participa de campeonatos de basquete e de futsal com as diversas escolas públicas e particulares da região.

No campo assistencial o diretor, em parceria com médicos e residentes vindos de outros Estados, realizou em 2005 um mutirão de atendimento à população mais carente, a fim de que casos de hipertensão e diabetes pudessem ser diagnosticados, devidamente orientados e encaminhados. Em troca desse trabalho o diretor cedeu o espaço da escola, para que a equipe realizasse estudos, reunião e palestras, durante o período em que permaneceram em São Paulo.

Na área de informática a parceria com escolas de computação e a captação de voluntários realizada pelo diretor tornou possível a elaboração do site da escola. Os alunos tiveram um grande envolvimento no projeto e atualmente atualizam o site, trazem sugestões para que os trabalhos desenvolvidos na escola possam ser compartilhados e divulgados também pela internet.

A escola do Parque Peruche conta com duas Coordenadoras Pedagógicas que trabalham nos dois períodos (manhã e tarde) e tentam manter certo revezamento em relação às convocações feitas pela rede. Ambas participam do Curso de Formação – Programa Ler e Escrever – na Coordenadoria da Casa Verde e atuam como multiplicadoras, transmitindo os conteúdos às professoras da unidade escolar.

A Instituição conta com uma auxiliar de período na parte da manhã e outra na parte da tarde, cuja função é dar apoio as professoras, providenciar/solicitar materiais necessários, verificar prioridades, pedir a equipe docente que transmita recados por escrito aos pais, orientar as famílias sobre o regimento escolar, substituir as Coordenadoras quando ambas estiverem ausentes, atender pais para informar e discutir questões referentes à faltas (que levam a perda do leite mensal), indisciplina (que é registrada num formulário denominado marca-passo) e para encaminhar alunos a profissionais da área da saúde (hospitais, postos de atendimento). A professora auxiliar de período também organiza eventos como passeios e atividades integrantes do calendário escolar (festa junina, dia das mães, dia dos pais).

A escola do Parque Peruche mantém até hoje interações e parcerias com a comunidade local, a fim de que as dificuldades vivenciadas possam ser superadas em ações conjuntas.

A comunidade local é constituída por imigrantes das mais variadas origens: negros e amarelos com poucas posses. O bairro, muito ligado ao samba possui três Escolas, com as quais a Instituição continua firmando parceria e trocando experiências culturais.

A comunidade se mostra bastante integrada aos esportes e a escola do Parque Peruche continua incentivando essa prática, promovendo aulas e eventos dentro e fora da unidade escolar.

2.4.4. OBSERVAÇÕES DA SALA DE AULA DO CURSO DE FORMAÇÃO - PROGRAMA LER E ESCREVER

Foram realizadas 20 observações na sala de aula do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever, ministrado durante o HTPC (Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico) as quartas-feiras das 11hs00 as 12hs30, no período de maio a dezembro de 2006.

Registramos o conteúdo do curso e os acontecimentos flagrados durante a prática formativa no diário de campo.

Completamos os registros feitos durante o curso com informações adicionais que eram lembradas logo após o término da aula, constituindo esse conteúdo o R.A. – Relato Ampliado. De todos os relatos ampliados descritos selecionamos aqueles que se encontram mais alinhados ao referido estudo para que fizessem parte dos nossos Anexos.

Selecionamos as informações importantes para a presente investigação após leitura e análise do material compilado, pois num primeiro momento e durante a realização do curso, procuramos registrar o maior número possível de informações e de acontecimentos, sem nos preocupar com a seleção dos fatos ocorridos. Realizamos esse trabalho posteriormente.

Após o término de cada aula do curso de formação em serviço o diário de campo era lido, analisado e completado com as informações relevantes do dia.

Permanecemos na escola do Parque Peruche durante um ano e participamos desse curso de formação – Programa Ler e Escrever – ministrado pelas Coordenadoras Pedagógicas da Unidade Escolar, que traziam o conteúdo da Coordenadoria para a Instituição e para as professoras.

Durante a nossa trajetória no curso de formação em serviço percebemos que, situações aparentemente familiares e que dificilmente seriam descritas pelas professoras em entrevistas individuais, por não parecerem relevantes, adquirem outro significado quando tomamos uma postura de distanciamento. A observação minuciosa nos permite entender o significado da prática formativa desenvolvida na escola, a partir do ponto de vista dos integrantes e sujeitos dessa formação.

Observamos a maneira pela qual a presença estatal fora recebida nessa unidade escolar e por esses sujeitos. Anotamos e buscamos entender o significado local e singular desse Programa oficial por meio de ações, reações, declarações e atitudes espontâneas emitidas pelos participantes da pesquisa durante o curso.

A maior parte das ações e das reações espontâneas demonstradas pelas professoras, sujeitos dessa formação, foi registrada no nosso diário de campo como: comentários, conversas paralelas, dispersões, discordâncias, indisciplina, resistências, desabafos e sugestões. As informações obtidas nos oferecem importantes pistas acerca do significado dessa formação, para esse grupo dotado de especificidade e de historicidade pessoal e profissional.

As situações do cotidiano escolar que perpassam a sala de aula das professoras-alunas¹⁶ com frequência significativa nos revelam, as demandas concretas de discussão no HTPC pela equipe pedagógica. O envolvimento demonstrado pelas professoras-alunas em temas e questões referentes à rotina, à sala de aula e aos seus alunos, atribui o significado singular do espaço coletivo de trabalho pedagógico nessa unidade de ensino e para esse grupo de docentes. Durante a nossa permanência no curso de formação em serviço realizamos observações importantes para a análise posterior, as quais poderiam passar despercebidas em relatos, declarações e questionários individuais emitidos pelas educadoras. Pequenos detalhes do cotidiano dessa formação (emoções, conflitos, interferências), nem sempre considerados relevantes por aquele que informa por meio de um discurso elaborado, na verdade, carregam significados singulares.

O Programa Ler e Escrever lançado e dirigido a toda rede Municipal de Ensino de São Paulo nos serviu como objeto de observação nessa unidade escolar. Procuramos compreender o significado dessa iniciativa e presença estatal, para os sujeitos envolvidos na formação em serviço. Registramos e analisamos a versão local do projeto oficial, sua apreensão, rejeição e ressignificação nessa unidade de ensino e nesse grupo de educadores.

Nosso relacionamento com a equipe pedagógica e com a equipe escolar, de forma geral, foi se tornando mais próxima no segundo semestre de 2006. Durante o curso de formação em serviço tivemos uma relação de integração e colaboração. As professoras ora nos tratavam como parte integrante daquela realidade escolar, pedindo nossa participação na leitura e análise dos textos apresentados no Programa e, ora como se estivéssemos apartados daquela situação cotidiana: buscavam ouvidos para suas queixas, angústias e descrenças.

Em relação ao vice-diretor tivemos desde o início uma relação de colaboração e empatia. Conversas informais, contendo relatos pormenorizados sobre as mudanças realizadas na Instituição ao longo dos anos, aconteceram de forma freqüente e natural. O vice-diretor se mostrou, durante a maior parte do tempo que estivemos na escola, bastante acessível para transmissão de informações sobre a Instituição, os alunos, sobre seu papel junto à comunidade e sobre os projetos dos quais se orgulha. Relata que sua função ultrapassa os muros escolares, a fim de buscar superação para os problemas do bairro. Isso lhe confere respeito e manejo para lidar com questões de indisciplina, drogas e outros problemas sociais enfrentados pelos jovens e suas famílias.

¹⁶ Utilizamos o termo professoras-alunas para designarmos as professoras que, durante o curso de formação em serviço, são as alunas e formandas. Durante todo o texto nos referimos às docentes que participaram desse estudo como informantes e no “Programa Ler e Escrever” como alunas por meio desse termo.

Com as Coordenadoras pedagógicas a relação estabelecida ao longo do ano foi de confiança e de cooperação. Em conversas informais e durante as entrevistas elas apontam muitos aspectos positivos do Programa Ler e Escrever, que poderiam ser mais bem aproveitados se a formação não tivesse esse aspecto multiplicador. Observamos em seus relatos e reações, um grande esforço para a manutenção da própria motivação e para incentivar o grupo a ver os aspectos positivos do Programa, principalmente nos momentos de maior exaltação na sala de aula das professoras-alunas.

2.4.5. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM AS PROFESSORAS E COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Realizamos entrevistas individuais baseadas em roteiro pré-determinado, com as onze professoras participantes dessa pesquisa, com a Coordenadora Pedagógica que acompanhou o curso de formação em serviço atuando como multiplicadora durante todo o ano de 2006¹⁷ e com o vice-diretor da Escola do Parque Peruche.

As entrevistas representam, nesse trabalho, um importante instrumento para a nossa compreensão sobre o significado do curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever, na perspectiva dos agentes escolares diretamente envolvidos na prática formativa.

Percebemos os diferentes significados atribuídos a esses momentos de formação, os sentimentos dos sujeitos que se vêem expostos ao desenvolvimento profissional idealizado pelas instâncias governamentais, que mudam o itinerário a cada nova gestão.

Conforme dissemos anteriormente as entrevistas foram gravadas inicialmente, mas por solicitação da maior parte dos entrevistados, a gravação foi suspensa e partimos para o registro manual das informações obtidas.

As entrevistas compostas por 37 questões foram categorizadas da seguinte forma:

A) Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

- Tempo de formação;
- Cursos de especialização e/ou de aperfeiçoamento realizados dentro e fora d rede;
- Situação acadêmica atual (estudante ou não);

¹⁷ A escola do Parque Peruche conta com duas Coordenadoras Pedagógicas que atuam nos dois períodos (manhã e tarde), porém uma delas precisou se ausentar da escola durante dois meses para fazer uma cirurgia de tireóide. Portanto, demos preferência aos dados obtidos a partir da entrevista realizada com a Coordenadora que participou do curso de formação durante todo o seu percurso.

B) Processo de profissionalização docente

- Tempo na profissão;
- Tempo de atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Tempo de atuação com alfabetização;
- Tempo de atuação na rede pública (estadual e/ou municipal);
- Concepções teóricas que sustentam a própria prática;
- Experiências significativas com as diversas teorias de ensino-aprendizagem lançadas nos últimos anos e implementadas na rede pública de ensino;
- Aproveitamento obtido nos cursos de formação lançados pelas instâncias governamentais e transmitidos nas unidades escolares como o “Programa Ler e Escrever”; “São Paulo é uma Escola” entre outros;

C) Atuação na Unidade Escolar

- Tempo de atuação na Escola do Parque Peruche;
- Participação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo da Escola – HTPC ao longo dos anos;
- Participação na elaboração dos Projetos de formação em serviço;
- Pontos positivos e negativos em relação à tradição formativa que faz parte da história dessa Instituição de Ensino, por meio do HTPC;
- Significado da transformação do HTPC, anteriormente utilizado para elaboração de projetos personalizados e para discussões coletivas da equipe pedagógica, em espaço para a transmissão dos conteúdos do Programa Ler e Escrever pelas Coordenadoras Pedagógicas.

D) Dados Pessoais da equipe pedagógica participante da pesquisa

- Pertencente ao bairro e à comunidade local;
- Estado civil;
- Tempo dedicado ao trabalho e ao lazer;

E) Significados atribuídos pela equipe pedagógica da escola aos cursos oficiais

- Em relação às concepções teóricas desses cursos;
- Em relação às práticas formativas;
- Em relação à função desses cursos como instrumentos capazes de melhorar a prática pedagógica e a qualidade de ensino;
- Aspectos positivos desses cursos;
- Aspectos negativos;
- Aproximação entre teoria-prática, entre concepção teórica e realidade escolar inerente aos conteúdos dos cursos oficiais.

F) Materiais do Programa

- Avaliação, opiniões e significados atribuídos pelos participantes da prática formativa sobre os materiais impressos do Programa, bem como sobre sua utilidade prática;
- Dificuldades experimentadas na execução do programa impresso nos manuais integrantes do PIC – Programa Intensivo no Ciclo I;
- Melhorias na rotina, no planejamento e prática de sala de aula, provenientes da aplicação dos conteúdos do “Programa Ler e Escrever”.

G) Listagem contendo os principais problemas escolares vivenciados nessa unidade de ensino e as sugestões para a superação dos mesmos, na perspectiva da equipe pedagógica participante desse estudo.

2.4.6. CONVERSAS INFORMAIS COM O VICE-DIRETOR

Durante o nosso percurso na unidade de ensino do Parque Peruche tivemos diversas conversas informais com o vice-diretor. Conforme explicitado, anteriormente, denominamos “conversas informais” as entrevistas realizadas sem roteiro e data pré-determinados, cuja intencionalidade informativa e investigativa fora, contudo, preservada e garantida nas questões levantadas e discutidas.

Buscamos compreender, a partir dessas conversas informais, o significado dos cursos de formação em serviço e das práticas formativas, na perspectiva do gestor que fizera parte do início da tradição de elaboração e implementação de Projetos na Instituição de Ensino.

Registramos no diário de campo o conteúdo das conversas realizadas com o informante. O registro contempla a história da elaboração dos Projetos, das ações formativas desenvolvidas na Escola do Parque Peruche ao longo dos anos e os motivos iniciais que justificam essas iniciativas dos gestores (diretor e vice).

O principal objetivo da elaboração de Projetos diversos (culturais, esportivos, assistenciais) na Unidade Escolar se justifica pela tentativa dos gestores de transformar uma escola, considerada “maloquinha” nas redondezas da zona norte, num espaço organizado, permeado de ações planejadas e articuladas com a comunidade local para o atendimento das demandas dos alunos e do próprio bairro.

Os significados iniciais e atuais dos cursos de formação em serviço, a partir da perspectiva do vice-diretor da Escola do Parque Peruche podem ser mais bem visualizados no transcorrer desse trabalho, quando efetuamos a análise preliminar dos dados obtidos.

2.4.7. OBSERVAÇÃO DE UMA SALA DE AULA DE PRIMEIRA SÉRIE DURANTE PRIMEIRO SEMESTRE DE 2006

Realizamos 11 observações numa sala de aula de primeira série. As observações feitas às segundas-feiras das 7hs30 as 11hs30 encontram-se registradas no diário de campo.

Registramos praticamente todas as atividades desenvolvidas pela professora, a rotina da sala de aula, os conteúdos correspondentes aos temas integrantes do curso de formação – Programa Ler e Escrever, as ações e reações dos alunos e da própria professora frente às tarefas e ações propostas. Procuramos registrar o conteúdo das conversas informais que tivemos com a professora da classe, sobre a aplicação das atividades propostas no Programa, sobre sua prática de alfabetização, independentemente das teorias discutidas durante o HTPC transformado em curso de formação.

Construímos o R.A. (Relato Ampliado) contendo as informações importantes que lembrávamos logo após a nossa participação na sala de aula e após nossas conversas com a professora.

Selecionamos os conteúdos transmitidos pela professora aos seus alunos, a partir do curso “Programa Ler e Escrever”, do qual participara como aluna durante todo o ano de 2006. Registramos os comentários emitidos pela educadora, a ressignificação dada por ela ao

conteúdo do programa para que, posteriormente, pudéssemos compor o nosso material de análise.

2.5. DOCUMENTOS

Descrevemos nesse item os documentos examinados e analisados no transcorrer da nossa pesquisa.

2.5.1. CADERNO CORRESPONDENTE AO CURSO DE FORMAÇÃO – PROGRAMA LER E ESCREVER – DE UMA PROFESSORA DE PRIMEIRA SÉRIE

Os registros do caderno da professora de primeira série, cuja sala observamos na “entrada em campo”, isto é, durante primeiro semestre de 2006, nos serviram como importante material de análise.

O conteúdo transmitido no curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever – funcionou como parâmetro para que olhássemos as atividades, o planejamento e a rotina estabelecida pela professora em seus registros (no seu caderno de atividades), e para que confrontássemos esses elementos registrados com a transmissão dos conteúdos e das atividades realmente efetuada junto aos alunos.

A maneira pela qual a professora transcreveu os conteúdos do curso, seu modo de transmiti-los aos alunos e de guiar-se pelos referenciais veiculados, nos ajudou a analisar o significado do Programa Oficial para essa educadora e a perceber a maneira pela qual, a docente se dispôs a incorporá-lo à sua prática de sala de aula.

2.5.2. CADERNO DE UM ALUNO DESSA SALA DE PRIMEIRA SÉRIE CONTENDO OS CONTEÚDOS REGISTRADOS DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2006

Os registros contidos no caderno de um aluno da primeira série observada durante a nossa entrada em campo constituíram importante material de análise, na medida em que representam a expressão da incorporação do Programa Ler e Escrever à prática docente e à sala de aula.

Trata-se da presença estatal no contexto de uma professora e de seus alunos, porém os registros não conseguem dizer, por si só, a maneira pela qual tais conteúdos são recebidos, incorporados, assimilados e transmitidos pelos professores. Tampouco apontam ou garantem

a aprendizagem e o aproveitamento dos alunos, isto é, caderno completo não quer dizer, necessariamente, conteúdo assimilado.

Os registros falam de conteúdo transmitido e não de conteúdo aprendido. Permitem o controle da escola sobre a professora e sobre o seu trabalho em sala de aula. Permitem o controle dos pais acerca da escola; da professora acerca do aluno e de sua família. Mas, não retratam a maneira pela qual os conteúdos foram desenvolvidos, as dificuldades vivenciadas no processo e a real atuação da professora, do aluno, dos seus pais e da própria escola.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS: O SENTIDO DA FORMAÇÃO, AS PRÁTICAS FORMATIVAS E A DINÂMICA DA SALA DE AULA

Neste Capítulo buscamos levar o leitor a conhecer melhor a escola do Parque Peruche e a sua tradição marcada por projetos de formação em serviço.

Procuramos situar a Instituição no tempo e na história ao tratarmos de sua transformação, a partir da participação da comunidade nas ações desenvolvidas pelos seus gestores há, aproximadamente, quatorze anos atrás.

A clientela e a origem da constituição do bairro, bem como sua evolução para a contemporaneidade são mostradas, ilustradas e descritas. Ainda neste Capítulo trataremos a análise dos dados e das informações obtidas durante o transcorrer da investigação. Falamos do curso de formação oficial – Programa Ler e Escrever – com suas propostas formativas e material utilizado.

Descrevemos e analisamos o grupo de formação constituído por professoras de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, bem como suas percepções acerca da escola, da clientela e da inserção da Instituição no bairro.

Apontamos os procedimentos e as práticas formativas propostas pelas Coordenadoras Pedagógicas durante o curso. Analisamos o grupo de formação com base nas observações e nos registros feitos durante o curso e integrantes do diário de campo e do Relato Ampliado – R.A.

Finalmente, apontamos os significados da formação em serviço – Programa Ler e Escrever na perspectiva das professoras, a partir do material compilado e das entrevistas realizadas.

3.1. A ESCOLA E SUA INSERÇÃO NO BAIRRO

A escola situada na zona norte de São Paulo, mais especificamente, no bairro do Parque Peruche, trabalha em três períodos: manhã, tarde e noite. Possui um total de 501 alunos do Nível I¹⁸ e 713 alunos de Nível II¹⁹ e suplência. A equipe escolar é constituída por 23 professores de Nível I e 37 de Nível II.

¹⁸ Nível I ou Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série)

¹⁹ Nível II ou Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série)

A ação da escola caracteriza-se pelas interações realizadas junto à comunidade, a fim de auxiliá-la na solução de problemas locais. Possui uma história de lutas que precede e determina a estrutura atualmente alcançada.

A escola que era pouco valorizada no bairro, por volta de 1994, passou por grandes transformações, no transcorrer dos últimos dez anos. Os professores viviam uma situação de tensão, tinham medo dos alunos, traficantes circulavam livremente pela escola e brigas faziam parte da rotina.

As paredes da Instituição eram repletas de pichações, não existiam muros e a escola servia de passagem de uma rua para outra.

Diante desse quadro, a equipe da escola, liderada pelo diretor e seu vice resolveu levar avante um Projeto, que foi denominado “Projeto Escola Aberta”. Por meio desse Projeto foram realizados contatos com a comunidade local: Escola de Samba Unidos do Peruche; treinadores esportivos de Basquete, futsal; professores de capoeira e de judô; oficiais da Polícia Militar.

Os contatos estabelecidos com esses membros da comunidade viabilizaram parcerias e trabalhos integrados. A escola cederia seu espaço para treinamentos, depósito e armazenamento de materiais, eventos esportivos, festas de confraternização e jogos realizados pela equipe da polícia militar da região. Em contrapartida a comunidade cederia serviços voluntários, aulas de esportes, campeonatos, treinamentos gratuitos com os alunos, proteção contra a invasão de traficantes, levantamento de verbas para as reformas necessárias a boa imagem da Instituição. Esse foi o início das transformações ocorridas nessa unidade de Ensino.

De acordo com o vice-diretor a Escola do Parque Peruche possui uma grande lista de alunos à espera de vagas²⁰ composta por alunos que estão na rede, por outros que estão fora da rede pública e pretendem ingressar nela, bem como, por aqueles que possuem irmãos estudando na Instituição. Isto se deve, segundo o informante, ao trabalho que é desenvolvido na escola, juntamente com a comunidade local. Para ele o Projeto Escola Aberta, que teve seu início com o objetivo de estancar os problemas enfrentados naquela ocasião (gângues, traficantes, violência), tem garantido a manutenção da boa imagem da escola até hoje. Sua familiaridade com os profissionais do basquete contribui para que a área esportiva continue sendo bastante incentivada, mantendo os alunos por mais tempo na escola devido ao envolvimento em competições saudáveis.

²⁰ A lista de espera segue o seguinte critério: em primeiro lugar são chamados alunos que tenham irmãos na unidade de ensino; posteriormente a seleção é feita tendo como parâmetro a proximidade da residência

O Projeto Escola Aberta contemplava, inicialmente, a ocupação das quadras. Eram feitas parcerias com a comunidade local: equipes de basquete utilizavam-na num determinado dia da semana; equipes de futsal em outro dia; e alternadamente as quadras eram ocupadas por equipes de capoeira; judô; grupos esportivos formados por membros da Igreja Evangélica; por membros da polícia militar. Aos poucos, as gangues foram se diluindo e se afastando. Verbas foram levantadas por meio de festas e eventos, bailes e churrascos realizados no espaço da escola. O dinheiro arrecadado era convertido em melhorias nas condições físicas da escola (pintura, construção de muros, troca de portas, vidros e reformas dos banheiros).

A arrecadação de dinheiro, segundo o vice-diretor, se mostrava bastante proveitosa, pois tanto ele quanto o diretor realizavam os serviços necessários. Compravam apenas os materiais e economizavam na mão-de-obra. O resultado da economia era utilizado em novas benfeitorias e em passeios com as crianças.

A organização da escola e a gestão dos profissionais que integram a equipe foi totalmente redimensionada nesses dez últimos anos²¹: a equipe administrativa, técnica e pedagógica passou a trabalhar em parceria; foram realizadas trocas de algumas professoras devido à aposentadoria e à falta de alinhamento de algumas delas em relação às novas propostas da Instituição de Ensino.

O vice-diretor diz ter vindo para essa escola em função da ideologia predominante do seu dirigente, isto é, da meta de transformação da qualidade proposta e desenvolvida. As atividades externas (convocações, compra de materiais, busca de novas parcerias e levantamento de verbas) e internas (resolução de questões gerais do cotidiano escolar) da direção são divididas entre os dois gestores – diretor e vice respectivamente.

Para o vice diretor a presença de dois gestores do sexo masculino na escola faz grande diferença para os alunos, pois a maior parte deles vive a privação da figura paterna. Relata durante entrevista:

Entrevista com o vice-diretor

Vice-diretor: - Aqui somos dois para tentar dar conta da tarefa de escutar, dar bronca, mas acima de tudo cuidar e ajudar.

O histórico dos projetos da escola do Parque Peruche encontra-se descrito detalhadamente no site. O Projeto “Escola Aberta” trabalha com a prática de esportes (judô,

²¹ Algumas professoras se aposentaram e aquelas que não se alinharam as novas propostas da equipe acabaram sendo removidas.

capoeira, futsal e basquete; o Projeto Xadrez conta com a participação de alunos, professores e voluntários

3.2. O BAIRRO

Os alunos da Escola do Parque Peruche visitaram o bairro para que pudessem conhecer a história de sua constituição.

Foram fotografados locais importantes na formação do bairro e o resultado dessa pesquisa foi incorporado ao site da escola, a fim de que a comunidade pudesse ter acesso às informações recolhidas:

Chácara dos Niasi, com sua construção antiga e vegetação

Escola Estadual Ary Barroso, marco zero do bairro Peruche, onde era um casarão colonial, sede do Sítio Mandaqui.

Casas construídas na década de 50, que mantiveram seu estilo arquitetônico até os dias de hoje. Os lotes eram vendidos por Francisco Peruche o comprador podia escolher o tipo de casa que queria: em “L” ou em “P”.

Os alunos em caminhada pelo bairro conversaram com antigos moradores, como o Senhor Pedro, que contou como era tudo antigamente. Tiveram a oportunidade de tirar fotos, para ajudar na composição do site da escola.

3.2.1. A HISTÓRIA DO BAIRRO

A história do Peruche inicia-se antes de seu loteamento, pois no quarteirão onde hoje se localizam a E.E. Ary Barroso, a creche e o posto de saúde no bairro havia em 1616 um moinho de trigo, por ordem de Amador Bueno da Veiga.

Havia, também, um casarão colonial que foi bastante conhecido no começo do século passado: em 1822 lá ocorreram encontros amorosos entre D. Pedro e a Marquesa de Santos; em 1842 aconteceram cenas de revolução envolvendo a Marquesa de Santos, seu esposo Brigadeiro Tobias, o Regente Feijó e outros. Neste solar, também dormiu, em uma de suas viagens, o Barão de Caxias, que no futuro seria o Duque de Caxias.

O nome Peruche vem de Francisco Peruche, um médico que resolveu investir na compra da Chácara do Bicudo, antigo Sítio Mandaqui, e lotear para as camadas mais pobres da população.

O Peruche foi crescendo timidamente no início (década de 30) e aumentando com a chegada de pessoas no início da década de 40. A grande corrida pelos lotes ocorreu a partir de meados dos anos 40. Dos anos 70 para cá cresceu muito.

As pessoas quando adquiriam os lotes podiam comprar casinhas já prontas, que vinham de caminhão, em “L” ou “P”, de propriedade de Francisco Peruche.

A população do bairro era, inicialmente, constituída por negros em sua maioria, e de origem dos cortiços do bairro da Bela Vista ou Bexiga, que foram lá, devido ao fato de terem sido retirados, para a passagem da Avenida Nove de julho. Mas, o branco e o amarelo também chegaram logo ao bairro, sendo inclusive marcante a presença de estrangeiros das mais variadas origens, porém sempre obedecendo a um perfil social: pessoas de poucas posses e que queriam ter uma casa própria.

Os amarelos chegaram em uma quantidade maior nas décadas de 50 e 60 e eram chamados de “okimawas”, um tipo de japonês mais moreno, que sofria preconceitos até no Japão, mas que aqui foi bem recebido e integrado na comunidade.

O bairro do Peruche é muito ligado ao samba, principalmente pela origem inicial do povo (negros da Bela Vista, onde o samba paulista nasceu). Existem três escolas de samba com origens no bairro: Unidos do Peruche, Morro da Casa Verde e Império da Casa Verde.

Em seu arquivo histórico, o bairro também encontra várias personalidades ligadas ao esporte como:

- Pugilismo: Éder Jofre, Paulo Sacoman; Waldemar Adão, Orípedes dos Santos, Márcio dos Santos, Cláudio Carvalho e Barbosa (peso leve);
- Futebol: Basílio Pé de Anjo; Serginho Chulapa e Mauro;
- Atletismo: Ademar Ferreira da Silva

A BANDEIRA – SÍMBOLO DO BAIRRO

No ano de 2004 foram escolhidos a bandeira e o hino do bairro, durante as comemorações de seu aniversário, das quais a escola participou ativamente.

Bandeira do parque Peruche

Análise da bandeira:

- Faixa branca representa a área que não pertence ao bairro: Jardim São Bento;
- Faixa amarela superior: representa a Avenida Casa Verde, que delimita o bairro extremo norte;
- Faixa verde: representa o bairro em formato retangular, pois o mesmo tem esse perfil; representa também a vegetação que havia antigamente (os quintais eram cheios de árvores frutíferas);
- Faixa amarela quebrada: representa as ruas do bairro por seus morros – altos e baixos;
- Faixa amarela inferior: representa a Av. Engenheiro Caetano Álvares que delimita o bairro extremo sul;

- Faixa azul: representa o Rio Mandaqui;
- Parque Peruche escrito em preto: homenagem aos primeiros habitantes do bairro – os negros.

3.3. O PROJETO OFICIAL – PROGRAMA LER E ESCREVER

O Programa Ler e Escrever prioridade da escola municipal foi elaborado pela DOT – Diretoria de Orientação Técnica em parceria com a SMESP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização.

Procuramos mostrar a implementação do Programa na Escola do Parque Peruche, cujo corpo docente possui formação em nível superior há mais de 05 anos e cursos de especialização/aperfeiçoamento desenvolvidos ao longo da trajetória profissional, além de larga experiência na rede pública de ensino e com alfabetização.

Apontamos os materiais impressos dirigidos aos professores, as metas e os objetivos estabelecidos nos textos trabalhados, e a forma pela qual o curso fora ministrado nessa Unidade de Ensino.

O material impresso do “Programa Ler e Escrever” elaborado, com o objetivo explícito de funcionar como ferramenta de trabalho para os professores apresenta, em seus textos, como meta a possibilidade de reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização.

Para justificar essa meta e o Programa pautado em atividades de leitura e escrita, o material impresso traz dados de pesquisa realizada por amostragem pelo SAEB/2003 (Sistema de Avaliação do Ensino Básico),²² feita com o propósito de avaliar a capacidade de escrita dos alunos do Ciclo I. De acordo com o resultado obtido pelo SAEB (2003) existem escolas que possuem até 30% de alunos sem aquisição da escrita convencional.

Segundo estudos da Secretaria Municipal de Educação – SME, 12% ou 10 mil alunos da rede são repetentes ao final do Ciclo I. Tomando por base esses dados, os órgãos oficiais lançam esse Programa e afirmam que o objetivo central do mesmo é obter a reversão desse quadro descrito quantitativamente, em prol de um ensino melhor para as crianças.

O Programa Ler e Escrever abarca três Projetos: *Toda Força ao Primeiro Ano; Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC e Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II.*

²² Os dados descritos encontram-se inseridos no texto do “Programa Ler e Escrever” – toda força ao primeiro ano.

Ainda sob o pretexto de alcançar o objetivo de alfabetização o Projeto “Toda força ao Primeiro Ano” alega criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos ao final do primeiro ano do Ciclo I e, para isso, a DOT/SME disponibiliza a cada professor do primeiro ano um auxiliar, estudante de pedagogia, para que ajude o docente na tarefa de alfabetizar a todos.

De acordo como foi idealizado o “Programa Ler e Escrever” disponibiliza ferramentas com base numa conclusão pré-determinada sobre as causas do fracasso escolar. Tomando por base dados quantitativos traz fórmulas prontas para reverter numericamente os índices de analfabetismo e de repetência, sem que as causas do problema sejam declaradas, pesquisadas ou abordadas, junto aos sujeitos e as situações que integram o processo de ensino-aprendizagem (alunos, professores, comunidade local, condições de trabalho, cultura escolar, entre outras).

O Programa traz, conforme veremos, ferramentas com base na concepção de que as escolas e as professoras não as possuam. Determina e cria as condições denominadas “favorecedoras” à alfabetização das crianças, as quais são concebidas pelos idealizadores do Programa como sendo indispensáveis: contratação de estagiárias para as salas de primeiro ano; guia e planejamento para o professor alfabetizador com o detalhamento de tarefas a serem executadas pelo docente no dia-a-dia com as crianças.

As medidas adotadas e implementadas nos remete, ainda que implicitamente, à forma pela qual o fracasso escolar vem sendo concebido pelos órgãos oficiais, e às ações que continuam sendo lançadas para a superação do problema, mesmo diante dos insucessos anteriores demonstrados por tais iniciativas.

Enumeramos e analisamos a partir do “Programa Ler e Escrever” algumas medidas que se repetem a cada nova gestão, apesar de aparecerem com roupagens diferentes e que têm mostrado pouca repercussão no que se refere à melhoria efetiva da qualidade do ensino na rede pública:

- Instrumentalização das professoras com manuais para execução do trabalho pedagógico, por meio de pacotes prontos, de cursos e de treinamentos elaborados e transmitidos por profissionais que não dominam o assunto: as professoras seriam apenas as reprodutoras das técnicas e das atividades pré-determinadas e pré-concebidas;

- Colocação de estagiária ou auxiliar para que a professora consiga dar conta do grande número de alunos que compõem as salas de aula, e da tarefa de alfabetizá-los: essa medida parece significar uma tentativa de atenuar o problema das salas superlotadas;
- Tentativa de minimizar o problema dos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos de inclusão²³, com a presença de uma auxiliar na classe que ofereça maior atenção e acompanhamento individual.

Essas medidas parecem não garantir a melhoria da qualidade de ensino e nem mesmo a diminuição dos índices de analfabetismo, uma vez que partem de idéias abstratas tanto dos alunos, quanto dos professores e das próprias unidades de ensino que possuem especificidades, problemas concretos e uma realidade única e singular, conforme nos aponta (Azanha, 2004; Patto, 2004; Kramer, 1989; Souza, 2002 entre outros autores).

O Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC apresenta como objetivo explícito a reorganização da estrutura e do funcionamento das classes do quarto ano no Ciclo I. As escolas podem, a partir desse projeto, organizar uma sala do PIC por turno com até 35 alunos que sejam repetentes. Esses alunos podem ter 30 horas de aulas por semana.

O Projeto Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II pretende que os professores de todas as áreas abordem as práticas de leitura e escrita, comprometendo-se com um melhor desempenho de seus alunos na produção de textos e na compreensão daquilo que é lido. As atividades são pensadas a partir da idéia de que o professor necessite de maiores e melhores instrumentos para formar leitores.

Os objetivos descritos no PIC e no Projeto Ler e Escrever em todas as áreas do ciclo II exercem certo controle, sobre a organização da escola. Os Programas descrevem os meios pelos quais os alunos repetentes devem ser ensinados e a quantidade de horas-aula necessárias para o aproveitamento dos mesmos, como se essas iniciativas, por si só, fossem suficientes para resolver os problemas que envolvem a retenção e o fracasso escolar. Buscam direcionar o modo pelo qual os educadores deverão resgatar a produção textual dos alunos, bem como a leitura e a inteligência dos textos.

A concepção de ensino-aprendizagem já vem estruturada, cabendo ao educador a execução das tarefas.

²³ Alunos de inclusão é o termo utilizado, com frequência na escola para designar os alunos com necessidades especiais.

Percebemos, na apresentação e no desenvolvimento do “Programa Ler e Escrever” na Escola do Parque Peruche, a fragmentação ou a ruptura entre, concepção e execução do trabalho pedagógico, presente no sistema educacional.

A ruptura entre teoria-prática, concepção-execução do trabalho torna os docentes reprodutores de atividades, esvaziados, impossibilitados de refletir sobre a própria prática e desmotivados. Faz com que a atividade cotidiana se transforme em atividade alienada, como nos elucida Patto (1999) em seu trabalho sobre a Produção do fracasso escolar.

O material impresso destinado aos professores descreve inicialmente sua intencionalidade: organizar ações e reunir esforços para melhorar a qualidade do ensino, especialmente em relação às competências de leitura e escrita.

O texto integrante do Programa descreve a história de sua elaboração que data de 2005, período em que a DOT/SME buscou investir nas questões referentes à alfabetização e atuar em diferentes instâncias para abarcar o desafio complexo de erradicar o analfabetismo no Brasil. Grupos de trabalho foram organizados nas treze Coordenadorias de Educação, constituídos por supervisores, diretores e coordenadores das – EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Esses profissionais em parceria com a equipe técnica da DOT – Departamento de Orientação Técnica (Círculo de Leitura e Escrita) fizeram o diagnóstico dos principais problemas da alfabetização nas escolas, estudaram diversos autores e buscaram soluções para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.²⁴

Em 04 de agosto de 2005 foram publicadas metas de aprendizagem no documento intitulado – “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I” – no Diário Oficial do Município de São Paulo.

O documento estabelece e gradua as aprendizagens dos alunos do Ciclo I em relação à leitura e à escrita além de fornecer orientações didáticas.

O Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador junto ao Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico – HTPC compõem os materiais integrantes do “Projeto Ler e Escrever – toda força ao primeiro ano”. Outros materiais integram o Programa oficial como: material impresso do PIC (Projeto Intensivo no Ciclo I) e do Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II.

Os materiais descritos somados à formação das Coordenadoras Pedagógicas efetuada nas Coordenadorias e à formação das professoras no horário de trabalho pedagógico coletivo

²⁴ Os maiores problemas detectados pela equipe Técnica possuem foco na aprendizagem da leitura e da escrita. O programa tomou como base teórica autores e pesquisadores que discutem a questão da leitura e da escrita como: Telma Weiz, Emilia Ferrero, Parâmetros Curriculares e outros textos oficiais já transmitidos no PROFA.

– HTPC, ministrada pelas Coordenadoras nas unidades de ensino num efeito multiplicador, representam a continuidade das ações governamentais iniciadas em 2005.

Como pudemos observar o Programa Ler e Escrever e seus três projetos foram pensados, elaborados e descritos a partir das concepções e diagnósticos levantados pelo trio gestor (supervisores, diretores e coordenadores) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, em parceria com as instâncias intermediárias – DOT (Departamento de Orientação Técnica).

O Programa definido a partir da análise feita por esses atores do sistema de ensino foi pensado para toda a rede e transmitido hierarquicamente num efeito multiplicador. A especificidade das unidades escolares, a cultura e o saber docente, a clientela, os problemas locais da Instituição de Ensino são variáveis negligenciadas e desconsideradas em abordagens gerais e hegemônicas como essa.

Nesse modelo formativo a escola pública, seus alunos e professores são pensados e tratados de forma abstrata, de modo que as medidas são elaboradas e dirigidas sem que se considere a especificidade, a historicidade e a realidade da Instituição.

Autores como Patto (1999); André, Fazenda (1991); Arroyo (1996); Azanha (1994) abordam a importância de considerarmos as condições concretas de trabalho sob as quais a prática docente se realiza. Acreditamos, também, que as políticas e as ações lançadas às unidades de ensino, para a implementação da formação continuada, devam considerar as escolas concretas, com condições variadas e demandas específicas.

Embora a escola tenha sido o lócus da formação em serviço o Projeto oficial, da forma pela qual foi ministrado e transmitido às educadoras, mostrou-se pouco eficiente e produtivo. Conforme Candau (1996) não basta estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta, pois uma prática repetitiva, mecânica não favorece o processo formativo. Concordamos com a autora quando aponta que para que haja formação na escola é necessária a presença de uma prática reflexiva, capaz de identificar problemas e de resolvê-los coletivamente.

Embora o Programa oficial “Ler e Escrever” se constitua por meio de quatro tipos de material impresso: *PIC – Programa Intensivo no Ciclo I; Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II; Guia de Estudo para o horário Coletivo de Trabalho Pedagógico*, elegemos apenas dois para utilização nesse estudo.

Utilizamos o material impresso do “*Programa Ler e Escrever – toda força ao primeiro ano*” e do “*Guia de Estudo para o Horário Coletivo de trabalho Pedagógico – HTPC*” em função de:

- ser este o material utilizado pela maior parte das professoras participantes dessa investigação: o guia de planejamento do professor alfabetizador – toda força ao primeiro ano, só foi disponibilizado para as professoras de primeira série;
- incidir sobre atividades de leitura e escrita nos primeiros anos de ensino fundamental;
- constituir o único material impresso mais acessível e utilizado na unidade de ensino, mesmo sendo disponibilizado com atraso e em número insuficiente;
- apresentar as atividades da rotina, do planejamento e da avaliação dos alunos de forma detalhada, permitindo que verificássemos as ações, reações, aceitação, rejeição da equipe docente em relação a execução das mesmas.

Já o “*Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico*” só foi disponibilizado para as Coordenadoras que, eventualmente, reproduziam alguns textos e passavam para as professoras interessadas na leitura posterior. Importante ressaltarmos que esse guia se constituía pelos textos e aportes teóricos que fundamentam as atividades práticas propostas no Programa Ler e escrever.

O *Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador* se apresenta ao leitor como um facilitador para o docente no seu dia-a-dia e como instrumento, para a reflexão do professor sobre práticas pedagógicas arraigadas e ultrapassadas. Define-se como um norteador de caminhos para a concretização da meta de alfabetizar todos os alunos até o final do primeiro ano.

Mas, na verdade, o conteúdo e a descrição das atividades que integram esse Guia demonstram que ele traz atividades prontas para serem aplicadas, com o passo-a-passo inerente a cada uma. O número de atividades se mostra extenso, detalhado em relação às formas de execução em sala de aula, porém sem a fundamentação teórica que define e justifica cada prática.

3.3.1. ANÁLISE DO GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Analizamos o *Guia de Planejamento do Professor Alfabetizador* e percebemos que ele funciona mais como um manual, contendo procedimentos, objetivos a serem atingidos e estratégias para o alcance das metas determinadas. As atividades contidas no Guia correspondem às concepções e à ideologia inerentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. O passo-a-passo e o receituário, com um número intenso de atividades para o planejamento do professor, parece refletir a busca da inserção dos PCNs na sala de aula, sob nova maquiagem e sob pretextos mais específicos (alfabetização até o final do primeiro ano). As atividades evidenciam as concepções contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e vertentes similares apresentando como pano de fundo, teorias do desenvolvimento psicológico, o construtivismo como proposta pedagógica, como critério didático e avaliativo.

Dalsan (2007, p. 30) traz Andaló (1995 apud Lara, 2006) que retrata a insistência oficial em combater o insucesso da escola a partir de cursos de aperfeiçoamento que pretendem sanar os problemas da escola pública ensinando aos professores teorias de psicologia do desenvolvimento, como se a psicologia tivesse todas as respostas à educação e pudesse controlar a relação ensino-aprendizagem.

A vertente teórico-metodológica que embasa os cursos oficiais, inclusive o Programa Ler e Escrever retrata opção pelo construtivismo. Esta parece ser entendida como a melhor proposta pedagógica para a reversão da baixa qualidade de ensino.

O problema é restringido e simplificado a questões metodológicas. As teorias de desenvolvimento psicológico acabam sustentando e fundamentando a política educacional, de modo que o objetivo da Instituição Escolar passa a ser o desenvolvimento psíquico das crianças, fato que negligencia a função social e política da Educação (Dalsan, 2007, p. 30). Essa ideologia psicologizante atinge diretamente a formação docente, de modo que a presença da concepção de desenvolvimento psíquico construtivista abarca os cursos de formação inicial, os cursos de aperfeiçoamento e os projetos de formação em serviço, perpassando pelo processo de profissionalização docente em todas as suas etapas.

A psicologia vem, historicamente, tentando explicar as desigualdades sociais, por meio de supostas desigualdades naturais entre os indivíduos desde o século XIX, tomando como base a teoria da aptidão que designa características inatas, naturais e irreversíveis nos indivíduos.²⁵

Esse embasamento continua permeando as Instituições de Ensino e os conteúdos dos cursos de formação destinados aos professores. Autoras da vertente construtivista como

²⁵ Para melhor compreender esse histórico ver Dalsan, J. – O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2007.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky são compreendidas, por grande parte das professoras, de forma rasa. Com isso, algumas educadoras acabam adquirindo determinada visão das crianças das camadas populares, como se a procedência social das mesmas pudesse exercer influência negativa no processo de aprendizagem.

A vertente construtivista quando mal compreendida faz com que muitos professores associem as condições sócio-econômicas das crianças pobres ao fracasso escolar, devido à inexistência ou precariedade de situações-estímulo na cultura das classes populares e no cotidiano de suas famílias. O Programa Ler e Escrever enfatiza a necessidade de se criar um ambiente alfabetizador na escola, a fim de que a falta de modelos de leitores e de estímulos da cultura letrada no ambiente familiar das crianças, que fazem parte da escola pública, possa ser compensado. A ideologia e a concepção teórico-metodológica inerente ao programa oficial “Ler e Escrever” fica evidente.

De acordo com Sawaya (1999, p. 5, apud Dalsan, p. 32) as contribuições teóricas do construtivismo de Piaget passaram a orientar as propostas pedagógicas nas escolas a partir dos anos 80, dando origem ao Ciclo Básico e aos Programas de capacitação dos professores.

Carvalho (2001) analisa e observa essa tendência de inserir o construtivismo como base teórica dos cursos oficiais de formação docente:

(...) como várias dessas concepções influenciaram, de modo significativo, os discursos educacionais no Brasil, através da difusão, reprodução e incorporação de seus conceitos, ideais e objetivos em obras acadêmicas, propostas educacionais e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. (Carvalho, 2001, p. 95, apud Dalsan, 2007, p. 33).

Rosller (2003, apud Dalsan, 2007, p. 33) aponta a presença da vertente construtivista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com seus argumentos convincentes de que a principal meta da educação seria o *aprender a aprender*. Aparece aqui, segundo o autor, o antigo lema escolanovista, sob a nova maquiagem do construtivismo.

O Programa Ler e Escrever retoma esses velhos temas, a partir de atividades dirigidas e do receituário, a fim de inserir os Parâmetros Curriculares Nacionais e o construtivismo na sala de aula por novas vias, com justificativas repetidas que discorrem sobre a precariedade da cultura das crianças provenientes das camadas populares, no que se refere à leitura e ao acesso ao universo da escrita.

Azanha (2004) aponta que a formação de professores não deve ser embasada em teorias científicas e do desenvolvimento psicológico, pois mesmo que estas teorias sejam comprovadas empiricamente, não existem garantias seguras de que sua aplicação nas questões

escolares e na formação docente possa ser proveitosa, redundando em melhorias na qualidade do ensino.

Para Carvalho (2001, apud Dalsan, 2007, p. 34) a existência de um contexto ideológico favorável permite que idéias sejam geradas, difundidas, causando grande impacto. O construtivismo fora difundido por diferentes meios e causaram grande impacto nas reflexões e ações dos educadores e pesquisadores. O ambiente da escola e sua cultura sofreram modificações.

As idéias construtivistas orientam os educadores para uma visão, prioritariamente psicológica e individual do aluno, que num primeiro momento parece resolver os problemas escolares. Porém, ao tentarem aplicar esses conceitos na sala de aula, na realidade escolar, sem uma compreensão mais aprofundada do assunto se deparam com uma série de dificuldades, fato que contribui para que alguns professores considerem esses cursos teóricos e abstratos. Para Carvalho (2001, apud Dalsan, 2007, p. 35) o principal objetivo da teoria psico-genética de Piaget era a elaboração de teses explicativas do desenvolvimento cognitivo. A aplicação imediata dessas teses e dessas teorias na escola não fora testada e pesquisada, embora alguns escritos de Piaget discutam contribuições do construtivismo para a educação. (Patto, 2004).

As teorias do desenvolvimento infantil e o construtivismo de Piaget apresentam contribuições importantes para a educação e para a formação docente, porém torna-se fundamental entendermos o que acontece na escola, que é dotada de complexidade, de historicidade e de determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais. A escola encontra-se inserida num contexto social maior ou macro, e ultrapassa as questões psicológicas individuais das crianças ou do desenvolvimento psicológico das mesmas.

De acordo com Carvalho (2001, apud Dalsan, 2007, p. 37) para contribuir com a escola e com a melhoria da sua qualidade as teorias psicológicas devem considerar um conjunto de práticas sociais solidificadas historicamente que se pretenda modificar.

O construtivismo e as teorias psicológicas têm obtido intensa adesão nas escolas, transformando-se por vezes em *slogans* e em modismo:

(...) a adesão e a simpatia a esses ideários, torna-se na maioria das vezes, (...) quase que uma exigência tanto do próprio indivíduo quanto da comunidade à qual ele pertence, a fim de que não fique “de fora”, “desatualizado” ou mesmo não seja discriminado por não aderir aquilo que se constitui a grande sensação teórica do momento. Sabemos o quanto de preconceito pode haver entre os educadores quando estes se deparam com idéias advindas de teorias concorrentes, contrárias à corrente de pensamento que esteja em voga no momento. (Rossler, 2003, p. 9, apud Dalsan, 2007, p. 37).

A adesão do construtivismo, por um grande número de educadores, acabou reforçando a idéia de que a qualidade de ensino encontra-se associada à escolha de um determinado método ou de técnicas específicas de ensino-aprendizagem.

Para Azanha (2000 apud Dalsan 2007, p. 38) a qualidade de ensino

(...) foi interpretada como uma questão a ser resolvida metodologicamente, por meio de procedimentos de ensino supostamente mais eficazes porque seriam apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. (...) Obviamente, tudo isso reforçou uma concepção de ensino preceptorial fundada numa relação pessoal entre professor e aluno.

Para Azanha (1998, apud Dalsan, 2007, p. 38) a relação pedagógica preceptorial significa uma relação entre o mestre e seu discípulo, de modo que nunca correspondeu e ainda não corresponde a uma relação escolar, pois nesta existe o agente social. Para o autor a escola pública é uma instituição social e, portanto, exige um esforço coletivo para o enfrentamento e a superação das suas dificuldades. As dificuldades são antes dificuldades institucionais do que relativas a cada professor individualmente. O que se tem é um conjunto de docentes bem ou mal preparados para um desempenho individualizado e que, em função disso, “resistem à idéia de que os próprios objetivos escolares são sócio-culturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos de função social da escola”.

Quando há psicologização da escola ocorre a inversão e o que deveria ser coletivo passa a ser individual. Concordamos com Patto (2004, p. 63) quando afirma que a psicologia e o construtivismo tem contribuições importantes a dar no processo de formação docente ao identificar as diferenças entre os indivíduos sem, contudo, patologizá-las.

Vejamos, com maior clareza, o conteúdo do material impresso integrante do Programa Ler e Escrever – toda força ao primeiro ano.

O material intitulado “Projeto Toda Força ao primeiro ano – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental – Ciclo I” é constituído por quatro volumes (1,2,3,4) distribuídos, gradativamente, as escolas municipais. O primeiro e o segundo volume se destinam ao trabalho referente ao primeiro semestre, enquanto que o terceiro e o quarto volume delimitam os conteúdos referentes ao segundo e último semestre.

O conteúdo integrante desses volumes versa sobre a escola como espaço alfabetizador e tece orientações pontuais, sobre o modo pelo qual o professor deve aproveitar toda a dimensão da Instituição de Ensino para realizar seu propósito de alfabetizar.

Os textos trazem inúmeras atividades de leitura e escrita, de forma detalhada, com o passo-a-passo, a fim de que o professor as execute, nos diversos espaços e tempos escolares.

A leitura e a escrita são apontadas como práticas sociais que devem ser trabalhadas na escola. Para justificar o grande quadro de atividades dirigidas, a leitura é abordada em sua função social, com concepções de que os alunos das camadas populares têm menor acesso à cultura letrada, necessitando que a escola se transforme num ambiente alfabetizador para que haja a superação e a compensação da possível falta de acesso.

Conforme descrevemos anteriormente, encontramos aqui uma possível versão da teoria da carência cultural, enfatizando a necessidade de se expandir o acesso à cultura letrada, através da transformação do ambiente escolar, como se isso pudesse garantir a aprendizagem de todas as crianças. E, como se o problema da qualidade de ensino pudesse ser resolvido a partir de ações simplistas: questões como método (didática), aumento do número de atividades ligadas à leitura e a escrita, sucessão de tarefas a serem executadas pelos professores.

O material impresso apresenta as expectativas de aprendizagem para cada semestre, com orientações sobre o processo de avaliação a ser realizado, sobre o diagnóstico e sobre as intervenções que devem ser realizadas junto às crianças com dificuldades de aprendizagem.

O guia funciona como um orientador do passo-a-passo e descreve as condições capazes de garantir a aprendizagem. Acreditamos, que a didática, a metodologia, o acesso a materiais de leitura e a escrita não garantem, por si só, a aprendizagem dos alunos.

Mostra-se fundamental conforme autores como Azanha (2004), Patto (1999, 2004) o entendimento dos problemas intra-escolares produtores do fracasso. As panacéias pedagógicas, o subsídio de outras ciências, principalmente, da psicologia, não garantem a melhoria da qualidade de ensino.

As ações só podem apresentar resultados positivos, se levarem em consideração os problemas concretos vivenciados pelos professores na escola concreta onde o ensino ocorre (Azanha, 2004).

O material do Programa oficial contempla, ainda, a reunião de pais e traz informações sobre o conteúdo inerente ao primeiro ano que devem ser transmitidas às famílias, sugestões, orientações de atividades a serem desenvolvidas com os pais durante a reunião.

Voltamos a nos guiar pelos autores Azanha, 2004; Patto, 1999; que tratam da especificidade inerente a cada escola. Ezpeleta e Rockwell (1986) vão na mesma direção e apontam que a escola não é a mesma em toda a sociedade capitalista, nem mesmo em toda a América Latina.

Tomando como base essas perspectivas concordamos que haja dificuldades na elaboração de regras gerais para reunião de pais, por exemplo. Os pais são reais e não abstratos, possuem uma determinada cultura, demandas diferentes, pertencem a uma comunidade local e específica, com problemas singulares. Os professores precisam ter em mente os pais concretos dos alunos reais, que fazem parte da Instituição de Ensino na qual atuam. Essa Instituição, também, é dotada de uma tradição, de uma cultura, de uma história e de uma inserção social e política.

A partir dessas premissas a reunião pode ser traçada e elaborada, a fim de se resgatar e de se buscar, conjuntamente, soluções para as questões vivenciadas naquela realidade educacional e social.

O restante do material (volumes 3, 4) versa sobre os mesmos temas, porém integrando-os as atividades do último semestre: expectativas de aprendizagem, avaliação dos alunos, situações que a rotina deve contemplar, orientações didáticas, atividades permanentes, situações de leitura e de comunicação e linguagem oral, projeto didático- ler para melhor escrever, reescrita dos contos de fada.

3.3.2. ANÁLISE DO GUIA DE ESTUDO PARA O HORÁRIO COLETIVO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

O Guia de estudo para o Horário coletivo de Trabalho Pedagógico foi disponibilizado apenas para as Coordenadoras Pedagógicas e foi utilizado, durante todo o ano de 2006 para o estudo dos aportes teóricos inerentes ao Programa Ler e Escrever.

Acompanhamos as aulas dirigidas às professoras de primeira à quarta série e ministradas pelas Coordenadoras, num efeito multiplicador, uma vez que estas recebiam concomitantemente os conteúdos do Programa na Coordenadoria da Casa verde.²⁶

O Guia foi elaborado sob o pretexto de constituir mais um instrumento, para colaborar com as ações e com os materiais de suporte destinados aos professores e Coordenadores, a fim de melhorar a qualidade de ensino. Composto por quarenta textos extraídos de diferentes publicações, escritos por pesquisadores de peso no cenário educacional e que discutem a aprendizagem da leitura e da escrita.

²⁶ Para que pudéssemos acompanhar o projeto de formação e as concepções transmitidas nesse espaço formativo, adquirimos uma cópia do referido Guia e procuramos ler os textos que o integram.

O Guia possui textos que abordam temas como a concepção de alfabetização; a concepção da leitura, a organização didática dos conteúdos; intervenções didáticas da matemática entre outros voltados a formação e a profissionalização docente.

O material impresso nesse guia pretende dar sustentação teórica ao material dirigido as professoras de primeira série - *Guia de Planejamento do Professor Alfabetizador* - descrito anteriormente, o qual contém atividades para serem introduzidas na rotina e no planejamento do educador.

A separação entre teoria e prática, concepção e execução do trabalho pedagógico, também aparece na forma pela qual o material impresso é disponibilizado e transmitido: de um lado a teoria, lida e transmitida de forma mecânica e hierarquizada, das Coordenadoras para as professoras, de outro lado as atividades práticas, contidas num manual descritivo que contempla os procedimentos a serem executados passo-a-passo.

O texto integrante da apresentação do Guia de Estudo para o horário Coletivo de Trabalho Pedagógico sugere que os temas sejam utilizados para reflexão, para a troca das experiências acumuladas entre os docentes, para que as idéias sejam compartilhadas, debatidas e analisadas coletivamente. O Coordenador seria, a partir da perspectiva descrita na apresentação do Guia, um mediador e orientador das idéias e das ações a serem implementadas.

Os textos integrantes do conteúdo do Guia foram extraídos de livros, revistas, de documentos oficiais e reunidos em blocos temáticos.

Os doze blocos temáticos versam sobre: planejamento; alfabetização; leitura. Escrita; linguagem oral; avaliação; leituras dirigidas; práticas de escrita; organização do espaço, do tempo e dos alunos na Instituição de ensino; correção; projetos didáticos e matemática.

Cada bloco temático é composto por três textos extraídos de diferentes fontes, porém todos representados por autores e pesquisadores que integram o campo educacional, os órgãos oficiais e instâncias intermediárias do sistema de ensino.

Enumeramos as fontes das quais os 40 textos integrantes do Guia de estudo foram extraídos:

- 06 textos do **Programa de formação de professores Alfabetizadores – PROFA, Brasília: MEC/SEF, 2001;**
- 03 dos **Parâmetros em Ação – Alfabetização. Brasília:MEC/SEF;**
- 08 da **Revista Avisa Lá – Publicação do Instituto Avisa Lá;**

- 05 dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF;
- 01 do **Projeto Escola Ativa – FUNDESCOLA/SEF/M**;
- 02 do livro: **Processos de Aprendizagem e formação docente em condições de extrema adversidade**. Tolchinsky L. Porto Alegre. ArtMed.;
- 03 do **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEF;
- 06 do **Referencial de Formação de professores de São Paulo: CEDAC/Centro de Educação para a ação comunitária**;
- 02 do livro: **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Lerner, D. Porto Alegre. Ed. ArtMed.;
- Os 04 textos enumerados foram retirados cada um, respectivamente, de uma fonte diferente discriminada a seguir:

1. Weisz, T. – **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo. Ática, 2000.
2. **Revista Criança**. Brasília: MEC/SEF, 1998;
3. **Projeto Revista de Educação Matemática**. Porto Alegre, 2000;
4. Fainguelemt, E.K.& Nunes, K.R.A. **Fazendo arte com a matemática**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

Como vimos, aproximadamente, 32 dos 40 textos apresentados e integrantes do Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico (HPTC – Programa Ler e Escrever) provém dos órgãos oficiais, instâncias governamentais e sociais ligadas, de alguma forma ao MEC/SEF.

Percebemos que os conteúdos do Programa de Formação para Professores Alfabetizadores – PROFA, e aqueles pertencentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais perpassam novamente a formação docente e adentram na sala de aula das professoras-alunas, com roupagens diferentes e sob novos discursos.

Conforme abordamos e analisamos no item anterior, o conteúdo desses textos versa sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, sobre as teorias psicogenéticas de Piaget, sobre as fases de aquisição da escrita, tendo como base autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Concordamos com Patto (2004) e Azanha (1995b) em relação ao fato de que não se tem feito um investimento eficaz, capaz de garantir uma mudança na consciência

profissional dos educadores, já que os cursos de formação têm trabalhado insistentemente com a didática e com a psicologia. Tem prevalecido a idéia de que seja possível, a partir da psicologia moderna, a elaboração de um campo autônomo de conhecimentos e de metodologias ou didáticas que capacitem os educadores a ensinar com êxito.

A natureza social da escola contemporânea exige mudanças na formação docente, pois o professor precisa estar preparado para compreender a novidade escolar e para enfrentar as dificuldades reais com “consciência crítica”. A escola atual não é a mesma escola do passado, de modo que precisa ser conhecida, pesquisada, considerada mediante qualquer ação que pretenda garantir modificações significativas na qualidade do ensino.

Para Patto (2004, apud Dalsan, 2007, p.39) a atuação da psicologia na escola deveria ser a de “leitura”, “escuta” e o trabalho com a angústia que emerge no âmbito das relações educativas.

Rosler (2003, p. 10 apud Dalsan 2007, p. 39) aponta que a expansão das idéias construtivistas se deve as estreitas relações, entre essa proposta pedagógica e a ideologia neoliberal e pós-moderna da atualidade. A manutenção desse ideário nos cursos de formação inicial e em serviço destinado aos professores acaba contribuindo para explicar, legitimar e reproduzir o cenário educacional vigente.

As dificuldades dos alunos são psicologizadas, os professores são, cada vez mais, submetidos a cursos que repetem os mesmos conceitos e as mesmas concepções de educação, de criança e de escola, sem que as dificuldades concretas, o saber docente, a cultura da escola e de sua equipe possa encontrar superação, a partir de reflexões coletivas ou em pequenos grupos, mediados por um interlocutor. Como dizia Patto (1999) esse interlocutor não precisa ser nenhum iluminado e, sim permitir que as emoções e as dificuldades latentes possam ser expostas e canalizadas para ações e para busca de soluções concretas.

3.4. O CURSO DE FORMAÇÃO E SUA DINÂMICA: A SALA DE AULA

Analizamos neste item de que forma o curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever – foi incorporado ao HTPC na Escola do Parque Peruche.

Descrevemos a proposta de formação, o número de professoras de primeira à quarta série, sujeitos dessa prática formativa, e analisamos um dos textos trabalhados durante o curso.

O grupo de formação, bem como a sua percepção da escola e da clientela foi analisado a partir dos questionários realizados individualmente. Através do diário de campo e do relato ampliado – R.A. fizemos a análise do espaço formativo e da dinâmica da sala de aula das professoras-alunas.

Levantamos os significados da proposta de formação na perspectiva da professoras, a partir dos dados obtidos nas entrevistas, nas conversas informais que ocorreram durante o trabalho de campo.

3.4.1. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

O curso de formação em serviço ocorre numa sala de reunião ou na própria sala dos professores, quando há necessidade. O grupo é formado por 15 professoras-alunas do Ensino Básico e por duas Coordenadoras Pedagógicas, que atuam como formadoras, pois recebem o conteúdo do Programa Ler e Escrever na Coordenadoria da Casa Verde. Atuam como multiplicadoras dos temas do Programa, sob o pretexto de ampliar o leque de alternativas e de atividades de leitura e escrita para as primeiras séries do ensino Fundamental.

O curso, ministrado todas as quartas-feiras no horário das 11hs as 12hs30, sob a responsabilidade das Coordenadoras Pedagógicas obedece a uma rotina muito parecida com aquela determinada pelas professoras, junto aos seus alunos em sala de aula.

Uma das Coordenadoras inicia o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico – HTPC, transformado em curso oficial Programa Ler e Escrever, com informações sobre quais atividades serão realizadas no dia. Recados sobre feriados prolongados, reposições do HTPC que precisam ser feitas devido à exigência de horas-aula que acompanha o Programa são passados antes do início do tema a ser discutido no dia.

Os recados sobre reposição de horas-aula do curso de formação são, muitas vezes, acompanhados de protestos e de reclamações por parte das professoras-alunas, que se diziam sobrecarregadas.

As Coordenadoras procuram acalmar a sala de aula, explicando os motivos e escolhendo dias mais compatíveis para que as reposições sejam feitas sem tantos prejuízos ao grupo.

Após esse ritual inicial o tema do dia é transmitido ao grupo. Uma das Coordenadoras inicia a leitura do texto integrante do Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho

Pedagógico. As professoras ouvem a leitura sem poder acompanhar o texto impresso, pois apenas as Coordenadoras possuem o Guia com os todos os textos do Programa.

A leitura acontece da seguinte forma: a coordenadora lê um determinado trecho do texto, indaga sobre questões a serem levantadas pelo grupo, tece alguns comentários sobre o assunto e, posteriormente, dá continuidade à leitura. A leitura é interrompida no final do horário do curso e o conteúdo não finalizado transferido para a semana seguinte.

As leituras são feitas em voz alta pelas duas Coordenadoras, que se revezam na exposição dos temas. A sala de aula durante a leitura se apresenta barulhenta, na maior parte do tempo, com conversas paralelas e com algumas professoras realizando atividades estranhas ao curso.

As coordenadoras pedem, insistentemente, a colaboração e participação da equipe para que sejam evitados atrasos e interrupções desnecessárias. O silêncio dura alguns minutos e, aos poucos, o murmúrio e as conversas recomeçam.

As professoras só lêem algum trecho do texto, quando isso é solicitado diretamente. Quando se solicita uma participação voluntária ou espontânea, a sala fica silenciosa e externaliza a pouquíssima iniciativa por parte das professoras-alunas.

As Coordenadoras determinam a participação das professoras-alunas por meio de um critério hierarquizado, isto é, iniciam solicitando a continuidade da leitura pela professora auxiliar de período e, posteriormente, dirigem-se ao grupo de formação, alternadamente, de modo que grande parte das professoras leia algum trecho inerente ao Guia.

Os comentários feitos pelas professoras-alunas, acerca dos assuntos tratados no programa aparecem, freqüentemente, de forma contestatória e pouco organizada, isto é, todas falam ao mesmo tempo, além de manterem conversas paralelas, que dificultam a escuta da leitura do texto. Vejamos algumas anotações contidas no diário de campo e no relato ampliado contidos no Anexo I.

Relato Ampliado – R.A nº 13 (de 04/10/2006) – Anexo I

R.A.: O barulho, o tumulto, os comentários eram gerais. Ninguém estava focado na discussão de temas trazidos pelo Programa. A sala de aula se dividia: algumas professoras discutiam a escassez de materiais e a outra parte conversava sobre amenidades da própria vida, como a diferença de envelhecimento entre os homens e as mulheres.

A coordenadora pede colaboração dirigindo-se as professoras-alunas como:

C.P.: - Alô 5ªvou dar um recado bacana: saiu ponto facultativo dia 13.

Professora-aluna: - Oba!!! (R.A nº 13).

Percebemos até o presente momento que a sala de aula das professoras-alunas possui um funcionamento muito semelhante à sala de aula dos estudantes. O conteúdo, mecanicamente transmitido, parece não trazer nenhum tipo de motivação à participação e ao desenrolar de debates.

As coordenadoras acabam atuando durante o curso de formação, da mesma forma que as professoras ao ministrarem as aulas para seus alunos: transmitem a rotina, fornecem os recados importantes, passam o conteúdo sem muito entusiasmo e tentam disciplinar a turma.

Demonstram, contudo, grande entusiasmo na transmissão do recado sobre o feriado prolongado, deixando escapar o alívio que sentem em relação à ausência do trabalho e a perda de uma aula do curso de formação.

O curso de formação é interrompido, com muita frequência, em função de intercorrências ou de situações emergenciais que surgem de forma imprevisível no cotidiano da escola.

As Coordenadoras resolvem e discutem as questões emergenciais e retomam o conteúdo do curso. Problemas como: sobra de ovos de páscoa e critérios para distribuição dos mesmos entre os alunos; orientações a serem transmitidas aos pais sobre a reincidência de pediculose entre os alunos; comemorações e festas a serem realizadas perpassam a sala de aula das professoras-alunas e provocam reações significativas no grupo, isto é, participação espontânea, sugestões e troca de experiências bem-sucedidas. O ambiente constituído pelo grupo de formação se modifica mediante temas de interesse do grupo. A dispersão, o silêncio são, substituídos por grande disputa pela palavra entre as professoras-alunas.

Analizamos para esse estudo um dos textos lidos pela Coordenadora durante o curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever - na Escola do Parque Peruche, que trata da prática de leitura em seus aspectos conceituais.

O referido texto, integrante do *Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico*, traz trechos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e enfatiza a necessidade de trabalharmos nas escolas, em prol da formação de leitores competentes. A proposta pedagógica contida no conteúdo do texto se mostra construtivista e dá ênfase à escola como meio de compensar possíveis defasagens de acesso à cultura letrada entre os alunos das camadas populares.

O texto está dividido em cinco itens que versam sobre diferentes eixos da leitura. O primeiro item intitulado “Prática de Leitura”, aborda a importância da leitura na formação

de escritores, isto é, de indivíduos capazes de escrever com eficácia. Aborda a necessidade de se trabalhar com a leitura de modo a propiciar a compreensão do texto e não a simples decodificação das palavras.

Para isso, o texto analisado ressalta que a atividade deve envolver o uso de procedimentos que permitam que o leitor aprenda a selecionar trechos importantes as suas necessidades; a utilizar estratégias de leitura adequadas as suas demandas; a compreender o que lê, a ler o que está nas entrelinhas ou implícito; a estabelecer relações entre o texto e outros já lidos; que consiga entender que a um texto podem ser atribuídos diversos significados.

De acordo com a perspectiva contida nesse texto o leitor competente só pode ser formado, partir de uma prática de leitura de textos diversificados que circulem socialmente.

Nessa perspectiva a escola fica com a função de oferecer as condições, a metodologia e o material impresso, capazes de formar o leitor competente, mesmo antes que a alfabetização seja adquirida. Como se essas variáveis fossem suficientes para garantir a eficácia na aquisição da leitura.

O item número dois - intitulado “Tratamento didático” aborda a leitura como prática social complexa que deve ser realizada na escola de forma significativa. Para isso, é necessário que o professor trabalhe com grande diversidade de textos e de combinações entre eles, procurando ampliar os “para quês” da leitura. Diferentes textos devem ser apresentados aos alunos: textos para resolução de problemas práticos; textos informativos; acadêmicos; científicos e textos para revisão dos próprios textos.

Segundo essa abordagem, as diferentes formas de leitura devem ser ministradas, a fim de que se possa atingir diferentes objetivos. O trabalho educativo deve ser pensado, cm o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender diferentes tipos de texto. A escola deve ter esse papel, principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores.

A perspectiva descrita deixa patente a concepção de que a escola é a única oportunidade que as crianças das classes populares têm de interagirem com materiais de leitura, que abordem mais do que questões práticas do dia-a-dia. O fracasso escolar, com base em questões de alfabetização, fica simplificado e generalizado. Como se a reversão do difícil cenário apresentado na rede pública de ensino pudesse ser revertido apenas com medidas compensatórias e metodológicas, e com a instrução dos professores sobre as mesmas.

O texto deixa transparecer que o problema de aprendizagem pode ser resolvido com uma mudança de estratégia por parte da escola e dos professores: a diversidade textual e o tratamento didático. Trata as questões escolares como se o eixo dos problemas de aprendizagem estivesse na falta de acesso das crianças pobres aos materiais de leitura e, a falta de contato com pessoas que funcionem como modelos de leitores.

A mudança na metodologia, um incremento na diversidade de textos apresentados aos alunos poderia, segundo essa abordagem, resolver as questões de fracasso escolar relacionadas à alfabetização.

O terceiro item refere-se ao aprendizado inicial de leitura e as suas concepções equivocadas, como aquela que retrata a leitura como decodificação e sonorização das letras, seguida pela compreensão do texto.

De acordo com esse texto as escolas vêm produzindo leitores capazes de decodificar letras, frases, porém com grandes defasagens de compreensão. Partindo dos conhecimentos obtidos sobre leitura, o autor aponta que se mostra indispensável oferecermos aos alunos várias oportunidades de aprenderem a ler usando os mesmos procedimentos dos bons leitores: antecipação; inferências a partir do conhecimento prévio; levantamento de suposições em relação à escrita e ao significado do texto. Os alunos iriam “aprender a ler lendo”: descobrindo a correspondência fonográfica, conhecendo a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, numa ampla prática de leitura.

O texto aborda a importância de se oferecer aos alunos, escritos que eles utilizariam se soubessem ler. Trata-se de colocarmos o aluno frente a uma situação em que necessite colocar em foco tudo que sabe, a fim de que possa descobrir o que não sabe, promovendo reflexões sobre questões e soluções a serem buscadas no próprio texto.

Essa atividade deve ser mediada pelo professor que atuará como parceiro principal. Nessa concepção, o professor deverá agrupar seus alunos, favorecendo a circulação de informações entre eles, a heterogeneidade do grupo com vistas à possibilidade de troca, principalmente, em classes numerosas que dificultam o acompanhamento do professor em relação a todos os seus alunos. Nesse caso, a heterogeneidade do grupo, se bem aproveitada, traria outros informantes ao processo de aprendizagem.

Segundo o texto trabalhado no HTPC, para aprender a ler é necessário interagir com diversos gêneros textuais, observar o uso que os leitores fazem dos mesmos e participar da leitura, negociando o conhecimento prévio com o novo, analisando o que está implícito e explícito e, recebendo ajuda de leitores experientes.

A leitura é compreendida nessa concepção como prática social, como uma resposta a determinado objetivo ou à certa demanda pessoal. Não se lê para aprender a ler, não se decodifica palavra por palavra, não se desenha sobre o que mais gostou numa leitura, no dia-a-dia. Isso até pode ser feito, porém não repetitivamente. Na escola é importante manter-se uma prática constante de leitura a partir de um trabalho com a diversidade de objetivos, de modalidades e de textos. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e estes diferentes modalidades de leitura. Esses são os principais argumentos apresentados no texto integrante do Guia de Estudo para o HTPC – Programa Ler e escrever – veiculado na unidade escolar do Parque Peruche.

A prática de leitura na escola deve abolir a idéia de interpretação única de um texto. O significado se constrói pelo espaço de interpretação do leitor, a partir do que está escrito e do seu conhecimento prévio. O professor deve entender o que está por trás dos sentidos dados aos textos pelos seus alunos. Há textos que demandam várias interpretações, enquanto que outros admitem uma única versão.

Percebemos, ao nos debruçarmos sobre essas idéias, que o texto foi veiculado com o intuito de orientar os professores sobre uma gênese generalizada dos problemas ligados à alfabetização deficiente dos alunos da escola pública. As questões e orientações são dirigidas a um cenário educacional geral e abstrato, como se todas as Instituições pudessem reverter o fracasso escolar, relacionado às questões de leitura e escrita, a partir das premissas apresentadas e transmitidas à equipe docente, num curso de formação em serviço elaborado e pensado pelos gestores e instâncias governamentais.

A presente abordagem aponta que para formarmos bons leitores é preciso mobilizar o aluno para esse fim, pois a tarefa exigirá esforço e persistência. Segundo ela, é importante que o aluno perceba a leitura como algo interessante e desafiador que, ao ser conquistado, trará autonomia e independência. Para formar leitores seria, então, indispensável a existência de situações favoráveis como:

- A presença de uma biblioteca adequada na escola;
- Acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- Momentos de leitura livre nos quais o professor também leia;
- A leitura deve fazer parte do planejamento e ter a mesma importância de outras atividades da rotina;
- É importante que haja permissão para que os alunos escolham suas leituras;

- A leitura dos alunos não deve ser interrompida com perguntas;
- Devemos possibilitar o empréstimo de livros na escola, para que possam ser compartilhados com a família do aluno;
- Podemos sugerir títulos para os alunos optando pela variedade: devemos solicitar que cada aluno adquira um título diferente, pois haverá maior variedade e todos os alunos poderão desfrutar dela;
- Mostra-se importante construirmos na escola uma política de formação de leitores, em que todos participem com sugestões e envolvimento no trabalho.

Podemos compreender, a partir das condições indispensáveis à formação de bons leitores apresentadas no texto e enumeradas acima, que nenhuma iniciativa teórica ou metodológica pode ser bem sucedida, se não forem garantidos os recursos indispensáveis a sua implementação.

Percebemos controvérsias no conteúdo do próprio texto. Por um lado, elucida a importância da escola na formação de leitores competentes e de sua atuação compensatória, no atendimento às supostas necessidades de acesso à cultura letrada dos alunos provenientes das classes populares. Por outro lado, condiciona o sucesso de um bom projeto de leitura às condições educacionais e materiais existentes no espaço educativo. Seguindo a lógica do próprio texto, a simples aplicação de teorias e de metodologias não garante sucesso a nenhum projeto por mais bem intencionado que seja. Se partirmos para uma reflexão mais crítica sobre a funcionalidade ou não de determinado projeto perceberemos, ainda, que propostas abstratas e gerais apresentam poucas chances de garantir a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

Para Azanha (2004, p. 369) as discussões sobre a formação docente caminham em direções pouco produtivas como, por exemplo, a centralização das normas gerais e a fixação na figura individual do professor.

Acreditamos que esse ou qualquer outro projeto pedagógico obtenha sucesso desde que as unidades escolares possuam autonomia e possam participar da concepção, elaboração e implementação das ações educativas, necessárias aquela realidade escolar específica.

Concordamos com Azanha (1994, p. 368) quando aponta que as escolas públicas devem ter a autonomia que a lei lhes confere, a fim de que encontrem caminhos para a superação dos problemas escolares, apesar dos eventuais erros que possam cometer. Para o autor, caberia à administração pública uma função meramente orientadora, sem interferências

que possam tolher as ações e o relacionamento nas Instituições de Ensino, com a comunidade a que pertencem.

Reafirmamos, com base em Azanha, que realmente a autonomia das escolas não foi garantida com a fixação do Projeto Político Pedagógico. Constatamos as considerações feitas pelo autor, quando participamos do projeto oficial lançado em toda rede municipal de ensino e verificamos a dicotomia, entre as concepções, as atividades prescritas e a realidade escolar na qual a equipe deveria tecer suas ações.

As condições essenciais ao bom andamento do projeto de leitura demonstradas no texto integrante do Guia de estudo aponta, ainda que implicitamente, a interdependência existente entre “projeto bem sucedido” e “condições escolares concretas”.

Mesmo de forma sutil, as condições enumeradas no texto deixam transparecer a importância da democracia e da autonomia na atuação docente junto aos futuros leitores.

Questionamos se é isso (democracia, autonomia) que tem sido feito, com os professores na sala de aula do curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever?

Nossas observações e registros demonstram que a atuação formativa realizada pelas Coordenadoras nessa unidade de ensino, apresenta-se marcada por freqüente direcionamento, mecanização na transmissão dos conteúdos, contemporizações de conflitos, e pouca ou quase nenhuma oportunidade para a exposição de interpretações diversificadas sobre determinados temas pelas participantes do curso.

O terceiro item inerente ao texto lido, durante o curso de formação, é finalizado com uma proposta: construção de estratégias didáticas, na escola, voltadas a formação de leitores.

No item quatro são apresentadas sugestões de atividades para serem realizadas com os alunos. A orientação dada refere-se, primeiramente, a importância de se realizar atividades de leitura diariamente. Para isso, sugere-se que o professor proponha atividades como: leitura silenciosa individualmente; em voz alta individualmente ou em grupo; através da escrita de alguém que lê.

Esses procedimentos devem, de acordo com a abordagem proposta no texto, ser realizados com alguns cuidados como: a leitura deve ser inserida num contexto em que a mesma faça sentido; o aluno deve ler silenciosamente para depois ler em voz alta; quando um texto apresentar mais de uma interpretação é preciso negociar o significado, por meio da argumentação do grupo.

O professor deve orientar a discussão, posicionando-se quando necessário. Os alunos devem saber o objetivo da leitura e devem ser estimulados com suspense; precisam ser informados sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem.

O quinto e último item trata da leitura colaborativa, isto é, aquela em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de significados.

De acordo com a perspectiva do texto, a leitura colaborativa constitui excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, pois os leva à reflexão, à interpretação por meio de pistas lingüísticas e a uma compreensão mais crítica.

O material impresso com os aportes teóricos inerentes ao “Programa Ler e Escrever” apresenta concepções de ensino-aprendizagem focadas na reflexão crítica, no planejamento de estratégias e de ações pedagógicas, porém o curso é ministrado de forma mecânica e repetitiva, com poucos espaços para discussões teóricas, conceituais ou mesmo práticas.

As questões práticas atravessam o curso de formação e adentram a sala de aula das professoras-alunas, como demandas rotineiras inevitáveis e inadiáveis, interrompendo o tema teórico discutido e, de alguma forma, fazendo valer a prioridade proveniente da dinâmica e do espaço escolar. Representam as verdadeiras demandas de formação no HTPC a serem planejadas e desenvolvidas, sob a forma de projetos e de ações, por parte da equipe da Instituição de Ensino.

3.4.2. O GRUPO DE FORMAÇÃO

O grupo de formação, constituído por 15 professoras de primeira à quarta série com nível superior e por duas Coordenadoras Pedagógicas, atua na Escola do Parque Peruche há, aproximadamente, 10 anos. Apenas duas professoras têm menos de cinco anos de formação acadêmica e todas atuam na profissão há, pelo menos, 05 anos. Cerca de 75% das professoras participantes desse estudo possuem cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento.

As Coordenadoras Pedagógicas têm nível superior, cursos realizados na própria rede, cursos de especialização feitos em Instituições de ensino públicas e particulares. Trabalham nos dois períodos (manhã e tarde) e revezam-se nas convocações solicitadas pelas instâncias governamentais, a fim de que a escola possa contar, muitas vezes, com a presença de uma Coordenadora. Nem sempre isso é possível e quando ambas estão ausentes, os problemas são direcionados a uma professora auxiliar de período.

As Coordenadoras Pedagógicas ministram o curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever – na própria unidade de ensino. Recebem a formação na Coordenadoria da Casa Verde e, num efeito multiplicador, transmitem os conteúdos para

as professoras da Escola do Parque Peruche, durante o HTPC (Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico).

As Coordenadoras veiculam o conteúdo do Programa oficial para um grupo de professoras que, em sua maioria, possui nível superior, cursos de especialização feitos fora da rede e cursos de aperfeiçoamento/treinamento/capacitação realizados pelos órgãos oficiais e instâncias intermediárias.

Como vemos trata-se de uma equipe docente que trabalha na escola há 10 – 20 anos, possui larga experiência na função e com alfabetização (cerca de 10 anos). São professoras experientes, com extensa trajetória profissional, inclusive na própria rede municipal e estadual de São Paulo.

A maior parte das professoras participantes do grupo de formação e dessa pesquisa é casada, tem filhos e idade entre 30 – 60 anos.

Percebemos, durante a nossa permanência no curso de formação em serviço, que as professoras mantêm uma relação de amizade e de cooperação com seus pares, muito embora se agrupem de acordo com as preferências e as identificações pessoais/profissionais.

Registramos a existência de um “grupão maior”, no qual a maioria delas se insere, e de uma dupla (duas professoras de terceira série), que ficam mais próximas, trocam experiências e discutem conceitos paralelamente.

Essa dupla de professoras-alunas reclama muito do tumulto e de situações de agitação, desorganização que compõem a sala do curso oficial.

As docentes criticam, diversas vezes, a falta de fundamentação inerente a algumas discussões coletivas e, durante a entrevista individual realizada, informam que o curso tem sido um espaço para resolução imediata de questões do cotidiano baseadas no senso comum. São professoras bem informadas, que buscam aportes teóricos para fundamentação de toda e qualquer ação e que estão na rede há 05 e há 36 anos, respectivamente.

Quando indagadas sobre o significado da formação em serviço – Programa Ler e Escrever – apresentam as seguintes respostas:

Entrevistas com a Equipe Pedagógica – Anexo II

Entrevista nº 09

Professora-aluna: - Considero mais valioso e importante o nosso trabalho em horário coletivo, devido ao estudo em si e, principalmente, a troca de experiências. Alguns relatos de colegas de trabalho são verdadeiras aulas.

Professora-aluna: - O projeto em si tem propostas coerentes, mas que ainda estão sendo experimentadas e sofrerão alterações devido a acomodação e a adaptação necessárias no conflito teoria x prática.

Entrevista nº 10

Professora-aluna: - Infelizmente a formação em serviço é comprometida pela demanda rotineira que uma escola apresenta e os momentos de formação teórica são raros.

Professora-aluna: - Os conceitos discutidos durante a formação em serviço são, geralmente, do senso comum e utilizados para resolver demandas imediatas.

Professora-aluna: - As sugestões são boas, mas sem fundamentações sólidas. São “livros de receitas”.

Professora-aluna: - As atividades não trazem, por si só, respostas para os desafios da sala de aula. Deveriam estar vinculados a momentos de discussão teórica.

Professora-aluna: O HTPC (Programa Ler e Escrever) organiza o cotidiano da escola, mas não produz avanços conceituais.

Professora-aluna: - As leituras propostas no material impresso se detêm sobre práticas não apoiadas num estudo mais aprofundado, teórico, sobre a importância dessas práticas. Não creio que elas provoquem mudanças duradouras na prática. Um texto precisa ser interpretado em muitos aspectos: suas marcas, seu sentido, conteúdo, avaliação, crítica, etc. O professor necessita apropriar-se desse conhecimento e explorar essas habilidades de análise de textos.

Como vimos a partir das declarações feitas pelas professoras-alunas do curso de formação – “Programa Ler e Escrever”, o espaço formativo não tem sido utilizado para o avanço teórico-metodológico e, sim para que as demandas específicas da Instituição possam ser tratadas, de uma forma ou de outra, pois perpassam a sala de aula e envolvem o grupo nas discussões.

As idéias provenientes do material impresso do Programa, praticamente nem são analisadas pelas professoras-alunas. Quando há alguma análise, esta ocorre de forma rasa, sem aprofundamento, reflexão e crítica, o que a torna opiniões do senso comum, apoiadas num material ou discurso científico pouco produtivo no avanço teórico-metodológico.

Informamos que as professoras participantes dessa investigação possuem vasta experiência profissional e acadêmica, além de terem passado por vários Programas e Projetos oficiais lançados com o intuito de melhorar a qualidade ensino.

O grupo de formação, sua trajetória profissional e acadêmica faz diferença na análise dos dados inerentes a essa pesquisa, pois a maior parte da equipe informante conhece e tem experiência nos projetos lançados a cada nova gestão, na interrupção e na substituição dos mesmos, a fim de favorecer objetivos eleitoreiros.

O grupo trabalha nessa Instituição, com tradição formativa, há 10 anos ou mais e tem um histórico de autonomia na elaboração e na implementação dos projetos pedagógicos

específicos à realidade escolar em que se insere. As críticas externalizadas pelas professoras-alunas representam um grande desabafo e inconformismo, em relação à perda de liberdade para conceber e executar próprios projetos.

O relacionamento das professoras com as Coordenadoras se mostra relativamente franco e aberto. Emitem com frequência sugestões e trazem, direta ou indiretamente (através de comportamentos, reações e gestos), reclamações, reivindicações e descontentamentos. Essas atitudes se mostram mais moderadas na presença das Coordenadoras.

Na ausência das duas Coordenadoras, o comportamento do grupo se modifica: fazem referência ao Programa de modo irônico, apontam a inutilidade e a perda de tempo com discussões que não lhes acrescentam muito, reclamam da quantidade de atividades exigidas e do pouco tempo que têm para colocá-las em prática.

A relação das professoras com o vice-diretor e com o diretor da Escola do Parque Peruche ocorre com menor frequência. O vice-diretor entra na sala do curso de formação, geralmente, com o intuito de transmitir às participantes recados, para comunicar eventos e modificações na rotina como: critérios para distribuição de uniformes, de leite às famílias, de ovos de páscoa que sobraram, e para falar sobre a mudança no horário de café das professoras que seria alternado, isto é, quinze minutos para as professoras das primeiras e segundas séries e, posteriormente, quinze minutos para as das terceiras e quartas séries.

Com a saída do vice-diretor, logo após a transmissão dos recados, o grupo se volta, quase na sua totalidade, para a discussão da informação recebida e isso toma grande parte do tempo disponível para o curso do programa oficial.

Durante o curso de formação percebemos e registramos ações espontâneas, reações e discussões vivenciadas pelo grupo, evidenciando o interesse, o que de fato se mostrava desejado e necessário para as educadoras daquela unidade escolar.

As discussões tornam-se mais aguçadas quando envolvem situações concretas inerentes à prática das professoras, como estratégias bem sucedidas de leitura utilizadas por uma professora.

Relato Ampliado nº 16 – de 08/11/2008 (Anexo I)

Professora-aluna: - Eu acho muito mais interessante o nosso projeto na sala de leitura e o de informática. Antes fazíamos e dava muito mais certo. Agora mandam esses projetos prontos, como se fossem resolver milhões de problemas de uma só vez. Seria legal passarmos o vídeo do Cocoricó e desenvolvermos os personagens com as crianças. Se pudermos sugerir vamos falar da nossa autonomia para que possamos voltar a fazer os nossos projetos na sala de leitura e na informática.

Registramos a rotina do grupo de formação ao longo do ano de 2006. O curso sempre inicia com os recados transmitidos pelas Coordenadoras ou mesmo pelo vice-diretor. Na ausência de ambos, os recados são passados pela professora auxiliar de período, obedecendo-se a uma hierarquia e ao desempenho de papéis dentro do contexto escolar. A pauta do dia é comunicada e a leitura do texto integrante do Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico inicia-se. A interrupção ocorre mediante as intercorrências do cotidiano escolar e/ou com o término do tempo de duração do curso.

Na semana seguinte o texto interrompido por uma dessas razões é retomado. Algumas vezes inicia-se o texto novamente e repetem-se temas já discutidos, pois ninguém se lembra mais onde e quando ocorreu a interrupção.

Acreditamos constituir importante a informação sobre a hierarquização e a marcante distribuição de papéis existentes nessa unidade de ensino. Esse não é o nosso foco de pesquisa, portanto, o aprofundamento dessa burocratização e de suas conseqüências na rotina escolar não foi realizado.

Notamos que o próprio sistema de ensino nessa Instituição acaba gerando obstáculos à realização de uma prática pedagógica de qualidade. Concordamos com Patto (1999, p.407) quando aponta que as características do sistema público de educação, a hierarquia no espaço escolar, a fragmentação e burocratização do trabalho pedagógico geram condições adversas e levam os educadores a priorizarem o administrativo em detrimento ao pedagógico.

Observamos que a Escola do Parque Peruche apresenta essas características do sistema educacional (hierarquização, fragmentação do trabalho pedagógico e burocratização) de forma bastante marcante: os papéis são distribuídos de acordo com uma hierarquia delimitada (diretor, vice, coordenadoras, professora auxiliar de período), e o cumprimento das atividades escolares obedece a essa hierarquia, isto é, cada um realiza as tarefas que compõem o seu papel dentro da Instituição.

As atividades do Programa são realizadas e precisam atingir o objetivo firmado pelo trio gestor, em parceria com as instâncias governamentais e intermediárias do Ensino. O cumprimento da quantidade de horas, das atividades descritas no Programa tem sentido, praticamente, burocrático. Funciona como parâmetro de aproveitamento pela equipe escolar, do mesmo modo que o número de horas-aula por ano e o número mínimo de faltas dos alunos constituem condições para aprovação, aproveitamento escolar e

recebimento de gratificações pelos estudantes: o leite só é dado às famílias cuja criança não tenha apresentado faltas naquele mês.

A fragmentação do trabalho, a separação entre concepção e execução da atividade educativa, e a supremacia do burocrático sobre o pedagógico são características marcantes na rotina do curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever – analisado nessa Instituição.

Registramos e observamos a forma pela qual o programa oficial fora conduzido nessa unidade de ensino, durante o ano de 2006. Constatamos que as atividades práticas do Programa são conduzidas a partir de livros e manuais, contendo o passo-a-passo referente a cada tarefa. Os aportes teóricos referentes a tais atividades práticas, que deveriam constituir objeto de reflexão durante o HTPC, são apenas lidos, discutidos em sua superfície e interrompidos pelas demandas do cotidiano escolar. Os conceitos e textos produzidos pelas instâncias oficiais são pouco trabalhados, e as atividades práticas são realizadas de acordo com a apreensão de cada educadora, que as incorpora ao planejamento e a rotina de sala de aula.

Concordamos com Patto (1999, p. 413) que o fracasso da escola pública elementar representa a consequência de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização dos próprios objetivos. Um contexto caracterizado por relações de poder, como o que observamos na Instituição de Ensino do Parque Peruche, e por relações de superioridade/inferioridade afirmações aparentemente neutras, mas que reforçam a crença de que os indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, tem como consequência o aprofundamento da dominação e da arbitrariedade.

Acreditamos que o sistema de ensino baseado nessa hierarquização/fragmentação do trabalho pedagógico seja um dos grandes geradores de insatisfações, para a maior parte das professoras participantes do nosso estudo.

O curso de formação em serviço realizado de forma repetitiva, mecânica gera ações e reações nas professoras-alunas, as quais registramos no diário de campo e no Relato Ampliado:

Relato Ampliado nº 17 – de 22/11/2006

R.A.: - O grupo de formação apresenta reações diversas durante a leitura dos textos referentes ao Programa. Algumas professoras dormem. Nesse momento percebo (a pesquisadora) que uma professora está cochilando. A Coordenadora continua a leitura do texto referente ao curso, falando do caráter cirúrgico da avaliação. A sala desvia a atenção para outras questões. As professoras-alunas falam das mesmas idéias construtivistas, da repetição dos temas, do quanto isso pouco acrescenta a

realidade delas e aos problemas enfrentados na escola. Continua um entra e sai de pessoas na sala do curso de formação, ora com alguma pergunta, ora com algo a ser resolvido de imediato. Permanece a agitação, o tumulto, conversas paralelas.

Conforme podemos perceber a atenção, o interesse e o envolvimento do grupo de formação no assunto discutido se mostram pouco expressivos.

Relato Ampliado nº 08 – de 16/08/2006

R.A.: O grupo de formação permanece inquieto, agitado, caracterizado por conversas paralelas sobre temas profissionais e pessoais. Nesse momento a Coordenadora diz:

C.P.: - Meninas vocês estão muito agitadas. Vamos continuar a nossa discussão

Relato Ampliado nº 13 – de 04/10/2006 (Anexo I)

R.A.: Contudo, o barulho, o tumulto, os comentários são gerais. Ninguém está focado na discussão do tema trazido pelo Programa. A sala de aula se divide: algumas professoras-alunas discutem a escassez de materiais e a outra parte conversa sobre amenidades.

O procedimento das Coordenadoras se mostra parecido com aquele desempenhado pelas próprias professoras em sala de aula: passam recados, pedem silêncio para que consigam sair no horário, comunicam feriados e reposições inevitáveis para o cumprimento do número de horas proposto no Programa oficial. Isso ocorre sob protestos do grupo.

De acordo com as nossas observações acerca do comportamento do grupo de formação numa escola da rede municipal, podemos apontar que existem semelhanças entre as atitudes das professoras-alunas e aquelas apresentadas pelos alunos em sala de aula.

As atitudes das Coordenadoras se mostram muito parecidas com as das professoras junto aos seus alunos: as professoras transmitem recados, colam no caderno das crianças recados para os pais, informam sobre feriados prolongados, festas escolares, sobre a rotina do dia e sobre as atividades que serão desenvolvidas. Solicitam, tanto quanto as Coordenadoras, silêncio para que todas as atividades programadas possam ser cumpridas no horário previsto.

As ações das Coordenadoras, durante o curso de formação em serviço, correspondem às adotadas pelas professoras em sala de aula. Os objetivos burocráticos precisam ser cumpridos e todos devem colaborar para que não percam as bonificações: no caso dos alunos – leite, aprovação; no caso das professoras – visibilidade, salas de aulas compostas por “bons alunos”, pontuação que permite regalias à escola e aos docentes etc.

Quando analisamos essas semelhanças nos remetemos à Patto (1999) cuja abordagem retrata que o trabalho realizado com base na sociologia da vida cotidiana revela a insubordinação, tanto dos alunos, quanto dos docentes em relação às regras escolares.

Concordamos com a autora quanto ao fato de que acabam ocorrendo manifestações de resistência contra práticas autoritárias.

A insubordinação, como nos revela a autora, nem sempre traz consequências positivas aos alunos e professores. Os primeiros acabam sendo vistos como indisciplinados e os professores como descomprometidos.

Durante a nossa permanência no curso de formação em serviço pudemos perceber essa “indisciplina” ou “descompromisso” por parte das professoras-alunas. A participação na rotina inerente ao “Programa Ler e Escrever” nos revela que esse aparente “descompromisso”, quando melhor compreendido e analisado, representa um movimento de insubordinação e de resistência contra práticas que impõem aos participantes um saber fazer, como se eles não possuíssem.

Conforme podemos constatar no Relato Ampliado – R.A nº 13 as Coordenadoras comparam diretamente e verbalmente o comportamento das professoras-alunas com o apresentado pelos alunos das salas de aula mais indisciplinadas da escola (5ª série...).

Relato Ampliado nº 13 de 04/10/2006 – Anexo I

R.A.: O horário de trabalho coletivo – Programa Ler e Escrever – ocorria dessa forma: as coordenadoras liam partes do texto, discutiam-se conceitos e dúvidas, prosseguia-se a leitura, parava-se para discutir novamente e, assim por diante, até o término da aula. Só na próxima semana, isto é, na semana seguinte o texto seria retomado, a partir do local em que fora interrompido. Chegava-se ao final de um texto e passava-se para outro, com procedimento equivalente. O Guia de Estudo para o horário Coletivo de Trabalho Pedagógico era constituído por uma série de textos agrupados em temas e em Blocos Temáticos que iam do número 01 ao 12. Mas, nesse momento da reivindicação da professora-aluna, a coordenadora comenta que não adiantará discutir sobre a quantidade de material veiculada. Cabe a escola fazer o melhor uso possível do material que é encaminhado. Afirma, que as professoras podem reproduzir os textos seletivamente, isto é, aqueles que mais interessarem. Contudo, o barulho, o tumulto, os comentários eram gerais. Ninguém estava focado na discussão de temas trazidos pelo Programa. A sala de aula se dividia: algumas professoras discutiam a escassez de materiais e a outra parte conversava sobre amenidades da própria vida...

Nesse momento a Coordenadora pede a colaboração dirigindo-se as professoras como:

C.P.: - Alô 5ª série... Vou dar um recado bacana. Saiu ponto facultativo dia 13.

Professoras-alunas: - Oba!

C.P.: - Esse mês será atribulado com feriados.

Professora-aluna: - Graças a Deus! Que passe rápido.

C.P.: - No dia 13 teríamos uma reunião que precisará ser remanejada. Já fizemos uma à noite. Lembram? Poderemos assistir a um filme que nos auxilie, depois chamamos uma pizza. No dia 11 faremos a comemoração do dia dos professores. Os alunos só terão teatro e irão embora. Quem pagou assiste e a professora também. Amanhã vou passar em cada sala para fazer um levantamento. Após o teatro os alunos serão dispensados e nós faremos a

nossa festa do dia dos professores. A reposição do outro feriado nós já fizemos com aquela festa, mas a reunião do dia 13 nós teremos que repor.

Percebemos, nesse relato da Coordenadora Pedagógica, o caráter burocrático das horas-aula inerentes ao “Programa Ler e Escrever” que devem ser cumpridas. Mesmo as Coordenadoras funcionando como protagonistas das decisões governamentais, que devem ser transmitidas as professoras da unidade escolar, em alguns momentos, como o descrito anteriormente, emitem sinais de que as reposições de horas relativas ao curso de formação em serviço podem ser feitas de diversas formas. Quando existe possibilidade elas (Coordenadoras e professoras) acabam repondo da maneira mais prazerosa que conseguem.

Acabam procedendo de maneira semelhante a dos alunos: são propostas atividades prazerosas, quando possível, acompanhadas de dispensa das aulas formais.

No transcorrer do curso de formação em serviço registramos as atitudes do grupo de formação que se mostram semelhantes às relatadas por elas em relação aos seus alunos:

Relato Ampliado nº 13 – de 04/10/2006

Professora-aluna: - O J. (referia-se a um dos seus alunos) só dorme ou perturba.

Registramos comportamentos similares por parte das professoras-alunas durante o “Programa Ler e Escrever”.

Relato Ampliado nº 14 – de 18/10/2006

Descrição – R.A.: Enquanto o texto vai sendo lido pela Coordenadora Pedagógica, as professoras procedem de diversas formas: algumas ouvem a leitura, outras fazem atividades estranhas ao curso como ler o próprio diário, rabiscar um papel. Outras professoras conversam paralelamente assuntos fora do contexto estudado. De vez em quando a Coordenadora para a leitura, pede silêncio e atenção, lembrando as professoras-alunas que quanto mais demorarem, mais tarde acabarão saindo e todas têm os seus compromissos. O silêncio permanece por alguns momentos, mas logo em seguida percebemos, novamente, as conversas paralelas.

Durante a ausência das Coordenadoras na sala de aula do curso de formação, o grupo se agita, fala sobre as questões que mais lhe interessa e a professora auxiliar de período, que substitui a Coordenação Pedagógica num panorama hierárquico, sistematicamente organizado, leva algum tempo para conseguir organizar a sala e estruturar as discussões.

Mediante a presença das Coordenadoras e durante a leitura do texto oficial percebemos que as conversas paralelas, entre as professoras-alunas, mostram-se constantes e freqüentes, em praticamente todas as aulas conduzidas com os conteúdos do

Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico – HTPC – Programa Ler e Escrever.

Notamos que em várias aulas do curso de formação em serviço - “Programa Ler e Escrever” - a pauta ou o tema a ser debatido fora alterado, em função de prioridades inerentes a rotina escolar.

Registramos esses episódios, com maior frequência, no período das festas juninas, cujos preparativos envolveram a escola toda; nos dias que antecederam feriados prolongados (12 de outubro; 07 de setembro; 02, 15, 20 de novembro de 2006), pois havia necessidade de se decidir sobre as reposições de aula indispensáveis ao cumprimento do número de horas do programa; durante a distribuição de Revistas Recreio por um representante do DOT – Departamento de Orientação Técnica. Esse episódio foi passível de inúmeras polêmicas entre as professoras-alunas, que se mostraram indignadas com o fato de terem que trabalhar com apenas um exemplar da revista, numa sala de aula composta por 35 alunos em média. Foram feitas críticas ao número de revistas veiculado às Instituições de Ensino e à exclusividade dessa distribuição, que ficou restrita às classes de primeira série do Ensino Fundamental.

Relato Ampliado nº 03: de 30/05/2006

Professora-aluna: - Em minha opinião, todas as crianças poderiam ter benefícios caso a distribuição da Revista Recreio fosse feita em maior quantidade e, para todas as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Profissional DOT (Departamento de Orientação Técnica): - Mas vocês podem utilizar em grupos, passar a revista em todos esses grupos e, ainda criar outras formas para a utilização do material. A revista também pode ser emprestada para as outras séries. Trata-se de uma revista cara, basta que vocês vejam nas bancas.

Professora-aluna: - Realmente é uma boa revista, apresenta diversas atividades de leitura e escrita que podem ser utilizadas de forma mais lúdica em sala de aula. Além disso, as crianças gostam muito dos conteúdos. Mas, oferecer uma revista por sala e ainda por cima só para as primeiras séries é demais. É passar o mel na boca das crianças sem permitir que elas sintam o gosto.

R.A.: Nesse momento cria-se uma polêmica em sala de aula e as professoras protestam, reclamam, discordam das explicações oferecidas pela profissional do DOT:

Professora-aluna: - Eu discordo! Isso não é nem passar o mel na boca das crianças, e sim mostrar o mel sem deixar que experimentem...

Professora-aluna: - Essa conduta é típica desse partido (PSDB). Elaboram inúmeros projetos, mandam e desmandam, atropelando todo mundo e, por fim, não fazem nem a parte que lhes cabe: mandar material diversificado em quantidade, minimamente, aceitável.

Professora-aluna: - Esses governantes aí...ainda dizem que bons projetos são lançados, mas não dão certo porque as escolas e os professores não querem aderir à nada.

R.A.: Quando a polêmica começa a ficar extensa e o assunto se diversifica rumo a críticas mais acirradas, as Coordenadoras interferem,

contemporizam por meio de justificativas e, se essas intervenções não convencem o grupo, partem para a interrupção do assunto em questão:

C.P: - Pessoal!!! Vamos tentar utilizar o material da melhor forma possível. Podemos xerocar algumas atividades ou mesmo reinventá-las, utilizando a revista como mais uma fonte de sugestões.

Professora-aluna: - O problema é que não precisamos de tantas sugestões. Temos nossas próprias idéias. Agora, se o material é cedido deveria servir para que todas nós utilizássemos em sala e oferecêssemos as crianças, porque elas não podem comprar nas bancas. A revista é cara para as nossas crianças. Mas, acho inacreditável que esses governantes tentem nos convencer com essa história de falta de verbas.

C.P: - Meninas..., entendo as questões levantadas por vocês, mas precisamos dar continuidade ao nosso trabalho. Portanto, acho melhor deixarmos essas questões políticas para depois. (Relato Ampliado nº 03 – de 30/05/2006).

O grupo se mostra polêmico, crítico, questionador. As professoras-alunas aproveitam todas as oportunidades da proposta de formação para expressar as idéias, as sugestões, os sentimentos que têm em relação às propostas de formação em serviço lançadas pelas instâncias governamentais.

Reclamam dos paradoxos entre o que é transmitido verbalmente pelos dirigentes do sistema educacional, e aquilo que realmente acontece nas unidades escolares. Em relação aos materiais oficiais veiculados as professoras e amplamente divulgados pela mídia, elas apontam os desacertos experimentados: tanto em relação à quantidade disponibilizada quanto em relação à demora na entrega. Essas variáveis, que não são divulgadas, segundo a equipe docente prejudicam o andamento do trabalho na escola. Vejamos considerações sobre o assunto, feita por uma professora-aluna do curso de formação – Programa Ler e Escrever.

Relato Ampliado – R.A nº 13 (de 04/10/2006)

Professora-aluna: - Eu gostaria de reclamar na Coordenadoria, mas queria primeiro falar com você (dirigia-se à Coordenadora), porque temos uma hierarquia e você é o meu canal de comunicação. O material para o Horário Coletivo, (a professora se refere ao Guia de Estudo para o HTPC com aportes teóricos do Programa oficial), a apostila principal deveria ser distribuída para todas as professoras da primeira série. São mais de 300 páginas e como podemos aprender alguma coisa lendo aqui, discutindo por partes, porque não dá tempo de terminar um texto inteiro numa única aula. Sem poder retomar em outro momento a leitura completa, pois não temos material. Essa gestão do PSDB é exatamente assim: lançam e elaboram uma série de projetos maravilhosos no papel e, depois não fazem nem a parte que lhes cabe que é mandar o material para que o projeto possa ser realizado. Depois ainda dizem que são elaborados projetos maravilhosos, mas os professores são incompetentes ou preguiçosos... (R.A – relato ampliado nº 13 – de 04/10/2006)

Percebemos que o grupo de formação acaba fazendo valer suas próprias demandas de discussão, quando direcionam os assuntos para a especificidade da escola, para o real

encaminhamento de materiais impressos à unidade escolar, bem como ao uso que a equipe tem conseguido fazer deles, mediante a escassez, demora na entrega, e a quantidade excessiva de sugestões de atividades inerentes ao Programa.

Questões, que a cada nova gestão governamental, repetem-se como, por exemplo, os projetos concebidos pelas instâncias oficiais que são lançados de forma homogeneizante em toda a rede pública, fazem com que o grupo de formação nessa unidade escolar se comporte de forma desmotivada.

O grupo participante do “Programa Ler e Escrever” demonstra isso (desmotivação, desinteresse, discordância), por meio de comportamentos pouco participativos em discussões sobre os temas propostos, através de conversas paralelas, barulho, inquietação e introdução de outros assuntos para o debate coletivo.

Os assuntos introduzidos pelo grupo de formação durante o curso referem-se, principalmente, as demandas e a especificidade das questões inerentes à unidade de ensino, as inquietações vivenciadas pelos docentes no exercício de sua função como:

- falta de autonomia para a elaboração dos próprios projetos;
- obrigatoriedade de cumprimento de projetos que já foram e são realizados nessa escola, com outras roupagens;
- falta de tempo para a reflexão e a análise sobre as verdadeiras demandas dos alunos, devido ao excessivo número de atividades que integra o Programa;
- falta de tempo para discussões coletivas entre a equipe docente sobre os alunos da escola, suas demandas de aprendizagem e estratégias para superação e avanço.
- dificuldades encontradas para lidar com os alunos de inclusão.

Vejamos alguns relatos das professoras, durante o curso de formação que nos ajudam a compreender melhor as queixas descritas:

Relato Ampliado nº 14 – de 18/10/2006

Professora-aluna: - Eu penso que quem elabora esses materiais e cursos não sabe alfabetizar. Eu já passei pelo PROFA e por cursos baseados em Paulo Freire, mas não vejo nenhuma novidade no que está sendo dito. A Rose Neubauer, então, precisaria ter vivenciado a alfabetização. Eu vejo esse Ler e Escrever como mais um pacote de alfabetização que não nos traz nenhuma novidade.

Professora-aluna: -É ... quem coordena e dá cursos, geralmente, não sabe alfabetizar. A criança precisa saber a grafia da letra. Quanto ao ambiente alfabetizador acredito que oferecemos o tempo todo.

Professora-aluna: Talvez o único benefício que esse programa tenha trazido seja o fato de pedir para que nós levantássemos, logo no início do ano – março, uma sondagem. Essa sondagem e as outras posteriores nos ajudaram a interferir, junto às crianças que estavam apresentando alguma dificuldade.

Professora-aluna: - Mas, na verdade, já fazíamos a sondagem. O Programa só exigiu que fosse feita antes e com mais frequência. Concordo que tenha ajudado nesse sentido.

Professora-aluna: - Se tivéssemos mais tempo para elaborarmos os nossos próprios projetos com certeza seria mais produtivo.

Ainda nessa aula do “Programa Ler e Escrever” (realizada no dia 18/10/2006) o grupo de formação reclama dos textos impressos com os aportes teóricos que não foram distribuídos para as professoras, em relação ao conteúdo repetitivo desses textos e em relação à utilização que cada uma das docentes faz daquilo que ouve.

Relato Ampliado – R.A. nº 14 – de 18/10/2006

Professora-aluna: - Eu os utilizo (referia-se aos textos do Programa) para aperfeiçoamento pessoal.

Professora-aluna: - Mas temos outras prioridades, como mostrar para as mães que a criança errar faz parte do processo de aprendizagem; que precisamos mandar lições para casa e que é necessário que a criança faça.

Professora-aluna: - Eu tive bastante resistência em relação ao construtivismo no início. Acho que levei uns cinco anos para aceitar e para começar a trabalhar com ele, porque fui preparada para alfabetizar no método tradicional. Acho que o problema desses cursos, como o Programa Ler e Escrever é que não preparam o profissional para transmitir pra gente. As Coordenadoras, também, acabaram de receber esse conteúdo na Coordenadoria e elas têm que passar pra gente, em meio a esse tumulto que é a nossa rotina. Claro, assim ninguém mesmo sente firmeza, em nada que é dito e transmitido. Eu penso que deveriam preparar o profissional uns seis meses antes, para depois começar a aplicar qualquer programa.

Professora-aluna: - É verdade, porque não é fácil o que nós enfrentamos no dia-a-dia. Eu penso que a função social e familiar tem sido transferida para a escola. E, ainda, não podemos chamar a atenção da criança porque temos aí o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Tudo agora é discriminação e preconceito.

Percebemos que o grupo de formação traz para o espaço reservado ao “Programa Ler e Escrever” as discussões e as inquietações que fazem parte do cotidiano escolar e da relação pedagógica real vivenciada numa unidade de ensino.

Lembramos de Azanha (2004, p. 371) cuja perspectiva debate a concepção de relação pedagógica inerente aos cursos de formação veiculados as unidades escolares. Concordamos com o autor quando este afirma que as concepções sobre a relação pedagógica se mostram abstratas, são orientadas por teorias que determinam o tipo de conhecimento que o professor deve ter para ensinar e a natureza da aprendizagem que o aluno deve desenvolver, desconsiderando a importância do contexto e da cultura institucional nesse processo.

Notamos que nos cursos de formação, nos conceitos por eles veiculados e na forma de transmissão dos mesmos, criticada pela maior parte do grupo, fala-se de um “jogo abstrato entre parceiros abstratos: o preceptor e o discípulo” (Azanha, 2004, p. 371). Segundo esse mesmo autor, com o qual concordamos na escola contemporânea essas figuras abstratas são ficções e pouco úteis para fundamentar práticas docentes experimentadas em situações concretas muito diferentes entre si.

As colocações feitas pelas professoras-alunas durante o curso de formação tratam, exatamente, dessa desconexão entre a realidade da Instituição e os temas discutidos durante o projeto oficial. Reclamam da falta de tempo para reflexão e elaboração de projetos eficientes a uma realidade escolar específica.

O grupo discute a utilização individual que é feita pelas professoras participantes do curso, acerca do pouco material impresso destinado ao Programa. Aparece, realmente, aqui a figura individual do professor. Cada um utiliza de modo particular um material veiculado a toda rede municipal e as discussões necessárias ao grupo pertencente a uma escola, a uma determinada comunidade são introduzidas de forma improvisada, de acordo com o seu caráter emergencial.

Dessa forma, “não se pensa a prática, não se aprofunda a teoria” (Kramer, 1989, p. 195 -196) e não se avança na superação das questões escolares que tornam o ensino básico precário para a grande maioria dos brasileiros.

Conforme Patto (1999) as teorias são rejeitadas, ignoradas ou mal compreendidas pelo grupo de professores nesses pacotes prontos que compõem os cursos de formação oficiais. Ainda de acordo com a autora, os professores frente a condições adversas de trabalho, aos baixos salários e a desvalorização do magistério, acabam utilizando a legislação (faltas, abonos, pontuações) em benefício próprio, num movimento de sobrevivência mediante um sistema perverso.

Notamos nas palavras e nos desabaços das professoras-alunas (Relato Ampliado nº 14 descrito acima) que esse mesmo movimento é feito pelos alunos, que acabam utilizando o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - em benefício próprio, já que as condições de vida e de ensino destinadas as camadas populares não se mostram menos cruéis do que aquelas destinadas à equipe docente e aos educadores.

A lei da sobrevivência parece prevalecer entre professores e alunos, mediante um sistema educacional que os culpabiliza, isto é, responsabiliza as vítimas pela precariedade da situação educacional e social do país.

Detectamos no discurso das professoras-alunas (Relato Ampliado nº 14) queixas referentes à função social e familiar que vem sendo transferida para a escola. Azanha (2004, p. 355) trata dessa questão e afirma que a melhoria da qualidade de ensino é uma tarefa bastante complexa, que prevê o esforço de todas as dimensões do processo educativo.

Concordamos com esse autor que defende a ruptura das concepções sobre as funções sociais da escola primária, definindo-a como Instituição capaz de formar a personalidade integral do aluno. Para o autor e, para nós, essa função supera as reais possibilidades de atuação da Instituição de Ensino, que retém a criança durante algumas horas do dia.

A escola pode atuar de modo a influenciar e a integrar as experiências vivenciadas pelos alunos dentro e fora do seu contexto. Deve visar o desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando, criando hábitos e atitudes que, mediadas pelo educador, leve-os a integração das experiências vividas em diferentes contextos.

Verificamos na colocação de uma das professoras-alunas a queixa sobre a exigência de um papel que a escola não consegue desempenhar. Essas exigências acabam desviando a atenção de todos do verdadeiro papel da escola. Desmotivam profissionais da educação e alunos que, em conjunto com a comunidade local, poderiam desenvolver projetos e iniciativas realmente plausíveis e cabíveis ao sistema de ensino e à escola pública.

Em relação a essa questão (relações pedagógicas individuais e preceptoriais) concordamos com Azanha (2004) que a escola de hoje é uma novidade, representando uma ruptura com a escola do passado, principalmente devido à sua expansão. As deficiências dessa novidade escolar contemporânea precisam ser enfrentadas através de investigações e de discussões coletivas entre os educadores. O exercício da docência só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores.

O grupo de formação constituído por professoras que trabalham na escola, em média, há 05 – 10 anos, conhece bem a história e a tradição formativa dessa Instituição de Ensino. Já tiveram mais autonomia para a elaboração dos próprios projetos.

Das 11 professoras entrevistadas, 04 moram no bairro, participam da comunidade, dos problemas locais e da busca de superação dos mesmos. O número de professoras que reside fora do bairro é 04, sendo que 03 docentes apesar de residirem nas imediações não participam de trabalhos junto à comunidade local. Uma das Coordenadoras mora na região e se mostra envolvida nas questões e nos problemas da comunidade.

Percebemos durante a nossa participação no curso de formação em serviço da Escola do Parque Peruche, que grande parte das professoras participantes desse estudo, possui uma

visão preconceituosa da clientela, principalmente em relação aos alunos considerados “de inclusão”.

Levantamos alguns dados que retratam a visão, da maior parte, das professoras integrantes dessa pesquisa. Nos seus discursos e nas informações declaradas durante as entrevistas individuais registramos que: uma professora acredita que os alunos sejam desinteressados; três professoras atribuem os problemas escolares aos pais e a família dos alunos, que não se comprometem com a educação dos filhos. Uma professora ressalta o problema das faltas freqüentes dos alunos; uma docente afirma que os alunos estudam pouco em casa; e uma professora atribui as dificuldades de aprendizagem a problemas emocionais inerentes as crianças.

Das 11 professoras entrevistadas apenas quatro, cerca de 36%, atribui os problemas escolares a outros fatores, isto é, ao próprio sistema de ensino no Brasil.

O número de professoras que atribui os problemas de aprendizagem aos alunos, as suas famílias, a falta de dedicação e de interesse nos estudos, é grande nessa unidade de ensino. Representa cerca de 74% das participantes da pesquisa.

Para Dalsan (2007, p.23) há na escola um discurso científico que traz explicações para o fracasso escolar de crianças oriundas das classes oprimidas, pautadas numa possível desestruturação familiar na vida das mesmas.

A autora aponta Patto (1999, p. 414 – 415) que nos auxilia a pensar sobre as bases teóricas e históricas dessa ciência, de modo que possamos distinguir o que é realmente científico, e o que provém do senso comum, caracterizando-se por preconceitos, mitos e crenças inculcadas como científicas. Para Patto essas crenças não são neutras e sem finalidades no sistema educativo. Por trás do discurso competente e ideológico existe a intenção de manter a estrutura da sociedade dividida em classes e de contribuir para a precarização crescente da escola pública.

Lara (2006, p.188) discute a questão dos cursos de aperfeiçoamento docente que pretendem resolver as questões de ensino-aprendizagem, por meio de teorias da psicologia do desenvolvimento e conclui que:

Durante o seu processo de formação, os professores são ensinados a detectar nos alunos e em suas famílias as causas da não aprendizagem, ou da não adaptação do aluno às normas escolares. Além disso, consideram que muitos dos problemas políticos são resolvidos se profissionais de várias especialidades – psicólogos, assistentes sociais, dentistas, médicos – estivessem na escola controlando as adversidades constantes, como se elas não tivessem vinculado com o contexto educacional. Nesse sentido, o que depende das condições objetivas, passa a depender das pessoas. O descaso

intencional com a educação pública é compreendido como incapacidade de professores, alunos e pais. Como aponta Adorno (2003, p. 36), “[...] conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas”. A inaptidão à experiência, promovida, dentre outros fatores, por cursos que informam, ao invés de formar, produz uma consciência coisificada na qual há a conversão de uma relação humana em coisa, alterando a experiência. A mutilação da consciência oculta a realidade e propicia a violência. Os cursos de formação têm desempenhado papel importante neste ocultamento da realidade. Possibilitam o encontro com a ilusão no lugar do real, produzindo uma consciência coisificada... (Lara, 2006 apud Dalsan 2007, p. 30).

Constatamos os apontamentos feitos por Lara (2006) e registramos a visão que a maior parte do grupo de formação tem da clientela, principalmente dos alunos de inclusão:

Relato Ampliado nº 13 – de 04/10/2006

R.A.: Nesse momento entra na sala de aula das professoras-alunas a psicopedagoga da sala de apoio pedagógico – SAP, e pede para participar da reunião, pois gostaria de dar retorno sobre os alunos de inclusão que estão em atendimento com ela. A Coordenadora diz que tudo bem e completa:

C.P.: - Falaríamos sobre reescrita e revisão de texto (Programa Ler e Escrever), mas é importante sabermos como as crianças de inclusão estão caminhando com a Cris (Psicopedagoga do SAP). Pode começar falando dos alunos.

R.A.: Mas, novamente, a reunião é interrompida pela entrada da auxiliar de período que avisa não haver nenhum problema no período da manhã, e que a sala de leitura está aberta e funcionando normalmente. Após esses avisos a psicopedagoga do SAP começa a falar e a aula destinada ao Programa oficial acaba sendo totalmente utilizada, para que as informações sobre os alunos de inclusão sejam passadas. Os diagnósticos integrantes do prontuário dessas crianças foram relatados, bem como os encaminhamentos feitos para especialistas (fonoaudiologia, psiquiatria, psicologia, neurologia) e os resultados dessas ações.

As professoras, cujos alunos se encontram em atendimento psicopedagógico conversam com a especialista sobre os resultados percebidos. Nessa reunião aparecem inúmeras críticas à forma pela qual a inclusão tem sido imposta nas escolas públicas. As professoras-alunas falam do quanto se sentem prejudicadas e pouco produtivas para esses alunos, cujas necessidades pedagógicas se sentem impossibilitadas de satisfazer. Passam da declaração de impotência a um discurso repleto de culpabilizações: famílias com grande número de crianças com problemas neurológicos e a mãe continua concebendo mais filhos; pobreza; alcoolismo; separação e, por fim, o governo que não oferece diagnóstico, atendimento psiquiátrico e condições de trabalho capazes de facilitar o atendimento dessa clientela.

Psicopedagoga SAP: - O aluno Luiz progrediu e consegue se relacionar com o grupo. Fala sobre a família. Está escrevendo tudo: letras de música. Eu procuro não forçar, trabalho com letras móveis emborrachadas e ele escreve tudo.

Professora auxiliar de período: - Antes ele tinha problema com lanche. Só podia comer determinadas coisas (frutas, coisas naturais). Mas agora traz de tudo inclusive bolo.

Psicopedagoga SAP: - É que a mãe parou o tratamento com médico homeopata e, desse modo, liberou geral a alimentação da criança. Mas, na verdade, a mãe é madrastra...

Descrição - R.A.: A psicopedagoga ia continuar contando a particularidade da vida da criança quando a Coordenadora interrompe dizendo:

C.P.: - Mas não vamos entrar em detalhes.

Psicopedagoga SAP: - O Juan está faltando muito no atendimento.

Professorado J.: - Na sala só dorme ou perturba. Vou mandá-lo para fora. Também apresenta problemas com a sexualidade. Está muito precoce.

Psicopedagoga SAP: - Não quero justificar, mas sei que moram num barracão dividido e as relações sexuais devem ser ouvidas pelas crianças.

R.A.: Nesse momento podíamos registrar conversas paralelas entre as professoras que já deram aula para esse aluno. Uma delas dizia que ele fazia sim as lições e parecia ter progredido.

Psicopedagoga SAP: - O Marcos apresenta agressividade. Diz que apanha bastante. Viveu em um orfanato, ele e os irmãos. A mãe teve vários maridos, passam fome, têm todas essas questões.

Professora do M. - Eu mando o Marcos vir na secretaria passear, perguntar coisas, porque ele não para. Já chegou a trancar a minha bolsa no armário e não queria me devolver a chave.

Professora auxiliar de período: - Eu mando ele subir e pedir para a professora deixar ele escrever o que tiver vontade, mas parece que não adianta. Sei que ele faz tratamento no Centro André Luiz.

Professora-aluna: - Que espécie de tratamento? Descarrego?

R.A.: Nesse momento a professoras-alunas começam a rir e a conversar sobre os tratamentos dessas crianças. Comentam que:

Professora-aluna: - Daqui a pouco todos terão que ir para o André Luiz fazer descarrego.

R.A.: A aula é, novamente, interrompida por uma funcionária da secretaria que encontrou um anel no banheiro e queria saber de quem seria. Como a dona do anel não estava ali, sai carregando-o e dizendo:

Funcionária secretaria: - Vou deixá-lo na secretaria.

Descrição R.A.: A psicopedagoga do SAP prossegue:

Psicopedagoga SAP: - A A. toma quatro antidepressivos por dia. Fica dopada. É anorética e depressiva. Já melhorou emocionalmente, mas, apresenta ainda grande atraso.

Professora-aluna: - Sabe o que está faltando para ela? Uma vara para apanhar. Pararia rapidamente com isso.

Professora-aluna: - Preciso comentar que as meninas estão com muito fogo. Parece que acendeu uma chama e só querem saber de namorar. A sexualidade está aflorada, mas nas aulas, em relação às lições e aos conteúdos são umas tapadas. Namoram, vêm maquiadas.

Professora-aluna: - A B. até entendo, porque ela vive no meio da prostituição. Então, com dez anos é natural que já esteja bem avançada.

Professora-aluna: - Um aluno me ameaçou. Disse que chamaria o PCC para me matar. Registre o nome dele no marca-passo²⁷. Ele é irmão da A. (uma aluna da quarta série que estava entre as que foram descritas como sexualmente precoces).

R.A.: Nesse momento instala-se uma discussão sobre possíveis problemas mentais e emocionais das crianças, perante os quais as professoras-alunas e a psicopedagoga demonstram depreciação e preconceito. Falam desses alunos de forma pejorativa, colocando em exposição questões familiares e história de vida dos mesmos, como se esses elementos fossem suficientes para explicar e estivessem na gênese dos problemas de aprendizagem.

²⁷ Marca-passo é o nome dado pela escola à uma ficha, na qual as professoras registram as atitudes dos alunos e as ações disciplinares correspondentes. Contém registros de indisciplina, transgressões acompanhadas de advertências e de suspensões.

Conforme pudemos constatar a partir dos Relatos Ampliados descritos, o grupo de formação utiliza o espaço reservado para o curso oficial, para diversas finalidades, inclusive para exposição de suas idéias sobre a clientela.

As dificuldades vivenciadas pelas professoras no trato com os alunos de inclusão, a impotência na reversão das questões de aprendizagem e de socialização dessa clientela, somadas as teorias que culpabilizam os alunos e suas famílias pelos problemas cognitivos servem de fundamentação para que as educadoras amenizem o próprio desconforto vivenciado. Como mecanismo de defesa as professoras utilizam a projeção e transferem para o “outro” a responsabilidade pelos problemas escolares. Conforme vimos em Lara (2006) os cursos de formação docente contribuem para que os problemas escolares que dependem de condições objetivas a serem repensadas politicamente, passem a ser responsabilidade de pessoas: profissionais da saúde, pais, famílias.

O preconceito acaba se tornando para as educadoras um meio de proteção e de sobrevivência, frente às condições adversas de trabalho, à falta de preparo para o exercício consciente da inclusão. Impossibilitadas de refletir sobre a própria prática, de utilizar o espaço formativo para a superação das questões vivenciadas na unidade escolar, as professoras acabam reproduzindo a lógica do sistema (Patto, 1999) e culpabilizam as vítimas (os alunos, suas famílias) por questões que possuem um cunho político e social muito mais complexo.

Patto (2004) aponta com bastante propriedade que atualmente a escola abre as portas para uma clientela que antes estava fora dos bancos escolares, porém continua negando a ela acesso ao conhecimento. Essa clientela se encontra hoje dentro da escola, porém vivendo ali mesmo o drama da segregação, da negação ao direito à educação e ao conhecimento. Tudo isso com a maquiagem e a máscara da inclusão.

3.4.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO ESPAÇO FORMATIVO

O espaço do curso de formação da Escola do Parque Peruche é utilizado pelas professoras-alunas para o levantamento de questões que interferem na rotina e no andamento de suas atividades pedagógicas. A equipe docente aborda diretamente, como vimos no R.A. nº 13, a hierarquia existente nessa unidade de ensino, a expectativa de que a Coordenadora exerça o papel de mediadora da comunicação entre as professoras e a Coordenadoria, porém o desejo de se dirigirem imediatamente à fonte de insatisfações, ou seja, as instâncias intermediárias (Coordenadorias).

Mesmo com as explicações dadas pelas Coordenadoras as professoras-alunas do curso de formação continuam expressando, ao longo do ano de 2006, a insatisfação vivenciada em relação ao Programa Ler e Escrever.

Apontam que, os primeiros volumes (volumes 1 e 2), do Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador, veiculados as professoras de primeira série e descritos anteriormente, foram encaminhados à Instituição com atraso significativo. Falam sobre o assunto da seguinte forma:

Relato Ampliado nº 03 – de 30/05/2006

Professora-aluna: - Esse atraso no envio do material para ser colocado no nosso planejamento e na nossa rotina é um verdadeiro descaso de quem elaborou o Programa. Lançam um curso cheio de textos e de manuais, mas não mandam o material impresso nem no prazo e nem na quantidade necessária.

Coordenadora: - Por enquanto vocês podem se basear nas instruções que temos sobre o Programa Ler e Escrever. Depois, quando chegarem os exemplares, vocês complementam a rotina.

Relato Ampliado nº 13 – de 04/10/2006 - Anexo I

Professora-aluna: - E a apostila do Guia de Estudo para o Horário Coletivo, com a parte teórica, como faremos? Tiraremos xérox de 350 páginas se quisermos ler de fato todos os textos. Para mim é inadmissível discutirmos alguns assuntos sem termos a apostila com os textos do Programa.

Coordenadora: - Vejam! Nós podemos emprestar o material para quem se interessar. Também pode ser feita uma reprodução seletiva: cada professora reproduz o texto que mais lhe interessar. (R.A. nº 13 – de 04/10/2006)

Durante o “Programa Ler e Escrever” e sua proposta de formação detectamos a inserção de diversos temas nas discussões travadas pelas participantes do curso:

- Aspectos políticos perpassam a sala de aula do HTPC, transformado em espaço para a execução de um programa oficial;
- componentes da rotina, da prática pedagógica da equipe escolar e demandas da própria Instituição invadem o espaço formativo constituindo, esses elementos, os verdadeiros temas e demandas de formação daquela instituição, dotada de especificidade, historicidade e cultura.
- festas de aniversário, comemorações e homenagens são introduzidas e agendadas para o dia e horário do curso, como veremos mais adiante.

A Escola do Parque Peruche possui em sua história, uma tradição formativa. Os Projetos de formação em serviço fazem parte da história de transformação da antiga “maloquinha” na atual Escola do Parque Peruche, dotada de respeito e considerada modelo na zona norte de São Paulo.

O primeiro Projeto denominado “Projeto Escola Aberta” teve o diretor como idealizador. Este buscou firmar parcerias com a comunidade local e a partir delas modificar a tônica e o cenário da unidade de ensino. Desde então, e esse processo teve início há 11 anos, a escola passou a ser conhecida pelos seus projetos.

A formação em serviço que sempre acontece durante o HTPC – Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico, constitui uma tradição na Escola do Parque Peruche e tem sido utilizada, há anos, para que a equipe pedagógica discuta os problemas vivenciados e busque coletivamente soluções e alternativas.

Durante o HTPC também tem ocorrido, ao longo dos anos, a elaboração de projetos que envolvem toda a equipe escolar, inclusive os agentes administrativos e operacionais.

Se retomarmos historicamente a origem do HTPC – Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico - na rede pública, veremos que ele surge como parte do projeto governamental Escola Padrão. Inicialmente pretendia-se estabelecer um espaço nas escolas para discussões, acerca das questões de fracasso escolar, a fim de que possíveis soluções fossem encontradas.

O HTPC permanece até hoje, mas com significativas modificações inclusive no nome: anteriormente era denominado HTP (horário de trabalho pedagógico), passando para HTPC (Horário Coletivo de trabalho Pedagógico). Foi acrescentado o termo coletivo, pois representa o momento de discussão coletiva sobre os problemas escolares experimentados pela equipe docente.

De acordo com Dalsan (2007, p. 45) foram realizados estudos para análise desses espaços, que revelam contradições tanto nas intenções governamentais, quanto nas formas que esses espaços assumem no interior das escolas (Roman, 2001 e Freller, 2001 apud Dalsan, 2007).

Segundo essa perspectiva embora se tenha gerado um espaço para discussões dos problemas escolares da unidade de ensino, contradições têm aparecido com certa frequência.

O espaço tem servido, muitas vezes, como meio de divulgação das medidas e projetos governamentais “inovadores”. Esses projetos e medidas, como o próprio “Programa Ler e Escrever” acabam adentrando na escola, por meio das Coordenadoras Pedagógicas, que funcionam como porta-vozes das medidas governamentais a serem implantadas na rede (Roman, 2001 apud Dalsan 2007, p. 46).

Mediante essa abordagem o HTPC embora tenha sido criado para facilitar a discussão coletiva dos problemas da escola em geral e dos alunos em particular, vem se transformando num espaço burocratizado, funcionando como mais um mecanismo de exclusão no interior da escola.

O espaço que deveria servir para discussão da prática pedagógica, para a expressão da subjetividade das relações estabelecidas em cada unidade de ensino, para a busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, passa a ser inundado por objetivos não coletivos. A escola ao deixar de ser objeto de discussão, exclui os seus agentes como: professores, diretores, coordenadores e alunos. Esses passam a ser inativos, reproduzindo a lógica da exclusão que acontece no eixo social fora da escola.

O HTPC foi uma conquista obtida na rede pública à custa de muita luta e disputa trabalhista, por parte dos sindicatos que representam os professores. Até 1995 esse espaço não era legitimado e remunerado, fato que dificultava a discussão coletiva dos problemas escolares. Reuniões eram realizadas nos finais de semana²⁸.

De acordo com Roman (2001, apud Dalsan 2007, p. 47) um estudo realizado sobre a utilização do HTPC revela que o espaço quando foi conquistado oficialmente acabou sendo utilizado de diferentes formas e para diferentes atividades: para preenchimento de papéis; para mero cumprimento de horário, pois os objetivos passaram a ser a divulgação dos projetos governamentais. Para esse autor os professores agem no HTPC exatamente como os alunos em sala de aula: comparecem para receberem pela hora, do mesmo modo que os alunos freqüentam a aula para serem aprovados.

Durante o período que participamos do curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever – pudemos observar realmente a transformação do espaço, antes utilizado para discussão dos problemas do cotidiano escolar, num momento de transmissão de concepções de educação elaboradas pelas instâncias governamentais e oficiais através das Coordenadoras.

O espaço que anteriormente servia para elaboração de estratégias para resoluções de questões inerentes as demandas da escola e dos alunos fora invadido pelos conteúdos do Programa oficial, por suas práticas formativas e atividades dirigidas.

Frente a essa transformação do HTPC num espaço para implementação do Programa Ler e Escrever as professoras da Escola do Parque Peruche agem de diversas formas: algumas

²⁸ Para melhor compreender o histórico do HTPC ver: Roman, M.P. – O professor Coordenador Pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

desviam o assunto e o tema, tentando trazer para o centro da discussão os problemas concretos vivenciados na escola. Esse movimento é feito por meio de inúmeras interrupções que atravessam o espaço formativo. Outras discutem política e buscam introduzir no espaço formativo temas diversos como veremos mais adiante.

Procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem são tratados no espaço do curso como as Olimpíadas de Matemática, por exemplo. As professoras dialogam entre si e com as Coordenadoras para definição das questões que sevem fazer parte da competição, sobre medalhas a serem distribuídas e critérios para essa distribuição.

Reclamam da falta de tempo para a execução de atividades da rotina devido aos inúmeros projetos que precisam ser cumpridos nessa gestão do PSDB:

Relato Ampliado nº 13 – de 04/10/2006

Professora-aluna: - Os meus alunos estão cobrando a sala de leitura porque já faz uma semana que não os levo. Não sobra tempo.

C.P.: - Pessoal, mas deixem de levá-los. Mudem de dia, se não der tempo de levar no dia marcado na rotina de vocês.

Professora-aluna: - Acontece que mesmo mudando de dia não há tempo. São vários projetos que não levam a nada. Aquele “São Paulo é uma Escola” só nos deu dor de cabeça.

R.A.: Outras professoras desabafam demonstrando o descontentamento com os conteúdos do “Programa Ler e Escrever”, mas a Coordenadora encerra a discussão:

C.P.: - Bem! Vamos voltar ao nosso curso.

Professora-aluna: - Que pena! Estava tão bom aqui nessa discussão. Tirei até a minha ansiedade.

Descrição R.A.: Algumas professoras reclamam da falta de material teórico para que acompanhem o curso e para que possam ler com calma, mesmo fora do HTPC.

O barulho e o tumulto invadem, com frequência, o espaço formativo, as conversas paralelas acontecem de forma exacerbada. As Coordenadoras tentam manter a ordem e comparam o comportamento das professoras ao comportamento indisciplinado dos alunos. As professoras vibram diante de feriados, pontos facultativos e possíveis desvios aos conteúdos do programa oficial.

O espaço de formação é utilizado para discussão junto à psicopedagoga, conforme descrevemos anteriormente, sobre os alunos de inclusão que fazem acompanhamento na Sala de Apoio Pedagógico – SAP. Cada professora discute e dialoga com a psicopedagoga sobre a evolução ou não do aluno. Aparecem aqui como vimos preconceitos, crenças sobre as patologias individuais e familiares da clientela.

O espaço de formação é alvo de críticas e reclamações por parte de algumas professoras inconformadas com as propostas e com a obrigatoriedade do “Programa Ler e Escrever”, como tema predominante da formação em serviço:

Relato Ampliado nº 14 – de 18/10/2006

C.P.: - De qualquer forma podemos aproveitar o programa para refletirmos sobre aquilo que já fazemos e sobre alternativas que ainda não tentamos utilizar.

Professora-aluna: - Podemos pensar sobre a concepção de que o cotidiano da criança é invadido pela mídia e que essa é violenta e ensina mais do que a escola? Será que esse é o nosso problema aqui na escola?

R.A.: O debate sobre a pouca funcionalidade dos temas discutidos no Programa oficial, sobre o desejo das professoras de readquirirem a autonomia para elaboração dos próprios projetos toma grande parte do tempo destinado ao curso. A coordenadora interrompe, então, a discussão e a exaltação que começa a emergir:

C.P.: - Voltemos ao texto de hoje que trata de assuntos como: gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades. O texto sugere elaboração de projetos, realização de atividades habituais, sequência de atividades como leitura semanal de determinado gênero literário.

R.A.: Quando a Coordenadora dá uma pausa uma das professoras presentes sinaliza:

Professora-aluna: - Se tivéssemos mais tempo para elaborarmos nossos próprios projetos, com certeza seria mais produtivo.

C.P.: - Mas enquanto discutimos o projeto do “Programa Ler e Escrever” estamos também desenvolvendo o nosso, pois ninguém aqui segue as atividades do PIC²⁹ ao pé da letra, mas algumas sugestões são válidas.

Professora-aluna: - Mas mesmo que quiséssemos seguir a risca não conseguiríamos, porque eles mandaram o material todo incompleto. O volume I chegou no momento de aplicarmos o volume II e assim por diante.

C.P.: - Ah! Mas chegaram alguns exemplares. Deu para ir usando, não é?

Descrição – R.A.: Nesse momento entra na sala a funcionária da secretaria e pede que a Coordenadora atenda com urgência uma mãe de aluno. Apesar de dizer que estava em curso e que esses horários (com os pais) precisam ser marcados, a Coordenadora acaba pedindo licença para atender visto que se tratava de um caso urgente. O espaço formativo é, então, coordenado pela próxima professora na escala hierárquica da escola: a professora auxiliar de período. A Coordenadora pede que ela continue a leitura e a discussão do tema.

Com a ausência da Coordenadora as discussões mudaram de rumo e a professora auxiliar de período participou dando também sua opinião sobre os textos, as concepções inerentes a eles.

As reclamações persistem e as professoras desabafam sobre as dificuldades vivenciadas no dia-a-dia com os alunos em função do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Professora-aluna: - Não se pode abraçar uma criança branca porque é preconceito com a negra.

Professora-aluna: - Vejam! Eles (os alunos) sabem de todos esses estatutos. Se tocarmos em algum deles já teremos problemas. Mesmo quando brigam não podemos colocar as mãos neles, nem mesmo para separar a briga, porque se disserem que tocamos neles teremos problemas na certa.

Professora-aluna: - Além desses problemas temos os nossos da própria escola. Por exemplo, o material que dispomos é péssimo. Precisariamos ter material pedagógico descartável. E, ainda, as apostilas não são mandadas no prazo. É verdade! Demoram a mandar o material.

Professora-aluna: - Não temos respaldo pedagógico e nem material. Os livros são desatualizados. Os módulos do Programa “Ler e Escrever” são mandados de forma incompleta. Eu vou utilizando o que tenho: gibis, por exemplo.

²⁹ PIC – Programa Intensivo no Ciclo I – parte do material elaborado pela DOT/SME, contendo atividades e planejamento para a rotina das professoras em sala de aula.

Professora-aluna: - E ainda nos mandam para cursos que culpabilizam, os professores por tudo. Nos chamam de idiotas. Fui a uma palestra dada por uma pesquisadora, que acabou de chegar da França e ela falou o tempo todo que a culpa pela situação da educação no Brasil é dos professores. Olha! Eu até sei porque ninguém podia comentar nada. Não era aberta a discussão. Ela falava da pesquisa dela e pronto. O nome da pesquisadora era Gisela. Agora não me lembro nem do sobrenome...

Professora-aluna: - As novidades são jogadas. Dão cursos apenas para dizer que dão, mas esses cursos não servem para nada.

R.A.: Dessa discussão todas as professoras participaram, deram a opinião pessoal e acabaram relatando a forma pela qual trabalham mesmo em condições adversas, sem recursos materiais e sem o aporte teórico condizente com as atividades práticas sugeridas.

Como vimos o HTPC apesar de ter sido transformado em espaço para a transmissão dos conteúdos de um programa oficial, tendo como porta-voz a Coordenadora da unidade de ensino, acaba voltando a sua origem. Passa a servir como meio e espaço para discussão das idéias e dos problemas vivenciados na prática educativa pela equipe de professoras.

Percebemos que as Coordenadoras buscam praticamente o tempo todo, contemporizar as situações conflitivas que surgem no espaço formativo, a partir do cotidiano escolar e que interferem na condução dos temas inerentes ao Programa, gerando críticas aos temas discutidos pelas professoras-alunas. Apontam os aspectos positivos do “Programa Ler e Escrever” como se fossem, exatamente, as representantes das instâncias oficiais e governamentais a serviço da propagação das inovações lançadas hierarquicamente.

A rotina da escola, por sua vez, ao atravessar o espaço formativo nos revela que as professoras e a unidade de ensino têm demandas específicas e desejo de discuti-las coletivamente. O relato ampliado nº 14 e outros descritos anteriormente nos mostram que são vários os carecimentos da equipe docente, bem como são variadas as estratégias que utilizam, no sentido de minimizar seus efeitos.

A falta de material e de respaldo pedagógico reclamada por uma professora-aluna acaba sendo driblada com ações e com os recursos disponíveis. O espaço é utilizado para a exposição de declarações como aquelas feitas pela educadora e por outras professoras, sobre as situações adversas realmente vivenciadas no dia-a-dia do trabalho pedagógico: como a deformação na utilização dos Estatutos (ECA) pelos alunos, que ao invés de garantir os direitos das crianças e adolescentes, acabam servindo de instrumento para ameaçar as professoras e a Instituição de Ensino, frente as quais também se sentem ameaçados.

Os problemas descritos e declarados pelas professoras mediante toda e qualquer possibilidade, durante o curso de formação, representam os verdadeiros temas da formação em serviço nessa unidade de ensino.

Notamos que dessas discussões praticamente todas as professoras participam, pois correspondem às verdadeiras demandas, aos problemas reais experimentados na escola.

O texto do curso de formação serve como objeto de crítica, pois para a maioria das professoras dessa unidade de ensino está fora do contexto da Instituição.

A continuação da leitura interrompida com a saída da Coordenadora é feita pela próxima professora da escala hierárquica da escola, isto é, pela professora auxiliar de período, que nem sequer recebeu a formação na Coordenadoria. E ela própria declara a pouca funcionalidade desse tipo de formação que não oferece subsídios suficientes aos formadores, gerando descrédito por parte das professoras – sujeitos dessa formação.

Lembramos aqui as considerações de Patto (1999, p.421) no que se refere à importância da participação de interlocutores, que possam contribuir com o avanço das discussões coletivas e com a superação dos problemas vivenciados na prática pedagógica. Conforme aponta, esse interlocutor não precisa ser nenhum iluminado e, sim, algo ou alguém que permita que os conflitos sejam nomeados, explicitados e discutidos de modo a possibilitar que as emoções sejam canalizadas, formando a força transformadora necessária a superação dos conflitos.

As professoras como pudemos constatar possuem mesmo carecimentos importantes e se mostram receptivas e participantes quando podem falar de suas dificuldades, necessidades, expectativas. Ao contrário disso, reagem criticamente quando são obrigadas a discutir temas transmitidos por profissionais que, também, não dominam o conteúdo. Conforme nos diz Patto (1999) ao serem obrigadas a frequentar cursos, cujo objetivo é a transmissão de teorias e técnicas pedagógicas, se mostram resistentes e pouco motivadas a participar. Quando reunidas voluntariamente em pequenos grupos para tratar das questões que permeiam e dificultam a vida profissional, as professoras demonstram interesse e necessidade de um interlocutor qualificado.

O ESPAÇO FORMATIVO É UTILIZADO NESSA UNIDADE DE ENSINO PARA:

A) Discussão de aspectos políticos inerentes a educação e a Instituição

Alguns meses antes das eleições, o prefeito em exercício se afasta do cargo para disputar o governo do Estado de São Paulo, deixando o vice-prefeito no seu lugar. O diretor da Escola do Parque Peruche é, então, procurado pelo PSDB, a fim de que ceda imagens da escola e dos alunos para a propaganda eleitoral do partido. As coordenadoras avisam que o

diretor prefere ouvir a opinião das professoras a respeito do assunto, antes de abrir as portas da escola.

Relato Ampliado nº 08 – de 16/08/2006

Professora-aluna: - Só não é legal essa iniciativa de filmar a escola para o propaganda política, não é?

C.P.: - Vejam, a direção foi procurada e disse: - Vou consultar as bases que são as professoras. O W. nega-se a expor a sua imagem. A escola não quer que essa filmagem interfira no seu dia-a-dia e na rotina. Mas, o pessoal da propaganda trouxe roupa, cabideiro e fez a seguinte proposta: a filmagem seria feita aos sábados, as mães teriam que autorizar, cada aluno ganharia cachê.

Professora-aluna: - Mas isso é correto?

C.P.: - Pessoal, temos que dar uma resposta.

Professora-aluna: - Só se derem quatrocentos reais para as professoras.

Professora-aluna: - Basta que mandem mais verbas para a escola.

C.P.: - As professoras e a equipe da escola não participarão das filmagens. Eles trarão atrizes que simularão o papel das professoras.

Professora-aluna: - Eu acho que propaganda eleitoral nós não devemos aceitar.

C.P.: - Precisamos do parecer da D. (professora da primeira série que estava ausente no dia). Então voltamos a falar. E, também, devemos fazer uma enquête com os pais.

Apesar de a maioria das professoras ter votado contra a abertura da escola para propaganda eleitoral, posteriormente, as Coordenadoras comunicam que o diretor achou melhor aceitar, já que cada criança que participasse da propaganda receberia um cachê de quarenta reais, fato que seria positivo para as famílias.

Notamos que a consulta feita as professoras não foi definitiva na decisão do diretor e que, a Escola do Parque Peruche serve de palco para uma série de representações: atrizes funcionando como professoras, alunos felizes e participantes de uma escola municipal de qualidade.

Além dessas representações previamente combinadas notamos outras que correspondem à rotina da própria Instituição: o HTPC como espaço para transmissão de conteúdos do “Programa Ler e Escrever”, também funciona como uma representação e, muitas vezes, mero cumprimento de horário. As professoras fingem que participam, as Coordenadoras tentam convencer o grupo e a si mesmas da validade do curso, porém demonstram entusiasmo com os feriados, com as reposições nas quais podem pedir pizza, assistir a um filme, falam da importância do silêncio e da atenção durante o curso para que possam sair no horário ou até mais cedo.

As atitudes vão se repetindo e as professoras, em sala de aula, acabam procedendo da mesma forma com seus alunos: passam mecanicamente a rotina, tentam mostrar a importância das atividades dirigidas, solicitam silêncio o tempo todo.

Concordamos com Kramer (1989) quando diz que as professoras, expropriadas do seu saber e do seu poder, esvaziadas pela alienação do trabalho burocratizado e fragmentado, só podem mesmo reproduzir.

Notamos que, em todos os dias reservados para a execução do curso oficial, discussões diversas e estranhas ao conteúdo programado atravessam o espaço formativo. Em diversos momentos de leitura dos textos as professoras dormem, dispersam, conversam paralelamente e realizam atividades inerentes a rotina de trabalho.

B) Assuntos diversos atravessam o espaço formativo, representando as demandas emergenciais e concretas daquela realidade educacional.

Uma das aulas que deveria ser destinada as discussões do “Programa Ler e Escrever” é utilizada para definições sobre as “Olimpíadas de Matemática” promovidas pela escola. O entusiasmo demonstrado pela equipe é grande, e praticamente todas as participantes do curso discutem os exercícios a serem dados, os critérios para a distribuição de medalhas e os detalhes do evento:

Relato Ampliado nº 13 - de 04/10/2006

C.P.: - Gostaria de falar hoje, em primeiro lugar, sobre as nossas Olimpíadas de Matemática. Sei que precisamos retomar o “Programa Ler e Escrever”, mas não posso deixar de tratar dos detalhes sobre as Olimpíadas. Fico preocupada com a Conceição (se referia a pesquisadora), porque sei que ela vem para participar dessa formação e discutimos muito pouco a respeito dela, porque acaba não sobrando tempo...

Notamos a preocupação da Coordenadora em justificar os motivos pelos quais o “Programa Ler e Escrever” é pouco estudado em seus aportes teóricos. Por mais que explique e tente convencer as professoras-alunas sobre os benefícios do Programa oficial na prática percebemos que, quase no final do ano, as leituras referentes ao programa são realizadas de forma rápida, incompleta e desacompanhadas de reflexão.

C) O espaço formativo é utilizado para realização de três festas:

- Para comemoração de aniversário de duas professoras;
- Para realização de surpresa a uma das Coordenadoras que permaneceu afastada, por algum tempo, para realização de uma cirurgia de tireóide, conforme podemos constatar no Relato Ampliado nº 18 de 29/11/2006.

D) O espaço destinado ao curso de formação é utilizado para realização de palestras: foram convidados alguns autores que tratam de alfabetização, literatura, linguagem, escrita e produção de textos.

E) No espaço do curso de formação é discutido o conteúdo de um livro, cuja leitura foi indicada pelas Coordenadoras: o livro intitulado “Professores reféns” de Tânia Zaguri, indicado pelas Coordenadoras Pedagógicas foi lido, em sua totalidade, por quatro das quinze professoras participantes do curso. As outras onze preferiram ler alguns trechos na própria escola.

Relato Ampliado nº 08 de 16/08/2006 – Anexo I

R.A.: Chego a escola as 11hs. Cumprimento as professoras e também as Coordenadoras. A equipe já está na sala de aula do curso de formação (sala dos professores) e Ce. (uma das CPs) inicia a formação com os recados e com a pauta do dia.

C.P.: - Preciso dar alguns recados, então peço silêncio e a atenção de vocês. Teremos nesse semestre a nossa Oficina de Leitura, que faz parte do Programa Ler e Escrever. Nós escolhemos a leitura do livro da Tânia Zaguri (Professores reféns) e eu gostaria de saber se vocês conseguiram ler o livro todo, para fazermos a discussão sobre os principais pontos tratados no texto.

R.A.: As professoras foram respondendo todas ao mesmo tempo, de forma bastante tumultuada, mas foi possível verificar que pouquíssimas tinham feito a leitura do livro todo. De qualquer modo a Coordenadora Célia disse que iria iniciar a discussão, de acordo com os pontos principais que ela tinha assinalado, e cada uma das professoras-alunas traria a sua percepção acerca do assunto.

C.P. (Célia): - Falei dos mitos em relação à educação, aos professores e à escola, que a autora procura desfazer (Capítulo 1). É importante assinalar, pois apenas quatro de vocês leram o livro completo, que a autora baseou-se numa pesquisa para a escrita desse livro. Assim, não se trata de opinião pessoal e sim de uma pesquisa estruturada que ela fez sobre a escola na atualidade.

O “Programa Ler e Escrever” apresenta como prática formativa, a realização de uma Oficina de Leitura. A sugestão do livro é feita pelas Coordenadoras e a discussão coletiva ocupa o espaço formativo. Como pudemos checar apenas quatro professoras leram o livro todo, mas se olharmos mais adiante o Relato Ampliado nº 08 verificaremos que a maior parte do grupo se interessa pela discussão e realiza a leitura dos Capítulos, aos poucos, na própria escola.

F) O espaço formativo é utilizado para discussões corriqueiras que constituem a rotina escolar e para discussão sobre os casos de inclusão, conforme descrevemos e analisamos anteriormente – Relato Ampliado nº 13 de 04/10/2006.

G) O espaço formativo é utilizado, também, para:

- Realização das avaliações dos alunos – Relato Ampliado nº 13 de 04/10/2006
- A indicação de alguns alunos para o Conselho de Classe - Relato Ampliado nº 19 de 06/12/2006
- Obtenção de consenso entre as professoras sobre os conceitos atribuídos a alguns alunos – Relato Ampliado nº 19 de 06/12/2006 e Relato Ampliado nº 20 de 13/12/2006.

Apesar do vazo centralizador do projeto oficial – Programa Ler e Escrever – e das queixas apresentadas pelas professoras-alunas, notamos o espaço formativo como revelador das verdadeiras demandas de formação, daquela unidade de ensino e de sua equipe pedagógica.

Os temas que atravessam o espaço de formação, durante o curso, constituem os conflitos e as necessidades reais de reflexão coletiva dessa Instituição de Ensino. Correspondem a uma cultura Institucional específica, constituída por alunos concretos e por uma comunidade local dotada de historicidade.

A autonomia, aparentemente, perdida reaparece com a introdução dos temas necessários a superação das questões escolares concretas e reais. Já a rotina e o planejamento das professoras-alunas ficam repletos de atividades dirigidas, que precisam ser cumpridas. Esse componente do Programa compromete a elaboração e a implementação dos projetos personalizados, correspondentes as verdadeiras demanda dos alunos e da comunidade.

A falta de tempo para a elaboração e execução dos próprios projetos constitui queixa apresentada, pela maior parte, das professoras participantes dessa investigação.

3.4.4. A DINÂMICA DA SALA DE AULA

Participamos do curso de formação em serviço desenvolvido nessa Instituição de Ensino, fato que se mostrou fundamental para que registrássemos situações, que poderiam passar despercebidas pelos sujeitos durante as entrevistas individuais, por não serem consideradas significativas. Essas situações nos ajudaram a compreender o significado do curso oficial – “Programa Ler e Escrever”, para os sujeitos que dele participaram como formadores e alunos.

Analizamos a sala de aula das professoras-alunas do curso de formação a partir dos registros inerentes ao diário de campo e de nossas bases teóricas, acerca dos cursos desenvolvidos pelos órgãos oficiais.

Percebemos que os conteúdos do curso são constantemente interrompidos para o atendimento de demandas imediatas do cotidiano escolar. Essas interrupções representam, uma grande parte, das necessidades concretas de formação em serviço nessa Instituição.

O comportamento das professoras na sala de aula do curso oficial se mostra inquieto, agitado, questionador e pouco participativo nas discussões sobre os temas sugeridos pelo Programa “Ler e Escrever”.

Esse cenário se modifica quando temas referentes à rotina, aos alunos e a própria escola atravessam a sala de aula. Nesses momentos, praticamente, todo o grupo participa com opiniões, sugestões e exemplificações de vivências experimentadas com os próprios alunos.

As Coordenadoras tentam manter a ordem, solicitando colaboração, silêncio, participação nas discussões sobre os temas do programa. O silêncio dura alguns momentos e logo a sala de aula é invadida por conversas paralelas, por atividades estranhas ao programa: algumas professoras lêem o próprio diário, outras dormem, rabiscam um papel, mostram-se dispersas e distantes durante a leitura dos textos e assim por diante.

A participação do grupo de professoras se mostra maior mediante assuntos referentes à escola e a rotina:

Relato Ampliado nº 15 – de 25/10/2006

Professora auxiliar de período: - Precisamos mandar bilhetes para os pais verificarem as cabeças das crianças, porque estamos notando a reincidência de piolhos.

Professora-aluna: - Não está adiantando passar aqueles produtos no cabelo. Agora tem um remédio, é um comprimido, que a criança toma e fica mais protegida contra a pediculose, durante uns seis meses. Alguém se lembra o nome do remédio? Falamos outro dia sobre ele.

Professora-aluna: - Não sei e nem quero saber. Eu não sou farmacêutica.

Dessas discussões a maior parte do grupo participa e a sala de aula toma para si o tema, trazendo sugestões, opiniões para superação dos problemas.

Patto (1999, p. 407) aponta que a convivência de mecanismos de neutralização de conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico. Na sala de aula das professoras-alunas notamos essa convivência durante a maior parte do tempo destinado ao curso oficial.

As Coordenadoras funcionam como mediadoras e tentam contemporizar os conflitos e as críticas, mas as insatisfações atravessam de alguma forma a sala de aula e se manifestam na conduta das professoras.

Concordamos com Patto que não há na vida cotidiana relação totalmente alienada ou totalmente humano-genérica. Em função dessa característica, existem espaços a serem abertos na cotidianidade para transformações nas relações sociais.

Se é verdade que “a conduta burocrática implica exagerada resistência à mudança”; que “a burocracia é uma estrutura na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais”; que “enquanto estruturas de dominação, as organizações burocráticas se valem de mecanismos de neutralização do conflito, manipulando todas as instâncias”, é verdade também que não existe total impessoalidade nem o total submetimento. Heller lembra que o contato cotidiano se dá entre as pessoas que ocupam determinado lugar na divisão do trabalho mas que estas também são pessoas únicas, não apenas portadoras de papéis. (Patto, 1999 apud Dalsan, 2007, p. 24).

Percebemos na sala de aula do curso de formação em serviço que as Coordenadoras, por mais que busquem amenizar os conflitos, também agem e reagem de forma única e demonstram seus sentimentos em relação ao cumprimento da carga horária e dos conteúdos do Programa.

Relato Ampliado nº 13

C.P.: - Alô 5ª... Vou dar um recado bacana: saiu ponto facultativo dia 13.

C.P.: - No dia 13 teríamos uma reunião pedagógica (curso oficial) que precisará ser remanejada. Já fizemos uma à noite. Lembram? Poderemos assistir a um filme que nos auxilie, depois chamamos uma pizza.

Percebemos que a Coordenadora que ocupa o papel de porta-voz das instâncias oficiais, também sente a opressão e a alienação no cumprimento do seu papel e vivencia algum alívio na modificação da rotina do curso em função de feriados prolongados.

A sala de aula do curso de formação, o tumulto e agitação que lhe caracterizam retratam a insubordinação, a rebeldia e a resistência que prevalecem no espaço escolar apesar das tentativas homogeneizantes dos órgãos governamentais, que continuam lançando pacotes prontos como o “Programa Ler e Escrever”, que traz para a formação em serviço, grande parte dos conteúdos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a fim de que adentrem por outros meios, nas escolas públicas.

Conforme nos aponta Patto:

Não foi difícil perceber o conflito latente e a insuficiência do controle na eliminação ou mesmo na contenção de comportamentos indesejados. Como dissemos a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres (Patto, 1999, p. 418 apud Dalsan, 2007 p. 25).

O comportamento das professoras na sala de aula, a falta de atenção e de envolvimento nos temas discutidos nos remete a abordagem de Patto sobre o modo pelo qual a resistência as mudanças pode se tornar cronificada. Dalsan (2007) nos traz essas colocações feitas por Patto, com a qual concordamos, na medida em que pudemos perceber na sala de aula a resistência das professoras em relação às sugestões lançadas pelo Programa oficial. Embora a maior parte das professoras tenha incorporado parte dos conteúdos do “Programa Ler e Escrever” no seu planejamento e na sua rotina, as críticas e as reclamações se repetem a cada nova aula do curso oficial.

De acordo com Patto (1999) as professoras demonstram resistência em relação a determinados cursos idealizados pelos órgãos governamentais:

No entanto, enquanto sujeitos sociais portadores de saberes elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm. As resistências mobilizadas em tais situações podem ser tão intensas ao ponto de conseguir minar, as mais bem intencionadas propostas geradas de cima para baixo com o objetivo de melhorar a capacidade técnica dos docentes. Em outras palavras, os professores como os alunos, podem, diante de políticas nas quais são solicitados a realizar passivamente os ditames de outrem, desenvolver um “hiperconformismo” que, menos inerte e implosivo do que quer Baudrillard (1985), pode determinar, pela negatividade explosiva que contém, o fracasso de iniciativas reformistas de autoridades educacionais (Patto, 1999, p. 418, apud Dalsan, 2007, p. 26) .

Roman (2001) aponta alguns objetivos do HTPC e seu formato contido na Portaria de 08/05/1996, que regulamenta as atividades das duas horas semanais de trabalho coletivo na rede pública:

[...] a importância de se articular os diversos segmentos da escola, de se fortalecer a unidade escolar como âmbito em que se dá o constante aperfeiçoamento docente e de permitir a construção de um espaço de

contínua avaliação e “(re)planejamento” das atividades pedagógicas. [...] Deveriam ser realizadas na própria escola, preferencialmente em duas horas consecutivas, sob coordenação da direção da escola ou do professor coordenador (Roman, 2001, p. 124, apud Dalsan, 2007, p. 47).

Os temas que atravessam a sala de aula das professoras-alunas e que as envolvem em discussões coletivas, mesmo de forma improvisada, representam as demandas concretas de formação em serviço nessa unidade. Correspondem ao direito adquirido e explicitado no resumo da portaria emitida pelas autoridades educacionais. Esse espaço tem sido utilizado de maneiras divergentes às necessidades da equipe pedagógica, e vem sendo preenchido com projetos que, muitas vezes, desconsideram a especificidade da Instituição de Ensino, o saber docente, o ciclo de vida profissional em que se encontram a maior parte das participantes da prática formativa.

As ações e reações das professoras: conversas, tumultos, desatenção, cochilos, denunciam a pouca produtividade desses temas no cotidiano, na prática e no avanço teórico inerente à vida profissional das mesmas.

No entanto, esse espaço acaba se tornando produtivo e interessante quando temas referentes ao dia-a-dia da escola são lançados, discutidos coletivamente gerando novas idéias e ações.

Lembramos de Roman (2001) que nos aponta os reais objetivos do HTPC na escola e verificamos que as professoras clamam de alguma forma, para que esses direitos e objetivos sejam mantidos mesmo mediante o compromisso de cumprir um “Programa” repleto de atividades programadas.

[...] nessas reuniões deveriam ser identificados os problemas educacionais a serem enfrentados, e a partir dessa identificação, o grupo arrolaria os recursos materiais e humanos de que dispunha para encaminhar a solução dos problemas, levantaria propostas práticas de solução, planejaria sua implementação, avaliaria seus resultados, remanejaria, reavaliaria, etc. Esperava-se assim incentivar a reflexão sobre a prática docente e seus próprios sujeitos, “favorecer o intercâmbio de experiências”, “promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores”, “identificar alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência, “construir e implementar o projeto pedagógico da escola (id.ibid. p. 125 apud Dalsan, 2007, p. 47).

Os direitos garantidos pela própria legislação como a autonomia da escola para discutir temas e demandas concretas são cobrados pela equipe pedagógica participante do curso de formação em serviço, durante a maior parte do tempo.

Profª-aluna: - Eu acho muito mais interessante o nosso projeto na sala de leitura e o de informática. Antes fazíamos e dava muito mais certo. Agora mandam esses projetos prontos, como se fossem resolver milhões de problemas de uma só vez. Seria legal passarmos o vídeo do Cocoricó e desenvolvermos os personagens, com as crianças. Se pudermos sugerir, vamos falar da nossa autonomia para que possamos voltar a fazer nossos projetos na sala de leitura e na informática.

C.P.(Lúcia): - Bem, então fica fechado assim. Vou mandar a avaliação e a proposta de vocês.

Profª-aluna: - Não devemos e não queremos criticar apenas. A nossa intenção é sugerir, porque têm muitas coisas que podemos destacar. A sala de leitura é excelente para trabalharmos a oralidade, interpretação, através do teatro e da dramatização.

Concordamos com Kramer (1989, p. 193) que a formação em serviço quando utilizada para implementação de pacotes prontos desenvolvidos pelas instâncias governamentais, agrava ainda mais a fragmentação do trabalho docente, provoca reações como o descaso em relação ao conteúdo transmitido, compreensões rasas e equivocadas das propostas pedagógicas.

Percebemos, durante a nossa participação na sala de aula reservada para curso de formação em serviço – Programa Ler e Escrever - a manifestação dos comportamentos acima descritos por Kramer (descaso, compreensões rasas) em grande parte do grupo de professoras participantes da prática formativa.

O efeito multiplicador na transmissão dos conteúdos do “Programa Ler e Escrever” se mostra motivo de críticas e de descrença na fala das professoras-alunas:

Relato Ampliado nº 13

Patrícia (Profª auxiliar de período): - Eu tive bastante resistência em relação a ao construtivismo, no início. Acho que levei uns 5 anos para aceitar e, para começar a trabalhar com ele, porque fui preparada para alfabetizar no método tradicional. Acho que o problema desses cursos, como do programa Ler e Escrever, é que não preparam o profissional para transmitir pra gente. As coordenadoras, também, acabaram de receber esse conteúdo na Coordenado Coordenação e elas têm que passar pra gente, na escola, em meio a esse tumulto que é a nossa rotina. Claro, assim, ninguém sente mesmo firmeza, em nada que é dito ou transmitido. Eu penso que deveriam preparar o profissional uns seis meses antes, para depois começar a aplicar qualquer programa.

Entrevista nº 10

C.: - Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

Professora-aluna: - As leituras propostas (material impresso) se detêm sobre práticas não apoiadas num estudo mais aprofundado, teórico, sobre a importância dessas práticas. Não creio que elas provoquem mudanças duradouras na prática. Um texto precisa ser interpretado em muitos aspectos:

suas marcas, seu sentido, conteúdo, avaliação crítica, etc. O professor necessita apropriar-se desse conhecimento e, explorar essas habilidades de análise de textos.

C.: - O programa oficial "Ler e escrever" apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Professora-aluna: - A concepção de prática de leitura se fundamenta na interação entre textos e leitores; e juntamente com a escrita, possibilita a formação cidadã e o acesso à cultura letrada.

C.: - Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da rede pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Professora-aluna: - Essas concepções são, atualmente, as mais desejadas, principalmente, na escola pública. Entretanto, a formação continuada, feita agora pelo trio gestor (Coordenadoras e Diretores) não irá mobilizar mudanças significativas, tão necessárias.

Notamos nesses relatos que as professoras desacreditam na eficiência dos cursos oficiais lançados e transmitidos de forma rápida, rasa, sem aprofundamento e, cujos conteúdos são transmitidos por profissionais que também não dominam o assunto.

Kramer (1989, p. 193) aponta que o efeito multiplicador leva a aversão e a rejeição dos docentes, uma vez que as inovações são vistas como improdutivas e inaplicáveis no dia-a-dia da sala de aula. Constatamos essas rejeições, tanto nas observações feitas na sala de aula do curso de formação em serviço, quanto nas declarações feitas pelas professoras nas entrevistas individuais realizadas com a equipe pedagógica da escola:

Entrevista nº 07

C.: Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

Profª-aluna: Tudo que está atualizado faz bem. Quando o indivíduo não tem potencial tem que se retirar. Só falar quando sabe do assunto e domina. Se não, não vale a pena.

Entrevista nº 11

C.: De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

Profª-aluna: Continuando com cursos e palestras interessantes, mas realizada por pessoas que entendem do assunto.

C.: E isso não tem acontecido?

Profª-aluna: Não. A formação vem sendo dada pelas coordenadoras, sobre temas que elas acabam de aprender na Coordenadoria. Fica difícil.

Esse efeito multiplicador é entendido pelas próprias Coordenadoras como um elemento que dificulta a apreensão e a introjeção dos conceitos e aportes teóricos referentes ao Programa oficial.

Entrevista nº 01

C. : - Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

C.P. (Célia): - O ideal seria os professores receberem formação direta dos formadores de DOT, pois quando as CPs transmitem e discutem no coletivo os temas, não é tão completo como no curso do qual fizeram parte.

As reações das Coordenadoras durante o curso de formação se mostram, por vezes, contraditórias: repassam o discurso oficial com atitudes contemporizadoras, para a neutralização dos conflitos no grupo e, ao mesmo tempo, vibram com os feriados, com reposições de aulas feitas de acordo com a necessidade específica da Instituição de Ensino, e afirmam a importância do silêncio durante o curso, para que todas possam sair no horário previsto. Demonstram que a participação no curso corresponde ao cumprimento de um compromisso meramente burocrático, que suplanta e se sobrepõe aos objetivos pedagógicos concretos da escola.

Lembramos dos apontamentos de Kramer (1989, p. 200 -201) que retratam a importância da revisão do papel dos supervisores e Coordenadores Pedagógicos. Mais do que meros cumpridores de deveres burocráticos como: controle sobre a papelada, sobre a execução do planejamento, de estratégias de ensino e de avaliação executadas pelos docentes, o coordenador deveria buscar alternativas de ação que pudessem auxiliar o professor a refletir sobre a própria prática. Uma prática submetida à reflexão pode avançar para além das ações emergenciais movidas pela improvisação, imediatismo que remetem o professor ao “economicismo e ao pragmatismo da vida cotidiana”, parafraseando Patto (1999).

O Coordenador Pedagógico poderia funcionar como um interlocutor qualificado, capaz de permitir que a carga emocional seja explicitada e nomeada pela equipe de professores, transformando os carecimentos desses, em força transformadora dentro da unidade de ensino.

Concordamos com Kramer (1989, p. 198) que a superação do fracasso escolar deve ser vista como um processo capaz de abarcar e entender o aluno como um ser político, histórico, pertencente à uma classe, com uma cultura, uma etnia e um sexo.

Para isso a formação em serviço deve possibilitar que o professor repense sua atuação em sala de aula, confrontando a sua prática com a teoria que a fundamenta. O professor deve relacionar seu trabalho com a sociedade mais ampla.

O comportamento das professoras-alunas durante a formação em serviço, marcado por conversas, tumultos, questionamentos e dispersão, confirma a perspectiva de Patto (1999, p. 269), com a qual concordamos. De acordo com a autora e com as nossas próprias constatações nessa Instituição de Ensino, a escola representa um espaço propício a manifestações de movimentos e contra-movimentos. A sala de aula constitui local privilegiado, pois nela professores e alunos, contribuem para a caracterização da escola como “realidade rebelde”, como lugar de constantes “provas de força”. (grifos da autora)

Realmente percebemos que a dominação possui falhas. A análise da sala de aula do curso de formação nos revela que as demandas concretas de formação do grupo de professores, tanto quanto as demandas cognitivas e afetivas do grupo de alunos, colocam em jogo a história pessoal do formador (educador, coordenador), isto é, a história de suas apropriações. Esse fato diferencia o trabalho docente de outros que podem ser controlados por outro tipo de racionalidade.

Relato Ampliado nº 15 de 25/10/2006

R.A.: Patrícia (profª auxiliar de período) inicia a aula no horário previsto 11:00hs e, dá os recados. Assim, Patrícia fala que novamente precisam mandar bilhetes para os pais devido à reincidência de piolhos nas crianças. Nesse momento uma professora fala que tem um comprimido que realmente acaba com o piolho, porque só passar remédio não adianta, acabam voltando. Os comentários sobre o assunto são gerais. As professoras dizem que as crianças estão cheias de piolho e que não sabem mais o que fazer. Ainda devem tomar cuidado para não causarem “constrangimento”. Falam isso com muita frequência, isto é, que tudo agora virou constrangimento e criticam o modismo, que parece ter se instalado e trabalhado a favor de uma generalização inadequada dos fatos. Nesse momento uma das professoras fala:

Profª-aluna: - Que gritaria! Não quero nem saber o nome do remédio. Não sou farmacêutica.

R.A: A professora auxiliar de período avisa, também, que a Lúcia (coordenadora) virá mais tarde, porque foi a um velório. Todas falam ao mesmo tempo, gritam, conversam paralelamente. A sala de aula do curso de formação em serviço vira um verdadeiro tumulto. Patrícia pede que prestem atenção. Sugere, então, que façam uma festa para Célia (outra Coordenadora), que saiu de licença para operar a Tiróide, passou por uma cirurgia delicada e, por fim, o diagnóstico estava errado. Ela nem precisaria ter operado. Agora terá que tomar remédios a vida toda. Assim, sugere que cada uma traga um prato diferente e que façam um lanchinho, mas que, também, preparem alguma surpresa para receber a Célia. Avisa, ainda, que sairão do curso mais cedo, por volta das 11:45hs, pois a Lúcia foi a um velório.

Resolvem verificar as provas dos quartos anos, ou seja, as Olimpíadas das turmas. Mas, Patrícia diz que não está preocupada com os resultados e sim com o processo. Pergunta, então, como foi?

Algumas professoras reclamam, tumultuam. Falam, da falta de espaço para a atividade. Nesse momento, chega a coordenadora, pede desculpas pelo atraso, mas fala que como conseguiu chegar tentará discutir um pouco sobre a questão da leitura e escrita. Professoras protestam.

Mesmo assim, Lucia discute o material da DOT para a leitura e escrita de textos científicos. Fala da importância da pesquisa e, que no ano que vem podem aproveitar as sugestões dadas e trabalhar um pouco diferente com as crianças.

C.P. (Lúcia): - Esse ano fizemos a experiência e vocês pesquisaram os animais do Pantanal. Cada professora ficou responsável por pesquisar sobre um animal e trabalhar a ficha técnica com a sua sala. A experiência parece ter sido boa, porque vocês puderam, também, ensinar os alunos a estudar. Ensinar para eles como devem fazer uma ficha técnica, o que é importante saber sobre o animal; as informações principais, etc.

Profª-aluna: - Eu sou contra a primeira série deveria se preocupar com a alfabetização.

C.P.(Lúcia): - Mas, quando a criança escreve sobre o animal, o foco será a leitura e a escrita. O animal é apenas um tema.

Profª-aluna: - Existem mil e um temas interessantes. Mas, ah... deixa....

C.P. (Lúcia): - Vou pegar o Guia para lermos o texto de hoje. Mas, vou pedir que vocês leiam, porque eu vou ter que atender uma mãe. É importante e não consegui marcar em outro horário.

R.A.: *Pega a apostila e, a Patrícia começa a ler. Tema:*

“Quando corrigir e quando não corrigir”.

Segundo P. (profª auxiliar de período) o texto fala que o professor precisa ter jogo de cintura. Pode planejar diversas oficinas informativas, montar propostas para que o aluno possa avançar. Outro eixo que o professor pode usar é a intervenção: professor participa desenvolvendo vários papéis. P. continua lendo e comentando sobre a intervenção clássica, mediante a qual a correção constituía o foco da preocupação dos professores.

P.: - Já a concepção construtivista mostra que o professor pode atuar de modo que o aluno perceba o erro e construa. O autor desse texto é o Lino de Macedo, que tem uma concepção de correção construtivista.

Descrição – R.A.: Assim, aponta que parece que o autor quer dizer que o olhar do professor sobre a correção pode ser de diversos modos: levantamento de questões de modo que o aluno reconheça o erro, fazendo assim possíveis intervenções. E o momento certo da correção não é necessariamente logo após o erro. Lê, ainda sobre os males da correção com caneta vermelha. E, por fim, aponta que os textos são escritos por Telma Weiz e Lino de Macedo. Nesse momento, Patrícia pede que alguém continue a leitura do texto, mas ninguém se prontifica. Uma professora sugere, então, que a pesquisadora leia. Como se fosse mesmo, uma hierarquia e, a pesquisadora fosse a próxima naquele contexto. De qualquer forma, foi dada continuidade ao texto pela pesquisadora. O horário chegou ao fim e nos despedimos.

Como vimos nesse Relato Ampliado na sala de aula o comportamento, da maior parte das professoras-alunas demonstra a rebeldia, os movimentos e contra-movimentos que caracterizam a escola e seu cotidiano. A professora auxiliar de período (Patrícia) coloca, em determinado momento, a história de suas próprias apropriações sobre a proposta construtivista abordada pelos autores do texto lido (Lino de Macedo e Telma Weiz).

Percebemos que a sala de aula reservada para a discussão do projeto oficial se transforma em palco de críticas, sugestões e é utilizada para discussões que correspondem às necessidades concretas de debate coletivo naquela unidade de ensino.

R.A.: O curso começou no horário previsto, isto é, as 11:00hs. A coordenadora iniciou dizendo que o horário seria utilizado para que discutissem sobre a funcionalidade ou não do Projeto “São Paulo é uma Escola”, pois tem que agregar as informações e passar o resultado da avaliação feita nas escolas.

Professoras comentam que várias escolas reclamaram desses inúmeros projetos e, por isso, estão solicitando avaliação rápida. Apontam, também, ser importante passarem mesmo o que sentem em relação a tantos projetos, um invade o horário do outro e nada é, finalmente, discutido.

Professora fala, então, que por um lado é bom, porque acabam utilizando o horário para discutirem os verdadeiros problemas que cada uma tem com seus alunos. Em outra completa dizendo que, também, utilizam esses horários de cursos para reverem, juntas, o planejamento, o que está dando certo e o que não está.

A coordenadora pergunta, então, quais foram os ganhos ou não em relação ao projeto. E, uma professora diz que embora o objetivo fosse levar as crianças para pólos culturais, isso não ocorreu por falta de transporte. A professora de primeira série diz que seus alunos foram conhecer o bairro a pé, porque outras possibilidades dependiam de verbas.

A coordenadora retoma e pergunta se foi possível ampliar o universo cultural de São Paulo, com os alunos. E, as professoras vão trazendo suas percepções. Uma delas diz que desenvolveu um tema sobre os moradores antigos de São Paulo, da Ladeira Porto Geral.

Coordenadora pergunta, também, em relação a um livro que leram sobre o bairro escrito por um morador que, integrou a história do bairro em sua pesquisa. Nesse momento, uma professora diz ter feito uma maquete da rua da escola. Seus alunos não sabiam o nome da rua. Fez, então, com que todo o grupo pesquisasse.

Mas, enquanto a maioria estava tentando mostrar as atividades que conseguiram fazer a partir do projeto, uma professora coloca que:

Profª-aluna: - A avaliação desse projeto deve ir com as nossas verdadeiras opiniões. Eles têm que saber e nos dar autonomia, porque essas atividades nós já fazemos com as crianças. Não precisamos desse tipo de projeto. Somos capazes de fazer algo até melhor. O que falta é o apoio econômico. O conteúdo já é trabalhado. O projeto fica mais no plano do visual, em minha opinião. Como não tivemos dinheiro para os passeios, pelo menos poderiam ter disponibilizado vídeos, para que o conhecimento virtual fosse passado às crianças.

Profª-aluna: - Eu acho muito mais interessante o nosso projeto na sala de leitura e o de informática. Antes fazíamos e dava muito mais certo. Agora mandam esses projetos prontos, como se fossem resolver milhões de problemas de uma só vez. Seria legal passarmos o vídeo do Cocoricó e desenvolvermos os personagens, com as crianças. Se pudermos sugerir, vamos falar da nossa autonomia para que possamos voltar a fazer nossos projetos na sala de leitura e na informática.

C.P. (Lúcia): - Bem, então fica fechado assim. Vou mandar a avaliação e a proposta de vocês.

Profª-aluna: - Não devemos e não queremos criticar apenas. A nossa intenção é sugerir, porque têm muitas coisas que podemos destacar. A sala de leitura é excelente para trabalharmos a oralidade, interpretação, através do teatro e da dramatização.

R.A.: A coordenadora fecha a aula dizendo que um jornalista virá fotografar a escola. As professoras protestam de novo, mas por fim a aula se encerra.

Notamos que as professoras apresentam críticas pontuais sobre a quantidade de projetos e de atividades a eles vinculadas. As atividades acabam nem sendo realizadas, por falta de verbas, de tempo e de espaço no cotidiano escolar. Caso a equipe pedagógica pudesse

decidir e ter autonomia, a elaboração dos projetos levaria em consideração, primeiramente, as condições reais nas quais o trabalho pedagógico se desenvolve, utilizando-as de forma produtiva para a clientela.

Na sala de aula do curso de formação registramos críticas levantadas pelas professoras-alunas sobre o construtivismo, sobre a forma pela qual essa e outras inovações pedagógicas são transmitidas na rede pública de ensino. Os modismos são percebidos e, por vezes, rejeitados. Em outros momentos são incorporados de forma rasa e simplificados, isto é, do mesmo modo que são veiculados e transmitidos.

Relato Ampliado nº 17 – de 22/11/2006

R.A.: O curso inicia-se no horário previsto, isto é, as 11:00hs. A coordenadora Lúcia pede a concentração de todas, pois assim poderão sair mais cedo. Abre a apostila na página 189 – tema: Avaliação. Chove muito e as professoras estão inquietas, falando todas ao mesmo tempo. Coordenadora pede atenção, novamente. Fala, então, novamente sobre os erros e sobre a forma de correção. Este texto já foi lido, quando a coordenadora se ausentou, para atender uma mãe. Mas parece que ninguém percebe, e se percebe, não reclama. Parece que tanto faz qual trecho vai ser lido. A coordenadora prossegue e fala da importância de criarem-se situações, nas quais, a criança possa por em jogo suas hipóteses sobre a escrita. Assim, explica que não adianta corrigir um texto ortograficamente, antes que a criança esteja alfabética, pois não faz sentido para ela. Desse modo, as interrupções para corrigir a ortografia não fazem sentido. Nesse momento, percebo que uma professora está dormindo. A coordenadora continua o curso falando do caráter cirúrgico da avaliação. E da mudança da lei que antecipou e trouxe a obrigatoriedade da alfabetização aos seis anos. Explica que isso já era feito, mas que agora existe mesmo a obrigatoriedade. Coloca que o texto demonstra que os erros do início da alfabetização não são perpetuados. E, a aula é interrompida pela funcionária da secretaria que traz o telefone sem fio, dizendo ser a mãe da Coordenadora. Ela atende e desliga rapidamente. Mas, continua um entra e sai de pessoas, ora com alguma pergunta, ora com algo para ser resolvido. E, a coordenadora prossegue com a questão: - Sempre corrigir e nunca corrigir. Afirma que esses extremos devem ser evitados. E, pede, então, que outra pessoa prossiga com a leitura, mas ninguém se oferece. Passa, então, para a primeira professora aluna a sua direita e essa afirma não ter condições de ler, porque está afônica. Passa, então para a próxima, de modo que cada uma ia lendo um parágrafo e, passava o texto adiante. L. comenta, após a leitura, que o construtivismo foi mal interpretado, pois não significa que não se pode corrigir. Professoras contestam e dizem: Profª-aluna: - Não fomos preparadas e ocorreu um “modismo”.

As professoras discutem esses modismos durante essa aula e afirmam que determinadas ações governamentais precisam respeitar o tempo de assimilação pelas professoras. Associam a implementação do construtivismo ao conceito de ciclos, que mudou o referencial de avaliação nas escolas públicas. Para as professoras-alunas, tanto o construtivismo quanto os ciclos são conceitos que precisam ser assimilados, pois muitas professoras ainda pensam com a cabeça de “série” e isso prejudica a avaliação.

Concordamos com Kramer (1989, p.198) que o acúmulo de informações provenientes do cursos não tem demonstrado eficiência na melhoria da qualidade de ensino, uma vez que não conduz à uma reflexão capaz de provocar a renovação real da prática.

A aula constituída pela Oficina de leitura sugerida pelo “Programa Ler e Escrever” nos mostra uma maior participação das professoras-alunas acerca do tema, embora poucas tenham lido o livro definido pelas Coordenadoras (Professores Reféns). Os temas contidos no livro e levantados pela Coordenadora para debate coletivo levam grande parte do grupo de professoras à reflexão e à discussão, pois abarcam a história da educação, a evolução do magistério e a situação dos professores e da escola na contemporaneidade. Nesse dia a sala de aula é tomada por saudosismo, por desabafos, que representam a nomeação dos sentimentos e das emoções guardadas para o cumprimento dos compromissos escolares burocráticos. As professoras relembram a escola do passado, quando se sentiam respeitadas pelos alunos e pelas famílias.

Lembramos de apontamentos feitos por Azanha (2004, p. 366) em relação à situação do magistério e dos professores. Concordamos com o autor quanto ao fato de que, a melhoria da qualidade da educação não pode ser obtida apenas, com a construção de prédios adequados ou com a implementação de métodos e de técnicas de ensino. De acordo com essa perspectiva torna-se necessário devolver a dignidade do professor, pois uma pessoa humilhada e ressentida não possui condições de transmitir aos educandos visão sadia da vida e do futuro.

Vejamos como se sentem os professores em relação à educação, com o passar dos anos e com as mudanças ocorridas no sistema educacional:

Relato Ampliado nº 08 – de 16/08/2006

R.A.: Chego à escola às 11:00hs. Cumprimento as professoras e também as Coordenadoras Célia e Lúcia (pseudônimos). A equipe já está na sala de aula e Célia inicia a formação com os recados e com a pauta do dia: C.P. (Célia): - Preciso dar alguns recados, então peço silêncio e a atenção de vocês. Teremos nesse semestre a nossa Oficina de Leitura, que faz parte do Programa Ler e Escrever. Nós escolhemos a leitura do livro da Tânia Zaguri (Professores reféns) e eu gostaria de saber se vocês conseguiram ler o livro todo, para fazermos a discussão sobre os principais pontos tratados no texto.

Descrição – R.A.: As professoras foram respondendo todas ao mesmo tempo, de forma bastante tumultuada, mas foi possível verificar que pouquíssimas tinham feito a leitura do livro todo. De qualquer modo, a coordenadora C. disse que iria iniciar a discussão, de acordo com pontos principais que ela tinha assinalado, e cada uma das professoras-alunas traria a sua percepção acerca do assunto. Assim, prosseguiu:

C.P.: Falarei dos mitos em relação à educação aos professores e à escola, que a autora procura desfazer (Capítulo 1). É importante assinalar, pois apenas quatro de vocês leram o livro completo, que a autora baseou-se numa pesquisa para a escrita desse livro. Assim, não se trata de opinião pessoal e sim de uma pesquisa estruturada que ela fez sobre a escola na atualidade.- Vamos lá: “Os mitos da escola moderna”.

R.A.: Assim, a coordenadora prossegue com a leitura do texto e após finalizar a primeira parte do capítulo abre uma discussão coletiva, cujos comentários foram registrados abaixo:

C.P. : Ao falarmos da comemoração de 50 anos da Escola Municipal precisamos recordar a história da educação, pois no início as professoras iam de porta em porta, para conseguir montar suas turmas de, no mínimo, 20 alunos para serem alfabetizados.

Profª – aluna: - É, e naquela época tinham palmatórias e as utilizavam para disciplinar.

Profª – aluna: - Mas, naquela época as famílias respeitavam a escola, os alunos eram educados.

Profª – aluna: - As vizinhas levavam café e as aulas aconteciam nas garagens da própria casa das professoras, que conseguiam os 20 alunos para alfabetização.

C.P. : - As provas eram trazidas pelos inspetores e a correção não era feita pelas professoras. O pagamento das professoras era feito na República do Líbano, tinha uma grande fila e tinha que levar o RF (registro funcional). Foram feitas cirandas sobre essa história no SIEESP e as professoras que testemunham os fatos, choram e se emocionam ao contar a própria história. Atualmente a escola está bem diferente. Não sei se vocês verificaram a pesquisa do Julio G. Aquino sobre as faltas dos professores na escola. Considerando-se 200 dias letivos, apenas 1 dia os alunos contam com todos os professoras na escola.

R.A.: Nesse momento, as conversas paralelas começam e as professoras falam todas ao mesmo tempo, de modo que as coordenadoras têm que pedir para que se organizem para falar.

Profª-aluna: - Eu acredito que esse número de faltas das professoras seja o reflexo das condições de trabalho que são dadas. Os números deveriam ser utilizados para que se investigassem as causas.

Profª-aluna: - Mas, com certeza, ninguém investiga nada. Daqui a pouco vão sair dizendo que as faltas acontecem porque os professores são preguiçosos.

Profª-aluna: - Isso já é dito. Falam que não queremos mudar que precisamos aprender as coisas que se repetem o tempo todo, sem nada acrescentar. Agora ficar na sala de aula com a gente, para ver o que acontece nenhum desses famosos vem ficar, não é? A maioria desses aí que publicam essas estatísticas, nunca alfabetizou, nunca ficou numa sala de aula, para constatar as dificuldades. E ainda se preocupam com as faltas dos professores...

Profª-aluna: - Mas com a falta de materiais dignos ninguém se preocupa, não é? Nós temos que utilizar esse mimeógrafo horrível há décadas. Será que ninguém podia estudar os materiais que faltam nas escolas públicas, para a realização digna dos programas que eles mandam e que a gente tem que engolir. Conceição (fala se referindo a pesquisadora) marca aí que nós não temos materiais dignos e nem condições de trabalho adequadas, mas que os famosos contam quantas faltas nós demos, durante os 200 dias letivos. Ora, que absurdo...

C.P. : - Bem, entendemos tudo isso, mas nos cabe ficar por dentro de tudo quanto é divulgado na literatura sobre os professores e a educação, porque devemos tentar fazer a nossa parte para melhorar o nosso trabalho.

R.A.: Mas, a classe de professoras-alunas se mostrava agitada e, nesse momento, a outra coordenadora (Lúcia) aponta:

C.P.: - Meninas, vocês estão muito agitadas. Vamos continuar nossa discussão.

Descrição – R.A.: E, as coordenadoras falam sobre o comportamento do aluno exemplar, mediante o qual ensinar e aprender eram elementos intrínsecos. Célia fala, também, do ensino francês x o ensino brasileiro, trazendo para o grupo as informações que possui sobre a volta da escola tradicional na França. Assim, relata que mesmo com professores tradicionais a escola era boa anteriormente. Tínhamos professores que pouco se relacionavam com os alunos e isso não prejudicou, necessariamente, a aprendizagem das crianças. O relacionamento carinhoso nem sempre leva a aprendizagem. É isso que a Tânia Zaguri (autora do livro

em discussão) fala quando tenta desmistificar a relação moderna, que integrou carinho = aprendizagem.

Assim, a coordenadora vai falando sobre cada um dos mitos:

1) Carinho = Aprendizagem. Assim, relata que isso pode até ser importante, mas não garante e não induz a aprendizagem. O professor que não prioriza o carinho não é um professor incompetente. Esta pode ser uma maneira de culpabilizar o professor pelo fracasso dos alunos, com afirmações do tipo: professores frios, formais com a aprendizagem geram problemas nas crianças. As generalizações devem ser evitadas. Mas, na verdade o neoliberalismo torna tudo questionável e discutível. A hierarquia entre professor – aluno tem se tornado cada vez menos visível. A conciliação de gostos e de desejos entre alunos e a escola torna-se difícil, e se é feita pode fazer com que: o imediatismo do adolescente seja reforçado; o interesse do adolescente em passar de ano sem grande esforço, trabalho ou desgaste seja garantido; o argumento sobre aula chata, sem interesse, provas sem utilidade sejam reforçados.

Nesse momento uma das professoras-alunas diz:

Profª-aluna: - Eu acho que o professor deve estar no degrau de cima sempre.

C.P. (Célia) : - A pesquisa que a autora fez no ensino básico mostra exatamente a necessidade de revermos esses mitos. Será que o professor tem que ficar no degrau de cima ou de baixo, ou é necessário que haja respeito aos lugares e aos papéis que cada um ocupa nesta relação social? Acho que precisamos discutir isso, porque também não adianta querermos impor respeito.

R.A.: Célia fala, então, do mito número 2: Bom professor dispensa os alunos de fazer trabalhos, de estudar em casa, etc. Desfazendo o mito: É verdade a importância da boa aula, mas só isso não garante a aprendizagem. Esforço, dedicação, momentos de estudo individual, reflexão e transferência de aprendizagem são elementos primordiais. Trata-se aqui, da venda de ilusões que leva o aluno a responsabilizar o professor por tudo, quando a cota de responsabilidade de cada um deve ser considerada. Fala, ainda, que a família e a sociedade têm conceitos de educação e percepções rasas, baseadas em artigos sem profundidade, o que tem levado as famílias a conclusões errôneas sobre questões escolares e a transmiti-las aos filhos, gerando um círculo de desrespeito. Processos e medidas judiciais contra a escola não levam, necessariamente, a melhoria da qualidade de ensino. Posteriormente as coordenadoras discutem outras considerações feitas a partir do livro de Tânia Zaguri, como aquelas que se referem à escola como um espaço de festa: exemplificam trazendo controvérsias entre duas instituições. Assim, as conclusões apontadas são: festa de aniversário é importante, porém a escola deve estabelecer regras, pois a atividade deve ser quase simbólica, para que evite a diferenciação, a segregação e ostentações. Porém a sociedade, anda tão armada em relação a escola, que diante de qualquer frustração, já se tomam medidas extremas, que só atrapalham a verdadeira função da escola, que é educar. Nas particulares os professores são reféns do dinheiro do cliente (clientelismo) e, nas escolas públicas são reféns do medo, da violência.

Profª-aluna: - E o pior é que os pais acabam reforçando a força negativa dos filhos. Vejam só! Quando marcamos reunião, as mães das crianças com problemas de comportamento não vêm. Isso porque elas sabem o que vão escutar. Aí, no dia seguinte a criança vem mais fortalecida, agressiva e demonstra seu poder com o nariz empinado, como quem diz: - Viu só, já teve a reunião, minha mãe não veio e eu continuo atrapalhando a aula. Ganhei de você.

C.P. : - Bem, vamos ao mito número 3: Participação da comunidade é essencial a boa qualidade de ensino.

Desfazendo o mito: a comunidade pode cooperar com idéias e críticas, mas a partir do momento que assume o papel de imposição, de luta pelo poder, para garantir vantagens para si ou para os seus filhos, a relação passa a ser negativa.

R.A.: A coordenadora exemplifica tal situação citando o diretor da escola. Assim, conta que o Walter (diretor) em 97 tinha uma parceria com a escola de samba Morro da Casa Verde. A idéia original era que nessa parceria, a escola de samba pudesse usar o espaço da nossa escola, para guardar as fantasias, mas em troca organizariam oficinas para a comunidade, mostrando a bateria. No início era uma boa parceria. Os alunos conheciam o samba enredo, viajavam na história do Brasil império, através do samba. Mas, depois de um tempo a escola de samba deixou de realizar essas oficinas e, só nos procurava em dezembro e janeiro, quando precisavam guardar as fantasias. Aí o W. desistiu e partiu para parceria com outra escola de samba, a Unidos do Peruche. Outras parcerias têm sido agregadas, como aquela com os meninos do futsal, do basquete, etc. São trocas significativas, tanto para a escola, quanto para a comunidade.

Percebemos que apesar das recordações positivas em relação ao passado, que mais representa uma época na qual as professoras se sentiam dignas de respeito, o relato acima no revela o quanto as docentes reagem defensivamente quando se percebem culpabilizadas ou criticadas em alguns dados levantados por pesquisadores. Apresentam as situações concretas da educação e das escolas públicas, tanto materiais quanto humanas e falam com espontaneidade sobre as suas verdadeiras percepções acerca dos programas governamentais e do sistema de ensino.

Verificamos que as professoras-alunas demonstram o ressentimento apontado por Azanha (2004) , bem como as ficções tão bem abordadas por esse autor, em relação aos alunos, as escolas e aos professores abstratos, que são perpassados nos cursos de formação de professores. Durante a discussão sobre os mitos da escola moderna as professoras tentam buscar motivos e culpados pela grave situação que vivenciam: famílias que não as valorizam, alunos violentos, descomprometidos, isto é, identificam-se com o tema “Professores reféns”, pois é exatamente assim que se sentem.

As Coordenadoras tentam amenizar essas sensações, ao invés de permitirem a nomeação e a reflexão sobre esses sentimentos, a fim de que o próprio sistema de ensino seja visto e entendido pelas professoras tal com se apresenta: produtor dos problemas de aprendizagem, do fracasso escolar e da baixa qualidade da educação pública.

As Coordenadoras apesar de concordarem com as professoras, em diversos pontos, buscam a neutralização dos conflitos contemporizando as queixas levantadas pela maior parte do grupo de formação.

Constatamos que na sala de aula das professoras participantes do curso de formação em serviço, a disciplina não é imposta de forma punitiva. Tanto nas observações feitas na sala de aula dos alunos contidas no trabalho de Patto (1999, p. 282) quanto nas observações que realizamos no curso – Programa Ler e Escrever – a educadora (professora e Coordenadora)

executa a atividade sem despertar o interesse, descrente, obedecendo a um ritual. As reações relatadas nas descrições das aulas evidenciam uma participação desprovida de vida e de entusiasmo pela maior parte do grupo: tanto faz o tema, onde e quando foi interrompido, continuar ou não com a discussão.

Quando a tarefa de ensinar e de aprender se torna destituída de significado acaba gerando apatia, repetição dos mesmos erros e desânimo, tanto em quem coordena quanto em quem recebe a formação.

3.4.5. REPETIÇÃO DE VELHOS MODELOS DE FORMAÇÃO

O “Programa Ler e Escrever” tem como *lócus* de formação a própria unidade de ensino tal como nos recomenda os novos modelos de formação em serviço. Notamos que embora os temas do programa sejam discutidos na Instituição de Ensino, a formatação do programa oficial obedece mais ao modelo clássico de formação continuada descrito e analisado por Candau (1996).

A perspectiva clássica de formação em serviço abarca visão dicotômica entre teoria e prática, entre as instâncias produtoras do conhecimento e os agentes responsáveis pela sua socialização.

Na escola Municipal do Parque Peruche os textos com os aportes teóricos inerentes ao “Programa Ler e Escrever” além de serem idealizados e elaborados pelos órgãos oficiais SME/DOT e transmitidos para o trio gestor da escola pública (Coordenadores, diretores e supervisores), e destes para as professoras num efeito multiplicador, também só foram disponibilizados para as Coordenadoras.

As professoras receberam apenas os quatro volumes do PIC (Programa Intensivo no Ciclo I), com as atividades práticas, com o passo-a-passo para serem aplicados no dia-a-dia.

Tal procedimento afasta os professores da prática pedagógica reflexiva e crítica. A tarefa de ensinar e aprender se mostra, na sala de formação das professoras-alunas, destituída de significado gerando apatia, comportamento semelhante aqueles apresentados pelos alunos em sala de aula (dispersão, indisciplina, conversas paralelas, realização de tarefas estranhas ao programa) e descrença nas iniciativas governamentais, para a melhoria da educação pública.

Concordamos com Candau (1996) quanto ao fato de que a escola deva ser o *lócus* da formação, tendo como referência o saber docente, reconhecendo e valorizando esse saber.

Na Escola Municipal do Parque Peruche o curso realizado na unidade de ensino é criticado por um grande número de professoras, que julgam o conteúdo excelente para as

educadoras iniciantes, porém repetitivo e cansativo para profissionais com larga trajetória no magistério. O saber docente, o ciclo de vida profissional das professoras é desconsiderado na elaboração e na implementação do Programa oficial.

Entrevista nº 05

C.: O “Programa Ler e Escrever” vem acompanhado do Guia do professor e do aluno com sugestões de atividades e pautas para reuniões de pais. Qual é a sua opinião sobre tais materiais?

Profª-aluna: - Muito bom, principalmente para professoras iniciantes.

Entrevista nº 08

C.: O programa oficial “Ler e escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Profª-aluna: O que mostram de bom, mesmo abordado de outra maneira, não é fora do conhecimento dos professores.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da rede pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Profª-aluna: Pelo que vejo, pelo que sei, é falado muita coisa sobre as práticas do dia-a-dia, que não bate com o que realmente acontece e é uma sala de aula.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Profª-aluna: Negativos: Não levam em conta a diversidade de dificuldades, a natureza dos problemas em cada sala de aula.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Profª-aluna: - Ajudou em alguns aspectos. Ou melhor, nos obrigou a complementar o planejamento.

Entrevista nº 10

C.: O programa oficial “Ler e escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Profª-aluna: A concepção de prática de leitura se fundamenta na interação entre textos e leitores; e juntamente com a escrita, possibilita a formação cidadã e o acesso à cultura letrada.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da rede pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Profª-aluna: Essas concepções são atualmente as mais desejadas, principalmente, na escola pública. Entretanto, a formação continuada, feita agora pelo trio gestor (Coordenadoras e Diretores) não irá mobilizar mudanças significativas, tão necessárias.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Profª-aluna: Negativos: É uma formação à distância. Ao professor, mediador de práticas pedagógicas, não são dadas vozes.

Entrevista nº 12

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por

exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Prof^a-aluna: Para os professores novos foi de grande valia. Para os professores com mais tempo de experiência acrescentou muito pouco.

Percebemos que não basta que a formação ocorra na escola, pois uma prática repetitiva, mecânica não favorece o processo formativo. Seguindo na mesma direção de Candau (1996) para haver formação na escola torna-se fundamental a presença de uma prática reflexiva, capaz de identificar problemas e de resolvê-los coletivamente.

Para que a formação continuada tenha realmente como *lócus* de formação a unidade de ensino e seja uma prática reflexiva é imprescindível a existência de espaços e condições institucionalizados para essa finalidade.

Na Escola Municipal do Parque Peruche as demandas institucionais acabam atravessando a sala de aula do curso de formação e se sobrepondo aos temas repetitivos e mecanicamente transmitidos pelas Coordenadoras sob a forma de leitura.

A utilização do HTPC para o curso e a inversão constante de temas, isto é, a substituição dos temas do Programa, por aqueles que representam a demanda imediata da escola, representa a manifestação da equipe pedagógica, no sentido de fazer valer a escola concreta, a comunidade e os professores reais, tornando-os eixo ou foco da maior parte das discussões coletivas.

A atitude das professoras-alunas durante o curso de formação retrata a inadequação desse tipo de prática formativa, para esse grupo de professoras, com larga experiência na função e motivadas ao desenvolvimento dos próprios projetos pedagógicos.

O modelo de formação experimentado pelas professoras-alunas da Escola do Parque Peruche lembra o modelo clássico descrito por Candau (1996), porém com roupagens de outros modelos formativos. A perspectiva dominante é a clássica, uma vez que a elaboração e a implementação do “Programa Ler e Escrever” se mostram delimitadas pelas instâncias governamentais.

A interface do modelo clássico com outros modelos de formação pode ser detectada ao observarmos os seguintes elementos:

- O *lócus* da formação é, realmente, a própria unidade de ensino;
- porém, o processo formativo não leva em consideração o saber docente, não valoriza esse saber;

- o processo de profissionalização do professor, o ciclo de vida profissional das participantes é desconsiderado ou ignorado, de modo que o conteúdos são repassados de modo homogêneo. Trata-se do mesmo modo o professor em fase inicial de carreira, aquele com maior experiência e, o que já se encaminha para a aposentadoria.

Sabemos que a consideração a esses fatores (saber docente, ciclo de vida profissional) se mostra indispensável no trâmite da formação continuada, pois os desafios e as demandas inerentes a cada etapa do magistério são diferentes. Qualquer prática formativa que pretenda obter o avanço teórico-metodológico deve considerar os problemas inerentes a essa prática, validar o conhecimento do professor, bem como seu ciclo de vida profissional.

Na Escola Municipal do Parque Peruche, detectamos que as onze professoras participantes desse estudo, dividem-se em três das etapas de vida profissional, as quais foram descritas no trabalho de Candau (Huberman, 1992, apud. Candau, 1996).

Vejamos no quadro abaixo as etapas nas quais se encontram as professoras da Instituição de Ensino, na qual desenvolvemos esse trabalho de pesquisa.

Quadro referente ao ciclo de vida profissional das professoras participantes desse estudo na
Escola Municipal do Parque Peruche:

Fase ou etapa de vida profissional	Número de professoras
Fase de diversificação; de questionamento; de experimentações; de buscas plurais;	Cinco
Momento de distância afetiva; de conservadorismo e de lamentações	Quatro
Fase de desinvestimento; de recuo e interiorização próprios do final da carreira profissional.	Duas

Os momentos ou etapas da vida profissional são desconsiderados nesse programa de formação em serviço lançado a toda a rede pública municipal de ensino.

Concordamos com Candau (1996) que a formação continuada deve ser um trabalho crítico-reflexivo sobre a prática e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. A concepção de formação continuada como processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, conhecimentos e técnicas deve ser superada para que haja avanço concreto na prática pedagógica.

Buscamos, nessa pesquisa, dar voz aos participantes do curso oficial – “Programa Ler e Escrever” – numa Instituição de Ensino considerada modelo na zona norte de São Paulo. Observamos a sala de aula e o transcorrer do curso durante um ano, participamos das aulas numa primeira série, durante o primeiro semestre de 2006, registramos a maior parte dos acontecimentos e das situações experimentadas pela equipe pedagógica integrante do programa oficial, realizamos entrevistas e conversamos com as professoras, com as Coordenadoras e com o vice-diretor, a fim de compreendermos o significado atribuído, por esse grupo, ao “Programa Ler e Escrever”. Procuramos compreender o significado do curso oficial nessa realidade microssocial, por esses sujeitos dotados de uma cultura particular e institucional, sem nos esquecermos de relacioná-lo às dimensões macrossociais, psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério, conforme nos alerta Candau (1996). Para isso, analisamos o lugar social, histórico, cultural, ideológico e político mais amplo ocupado pela equipe pedagógica da Instituição.

Buscamos compreender o significado desse curso, na perspectiva dos sujeitos participantes, que se mostra muito semelhante aos treinamentos massificados descritos por Patto (1999), os quais não têm produzido nenhum efeito significativo capaz de justificar a sua continuidade.

3.4.6. O RECEITUÁRIO COMO ESTRATÉGIA

Percebemos que as professoras submetidas a uma prática formativa ministrada pelas Coordenadoras, que também não dominam o conteúdo a ser transmitido, comportam-se como “massa” (Patto, 1999, p. 418). Comparecem a contragosto e desacreditam nos resultados. Tratadas como objetos e não como sujeitos pensantes criticam os cursos, os materiais que os integram ou apropriam-se de forma acrítica e superficial.

Para uma das Coordenadoras Pedagógicas da Escola do Parque Peruche o modelo de formação veiculado pelo “Programa Ler e Escrever”, com sugestões detalhadas de atividades para serem inseridas na rotina mostrou-se bastante favorável:

Entrevista nº 01

C.: - Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o “Ler e Escrever”. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo (didática) para melhorar a prática docente?

C.P. : - Esse projeto veio contribuir de forma positiva, pois “focou” frentes de ações em objetivos e metas claras. As sugestões detalhadas fizeram com que as professoras reorganizassem a rotina, o planejamento, incluindo neles novas e diversas atividades de leitura e de escrita.

C.: O programa oficial “Ler e Escrever” apresenta quais concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita? Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

C.P. (Célia): - A concepção de que o aluno é capaz de aprender desde que o professor seja instrumentalizado para ensiná-lo. O planejamento, a diversidade de textos é primordial e precisa ser contemplada para que a aprendizagem aconteça.

Constatamos que para a Coordenadora as sugestões detalhadas de atividades integrantes do “Programa Ler e Escrever” são importantes, pois permitem o “controle” (grifos nossos) sobre as mudanças efetuadas pelas professoras no planejamento e na rotina, a partir das atividades pontualmente descritas com o passo-a-passo.

Notamos que a Coordenadora entrevistada acredita que a aprendizagem do aluno depende de um professor bem instrumentalizado, isto é, treinado, apoiado em técnicas e métodos de ensino eficientes. Essa abordagem vai de encontro com as perspectivas de Mello (1982, p. 146), que tratam da competência técnica e do compromisso político dos docentes, e daquelas apresentadas por Gatti (1998, p. 46) mediante as quais, muitos educadores, são vistos como sujeitos desejantes de ordens pontuais a serem seguidas. A literatura educacional tem apresentados trabalhos de pesquisadores que se contrapõem a essas abordagens como: Azanha (1998; 2004); Patto (1999; 2004); Souza (2002); Dalsan (2007) entre outros.

De acordo com Azanha (2004) as inovações teórico-metodológicas não podem garantir, por si só, a elevação da qualidade de ensino, principalmente porque se baseiam em ficções sobre a escola e sobre a prática docente.

Na Escola Municipal do parque Peruche, buscamos o significado desse passo-a-passo, para um grupo de professoras experientes, com formação em nível superior e cursos de aperfeiçoamento/especialização:

Entrevista nº 02

C.: Alguns textos - do “Programa Ler e Escrever” - tratam da questão do planejamento trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Professora-aluna: Sim, muitos deles me auxiliam em dificuldades já vivenciadas, como por exemplo, o texto do programa é repleto de sugestões de modo que você pode variar e escolher...

C.: Os conceitos e textos discutidos durante o curso te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula?

Profª-aluna : Sim, muitos textos auxiliam em minhas atitudes em sala de aula e chegam a complementar atividades já desenvolvidas, como a leitura de clássicos, por exemplo.

Entrevista nº 03

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo(didática) e como instrumento para melhorar a prática docente?

Profª-aluna: Excelente com propostas de atividades interessantes e muitas dicas de forma clara e organizada.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever”, tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Profª-aluna: Sim, ampliei a rotina, introduzi mais leituras compartilhadas, de clássicos.

C.: As ações propostas pelos autores em termos de leitura e escrita coincidem com aquilo que você já realiza ou foi capaz de trazer algumas inovações?

Profª-aluna: Coincidem, mas sempre trazem algo de novo, sugestões, idéias...

C.: Quais são as suas sugestões para temas a serem discutidos na formação em serviço? De que forma esses cursos deveriam ser realizados?

Profª-aluna: Acho que cada escola deveria levantar os seus temas, a partir do próprio Projeto pedagógico. Nós temos a capacidade de decidir sobre o que precisa ser melhorado. Aqui nessa escola, por exemplo, nós não temos muitos problemas com a alfabetização. Temos mais com a produção de texto, com o vocabulário... As professoras que trabalham aqui há mais tempo tem apresentado ótimas sugestões de projetos na sala de leitura e de informática...

Entrevista nº 04

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

Profª-aluna: “Ler e Escrever” é um projeto necessário na sala de aula contribuiu para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com as inúmeras sugestões de atividades...

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Profª-aluna: Positivos: diversos conteúdos com estratégias diferenciadas. Negativos: Já vêm pronto. A escola tem capacidade de construir seu projeto desde que tenha condições e materiais adequados.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Profª-aluna: O planejamento anual já foi elaborado com algumas propostas do “Ler e Escrever”. Assim, nós fomos validando algumas coisas e retirando outras. No começo eu segui a risca a leitura de clássicos (um por dia). Depois

percebi que não funcionava com minha classe. Os alunos ficavam distraídos, sem vontade, começaram a perder a motivação. Então, resolvi ler um trecho por dia e ir até onde eles estivessem motivados. No dia seguinte eu retomava a leitura, ainda pedia a eles que me contassem o que lembravam da história. Assim, acabei trabalhando produção verbal do texto, reescrita da história e memória.

Entrevista nº 05

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Profª-aluna: Positivos: já vem tudo “mastigado”. É só adaptar aos seus alunos. Negativos: Falta do material teórico (Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho).

C.: O “Programa Ler e Escrever” vem acompanhado do Guia do professor e do aluno com sugestões de atividades e pautas para reuniões de pais. Qual é a sua opinião sobre tais materiais?

Profª-aluna: Muito bom, principalmente para professoras iniciantes.

Entrevista nº 06

C.: O programa oficial “Ler e escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Profª-aluna: Todas, desde que bem trabalhadas, com tempo adequado, realmente ajudariam.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Profª-aluna: Positivos: conteúdo excelente. Negativos: tempo – prazos muito curtos.

Entrevista nº 08

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Profª-aluna: Ajudou em alguns aspectos. Ou melhor nos obrigou a complementar o planejamento.

C.: As idéias discutidas ampliaram seu campo de ação, trouxeram sugestões capazes de melhorar a sua prática ou não?

Profª-aluna: Ajudam a lembrar do que, porventura, esquecemos.

Entrevista nº 10

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Profª-aluna: As sugestões são boas, mas sem fundamentações sólidas. São “livros de receitas”.

Percebemos nas declarações das professoras-alunas do curso de formação em serviço “Programa ler e escrever” que, a maior parte do grupo, acaba utilizando as sugestões integrantes do Guia para o Planejamento do professor Alfabetizador, para complementar a rotina e o planejamento, mesmo porque a papelada com as estratégias veiculadas pelo programa oficial constitui material obrigatório que deve ser entregue as Coordenadoras pedagógicas para verificação.

Algumas professoras (cinco – das onze entrevistadas) avaliam o material, as sugestões e as atividades do programa de forma positiva. Entendem que o “Programa ler e Escrever” traz concepções sobre ensino-aprendizagem boas, com atividades diversificadas em termos de idéias e de sugestões. Reclamam, porém, da falta de tempo e de aprofundamento para que possam implementar as ações de modo mais adequado, isto é, condizente à prática e à escola concreta em que atuam.

Outra parte das professoras (quatro) desacredita na funcionalidade do programa oficial e avalia os manuais como “livros de receitas”. Esses materiais na, perspectiva desses sujeitos, pouco contribuem para o avanço da prática pedagógica concreta.

Ao contrário do que afirma Gatti (1998, p. 46) apenas um pequeno percentual das professoras-alunas participantes desse estudo (duas – das onze entrevistadas) afirma gostar do material pronto, para apenas adaptá-lo aos alunos. E, esse comportamento nos remete mais a perspectiva de Patto (1999) na qual coloca que os professores submetidos a esses cursos e pacotes prontos de treinamento, a subjugação e a desvalorização podem desenvolver um hiperconformismo.

Nos relatos das professoras percebemos que, mesmo frente à homogeneidade do planejamento permeado pelas atividades do programa oficial, cada professora apresenta um relato de implementação à sua rotina e à sua própria experiência profissional. Percebemos, claramente, essa ressignificação do programa na descrição de uma professora da primeira série (entrevista nº 04). A educadora adapta a leitura dos clássicos à sua prática e alunos concretos, embora no planejamento estivesse estipulada a leitura de um clássico por dia em sala de aula.

Concordamos com Azanha (2004, p. 365) que nenhuma metodologia formulada de modo abstrato e transmitida aos docentes trará respostas as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Cada escola apresenta características pedagógico-sociais irreduzíveis quando o tema é buscar soluções para problemas concretos.

Acreditamos que a Secretaria da Educação deva criar condições de sustentação, dando apoio não auto-esforço de cada escola na busca da superação de suas deficiências.

O desenvolvimento de planos gerais e abstratos para serem absorvidos por toda rede tem se mostrado ineficaz na melhoria da qualidade de ensino.

Nossas idéias condizem com a perspectiva de Patto (2004, p. 68) e de Azanha (1995b, p. 51) em relação a concepção da pedagogia moderna que insiste na eficiência de prescrições didáticas, como se elas fossem suficientes para capacitar as pessoas a ensinar com êxito.

O receituário na Escola Municipal do Parque Peruche elogiado por duas professoras, aceito com ressalva por outras, ressignificado e rejeitado por algumas, nos mostra que a apresentação detalhada de atividades e de metodologias de ensino, não produz o mesmo tipo de apropriação pela equipe de uma única unidade escolar, pois o significado atribuído aos programas de formação também são divergentes entre as professoras.

A maior parte das educadoras da Escola Municipal do parque Peruche demonstra discernimento e compreensão acerca da situação escolar e do sistema de ensino no Brasil:

Entrevista nº 05

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Profª-aluna: O governo tenta achar um culpado para o fracasso. A situação social já é um fator a ser estudado. Volto a repetir, a escola perdeu o compromisso de mediar conhecimento.

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Profª-aluna: Não é o professor que precisa de formação. Nosso país precisa mudar a idéia de educação. Educação tem que deixar de ser assistencialismo.

C.: Quais são os principais motivos dessa baixa qualidade em sua opinião?

Profª-aluna: Pais ausentes; pais e mães terceirizando a educação dos filhos, a escola tornou-se paternalista demais.

Entrevista nº 02

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Profª-aluna: Eles visam atualizar os profissionais da rede e capacitá-los como bons alfabetizadores, além de melhorarem os números para as campanhas políticas.

Entrevista nº 07

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Profª-aluna: Só servem para pontuação. São cursos dados por profissionais que nunca trabalharam e não têm experiência com alfabetização – 1ª série.

Entrevista nº 04

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Profª-aluna: Muitos fatores sociais contribuem para o fracasso escolar de um aluno. E esses cursos, por si só, não vão resolver os problemas da educação.

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Profª-aluna: Com certeza, mas só isso não vai melhorar o ensino.

Entrevista nº 03

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Profª-aluna: Sim, mas, além disso, são necessárias outras mudanças, como melhorar as condições de trabalho, fornecer materiais...

C.: Quais são os principais motivos dessa baixa qualidade em sua opinião?

Profª-aluna: Número grande de alunos por sala falta de profissionais na área da saúde.

Entrevista nº 02

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Profª-aluna: Eles visam atualizar os profissionais da rede e capacitá-los como bons alfabetizadores, além de melhorarem os números para as campanhas políticas.

Constatamos que esse grupo de professoras, dotado de experiência profissional e de exposição a cursos, treinamentos e palestras, possui uma visão crítica da situação educacional no Brasil, da função nada ingênua do tecnicismo (Patto, 1999) marcado por treinamentos e metodologias de ensino que atuam no sentido de transformar a atividade docente em trabalho alienado.

Constatamos a expressão de sentimentos de insatisfação, rebeldia e insubordinação por parte das professoras a partir da observação do comportamento das mesmas, na sala de aula do curso de formação em serviço.

O comportamento, de grande parte da equipe docente, marcado por indisciplina e questionamento quando somado às declarações feitas nas entrevistas nos revelam a consciência crítica que pulsa nessa unidade de ensino. Conforme Patto (1999) as relações de poder e a hierarquização não aniquilam totalmente o sujeito. Podem, no máximo, amordaçá-lo temporariamente.

3.4.7. DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS QUE TODAS AS PROFESSORAS REALIZAM

O diagnóstico dos alunos ou sondagem é uma das estratégias inseridas no “Programa Ler e Escrever” para erradicar o problema do fracasso escolar a partir da alfabetização, isto é, da leitura e escrita.

A estratégia do diagnóstico ou sondagem é realizada de dois em dois meses por todas as professoras participantes desse estudo. O resultado do diagnóstico é exposto durante o HTPC para as Coordenadoras Pedagógicas que auxiliam no encaminhamento de cada caso: algumas crianças são encaminhadas para a Sala de Apoio Pedagógico - SAP, outras para levantamento de diagnóstico na área da saúde e para isso os pais são convocados e orientados.

Durante o HTPC destinado ao curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” – são discutidas as dificuldades de aprendizagem das crianças, os casos mais relevantes são encaminhados para a psicopedagoga do apoio pedagógico, e as intervenções a serem realizadas em sala de aula são discutidas pelo grupo de formação, inclusive pelas Coordenadoras.

Relato Ampliado nº 13 – de 04/10/2006

C.P. : - Bem, estamos sem problemas de alfabetização. A recuperação paralela com a ajuda de estagiárias parece estar funcionando melhor do que o reagrupamento de crianças de acordo com a aprendizagem³⁰, certo? Todo mundo concorda?

Prof^{as}-alunas: - Sim!

Relato Ampliado nº 18 – de 29/11/2006

R.A.: O curso começa com a festa preparada para a coordenadora que C. que voltara a escola, após ter realizado uma cirurgia de tireóide. As professoras prepararam um mural com mensagens escritas em papel colorido, dando-lhe as boas vindas e desejando saúde. Além disso, cada professora trouxe um prato de doce ou salgado, e refrigerantes. Assim, foi feito um lanche e a coordenadora foi recebida com aplausos e com muita animação. Após meia hora, aproximadamente, no meu relógio já passada das 11hs30, quando L. (Coordenadora) pede que todas se dirijam a sala de aula para que iniciem as discussões do dia. Abre o encontro com a pauta sobre a reunião de pais que acontecerá no dia 18 de dezembro, com a entrega de boletins. Assim, diz que os alunos que obtiveram S (conceito suficiente) devem ficar com os NS (não - suficiente). Só os excelentes serão dispensados. Passa, também, as datas da comissão de classes, e pergunta como está caminhando a recuperação paralela que iniciou no dia 27/11 e irá até dia 11/12/2006. As professoras dizem que está correndo tudo bem. Os alunos em recuperação paralela têm sido agrupados e, as estagiárias têm ajudado na distribuição das tarefas.³¹ Seguem-se, então, os recados:

C.P. (Lúcia): - Prestem atenção nas seguintes datas: 18/12 = entrega de todos os materiais (conceitos, marca passo); 19/12 = Almoço de Confraternização; 20/12 = Passeio Cultural – Museu da Língua Portuguesa; 21/12 = Assinar o

³⁰ O reagrupamento de alunos de acordo com a aprendizagem é uma das estratégias utilizadas na Escola Municipal do Parque Peruche, a fim de que a professora possa atuar com grupos mais homogêneos. Nesse caso a professora acaba sendo a principal informante, pois não se trabalha com a heterogeneidade que permitiria a existência de outros informantes – os próprios alunos, além da professora e da estagiária. Embora o reagrupamento heterogêneo seja tema do Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico inerente ao “Programa Ler e Escrever” constatamos que, na prática, atua-se de forma diferente nessa unidade escolar.

³¹ A estratégia da recuperação paralela com reagrupamento de alunos de acordo com a dificuldade de aprendizagem é realizada durante todo o ano, após cada sondagem (feita de dois em dois meses) e conta com a ajuda da estagiária que compõe o quadro funcional das salas de primeira série, de acordo com a proposta do “Programa Ler e Escrever.

ponto (quem entregou toda a documentação), pois ocorrerá o recolhimento dos livros.

Profª-aluna: - O dicionário foi utilizado em sala de aula, porque quando mandamos para casa, ele não volta.

C.P.(L.): - É importante que ninguém fique com material da criança. Agora quanto a mandar para casa ou não, fica a critério de cada professor.

Precisamos, também, fazer um fechamento sobre o Programa “Ler e Escrever”, sobre o que foi discutido. Acredito que não dê tempo nesse ano. Então, marcaremos para o início do ano que vem. Mas, é necessário que avaliemos esses programas, porque a nossa avaliação vai ser lida e, quem sabe, considerada para os próximos projetos. A professora da DOT quer as fotos sobre os animais do Pantanal, que vocês pesquisaram. Acredito que uma boa sugestão para o ano que vem, seja dividirmos os animais por sala, mas por bimestre. Assim, as crianças poderão estudar com mais profundidade cada um deles e, também, aprenderiam melhor cada gênero de texto. Pensemos nisso. Tragam as sugestões.

O cumprimento do compromisso burocrático mantém inalterada a situação pedagógica da Escola Municipal do Parque Peruche, isto é, sem grandes avanços. Tanto as Coordenadoras, quanto a maior parte das professoras participantes desse estudo, afirmam que o maior problema nessa unidade de ensino não é a alfabetização e sim a produção de texto. O burocrático se sobrepõe ao pedagógico nessa Instituição:

Entrevista nº 01

C.: *De que maneira o HTPC na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?*

C.P. (C.): As leituras e discussões são importantes, mas com oficinas aferidas pelas próprias professoras, os cursos seriam mais ricos.

C.: *E por que essas oficinas não são incorporadas?*

C.P. (C.): Devido à falta de tempo. São muitos projetos, muitas convocações, não conseguimos dar conta.

C.: *Bem, então, realmente se houvesse maior autonomia para que a escola desenvolvesse seu próprio curso de formação em serviço, talvez o aproveitamento fosse melhor para todos?*

C.P. (C.): Sim, mas é importante, também, que se pense em temas gerais, que podem ser sugeridos as unidades de ensino. O problema é quando a gestão é muito autoritária e centralizadora, como esta, porque aí o programa precisa ser cumprido com muito rigor e isso nos imobiliza.

Entrevista nº 03

C.: *Quais são as suas sugestões para temas a serem discutidos na formação em serviço? De que forma esses cursos deveriam ser realizados?*

Profª-aluna: Acho que cada escola deveria levantar os seus temas, a partir do próprio Projeto pedagógico. Nós temos a capacidade de decidir sobre o que precisa ser melhorado. Aqui nessa escola, por exemplo, nós não temos muitos problemas com a alfabetização. Temos mais com a produção de texto, com o vocabulário... As professoras que trabalham aqui há mais tempo tem apresentado ótimas sugestões de projetos na sala de leitura e de informática...

Entrevista nº 10

C.: *O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?*

Profª-aluna: Organiza o cotidiano da escola, mas não produz avanços conceituais.

A Coordenadora entrevistada também acredita que os projetos deveriam ser elaborados a partir das demandas concretas inerentes a Instituição, pois mesmo que sejam inseridas ações na direção das demandas específicas a falta de tempo, o número de exigências que faz parte de cada projeto elaborado pelas instâncias governamentais dificulta e, às vezes, impossibilita medidas e intervenções concretas sobre prática concreta. O burocrático se sobrepõe ao pedagógico.

As professoras relatam em suas entrevistas individuais e em depoimentos feitos no curso de formação em serviço, quando e como conseguem trabalhar um pouco mais a escrita e a produção de textos.

Relato Ampliado nº 17 – de 22/11/2006

Profª-aluna: - Na verdade, a interdisciplinaridade é um elemento que muda a visão de escola e de educação. Na verdade, não sabemos e não controlamos tudo o que os nossos alunos sabem e aprendem. E, no fundo, queremos controlar demais as situações.

Descrição R.A.: Voltam as discussões, novamente, para a questão do erro. Lúcia fala dos erros aceitáveis e inaceitáveis após algum tempo de alfabetização da criança. E, exemplifica, falando de um professor que coloca um cartaz de palavras que não podem mais serem escritas erradas. Contudo, aponta que algumas crianças escrevem pouco, para errar pouco. Assim, diz que não adianta apenas identificar o erro. É necessário dar sugestões e orientações sobre como melhorar. Uma professora conta, então, como tem trabalhado com as crianças:

Profª-aluna: - Eu procuro mostrar, lendo, a questão da pontuação. A necessidade das frases pontuadas, mais curtas. Faço, também, a listagem de algumas palavras que são alvo de erros. Com essas ações a produção tem melhorado muitíssimo do início do ano para cá.

Entrevista nº 03

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Profª-aluna: O planejamento anual já foi elaborado com algumas propostas do “Ler e Escrever”. Assim, nós fomos validando algumas coisas e retirando outras. No começo eu segui a risca a leitura de clássicos (um por dia). Depois percebi que não funcionava com minha classe. Os alunos ficavam distraídos, sem vontade, começaram a perder a motivação. Então, resolvi ler um trecho por dia e ir até onde eles estivessem motivados. No dia seguinte eu retomava a leitura, ainda pedia a eles que me contassem o que se lembravam da história. Assim, acabei trabalhando produção verbal do texto, reescrita da história e memória.

A elaboração do planejamento com as atividades do “Programa Ler e Escrever”, o estabelecimento da rotina com base nesses conteúdos, a sondagem periódica dos alunos que todas as professoras fazem e cujos resultados transmitem às Coordenadoras Pedagógicas, constituem procedimentos compreendidos, por algumas professoras, como controle da Instituição e dos gestores sobre o trabalho desenvolvido por elas em sala de aula.

Entrevista nº 08

C.: O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

Profª-aluna: Parece um jeito de mostrar controle sobre o nosso trabalho.

Entrevista nº 10

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Profª-aluna: Negativos: É uma formação à distância. Ao professor mediador de práticas pedagógicas não são dadas vozes.

O projeto oficial é elaborado e veiculado pelas instâncias governamentais sem considerar as diferenças entre as professoras que compõem uma única Instituição Escolar.

Na Escola do Parque Peruche a heterogeneidade não é levada em consideração pelos gestores. O saber docente é desconsiderado, bem como o ciclo de vida profissional da equipe pedagógica. A especificidade da clientela e dos problemas escolares concretos é apartada da prática formativa oficial, embora reapareça a cada interrupção feita ao programa, a cada tema que invade a sala de aula das professoras-alunas e se sobrepõe ao aporte teórico discutido.

As professoras-alunas do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” dessa Instituição de Ensino, acostumadas com a autonomia já vivenciada, experientes que são e seguras da viabilidade ou não de alguns projetos para seus alunos, reagem a esse estado de coisas com atitudes que, num primeiro momento, nos parece rebeldia, resistência à mudança, apatia, descompromisso.

Constatamos, ao longo do ano de 2006, a partir da convivência mais estreita com o grupo de formação, com as atividades desenvolvidas e discutidas, com a rotina do “Programa Ler e Escrever” nessa Instituição, a existência de uma crítica, de uma insubordinação em relação a práticas autoritárias recheadas de procedimentos e de um saber-fazer que não está fora do conhecimento da maior parte de docentes daquele grupo. Essa crítica é demonstrada por meio de comportamentos indisciplinados, indiferença e distração, resignificação de algumas propostas integrantes do programa oficial e pela introdução de temas estranhos a pauta do curso, porém condizentes as necessidades concretas de trabalho junto aos alunos e à Instituição.

3.4.8. OS MATERIAIS DE FORMAÇÃO E A PROPOSTA DE DIRECIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

O material impresso do “Programa Ler e Escrever” cujo conteúdo, composto por textos provenientes dos órgãos oficiais e de pesquisadores do sistema educacional, é

transmitido no HTPC da unidade escolar e teve sua disponibilidade restrita as duas Coordenadoras Pedagógicas.

As professoras de primeira série receberam, no primeiro semestre de 2006, os dois volumes do PIC - Programa Intensivo no Ciclo I e um livreto com atividades para serem inseridas na rotina. Esses mesmos materiais (volumes 3 e 4) foram entregues no segundo semestre de 2006.

Os materiais impressos disponibilizados para as professoras apresentam atividades detalhadas, contendo o passo-a-passo para a execução de cada uma delas.

Durante a nossa participação no curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever”, isto é, na sala de aula das professoras-alunas verificamos que algumas ações e atividades são executadas pela maior parte do grupo participante desse estudo. Dentre as atividades destacamos:

- 1) A revisão do planejamento e da rotina para a inserção dos conteúdos do “Programa Ler e Escrever”. As professoras são orientadas a executar várias atividades de leitura todos os dias: leitura em voz alta; momentos de leitura livre.
- 2) Apresentação de vários gêneros literários: textos científicos, nomes de colegas, clássicos.
- 3) Apresentação e produção de texto científico com base na orientação dada pelo programa oficial: Tema: “Animais do Pantanal.”
- 4) Leitura de um clássico por dia para aos alunos.
- 5) Sondagem periódica (de dois em dois meses) e acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como, dos alunos de inclusão que passam pelo atendimento na Sala de Apoio Pedagógico.

Notamos que algumas professoras-alunas fazem registros no caderno, durante o curso de formação em serviço, com o passo-a-passo das atividades a serem desenvolvidas com seus alunos.

Questionamos as professoras-alunas sobre o material relativo ao “Programa Ler e Escrever” e sobre sua disposição com o passo-a-passo e encontramos as seguintes respostas:

Entrevistas com a Equipe Pedagógica

Profª-aluna: Acho que floreiam mais do que procuram fazer de maneira séria e mais pé no chão.

Profª-aluna: Excelente, com propostas de atividades interessantes e muitas dicas de forma clara e organizada.

Profª-aluna: Já vem pronto. A escola tem capacidade de construir seu projeto desde que tenha condições e materiais adequados.

Profª-aluna: Já vem tudo “mastigado”. É só adaptar aos seus alunos.

Profª-aluna: Muitos deles adequados, outros um pouco fora da nossa realidade.

Profª-aluna: Quem elaborou não trabalha, nem nunca trabalhou com alfabetização. Isso é um mal na educação. Ser dirigido por quem não entende do assunto é um caos. Você percebe quando não há domínio da equipe. Nota 0.

Profª-aluna: Escrito por pessoas que não vivenciaram a sala de aula e a alfabetização na prática!!! A teoria é linda e só!

Profª-aluna: Tudo velho! Nada novo! Ninguém vem dar solução para os problemas do dia-a-dia. Aluno na veia.

Profª-aluna: Tudo do curso letra e vida do Estado. Cópia. Nada de novo! Cadê a inovação? Cadê soluções?

Profª-aluna: Material incompleto, sem comentários. E, ainda por cima, tudo velho e repetido.

Profª-aluna: As sugestões são boas, mas sem fundamentações sólidas. São “livros de receitas”.

Profª-aluna: Para iniciantes foi positivo: muitas novidades, mas para os mais antigos pouca novidade.

Notamos que algumas professoras participantes desse estudo afirmam terem gostado do material, da organização clara e detalhada das atividades, ou seja, do passo-a-passo. Outra parte da equipe relata ter obtido benefícios com o material, com as sugestões oferecidas pelo programa oficial.

Algumas docentes do grupo de formação da Escola Municipal do Parque Peruche reclamam da repetição dos temas, da falta de soluções para a prática concreta, enquanto outras entendem que os materiais inerentes ao programa oficial mostram-se produtivos para professoras iniciantes e não para aquelas que já possuem experiência e maior conhecimento.

As entrevistas individuais revelam que o receituário agrada a algumas e desagrada a outras. Percebemos, porém, pouco envolvimento da maior parte do grupo, nos temas discutidos no transcorrer do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever”. Grande parte da equipe se mostra inquieta, agitada, ou apática e distraída frente aos temas e as discussões. Essa postura se modifica, quase que na totalidade, quando temas referentes ao cotidiano da escola e aos problemas vivenciados na unidade de ensino ocupam o foco do debate. Frente a temas referentes as demandas do dia-a-dia as professoras participam, sugerem, envolvem-se e trocam experiências.

3.5. OS SIGNIFICADOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Buscamos, a partir dessa pesquisa, compreender o significado do “Programa Ler e Escrever”, elaborado pela SME/DOT (Secretaria Municipal de Educação e Departamento de orientação Técnica) e lançado nas unidades escolares num efeito multiplicador.

Analizamos o significado do curso oficial para um grupo de professoras de primeira à quarta série de uma Instituição Municipal de Ensino, localizada na zona norte da Capital e considerada “modelo” no bairro devido a seus projetos e a sua história de atuação junto à comunidade do Parque Peruche.

Partimos dos registros das observações realizadas (Relatos Ampliados – R.A. – Anexo I) durante as aulas do curso oficial e integrantes do nosso diário de campo, bem como dos dados obtidos nas entrevistas individuais efetuadas com onze professoras, para efetuarmos a análise dos dados sobre o significado do programa oficial na perspectiva dos sujeitos que participam da prática formativa nessa escola.

Os resultados obtidos correspondem à versão local e concreta do “Programa Ler e Escrever” numa unidade de ensino e na perspectiva de um grupo de professoras que possui, em sua maioria, mais de cinco anos de formação, nível superior, cursos de especialização e aperfeiçoamento e larga experiência com alfabetização e com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse grupo de professoras integra uma realidade micro social, porém se insere num cenário macro da sociedade: pertence a uma categoria profissional – educadores – que vem passando por inúmeras tendências governamentais ³², diversas concepções de ensino-aprendizagem e por vários trâmites político-ideológicos que caracterizam uma sociedade de classes.

A caracterização do lugar ocupado pelos sujeitos dessa formação no cenário social e político, mostra-se indispensável para que possamos compreender a influência do Estado na formação de professores, as ações e reações provocadas nos indivíduos que passam por várias tendências formativas e por diversas concepções de educação, de aluno e de ensino, as quais acabam fazendo parte de seus repertórios profissionais.

Para compreendermos melhor o significado do curso oficial para o grupo de professoras participantes desse estudo fizemos uma categorização por série, pois acreditamos que as demandas em relação à leitura e à escrita sofrem alterações em função do conhecimento adquirido pelos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

³² Para entender melhor as mudanças educacionais efetuadas a partir de ações governamentais ver: AZANHA, J. M. P. A política de educação do Estado de São Paulo. IN: Educação e Pesquisa, vol. 30, n. 2, 189 p., São Paulo, FEUSP, maio/ago. 2004.

A percepção das docentes em relação ao curso de formação pode apresentar diferenças em função das demandas concretas dos seus alunos, dos desafios específicos vivenciados junto aos estudantes. Os problemas experimentados na primeira e segunda série podem ser diferentes daqueles vivenciados nas séries ou ciclos posteriores. O programa oficial pode ter significados divergentes, dependendo dos desafios vivenciados por cada educador, dependendo do estágio de aquisição da cultura letrada em que estejam os seus alunos, bem como, em função do momento profissional em que este professor se encontre.

Percebemos que durante o curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” , a maior parte das professoras, participa pouco das discussões referentes aos temas sugeridos pelo programa oficial.

Nos Relatos Ampliados – R.A (Anexo I) descrevemos as principais observações feitas durante o trabalho de campo que revelam o significado do curso de formação em serviço para esse grupo de professoras. Analisamos o significado dessa formação a partir das expressões verbais, das atitudes e reações da equipe docente frente a prática formativa, bem como, a partir das entrevistas individuais.

Resistência à mudança ou ressignificação da proposta?

O comportamento das professoras (indisciplina, indiferença) durante o curso demonstra a rebeldia que pulsa nessa escola, a reivindicação para que o direito adquirido legalmente ao HTPC, como espaço para debates coletivos e para elaboração de projetos a partir das demandas da escola, seja legitimado. Apontamos essa reivindicação, de grande parte das professoras participantes da pesquisa, quando analisamos a dinâmica da sala de aula.

A utilização do espaço reservado para discussão dos temas do “Programa Ler e Escrever”, para outras finalidades revela a ressignificação do programa oficial nessa unidade de ensino, que possui suas próprias demandas de formação. Longe de representarem desvio de temas importantes sugeridos pelo programa oficial, a utilização do espaço formativo para atender as necessidades da escola e da equipe pedagógica que a integra significa: a ressignificação do projeto de formação em serviço; ênfase à prática concreta, aos profissionais reais, às demandas da clientela e da Instituição que possui sua especificidade e sua própria cultura.

Os principais temas que atravessam a sala de aula reservada para o curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever”, referem-se às dificuldades concretas experimentadas pelas professoras no dia-a-dia da escola. Representam as verdadeiras demandas de discussão coletiva, de troca de experiências entre os pares.

Os temas “inclusão” e o aproveitamento dos alunos encaminhados para atendimento psicopedagógico na própria escola fazem parte das grandes dificuldades vivenciadas pelas professoras em seu cotidiano. O assunto atravessa a sala de aula, sobrepondo-se à pauta do dia sugerida pelo programa oficial.

A natureza da discussão sobre os alunos de inclusão (R.A. nº 13 – Anexo I) demonstra a idéia que as professoras acabam fazendo das crianças com dificuldades de aprendizagem, os preconceitos em relação as suas famílias e às condições de vida que apresentam. Esses discursos vêm sendo alimentados por uma série de concepções sobre fracasso escolar revestidas com roupagens diversificadas, como o próprio “Programa Ler e Escrever” que deixa transparecer a possibilidade de reversão dos graves e complexos problemas da escola pública, a partir de transformações metodológicas e da (re) inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

As professoras discutem coletivamente caso a caso com a psicopedagoga e demonstram que as intervenções até agora direcionadas têm apresentado resultados tímidos no dia-a-dia. Continuam sem saber o que fazer e como ajudar os alunos de inclusão. Conforme Patto (2004) a escola pública de hoje abre as portas para uma clientela que antes estava fora dos bancos escolares, porém continua negando o acesso a educação a um número elevado de crianças. Embora estejam dentro das escolas, essas crianças vivem a segregação maquiada pelos projetos de inclusão.

As Olimpíadas de Matemática com os exercícios e os critérios coletivamente elaborados constituem temas importantes à equipe, que pretende oferecer outras formas de assimilação, de estudo e de competição saudável entre os alunos.

Discussões sobre a inserção das teorias de desenvolvimento infantil e de propostas pedagógicas como o construtivismo constituem embates importantes vivenciados, por grande parte do grupo de professoras. As concepções teóricas e metodológicas que acompanham a profissão docente, muitas vezes, dificultam a superação dos problemas concretos experimentados na escola, principalmente, devido à forma pela qual essas concepções são lançadas nas unidades escolares.

No R.A. nº 17 (Anexo I) o debate sobre a forma pela qual o construtivismo aborda o erro dos alunos e sobre a compreensão rasa dessa proposta pelos educadores gera controvérsias. Para, praticamente, todo o grupo a maneira pela qual os conceitos são veiculados aos professores leva a distorção e a compreensão inadequada de propostas pedagógicas boas.

Relato Ampliado – R.A. nº 17 – de 22/11/2006

R.A.: O curso inicia-se no horário previsto, isto é, as 11hs00. A coordenadora Lúcia pede a concentração de todas, pois assim poderão sair mais cedo. Abre a apostila na página 189 – tema: Avaliação. Chove muito e as professoras estão inquietas, falando todas ao mesmo tempo.

Coordenadora pede atenção, novamente. Fala, então, novamente sobre os erros e sobre a forma de correção. Este texto já foi lido, quando a coordenadora se ausentou, para atender uma mãe. Mas parece que ninguém percebe, e se percebe, não reclama. Parece que tanto faz qual trecho vai ser lido. A coordenadora prossegue e fala da importância de criarem-se situações, nas quais, a criança possa por em jogo suas hipóteses sobre a escrita. Assim, explica que não adianta corrigir um texto ortograficamente, antes que a criança esteja alfabética, pois não faz sentido para ela. Desse modo, as interrupções para corrigir a ortografia não fazem sentido.

Nesse momento, percebo que uma professora está dormindo. A coordenadora continua o curso falando do caráter cirúrgico da avaliação. E da mudança da lei que antecipou e trouxe a obrigatoriedade da alfabetização aos seis anos. Explica que isso já era feito, mas que agora existe mesmo a obrigatoriedade. Coloca que o texto demonstra que os erros do início da alfabetização não são perpetuados. E, a aula é interrompida pela funcionária da secretaria que traz o telefone sem fio dizendo ser a mãe da Coordenadora. Ela atende e desliga rapidamente.

Mas, continua um entra e sai de pessoas, ora com alguma pergunta, ora com algo para ser resolvido. E, a coordenadora prossegue com a questão: - Sempre corrigir e nunca corrigir. Afirma que esses extremos devem ser evitados. E, pede, então, que outra pessoa prossiga com a leitura, mas ninguém se oferece. Passa, então, para a primeira professora aluna a sua direita e essa afirma não ter condições de ler, porque está afônica. Passa, então para a próxima, de modo que cada uma ia lendo um parágrafo e, passava o texto adiante.

C.P. (L.) comenta após a leitura que o construtivismo foi mal interpretado, pois não significa que não se pode corrigir. Professoras contestam e dizem:

Profª-aluna: - Não fomos preparadas e ocorreu um “modismo”.

Profª-aluna: - Eu penso que as concepções de educação, baseadas na psicologia foram muito importantes. Por exemplo, do inatismo de Platão, para o behaviorismo que dava foco a mudança de comportamento, e deste ao sócio-construtivismo, principalmente, à teoria da zona de desenvolvimento proximal tivemos muitos avanços. Eu acho excelente esse modelo teórico, de acordo com o qual, na medida em que a criança já aprendeu podemos lançar para ela novos desafios. O grande problema é que não foram trabalhadas, com as professoras a teoria e a prática, isto é, a metodologia para se atuar em sala de aula. E, realmente a prática sem uma fundamentação não se consolida.

R.A.: Mas, outra professora questiona:

Profª-aluna: - Do mesmo modo que construtivismo é uma concepção, ciclo também é, e muitos de nós, professores, pensamos com cabeça de série. Essa nova gestão quer que a criança seja alfabetizada até, no máximo, a segunda série, o que não é errado. Antes o que vinha acontecendo é que se empurrava a alfabetização para frente e isso se estendia até a quarta série. Devemos perceber que a série nos descomprometia, porque acabava o ano repetíamos os alunos não alfabetizados. Os ciclos nos obrigam a trabalhar com as dificuldades e não a empurrar com a barriga.

Profª-aluna: - Na verdade, a interdisciplinaridade é um elemento que muda a visão de escola e de educação. Na verdade, não sabemos e não controlamos tudo o que os nossos alunos sabem e aprendem. E, no fundo, queremos controlar demais as situações.

Descrição – R.A.: Voltam às discussões, novamente, para a questão do erro. C.P. (Lúcia) fala dos erros aceitáveis e inaceitáveis após algum tempo de alfabetização da criança. E, exemplifica, falando de um professor que coloca

um cartaz de palavras que não podem mais serem escritas erradas. Contudo, aponta que algumas crianças escrevem pouco, para errar pouco. Assim, diz que não adianta apenas identificar o erro. É necessário dar sugestões e orientações sobre como melhorar. Uma professora conta, então, como tem trabalhado com as crianças:

Profª-aluna: - Eu procuro mostrar, lendo, a questão da pontuação. A necessidade das frases pontuadas, mais curtas. Faço, também, a listagem de algumas palavras que são alvo de erros. Com essas ações a produção tem melhorado muitíssimo do início do ano para cá.

R.A.: Após esse comentário, a leitura do texto prosseguiu sem comentários e a aula foi encerrada.

Notamos que as professoras se sentem despreparadas para a realização de determinadas mudanças que se alternam a cada nova gestão governamental. A assimilação, o tempo necessário a implementação de novas propostas não é respeitado, gerando ações baseadas em compreensões rasas. Para a maior parte dessas professoras, os cursos oficiais representam medidas governamentais imediatistas, que correspondem a modismos utilizados pelos partidos políticos, a fim de garantir o seu slogan na educação. O professor, seu trabalho concreto nas escolas, as crianças são desconsiderados nas ações governamentais que rompem estratégias iniciadas pela gestão anterior.

Significado do curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” para professoras de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, a partir dos dados obtidos nas entrevistas individuais.

Nas entrevistas individuais realizadas verificamos o significado do “Programa Ler e Escrever” para o grupo de professoras participantes do presente estudo. Fizemos a categorização das professoras por série, a fim de verificarmos o significado atribuído ao “Programa Ler e Escrever” em cada etapa das séries iniciais do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que os desafios e as expectativas das docentes se modificam à medida que mudam os conhecimentos dos seus alunos.

Entrevistamos quatro professoras de primeira série do Ensino Fundamental, sendo que duas delas trabalham com magistério há, aproximadamente, nove e doze anos respectivamente. As outras duas atuam a mais de vinte anos na profissão docente. Todas possuem experiência com alfabetização (mínimo de três anos e máximo de cinco anos). Dessas quatro professoras, três possuem cursos de aperfeiçoamento realizados dentro e fora da rede pública nos últimos anos. Três moram na região, enquanto duas fazem parte da comunidade local. As quatro são casadas e têm filhos.

Perguntamos qual o significado dos cursos de formação em serviço como, por exemplo, do “Programa Ler e Escrever”, na perspectiva delas (professoras) que participaram da prática formativa como alunas. Buscamos saber o que pensam sobre as concepções de ensino-aprendizagem transmitidas. Pedimos que nos relatassem os pontos positivos e negativos inerentes a essa prática formativa e que nos falassem sobre a funcionalidade prática desse projeto oficial: o curso traz inovações para a prática, auxilia no planejamento e na rotina? Encontramos as seguintes respostas:

Entrevistas nºs 03, 04, 05 e 06 (Anexo II) realizadas com as quatro professoras de primeira série do Ensino Fundamental

C.: Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

Respostas:

Profª-aluna (1): Acho importante e necessário, pois favorece não só o meu trabalho como o de todo o grupo, principalmente quando trocamos opiniões, quando falamos sobre o que deu e não deu resultado.

Profª-aluna (2): Acho importante e necessário, pois favorece não só o meu trabalho como o de todo o grupo, principalmente quando trocamos opiniões, quando falamos sobre o que deu e não deu resultado.

Profª-aluna (3): Acho produtiva e só vem a acrescentar, principalmente quando tratamos de nossas questões práticas... das nossas dificuldades do dia-a-dia.

Profª-aluna (4): Só vejo pontos positivos, pois é um momento de integração, troca de experiências e enriquecimento teórico e prático. Acho muito importante, produtivo, valioso e prazeroso.

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

Profª-aluna (1): Excelente com propostas de atividades interessantes e muitas dicas de forma clara e organizada.

Profª-aluna (2): “Ler e Escrever” é um projeto necessário na sala de aula. Contribuiu para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com as inúmeras sugestões de atividades...

Profª-aluna (3): “Eu gostei e as crianças assimilaram; cria-se uma autonomia na criança.

Profª-aluna (4): Bom, pena que os materiais não chegaram no tempo certo e não houve muito tempo para trocas sobre as leituras, (devido aos prazos, tudo era “pra ontem”).

C.: O programa oficial “Ler e Escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Profª-aluna (1): O acesso do aluno a cultura escrita, através de várias ações e em vários espaços da escola.

Profª-aluna (2): As concepções são todas interessantes, mas nem todas são aplicadas devido ao número de alunos por sala, as dificuldades que encontramos... Por exemplo, não conseguimos dar uma atenção mais

individualizada para que o aluno avance, partindo do que ele já sabe. Temos que atender a todos... simultaneamente...

Prof^a-aluna (3): Apenas as condições de trabalho nem sempre são favoráveis...

Prof^a-aluna (4): Todas, desde que bem trabalhadas, com tempo adequado, realmente ajudariam.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da escola pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Prof^a-aluna (1): Sim, e estamos cada vez mais tendo condições de oferecer aos nossos alunos o acesso à cultura escrita, principalmente para aqueles que não tem tanto acesso através da família.

Prof^a-aluna (2): Sim. Acredito que se tivéssemos menos alunos por sala, orientação para os alunos de inclusão e materiais adequados seria mais fácil aplicar as teorias que são transmitidas nos cursos.

C.: Os conceitos e textos discutidos durante o curso te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula?

Prof^a-aluna (1): Sim, acredito que tudo que é lido e discutido durante o curso nos faz refletir sobre a nossa prática, inclusive sobre esse papel da escola de oferecer o acesso da criança a cultura escrita.

Prof^a-aluna (2): Sim, permitiu um novo olhar perante as minhas práticas pedagógicas, perante os alunos.

Prof^a-aluna (3): Sim.

Prof^a-aluna (4): Sim, serviram para acrescentar atividades em nossa prática.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever”, tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Prof^a-aluna (1): Sim, ampliei a rotina, introduzi mais leituras compartilhadas, de clássicos.

Prof^a-aluna (2): O planejamento anual já foi elaborado com algumas propostas do “Ler e Escrever”. Assim, nós fomos validando algumas coisas e retirando outras. No começo eu segui a risca a leitura de clássicos (um por dia). Depois percebi que não funcionava com minha classe. Os alunos ficavam distraídos, sem vontade, começaram a perder a motivação. Então, resolvi ler um trecho por dia e ir até onde eles estivessem motivados. No dia seguinte eu retomava a leitura, ainda pedia a eles que me contassem o que lembravam da história. Assim, acabei trabalhando produção verbal do texto, reescrita da história e memória.

Prof^a-aluna (3): R: Sim, sugestões são sempre bem vindas.

Prof^a-aluna (4): Sim. Complementou as atividades.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Prof^a-aluna (1): Positivos: diversos conteúdos com estratégias diferenciadas. Negativos: Já vêm pronto. A escola tem capacidade de construir seu projeto desde que tenha condições e materiais adequados.

Prof^a-aluna (2): Positivos: já vem tudo “mastigado”. É só adaptar aos seus alunos.

Prof^a-aluna (3): Positivos: conteúdo excelente. Negativos: tempo – prazos muito curtos.

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Prof^a-aluna (1): Em minha opinião é fazer com que os professores estejam sempre atualizados e dispostos a rever a prática.

Profª-aluna (2): Muitos fatores sociais contribuem para o fracasso escolar de um aluno. E esses cursos, por si só, não vão resolver os problemas da educação.

Profª-aluna (3): O governo tenta achar um culpado para o fracasso. A situação social já é um fator a ser estudado. Volto a repetir, a escola perdeu o compromisso de mediar conhecimento.

Profª-aluna (4): Fazer com que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem mais conhecimentos, se capacitando com os cursos oferecidos.

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Profª-aluna (1): Sim, mas, além disso são necessárias outras mudanças como melhorar as condições de trabalho, fornecer materiais...

Profª-aluna (2): Com certeza, mas só isso não vai melhorar o ensino.

Profª-aluna (3): Não é o professor que precisa de formação. Nosso país precisa mudar a idéia de educação. Educação tem que deixar de ser assistencialismo.

Profª-aluna (4): Sim, o dia-a-dia exige que busquemos mais formação e ampliemos nossos conhecimentos.

C.: De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

Profª-aluna (1): Para mim está ótimo do jeito que está. Aliás, deveríamos apenas aproveitar melhor o tempo para discutir a nossa prática...

Profª-aluna (2): O trabalho coletivo nessa escola já é bem aproveitado. Os temas para reflexão são interessantes.

Profª-aluna (3): O trabalho coletivo em nossa unidade escolar é bem organizado e otimizamos o nosso tempo.

Profª-aluna (4): Com o envolvimento e compromisso de todos; estabelecimento de horários mais adequados para quem acumula cargo.

C.: O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

Profª-aluna (1): Momento para ouvir e discutir textos pertinentes, de nos planejarmos e trocarmos experiências.

Profª-aluna (2): Horário de trocas, reflexões, opiniões, aumentar o conhecimento etc....

Profª-aluna (3): Momento de reflexão, aparar as arestas, crescer pedagogicamente, renovar energias.

Profª-aluna (4): Coletivo onde todos estejam envolvidos, contribuindo com o grupo, momento de crescimento, discussões e enriquecimento.

As declarações das quatro professoras de primeira série da Escola Municipal do Parque Peruche revelam que, na perspectiva da maior parte delas, o curso de formação “Programa Ler e Escrever” apresenta concepções de ensino-aprendizagem boas, estratégias e sugestões de atividades interessantes e capazes de auxiliar na complementação da rotina e do planejamento. Algumas professoras gostam o modelo didático do programa oficial, que traz as atividades já prontas. Outras preferem elaborar coletivamente o próprio projeto e afirmam o desejo de readquirirem a autonomia para isso. A maior parte do grupo reclama do número de atividades e do prazo, que é curto para a realização adequada de todas as atividades sugeridas.

A maior parte das professoras de primeira série dessa unidade de ensino acredita na importância da formação em serviço para o aprimoramento profissional do professor, porém uma parcela do grupo afirma que esse não é o único meio capaz de melhorar a qualidade de

ensino. Além da formação do professor são apontadas as necessidades de transformações mais complexas como a mudança da mentalidade sobre a educação (a escola deve abandonar o papel assistencialista), a melhora nas condições de trabalho do professor e das condições materiais nas escolas. Praticamente todo o grupo afirma que a escola possui um horário coletivo de trabalho pedagógico bastante organizado, com otimização do tempo. Para grande parcela do grupo de professoras de primeira série, o HTPC deve ser um espaço para discussões coletivas, para o avanço da prática, troca de experiências e aprendizagem. Essa autonomia já existiu na Escola do Parque Peruche, porém atualmente o espaço tem sido utilizado para a transmissão dos conteúdos do projeto oficial.

Percebemos que, oficialmente o HTPC é transformado em espaço para a realização do “Programa Ler e Escrever”, mas na prática a sala de aula do curso oficial é, constantemente, invadida pelas demandas rotineiras, isto é, pelas verdadeiras demandas de formação da equipe escolar. A proposta formativa acaba sendo ressignificada. Os temas inerentes ao cotidiano escolar incorporados aos momentos de formação parecem corresponder às necessidades concretas vivenciadas pelas professoras no exercício de suas funções, já que as leva ao envolvimento e a participação.

significado do projeto oficial para as duas professoras da segunda série do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Parque Peruche

Entrevistamos duas professoras da segunda série, as quais possuem experiência de 22 e 23 anos com alfabetização na rede pública. Uma delas relata ter participado dos cursos veiculados pela própria rede como o PROFA, Letra e Vida (da rede Estadual) e possuir curso de especialização em psicopedagogia, africanidades e supervisão escolar. Ambas possuem curso superior em Pedagogia e trabalham na escola a 14 e 15 anos. Em relação aos significados por elas atribuídos em relação ao “Programa Ler e Escrever” levantamos os seguintes dados:

Entrevistas nºs 07 e 08 (Anexo II) realizadas com as professoras de segunda série do Ensino Fundamental

C.: Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

Prof^ª-aluna (1): Tudo que está atualizado faz bem. Quando o indivíduo não tem potencial tem que se retirar. Só falar quando sabe do assunto e domina. Se não, não vale a pena.

Prof^ª-aluna (2): Tudo visa a um enriquecimento para a nossa prática. Vamos vendo o que surtirá efeito ou não, vamos procurando sanar os pontos negativos.

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

Prof^ª-aluna (1): Quem elaborou não trabalha, nem nunca trabalhou com alfabetização. Isso é um mal na educação. Ser dirigido por quem não entende do assunto é um caos. Você percebe quando não há domínio da equipe. Nota 0.

Prof^ª-aluna (2): Acho que florescem mais do que procuram fazer de maneira mais séria e mais pé no chão.

C.: O programa oficial “Ler e escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Prof^ª-aluna (1): Nenhuma. Todas estão fora da realidade da escola, do corpo a corpo com alunos, inclusão, etc... etc...

Prof^ª-aluna (2): O que mostram de bom, mesmo abordado de outra maneira, não é fora do conhecimento dos professores.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da rede pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Prof^ª-aluna (1): Estão fora! Venham ficar conosco dentro da sala, fazer estágio, sentir, depois dissertar. Existem obstáculos que ninguém que está fora da sala de aula imagina.

Prof^ª-aluna (2): Pelo que vejo, pelo que sei, é falado muita coisa sobre as práticas do dia-a-dia, que não bate com o que realmente acontece e é uma sala de aula.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Prof^ª-aluna (1): Negativos: Ser escrito por pessoas que não vivenciaram sala de aula/alfabetização na prática!!! A teoria é linda e só!

Prof^ª-aluna (2): Negativos: Não levam em conta a diversidade de dificuldades, a natureza dos problemas em cada sala de aula.

C.: Os conceitos e textos discutidos durante o curso te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula?

Prof^ª-aluna (1): Tudo velho! Nada novo! Ninguém vem dar solução para os problemas do dia-a-dia. Aluno na veia.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Prof^ª-aluna (1): Tudo do curso Letra e Vida do Estado. Cópia. Nada de novo! Cadê a inovação, cadê soluções?

Prof^ª-aluna (2): Ajudou em alguns aspectos, ou melhor, nos obrigou a complementar o planejamento.

C.: As concepções sobre alfabetização e sobre a aprendizagem da língua portuguesa descritas no programa, enfatizam a importância da diversidade de textos, o ensino da linguagem oral e escrita, a apresentação de textos literários e a reflexão sobre a linguagem. Qual é a sua opinião sobre tais idéias? Esses materiais já faziam parte do seu planejamento e da sua rotina?

Prof^ª-aluna (1): Sim! Há anos! Agora na atualidade o *must* é a violência da informação. Como trabalhar essa demanda! Agora a Chapeuzinho Vermelho...

Profª-aluna (2): Sim.

C.: As ações propostas pelos autores em termos de leitura e escrita coincidem com aquilo que você já realiza ou foi capaz de trazer algumas inovações?

Profª-aluna (1): Não trouxe nenhuma inovação. Estou esperando uma.

Profª-aluna (2): Sim, muitas vezes coincidiu.

C.: As idéias discutidas ampliaram se campo de ação, trouxeram sugestões capazes de melhorar a sua prática ou não?

Profª-aluna (1): Ainda estou esperando uma bem criativa, inovadora e eficiente!

Profª-aluna (2): Ajudam a lembrar do que, porventura, esquecemos.

C.: O “Programa Ler e Escrever” vem acompanhado do Guia do professor e do aluno com sugestões de atividades e pautas para reuniões de pais. Qual é a sua opinião sobre tais materiais?

Profª-aluna (1): Material incompleto, sem comentários. E, ainda por cima, tudo velho e repetido.

Profª-aluna (2): Não veio tanto assim.

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Profª-aluna (1): Só servem para pontuação. São cursos dados por profissionais que nunca trabalharam e não têm experiência com alfabetização – 1ª série.

Profª-aluna (2): Para haver mais funcionalidade deveria mudar o governo e continuar/melhorar o que já está sendo aplicado.

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Profª-aluna (1): Sim, sempre.

Profª-aluna (2): Sim.

C.: De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

Profª-aluna (1): Assuntos interessantes e diferentes; fazer pesquisa sobre o que queremos ouvir, aprender, igual as coordenadoras mandam fazermos com os alunos.

C.: O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

Profª-aluna (1): É um momento de troca de experiências concretas, o que deu certo, todos trazem pensamentos e práticas, que se compartilhadas, tornam o dia-a-dia menos penoso.

Profª-aluna (2): Parece um jeito de mostrar controle sobre o nosso trabalho.

C.: Em relação à avaliação das crianças o Programa Ler e Escrever trouxe alguma contribuição teórica ou prática? Qual?

Profª-aluna (1): Não, continua o texto da Jussara Hofmann de décadas atrás.

Profª-aluna (2): Não há novidade.

Percebemos que as duas professoras da segunda série do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Parque Peruche apresentam críticas diversas em relação ao “Programa Ler e Escrever”, bem como em relação a todos os outros programas oficiais lançados na rede pública. Seus depoimentos mostram-se carregados de ressentimentos e de desabafos. Falam como se, praticamente, tudo estivesse errado na educação, no ensino e nos cursos oferecidos pelas instâncias governamentais.

Ao contrário das quatro professoras da primeira série que apresentam críticas ao “Programa Ler e Escrever”, porém apontam os seus pontos positivos (materiais do curso, sugestões de diversos gêneros literários), as docentes da segunda série apresentam apenas críticas e apenas uma delas traz uma sugestão para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico: a continuidade dos projetos iniciados em determinada gestão, quando essa é substituída por mudança governamental e partidária.

As duas professoras da segunda série mostram-se extremamente descontentes com o programa de formação de modo quase que geral. Criticam o material, em termos de quantidade e de qualidade, questionam a forma de transmissão do curso e a qualificação das Coordenadoras Pedagógicas que atuam como formadoras na unidade escolar. Demonstram descrédito em todas as ações sugeridas e afirmam não terem encontrado nenhuma novidade nos textos e nas atividades sugeridas pela prática formativa – “Programa Ler e Escrever”.

Observamos que as duas docentes atuam na profissão há um tempo considerável (22 e 23 anos); que estão nessa unidade de ensino também há bastante tempo (14 e 15 anos), e que passaram por vários cursos de formação durante o processo de profissionalização, isto é, no transcorrer dos anos de atuação. Além disso, uma delas trabalha tanto na rede municipal quanto na estadual. Em função disso a educadora, deve sofrer exigências e exposições dobradas. Essas variáveis, isto é, a dobra (trabalhar para as duas redes públicas), o tempo de atuação profissional (22 e 23 anos), a quantidade de cursos feitos e o tempo de atuação na mesma escola (14 e 15 anos), parecem interferir no modo de enxergar os programas oficiais, em especial o “Programa Ler e Escrever” objeto de nossa investigação.

Concordamos com Candau (1996) que traz questões levantadas por Huberman sobre a existência de estágios na docência. O autor se pergunta como agem, pensam e o que sentem educadores nas diversas etapas ou ciclos da vida profissional. As duas professoras, da segunda série entrevistadas, encontram-se num momento de desinvestimento, a caminho da aposentadoria.

Notamos a existência de ressentimentos que parecem ter sido conservados e amplificados ao longo da trajetória dessas professoras no magistério. Falam da educação, do sistema de ensino e de todas as ações a ele dirigidas com certa descrença. Parece que não visualizam muitas possibilidades de aproveitamento dos temas lançados pelo programa e transmitidos no espaço formativo. Ficam apenas na crítica, na cobrança de soluções e de inovações e reclamam da repetição dos temas e das concepções teóricas.

Quando falam do HTPC se mostram um pouco mais gratificadas: para elas o horário coletivo de trabalho pedagógico deve ser um momento de escolha de assuntos, a partir das

demandas do grupo, um momento de reflexão coletiva, de troca de experiências. A Escola do Parque Peruche, na qual atuam há 14 – 15 anos, possui uma tradição formativa e sempre trabalhou com vários projetos desenvolvidos pela equipe de professoras em parceria com as Coordenadoras, de modo que essas professoras devem ter passado pelo processo de autonomia na elaboração dos projetos. Mas, em momento algum mencionam momentos formativos gratificantes e positivos vivenciados na escola concreta em que atuam. Utilizam a entrevista para denúncias, desabafos, críticas, queixas e lamentações.

significado do programa oficial para as duas professoras da terceira série do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Parque Peruche

Entrevistamos duas professoras que trabalham com as terceiras séries na Escola Municipal do Parque Peruche. Perguntamos a elas o significado do “Programa Ler e Escrever”: o que pensam sobre os conteúdos do programa oficial, sobre as atividades e sobre os materiais de formação. Questionamos as docentes acerca do significado que têm para elas o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico - HTPC: como deveria ser para que funcionasse melhor, o que pensam e sentem a respeito desse espaço que visa o encontro com seus pares na escola.

O perfil das docentes é o seguinte: uma delas (entrevista nº 09) tem curso superior em Pedagogia, trabalha há 05 anos na Prefeitura, 03 anos com alfabetização. Mora na região, é solteira e não tem filhos. Tem curso de especialização em Psicopedagogia, porém incompleto. Atualmente trabalha com a terceira e com a quarta série. A outra educadora entrevistada (entrevista nº 10) atua a 36 anos na profissão; trabalha nessa unidade de ensino há 16 anos e possui diversos cursos efetuados dentro e fora da rede. Trabalhou com alfabetização por um período de 20 anos. Atualmente trabalha com a terceira série, não mora no bairro, é viúva e tem três filhos.

Entrevistas nº 09 e 10 (Anexo II) realizadas com as professoras de terceira série do Ensino Fundamental

C.: Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

Profª-aluna (1): Considero valioso e importante esse trabalho em horário coletivo, devido ao estudo em si e, principalmente, à troca de experiências (alguns relatos de colegas de trabalho são verdadeiras aulas).

Profª-aluna (2): Infelizmente, a formação em serviço é comprometida pela demanda rotineira que uma escola apresenta, e os momentos de formação teórica são raros.

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

Profª-aluna (1): O projeto em si tem propostas coerentes, mas que ainda estão sendo experimentadas e sofrerão alterações devido à acomodação e a adaptação necessárias no conflito teoria x prática.

Profª-aluna (2): As leituras propostas (material impresso) se detêm sobre práticas não apoiadas num estudo mais aprofundado, teórico, sobre a importância dessas práticas. Não creio que elas provoquem mudanças duradouras na prática. Um texto precisa ser interpretado em muitos aspectos: suas marcas, seu sentido, conteúdo, avaliação crítica, etc. O professor necessita apropriar-se desse conhecimento e, explorar essas habilidades de análise de textos.

C.: O programa oficial “Ler e escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Profª-aluna (2): A concepção de prática de leitura se fundamenta na interação entre textos e leitores; e juntamente com a escrita, possibilita a formação cidadã e o acesso à cultura letrada.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da rede pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Profª-aluna (2): Essas concepções são atualmente as mais desejadas, principalmente, na escola pública. Entretanto, a formação continuada, feita agora pelo trio gestor (Coordenadoras e Diretores) não irá mobilizar mudanças significativas, tão necessárias.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Profª-aluna (2): Negativos: É uma formação à distância. Ao professor, mediador de práticas pedagógicas, não são dadas vozes.

C.: Os conceitos discutidos durante o curso de formação em serviço te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula?

Profª-aluna (2): Não. Geralmente são conceitos de senso-comum, para resolver demandas imediatas.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Profª-aluna (2): As sugestões são boas, mas sem fundamentações sólidas. São “livros de receitas”.

C.: As concepções sobre alfabetização e sobre a aprendizagem da língua portuguesa descritas no programa enfatizam a importância da diversidade de textos, o ensino da linguagem oral e escrita, a apresentação de textos literários e a reflexão sobre a linguagem. Qual é a sua opinião sobre tais idéias? Esses materiais já faziam parte do seu planejamento e da sua rotina?

Profª-aluna (2): Sempre são boas idéias. As concepções sobre alfabetização e aprendizagem de língua portuguesa estão colocadas na rede há bastante tempo.

C.: As ações propostas pelos autores em termos de leitura e escrita coincidem com aquilo que você já realiza ou foi capaz de trazer algumas inovações?

Prof^a-aluna (2): Todas as propostas trazem inovações para a prática pedagógica. O difícil é viabilizá-las.

C.: As idéias discutidas ampliaram se campo de ação, trouxeram sugestões capazes de melhorar a sua prática ou não?

Prof^a-aluna (2): Sim. Me ajudaram a buscar novos temas para pesquisar, pois o material teórico não foi disponibilizado para todas.

C.: O -“Programa Ler e Escrever”- vem acompanhado do Guia do professor e do aluno com sugestões de atividades e pautas para reuniões de pais. Qual é a sua opinião sobre tais materiais?

Prof^a-aluna (2): Por si só, não trazem respostas para os desafios da sala de aula; deveriam estar vinculados a momentos de discussão teórica.

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Prof^a-aluna (2): A melhoria da qualidade de ensino passa pelo diálogo entre a teoria e a prática. Quando este binômio se concretiza, pode-se esperar resultados positivos de um programa de formação.

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Prof^a-aluna (2): Sim.

C.: De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

Prof^a-aluna (2): Estabelecendo prioridades para a formação de professores, onde teoria e prática estivessem presentes para dar respostas às demandas não imediatas, mas as demandas primordiais.

C.: O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

Prof^a-aluna (2): Organiza o cotidiano da escola, mas não produz avanços conceituais.

C.: Em relação à avaliação das crianças o Programa Ler e Escrever trouxe alguma contribuição teórica ou prática? Qual?

Prof^a-aluna (2): Detalhou as habilidades e competências presentes nestas práticas, proporcionando visão mais pormenorizada do aluno.

C.: A chegada de teorias de ensino-aprendizagem, com novas propostas incentivou mudanças na prática? Em caso afirmativo cite quais mudanças realizou.

Prof^a-aluna (2): As novas teorias produziram mudanças em minha prática. O trabalho inicial com textos significativos, a compreensão das hipóteses sobre leitura e escrita, elaboradas pelos alunos, a importância do trabalho em grupo, a necessidade de intervenção específica nos diferentes momentos de construção de hipóteses infantis a respeito da escrita, a ênfase na leitura compartilhada, a importância do atendimento individual. Entretanto, sempre trabalhei, também, com sistematização silábica, na formação de novas palavras e aumento do vocabulário. Acredito que essa prática, embora não inicial, ajuda a formar e completar os esquemas cognitivos que os alunos acionam para aprender a ler e a escrever.

Percebemos a partir das entrevistas realizadas com essas duas professoras que atuam nas terceiras séries do Ensino Fundamental da escola Municipal do Parque Peruche, uma versão diferente acerca do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever”. Para essas docentes o curso apresenta propostas teórico-metodológicas coerentes, que já vêm sendo

lançadas na rede pública do ensino fundamental há algum tempo, porém sem grandes resultados devido a alguns fatores que são apontados repetitivamente: dificuldade de viabilização/adaptação das propostas oficiais à prática e ao trabalho concreto realizado na escola; falta de discussões coletivas que possibilitem o aprofundamento teórico e o avanço concreto na prática pedagógica, a partir de reflexões que superem o senso comum; apropriação rasa ou inadequada dos textos apresentados nos programas oficiais por parte dos docentes; necessidade de ressignificação das idéias sugeridas nos programas de formação em função da demanda concreta dos alunos e das salas de aula que são heterogêneas.

Uma das professoras entrevistadas tem 36 anos de atuação no magistério e demonstra grande interesse em aprofundar seus estudos, discutir conceitos e a aplicação prática dos mesmos. Conforme seu próprio relato, essa educadora se apropria das teorias de ensino-aprendizagem lançadas, procura analisar os textos lidos, modifica algumas de suas práticas, porém não descarta seus saberes e sua experiência, realizando uma ressignificação constante das propostas lançadas à rede pública pelas instâncias oficiais.

A outra educadora embora possua tempo menor no magistério (05 anos) possui visão semelhante em relação ao “Programa Ler e Escrever”. Acredita na necessidade de uma adaptação que permita o avanço na prática a partir de fundamentações teóricas sólidas. As críticas em relação ao programa oficial estão centradas no fato de que: essa prática formativa sofre a interferência constante das demandas rotineiras da escola; as discussões não ultrapassam o senso comum; as atividades sugeridas pelo programa constituem livros de receitas, pois são apartadas de discussões teóricas que possam fundamentá-las; e a formação feita pelo trio gestor nega vozes ao professor que é, na verdade, o mediador dos conhecimentos. Contudo, as educadoras mostram-se propensas ao estudo, à pesquisa e a ressignificação do programa. Essas duas educadoras, durante o curso de formação em serviço, ficam mais próximas e procuram realmente o entendimento mais profundo dos temas discutidos. Embora uma delas esteja numa etapa de desinvestimento profissional, o interesse pela pesquisa e pela reflexão coletiva não se mostra menor.

significado do curso de formação para duas professoras da quarta série do Ensino
Fundamental da Escola Municipal do Parque Peruche

Uma das professoras da quarta série do Ensino Fundamental entrevistada atua na profissão docente há 19 anos, participou de cursos dirigidos à rede pública como o PROFA, trabalhou com alfabetização de adultos (antigo MOBREAL). Trabalha nessa unidade de ensino

há 06 anos, é desquitada, possui 02 filhos e mora na região. A outra professora trabalha na área educacional há 23 anos, sendo que atuou com alfabetização por um período de 02 nos. Fez cursos de especialização e curso de Supervisão Escolar. Mora na região, é casada e tem 02 filhos. Vejamos o significado da proposta de formação lançada a partir do “Programa Ler e Escrever” na perspectiva dessas duas docentes.

Entrevistas nºs 11 e 12 (Anexo II) realizadas com as professoras de quarta série do Ensino Fundamental

C.: Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

Profª-aluna (1): Produz, pois, há troca de experiências. Aspectos positivos: estamos sempre nos informando. Negativos: São muitos projetos.

Profª-aluna (2): Tudo que é feito traz algo que acrescenta em nosso conhecimento e aprendizagem. Tudo é válido.

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

Profª-aluna (1): Instrumento para melhorar; suporte e materiais de uso (livros, apostilas consumíveis) deveriam ser encaminhados, pois tenho gasto muito com xérox, e outros materiais.

Profª-aluna (2): É válido.

C.: As concepções sobre alfabetização e sobre a aprendizagem da língua portuguesa descritas no programa, enfatizam a importância da diversidade de textos, o ensino da linguagem oral e escrita, a apresentação de textos literários e a reflexão sobre a linguagem. Qual é a sua opinião sobre tais idéias? Esses materiais já faziam parte do seu planejamento e da sua rotina?

Profª-aluna (1): Sim, são propostas de leituras de diferentes gêneros literários.

Profª-aluna (2): Sim, o trabalho tem que ser diversificado.

C.: O programa oficial “Ler e escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Profª-aluna (2): Todos nós temos que ter a teoria para termos a prática.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da rede pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Profª-aluna (2): Essas concepções ajudam e mostram caminhos para a nossa prática.

C.: Os textos do programa ilustram e descrevem a maneira, pela qual, as crianças aprendem a ler e escrever, isto é, as hipóteses que levantam acerca da escrita (hipótese silábica, silábica-alfabética, alfabética). As informações trocadas te auxiliaram?

Profª-aluna (1): Na observação, diagnóstico e encaminhamento de alunos com dificuldades em avançar na leitura e na escrita.

Profª-aluna (2): Na sondagem e encaminhamento de alunos com dificuldades.

C.: Em relação à leitura, inclusive a que é feita quando a criança ainda não está alfabetizada, o programa traz textos que tratam a prática da leitura, como meio de formar leitores competentes, para os quais a leitura faça

sentido e ultrapasse os limites da decodificação. Você concorda com as ações propostas pelos autores e acha as idéias defendidas por eles aplicáveis em sua realidade de trabalho com as crianças?

Prof^a-aluna (1): Com certeza sim. A criança passa a ter hábito de leitora e é mais uma técnica para compreender o mundo da escrita.

Prof^a-aluna (2): Sim.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do “Programa Ler e Escrever” em sua opinião?

Prof^a-aluna (2): Para iniciantes foi positivo: muitas novidades, mas para os mais antigos pouca novidade.

C.: Os conceitos discutidos durante o curso de formação em serviço te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula?

Prof^a-aluna (2): Sim. Alguma coisa sempre esclarece, e na verdade essa escola trabalha desta forma.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Prof^a-aluna (2): Sim, em alguns aspectos. Mais sugestões de atividades.

C.: As ações propostas pelos autores em termos de leitura e escrita coincidem com aquilo que você já realiza ou foi capaz de trazer algumas inovações?

Prof^a-aluna (1): As realizações mais recentes foram feitas a partir das propostas do PROFA.

C.: As idéias discutidas ampliaram se campo de ação, trouxeram sugestões capazes de melhorar a sua prática ou não?

Prof^a-aluna (1): Sim, principalmente na leitura compartilhada.

Prof^a-aluna (2): Sim.

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Prof^a-aluna (1): Acredito que são mais propostas para que os professores compreendam uma das idéias teóricas, como por exemplo, a hipótese de escrita, na qual a criança se encontra.

Prof^a-aluna (2): Para os professores novos foi de grande valia. Para os professores com mais tempo de experiência acrescentou muito pouco.

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Prof^a-aluna (1): Creio que o professor precise sim, pois cada dia acrescentam-se experiências vividas e teóricas.

Prof^a-aluna (2): Com certeza.

C.: O “Programa Ler e Escrever” vem acompanhado do Guia do professor e do aluno com sugestões de atividades e pautas para reuniões de pais. Qual é a sua opinião sobre tais materiais?

Prof^a-aluna (2): Foi um bom material.

C.: De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

Prof^a-aluna (1): Continuando com cursos e palestras interessantes, mas realizada por pessoas que entendem do assunto.

Prof^a-aluna (2): Com oficinas e com palestras.

C.: E isso não tem acontecido?

Prof^a-aluna (1): Não. A formação vem sendo dada pelas coordenadoras, sobre temas que elas acabam de aprender na Coordenadoria. Fica difícil.

C.: O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

Prof^a-aluna (1): Horário de trabalho coletivo é bastante útil, para troca de experiências e só.

Prof^a-aluna (2): Hora de estudos com oficinas práticas; palestras; troca de experiências.

C.: *Em relação à avaliação das crianças o Programa Ler e Escrever trouxe alguma contribuição: habilidades teóricas ou práticas? Quais?*

Prof^a-aluna (2): Sim, sanou muitas dúvidas para os iniciantes. Para mim fez pouca diferença.

Notamos que para essas duas professoras, com experiência significativa na docência (19 e 23 anos) o curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” trouxe algumas contribuições em relação à diversidade de textos, leitura compartilhada. Os materiais são vistos como bons e as críticas estão centralizadas na forma de transmissão dos conteúdos do programa (pelas Coordenadoras) e nos conteúdos que são avaliados como mais apropriados aos professores iniciantes. Apesar disso, as professoras da quarta série entrevistadas acreditam na formação em serviço – HTPC e sugerem que esse espaço formativo seja preenchido com palestras, oficinas práticas para a troca de experiências.

Em relação aos materiais do programa as professoras avaliam como sendo bons e dotados de sugestões capazes de ajudar na diversidade de atividades de leitura e escrita. Concordam com grande parte das concepções tratadas no programa, porém já passaram por cursos com conteúdos semelhantes como, por exemplo, o PROFA.

Ficam patentes nessas duas entrevistas, praticamente, duas críticas ao programa oficial: o “Programa Ler e Escrever” desconsidera o ciclo de vida profissional do professor ou o saber docente; os seus conteúdos são transmitidos num efeito multiplicador, isto é, pelas Coordenadoras Pedagógicas que acabaram de recebê-los na Coordenadoria. Diferentemente dos depoimentos das duas professoras de segunda série, essas docentes trazem críticas, porém assinalam os pontos positivos e apontam sugestões para a melhoria do HTPC nas escolas públicas.

significado do programa oficial para a professora auxiliar de período da Escola Municipal do Parque Peruche.

A professora auxiliar de período da Escola Municipal do Parque Peruche trabalha nessa unidade pública de ensino no período da manhã há 05 anos e, no período da tarde, atua como professora de educação infantil (rede privada). Trabalha a 14 anos na profissão docente e a 09 na rede pública de ensino. Possui cursos de pós em Psicopedagogia e, atualmente, faz curso de formação de professores de Educação Infantil na Escola da Villa. Trabalhou 04 anos com alfabetização na rede pública e três anos na rede privada. A professora entrevistada não

mora na região do Peruche, é casada e não tem filhos. Vejamos o significado do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” para a educadora.

Entrevista nº 02 (Anexo II) realizada com a professora auxiliar de período

C.: Qual método de alfabetização adotou ao longo da carreira? Por quê?

Profª aux. período: No início trabalhei, com o método silábico e com o passar do tempo conheci e me aprofundei no construtivismo, no qual trabalho atualmente por ter mais segurança.

C.: A chegada de teorias de ensino-aprendizagem, com novas propostas incentivou mudanças na prática? Em caso afirmativo cite quais mudanças realizou.

Profª aux. período: Prefiro conhecer melhor as teorias e aplicar as novidades aos poucos, mas com segurança e reflexão. Foi isso que fiz com o construtivismo. Primeiro estudei, tentei entender e depois, gradativamente, fui incorporando os conceitos e as propostas a minha prática. Hoje estou convencida dos benefícios dessa proposta desde que bem compreendida pelos professores

C.: Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

Profª aux. período: Produtivos sim, pois neste momento é possível trocar experiências e refletir sobre as atividades, além da atualização nas leituras.

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

Profª aux. período: Eu gostei muito do material, pena que os livros foram destinados apenas para os primeiros anos. As atividades propostas podem ser adaptadas a qualquer ano do primeiro ciclo. Os conteúdos são diversificados, estão super atualizados e as propostas são bem variadas.

C.: O programa oficial “Ler e Escrever” apresenta algumas concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

Profª aux. período: Ler e escrever como função social, além do trabalho com a tipologia textual.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da escola pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

Profª aux. período: Sim, pois se a criança perceber a escrita e a leitura como algo prático e necessário em seu dia-a-dia ficará muito mais interessada.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do Programa Ler e Escrever, em sua opinião?

Profª aux. período: Positivos: atualização e reflexão sobre o ensinar.

Negativos: Material restrito aos primeiros anos.

C.: Os conceitos e textos discutidos durante o curso te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula?

Profª aux. período: Sim, muitos textos auxiliam em minhas atitudes em sala de aula e chegam a complementar atividades já desenvolvidas, como a leitura de clássicos, por exemplo.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever”, tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te

ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

Prof^a aux. período: Sim, muitos deles me auxiliam em dificuldades já vivenciadas, como por exemplo, o texto do programa é repleto de sugestões, de modo que você pode variar, escolher...

C.: As concepções sobre alfabetização e sobre a aprendizagem da língua portuguesa descritas no programa, enfatizam a importância da diversidade de textos, o ensino da linguagem oral e escrita, a apresentação de textos literários e a reflexão sobre a linguagem. Qual é a sua opinião sobre tais idéias? Esses materiais já faziam parte do seu planejamento e da sua rotina?

Prof^a aux. período: Não, muitos destes materiais não faziam parte da minha rotina. Hoje penso diferente e procuro complementar, principalmente a leitura compartilhada.

C.: Os textos do programa ilustram e descrevem a maneira, pela qual, as crianças aprendem a ler e escrever, isto é, as hipóteses que levantam acerca da escrita (hipótese silábica, silábica-alfabética, alfabética). As informações trocadas te auxiliaram?

Prof^a aux. período: Sim, ampliaram meu universo teórico, me ajudaram na avaliação das crianças através da sondagem e de pensar em ações para ajudá-las em suas dificuldades e, melhoraram muito a minha rotina.

C.: Em relação à leitura, inclusive a que é feita quando a criança ainda não está alfabetizada, o programa traz textos que tratam a prática da leitura, como meio de formar leitores competentes, para os quais a leitura faça sentido e ultrapasse os limites da decodificação. Você concorda com as ações propostas pelos autores e acha as idéias defendidas por eles aplicáveis em sua realidade de trabalho com as crianças?

Prof^a aux. período: As propostas são ótimas, no entanto, o maior dificultador muitas vezes é o grande número de crianças em sala de aula.

C.: Em outras palavras, as propostas não encontram correspondência com a realidade e com as condições de trabalho, que vocês vivenciam no dia-a-dia da escola e sala de aula?

Prof^a aux. período: É, porque o número de alunos é grande, cada um tem o seu próprio ritmo e ainda temos as crianças de inclusão. Fica difícil para o professor dar conta de todas as demandas.

C.: As ações propostas pelos autores em termos de leitura e escrita coincidem com aquilo que você já realiza ou foi capaz de trazer algumas inovações?

Prof^a aux. período: Muitas propostas trouxeram inovações até mesmo como forma de reflexão, porque nem sempre conseguimos inovar devido às condições materiais e de trabalho, que não ajudam.

C.: As idéias discutidas ampliaram se campo de ação, trouxeram sugestões capazes de melhorar a sua prática ou não?

Prof^a aux. período: Sim, elas vieram a somar nas práticas já existentes.

C.: Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo, o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

Prof^a aux. período: Eles visam atualizar os profissionais da rede e capacitá-los como bons alfabetizadores, além de melhorarem os números para as campanhas políticas.

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

Prof^a aux. período: Isto é fundamental, assim como qualquer outra profissão, o professor deve estar sempre se atualizando.

C.: De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

Prof^a aux. período: Fazendo com que todos os profissionais tenham acesso aos materiais trabalhados (impresso).

C.: O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

Profª aux. período: É um momento de troca de experiências e reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. Pelo menos é assim que nós gostaríamos que funcionasse essa formação em serviço.

C.: Em relação a avaliação das crianças o Programa Ler e Escrever trouxe alguma contribuição teórica ou prática? Qual?

Profª aux. período: Sim, neste programa a avaliação é constante e ocorre de várias maneiras. Assim, passei a fazer sondagens com maior frequência e a entender as ações necessárias para ajudar os alunos com maiores dificuldades.

A professora entrevistada afirma ter obtido benefícios com o programa oficial, principalmente, no que se refere à diversidade de atividades sugeridas, a qual permite complementação e ampliação da rotina e do planejamento. Segundo a informante, a sondagem constante sugerida pelo programa facilita o encaminhamento das crianças com dificuldades de aprendizagem. Os problemas que dificultam a realização e a implementação do -“Programa Ler e Escrever” – referem-se, de acordo com a docente, às condições concretas de trabalho vivenciadas na unidade de ensino como: condições materiais, tempo e espaço escolar, número elevado de alunos por sala de aula.

A professora auxiliar de período entende que esses projetos ajudam na atualização dos profissionais. Avalia positivamente os materiais e sente falta de uma distribuição mais ampla, pois acredita que as atividades podem ser adaptadas para todos os ciclos. A educadora aponta que o horário coletivo de trabalho pedagógico – HTPC – deveria funcionar como um momento de discussão, de reflexões sobre as ações tomadas em sala de aula, isto é, para que uma prática baseada em reflexão crítica pudesse ser implementada.

Verificamos nessa subdivisão feita a partir das séries em que trabalham as informantes ou professoras-alunas do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever”, que os significados do programa oficial são diferentes entre elas e geram atitudes, reações e comportamentos diferentes.

A maior parte das professoras da primeira série, que receberam o material impresso do programa (Guia para o planejamento do professor alfabetizador), avalia positivamente esse material, a quantidade de sugestões de atividades de leitura e escrita. Essas professoras apenas criticam a forma pela qual o programa tem sido transmitido (efeito multiplicador), o fato de vir pronto e de dificultar a autonomia das delas para a efetivação dos próprios projetos na área de alfabetização. Como trabalham com o intuito de alfabetizar a criança preocupam-se com a qualidade e com a quantidade de atividades, reclamam da falta de autonomia e de tempo, pois desejam elaborar alguns projetos específicos a realidade de seus alunos.

Grande parte das professoras aponta o positivo e o negativo inerente ao programa de formação. Notamos que as mais experientes, que se encontram na fase de desinvestimento profissional agem de duas formas distintas nessa unidade de ensino: uma parte delas mostra grande ressentimento, apresenta queixas e reclamações/lamentações constantes avaliando, praticamente, todo o programa oficial de forma negativa (professoras da segunda série). Essas professoras atuam em salas de aula onde, grande parte dos alunos, já se encontra alfabetizados e precisam desenvolver a produção de textos.

Outra parte das professoras em fase de maior experiência profissional mostra-se mais atenta à pesquisa e a utilização do programa para aumentar e ampliar o universo teórico que sustenta a prática. Essas docentes criticam a falta de consideração ao saber docente, a repetição dos temas e dos textos, mas acreditam na necessidade de se trabalhar conceitos e aportes teóricos juntamente com as experiências provenientes da prática no HTPC (professoras das terceiras e quartas séries). O desafio maior dessas professoras parece ser melhorar a produção de textos e ampliar o vocabulário das crianças. As condições de trabalho e o número de alunos por sala de aula são questões levantadas por uma parte das educadoras entrevistadas.

Percebemos que o significado do programa oficial se mostra diverso e variado numa única unidade de ensino e que essa diversidade se deve a vários fatores como: saber docente, condições de trabalho, percepção e sentimentos acumulados em relação ao magistério e ao sistema de ensino no Brasil, ciclo de vida profissional, desafios referentes ao ano/série em que atuam as professoras (primeira série, segunda, terceira e quarta).

De acordo com a nossa análise a variedade de significados atribuídos, pelas professoras participantes desse estudo, ao “Programa Ler e Escrever” faz com que pensemos na relatividade do funcionamento de programas oficiais lançados às unidades de ensino.

Os programas de formação em serviço, com seus aportes teóricos e atividades práticas, mostram-se úteis para discussões coletivas e até mesmo como elemento norteador das atividades a serem realizadas no HTPC.

Notamos que essa utilidade fica relativizada e, por vezes, prejudicada frente às necessidades pontuais da unidade de ensino, as demandas concretas dos alunos e professores que compõem e fazem da escola um espaço dotado de especificidade.

As reações de grande parte das professoras em relação a essa dicotomia - proposta do curso versus demandas concretas da instituição – apresentam-se nessa unidade de ensino da seguinte forma: ressignificação e adaptação da proposta à demanda concreta, indiferença, hiperconformismo, apatia, rebeldia, questionamentos, críticas.

Quanto a inserção dos conteúdos do programa nas salas de aula, no dia-a-dia com os alunos, observamos uma sala de primeira série, a fim de levantarmos alguns dados e algumas pistas sobre a maneira pela qual a educadora introduz os conteúdos do “Programa Ler e Escrever” na rotina e no planejamento. Nossas análises e o material coletado são apresentados adiante.

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO E SUA RESSIGNIFICAÇÃO

Nesse Capítulo analisamos o significado do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” – na perspectiva das Coordenadoras Pedagógicas que atuam como formadoras e multiplicadoras dos conteúdos recebidos na Coordenadoria, nessa unidade de ensino.

O significado atribuído aos programas de formação pelo vice-diretor da escola é apresentado. O histórico da elaboração/implementação de projetos pedagógicos e esportivos nessa Instituição é descrito e analisado, bem como a relação dessa tradição formativa com a realidade atual.

Apresentamos nesse Capítulo o material analisado, a partir de nossas observações realizadas durante o primeiro semestre de 2006 numa sala de primeira série. Os conteúdos do “Programa Ler e Escrever”, que aparecem na rotina da professora, a didática e os registros feitos por um aluno, cujo caderno encontra-se mais completo, constituem materiais cuja análise nos auxilia a verificar a ressignificação do programa oficial feita por uma professora.

4.1. OS SIGNIFICADOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E DO VICE-DIRETOR.

A Escola Municipal do Parque Peruche conta com duas Coordenadoras Pedagógicas. Fizemos a entrevista inicial ao começarmos o nosso trabalho de campo com as duas Coordenadoras da unidade de ensino. No final da pesquisa fizemos outra entrevista, porém só pudemos conversar com uma das Coordenadoras.

As Coordenadoras Pedagógicas possuem graduação em Pedagogia e História, trabalham na escola há, aproximadamente, 14 – 15 anos, possuem cursos de especialização e aperfeiçoamento e conhecem o histórico da Instituição, pois participaram dos primeiros projetos realizados na unidade de ensino. Vejamos o conteúdo da entrevista inicial realizada com as duas Coordenadoras da escola.

Entrevista inicial realizada com as Coordenadoras Pedagógicas L. e C. em 03/03/2006

R.A.: O contato com a escola foi feito no início do mês de fevereiro de 2006 por telefone. Verificamos a possibilidade de iniciarmos o trabalho de campo, contando com a participação dos gestores e das professoras de primeira a quarta série no nosso estudo. Embora o Assistente de Direção P. tivesse avalizado a realização da pesquisa na Escola, alguns contratempos com as Coordenadoras e Equipe pedagógica, levaram ao adiamento do início das atividades e da investigação como: férias de uma das Coordenadoras marcadas para março, que desencadearam acúmulo de atividades para ambas nesse período imediatamente anterior; participação da Escola no Carnaval (Projeto desenvolvido junto à Escola de Samba Unidos do Peruche); e compromissos pessoais de uma das Coordenadoras (C.) cujo filho de três anos encontra-se em adaptação numa escola particular situada no bairro vizinho – Jardim São Bento, exigindo-lhe saídas antecipadas. Após algumas tentativas conseguimos concretizar uma rápida Entrevista Inicial.

ENTREVISTADAS: COORDENADORAS PEDAGÓGICAS – C. e L.

ENTREVISTADORA: CONCEIÇÃO - DATA: 03/03/2006

C.: Bem, gostaria de conversar com vocês sobre os projetos de formação desenvolvidos na Escola, pois esse tema faz parte do meu projeto de pesquisa, isto é, a minha investigação pretende privilegiar os projetos de formação em serviço. Gostaria de saber o significado do projeto oficial “Programa Ler e Escrever” para vocês e de que modo ele pode contribuir para suprir lacunas ou vazios existentes na prática pedagógica. Para isso, mostra-se fundamental ouvirmos tanto os formadores (CPs), quanto as professoras que são os sujeitos dessa prática formativa. Assim, gostaria de saber, primeiramente, quais projetos ocorrem efetivamente na escola.

L.: Olha a escola trabalha sim com projetos, mas eu diria que funcionam mais ou menos. Antes... eram melhores, mas com essa nova gestão já sentimos necessidade de repensar...

C.P. (C.): É porque, na verdade, o foco do Serra e da Prefeitura está na leitura e na escrita, com esse Projeto Ler e Escrever... e ele pretende investir na formação dos Coordenadores Pedagógicos e não tanto nos professores. A gente não para mais na escola. Temos convocações, cursos e depois somos cobradas a dar conta do trabalho dentro da escola. Tem ficado muito difícil. Agora temos o curso ministrado na USP na área de matemática para as professoras. Elas vão para o curso e a gente têm que dar um jeito de substituir.

L.: O problema mesmo são as convocações, porque planejamos a semana e... por fim, temos que sair tanto, que tudo fica meio perdido... o trabalho com as professoras, a nossa própria organização. Você deve ter percebido isso, quando tentamos marcar esse primeiro encontro.

Conceição: Mas, apesar disso, o projeto de formação existe e acontece efetivamente?

C.: Sim. Os nossos encontros acontecem da seguinte forma: segundas e quartas são conduzidos pela Lucia, e as terças e quintas por mim.

Conceição.: Como são levantados os temas para a elaboração dos projetos de vocês? Quem os define?

L.: A cada ano verificamos as maiores necessidades das professoras e montamos o nosso projeto. Mesmo com a proposta elaborada, não deixamos de ouvir as professoras e de discutir as dificuldades que elas tenham ao longo do ano.

Conceição.: Vocês têm o projeto desse ano já elaborado e descrito?

C.: Nós já discutimos, determinamos objetivos, só falta mesmo digitá-lo, formalizar. Esse ano nós seremos mais controlados. Perdemos um pouco da nossa autonomia. Essa gestão é mais fechada, nos mandou o Projeto Ler e Escrever e devemos obter resultados porque seremos cobrados.

Conceição.: Vocês têm problemas sérios com a alfabetização na escola? Como podem descrever ou quantificar as dificuldades de aprendizagem verificadas na escola?

Lucia: Sabe, até que o nosso maior problema não é com a alfabetização. Só algumas crianças, mas para essas temos o SAP (Sala de apoio pedagógico). As professoras fazem a lista daqueles que não estão acompanhando e eles vão para o reforço. Nem sempre o SAP é preenchido por Psicopedagoga, mas na nossa escola é. Isso ajuda, ainda mais na inclusão. Mas, voltando ao problema da aprendizagem, o nosso é que... percebemos que as crianças aprendem a ler, a escrever, a copiar. Só que elas têm dificuldade para avançar. Não conseguem produzir texto, com idéias, criatividade. Sabem e aprendem apenas o básico.

C.: Bem, então, vocês não precisam se preocupar tanto com a proposta fechada da gestão do Serra, já que com a alfabetização, com o básico (ler e escrever) vocês não tem tido problemas?

Célia: É verdade. Mas, a cada ano é uma nova situação, uma nova turma de 1ª série e precisamos acompanhar de perto para evitar problemas, né?

Precisamos manter certo controle da situação e isso exige bastante da gente. Aqui mesmo, no projeto de formação, tivemos que mudar muita coisa. Se você quiser te mando por e-mail o projeto do ano passado. A proposta foi muito boa, mas o W. (diretor) pensa diferente e tem cobrado da gente. Ele quer que olhemos mais para a prática durante a formação em serviço. A teoria, para ele, deverá ser uma busca pessoal, que cada professor fará se quiser, por conta própria, nas Instituições formadoras.

L.: Mas acontece que acreditamos num equilíbrio entre a teoria e a prática. Temos dois grupos de professoras, você vai entrevistá-las e vai ver. Um grupo se interessa pela teoria, pede sugestões de leitura, quer o conhecimento. O outro grupo quer tudo pronto, quer falar dos conflitos vividos em sala de aula, dos problemas que enfrentam com os alunos. Pedem sugestões para que encontrem soluções. Buscamos atender as duas demandas num movimento equilibrado. O W. insiste que devemos dar mais foco para os problemas da prática pedagógica.

C.: É ... o olhar dele é esse. Agora ele passou no concurso para Supervisor. Acho que vai ser bacana para ele, quando for chamado. De repente, ele leva as coisas boas que implantou aqui para outras escolas...

Conceição.: Vocês se preocupam com a saída dele? Trabalham juntos há muito tempo?

C.: Trabalhamos juntos há mais ou menos 14 anos, não é Lu? Mas, achamos que a saída dele pode ser legal para ele e para a escola testar outras formas de trabalhar.

Conceição.: Vocês percebem, então, que a gestão é mais centralizadora, não tão democrática?

C.: É, na verdade, a escola melhorou muito, ele é super elogiado por todas as iniciativas que teve e, tem reconhecimento declarado publicamente. Sabe, deixar as pessoas participarem demais das decisões da escola, gera mesmo confusão, falta de consenso.

L.: É que cada um pensa em si. Existe muito individualismo aqui. Quando tentamos tomar alguma decisão em equipe, sempre têm aqueles que não concordam com nenhuma das alternativas e tumultuam. Com reunião era assim. Aí o Walter resolveu estabelecer dia e horário. Pronto todo mundo se adaptou.

Conceição.: Vocês se sentem, também, mais confortáveis com essa forma de trabalhar?

C.: Nem sempre, mas fazer o quê? Temos os prós e os contras. Também sabemos que algo pode mudar, não é?

Conceição.: Inclusive com a mudança administrativa prevista para breve?

L.: É quem sabe? Eu gostaria também de investir mais na minha própria formação. Gostaria de fazer Mestrado, mas tenho dois filhos pequenos e acaba ficando difícil de conciliar. Com tantas mudanças e com essas convocações que colocam a gente o tempo todo fora da escola, embora tenhamos que responder por tudo que acontece nela. Mas, quem sabe, convenço a Célia a fazer comigo. Pelo menos teria uma companhia, alguém para trocar idéias e para dividir angústias.

C.: Quem sabe, o ano que vem podemos pensar. Nesse está impossível.

Conceição: Bem, voltando um pouco aqui para a questão da escola, gostaria de saber quantas professoras de 1ª à 4ª série vocês têm?

C.: Temos 04 professoras de 1ª série, 04 de segunda série. Na 3ª série temos 03 professoras e na 4ª série temos 04. Só que as professoras de terceira e quarta séries trabalham em sistema de rodízio e, se dividem ministrando as aulas de português. Matemática, ciências, história e geografia. Também temos a professora de Educação Física, a Orientadora da sala de leitura e, a S. que é do POIE (Informática).

Conceição: A disponibilidade delas para entrevista deve ser verificada com elas e com vocês?

C.: Pode ser com a gente. Temos aqui os horários livres delas. Algumas detestam que marquemos alguma coisa no horário todo (uma hora). Mas veja aqui a disponibilidade e marcaremos.

L.: É que elas têm formação quatro vezes por semana, com duração de uma hora e meia: 2ª e 3ª das 11:45 às 13:15 hs; 4ª e 5ª das 11:00 às 12:30hs.

Conceição.: OK. Verificarei, então, a disponibilidade delas e, se possível, me encaminhe os projetos de formação para que eu possa ler. Além disso, gostaria de verificar se vocês poderiam me contar um pouco sobre os índices de fracasso escolar, evasão e retenção aqui na escola.

L.: Bem, como trabalhamos com ciclos a retenção ocorre em alguns casos, depois de conversarmos muito em Conselho sobre a situação do aluno. Aí, chamamos a família e explicamos a situação real da criança, sugerimos a retenção e, quando os pais concordam, fazemos a retenção por faltas. Deixamos claro que é para ajudar o aluno a acompanhar melhor.

Conceição.: E os pais costumam aceitar, pois faltas podem lhes causar problemas com o Conselho Tutelar, não é?

L.: Ah! Quando percebem que realmente o filho não tem condições de passar aceitam. Eles nunca nos falaram nada sobre problemas com o Conselho Tutelar.

C.: Ah! Conceição, se você quiser e puder venha conosco na quinta-feira, dia 09/03, na Coordenadoria Casa Verde, ver como tem funcionado a nossa formação. Talvez ajude na sua pesquisa. Assim você poderá analisar os temas que têm sido tratados conosco. É das 8hs30 às 12hs30hs.

Conceição: OK, C. agradeço pelo convite. Caso seja possível irei sim.

R.A.: Durante a entrevista descrita tivemos inúmeras

interrupções: de alunos, aluno-professora e professora.

Alunos: Foram quatro. Pediram licença, apresentaram-se com educação e postura ereta. Entram e entregam algo, por solicitação da professora – são ajudantes da professora;

Aluno com a professora: Professora pede providências da Coordenação em relação a uma criança (07 anos – 1ª série), que tinha desenhado na palma da mão órgão sexual e utilizado palavras e gestos em sala de aula. O aluno entra de cabeça baixa, com a mão aberta para mostrar o desenho para as Coordenadoras. É repreendido e ouve de cabeça baixa, sem olhar para elas.

Professora: da quarta série pede licença para perguntar o que fará com a turma na segunda-feira, pois ela e mais duas professoras terão convocação. A Coordenadora pede que dispensem as classes, porque a escola não tem verba para pagar eventual. A professora avisa, ainda, que abonará nas próximas semanas três faltas e terá duas justificadas, pois irá para o Nordeste. As coordenadoras apóiam e a incentivam. Dizem que verificarão como a questão poderá ser resolvida, mas que a mesma deve ir e se divertir. C. ainda finaliza assim:

C.P. (C.): A L. sai de férias agora, e assim que ela voltar pego eu.

R.A.: Estamos em março e o ano mal começou, mas na escola parece que estão no final de dezembro: exaustos e precisando descansar. Apesar de falarem que os encontros (projetos de formação) acontecem quatro vezes na semana, isto depende da agenda delas (Coordenadoras), pois nas férias da Lucia as segundas e quartas estarão canceladas. Nas próximas duas terças-feiras a Célia já tem compromissos agendados e, as quintas ela tem formação na Coordenadoria. Quando a L. voltar, sai a C. e a situação parece se repetir. Participaremos da formação em serviço realizada as quartas-feiras, pois o projeto oficial – “Programa Ler e Escrever” acontece nesse dia.

Conforme pudemos perceber as Coordenadoras Pedagógicas da unidade de ensino, na qual fizemos o nosso trabalho de campo, ficam bastante divididas entre suas próprias concepções acerca dos projetos de formação e as exigências que lhes são feitas em relação ao controle da dinâmica Institucional, tanto pelo gestor quanto pelas instâncias oficiais. Nessa primeira entrevista notamos que as Coordenadoras tiveram que reescrever o projeto de formação em serviço, com base no “Programa Ler e Escrever”, bem como redefinir seus compromissos dentro e fora da escola, dado o aumento significativo das convocações oficiais a que devem responder.

Percebemos que a gestão institucional nem sempre as agrada, pois se trata de um modelo centralizador e autoritário. As características do governo vigente também são centralizadoras. Isso as leva a uma série de ações pouco democráticas com as professoras na unidade de ensino como: modelo de formação em serviço fechado, sem grandes possibilidades de flexibilização; compromissos burocráticos sobrepostos aos interesses pedagógicos; falta de autonomia; pressão em relação a prazos e à execução de atividades (cobram das professoras, pois também são cobradas).

Frente a esse cenário as Coordenadoras parecem torcer por uma mudança na gestão administrativa da escola, que permitiria a implementação de outras formas de trabalho. Celebram abonos, faltas, férias e viagens, pois a rotina escolar parece levá-las à exaustão mesmo no início do ano. Demonstram ter sentimentos e ações muito parecidos com aqueles apresentados por grande parte das professoras, que mediante situações adversas de trabalho buscam na legislação privilégios que garantam a sobrevivência dentro desse sistema perverso.

Num primeiro momento entendemos que o significado do “Programa Ler e Escrever” para as Coordenadoras Pedagógicas da Escola Municipal do Parque Peruche é meramente cumprimento de dever burocrático e administrativo. Demonstram preocupação com o controle exercido sobre o trabalho a ser realizado por elas e pelas professoras, durante o ano de 2006 e com os resultados que deverão apresentar no final do ano.

A entrevista realizada quase no final do ano com uma das Coordenadoras nos permite a ampliação dessas percepções.

Entrevista realizada com a C.P. em novembro de 2006

C.: Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

C.P.: O ideal seria os professores receberem formação direta dos formadores do DOT, pois quando as CPs transmitem e discutem no coletivo os temas, não é tão completo como no curso do qual fizeram parte.

C.: Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

C.P.: Esse projeto veio a contribuir de forma positiva, pois “focou” frentes de ações em objetivos e metas claros. As sugestões detalhadas de atividades fizeram com que as professoras reorganizassem a rotina e o planejamento, incluindo neles novas e diversas atividades de leitura e de escrita.

C.: O programa oficial “Ler e Escrever” apresenta quais concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

C.P.: A concepção de que o aluno é capaz de aprender desde que o professor seja instrumentalizado para ensiná-lo. O planejamento, a diversidade de textos é primordial e precisa ser contemplada para que a aprendizagem aconteça.

C.: Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da escola pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

C.P.: Sim, excetuando-se as classes que contam com alunos ditos de inclusão.

C.: Quais os aspectos positivos e negativos do Programa Ler e Escrever, em sua opinião?

C.P.: Positivos: averiguação (sondagem) periódica para verificar o quanto o aluno avançou ou não; propostas que são possíveis de pôr em prática.

Negativos: os conceitos deveriam ser passados diretamente para as professoras na Coordenadoria.

C.: Os conceitos e textos discutidos durante o curso te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula com as professoras-alunas?

C.P.: Sim, pois conseguimos rever, juntas, a rotina, a leitura compartilhada, a leitura por prazer, a função social da escrita. O consenso sobre essas ações em sala de aula é importante.

C.: Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

C.: Sim, conversamos muito com as professoras sobre a importância do planejamento. O planejamento é fundamental para uma prática de sucesso.

C.: As concepções sobre alfabetização e sobre a aprendizagem da língua portuguesa descritas no programa enfatizam a importância da diversidade de textos, o ensino da linguagem oral e escrita, a apresentação de textos literários e a reflexão sobre a linguagem. Qual é a sua opinião sobre tais idéias? Esses materiais já faziam parte do seu planejamento e da sua rotina?

C.P.: Sim, concordo com a apresentação de diversos gêneros literários e temos procurado diversificar cada vez mais.

C.: *Os textos do programa ilustram e descrevem a maneira, pela qual, as crianças aprendem a ler e escrever, isto é, as hipóteses que levantam acerca da escrita (hipótese silábica, silábica-alfabética, alfabética). As informações trocadas te auxiliaram?*

C.P.: No campo da observação: as professoras passaram a olhar a criança e as suas produções de outro modo. Com as sondagens contínuas as crianças com dificuldades de aprendizagem foram atendidas precocemente, e isto as ajudou a avançar.

C.: *Em relação à leitura, inclusive a que é feita quando a criança ainda não está alfabetizada, o programa traz textos que tratam a prática da leitura, como meio de formar leitores competentes, para os quais a leitura faça sentido e ultrapasse os limites da decodificação. Você concorda com as ações propostas pelos autores e acha as idéias defendidas por eles aplicáveis em sua realidade de trabalho com as crianças?*

C.P.: Sim, pois essa prática tem tido resultados positivos, inclusive em alunos da educação infantil. É fundamental oferecer repertório para as crianças. Quanto à aplicação desses conceitos, basta que todos tenham boa vontade, criatividade e desejo de diversificar.

C.: *Você acredita que as professoras não tenham essa disponibilidade para inovar a prática?*

C.P.: Algumas sim, mas ainda temos um grupo grande de professoras nessa escola que acredita apenas no seu modo de fazer de anos atrás e, resiste às inovações. Mostram-se sempre insatisfeitas e precisam de firmeza para que executem as ações propostas.

C.: *As ações propostas pelos autores em termos de leitura e escrita coincidem com aquilo que vocês já realizam ou foram capazes de trazer algumas inovações?*

C.P.: Trouxeram uma “injeção de ânimo” para a prática. Sabíamos que é importante, mas não aplicávamos. Até porque sempre há barreiras e mais barreiras, por parte das professoras. Agora, como o programa já vem pronto, não tem muita discussão...As atividades têm que ser colocadas no planejamento e pronto.

C.: *Mas, as idéias discutidas ampliaram o campo de ação, trouxeram sugestões capazes de melhorar a prática da sua equipe ou foi mero cumprimento de programa?*

C.P.: Considero importante a troca de idéias e experiência entre as colegas, a partir das discussões das teorias. É aquilo que você mesma viu. Muito barulho na sala de aula, muita correria, mas sempre aproveitamos alguns conceitos e cada professora individualmente é que vai buscar se aprofundar ou não, caso queira, porque aqui não é possível mesmo ir muito além. Inovações duradouras acho difícil, pois foi para grande parte da equipe, cumprimento de programa. De qualquer forma, avaliaremos esse projeto, discutiremos os prós e os contra no começo do ano que vem. Não pretendemos deixar em aberto...

C.: *O “Programa Ler e Escrever” vem acompanhado do Guia do professor e do aluno, com sugestões de atividades e pautas para reuniões de pais. Qual é a sua opinião sobre tais materiais?*

C.P.: Material bom, mas insuficiente para todas.

C.: *Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?*

C.P.: PEC - gratuito para professoras sem nível superior (oportunidade única, imperdível); PROFA – do governo federal (excelente, mas só atingiu aquelas professoras com disponibilidade fora do horário de trabalho e com interesse); Ler e Escrever – excelente...

C.: O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

C.P.: Sim, pois muitas não possuem disponibilidade de tempo, pois acumulam cargos.

C.: Quais são os principais motivos dessa baixa qualidade em sua opinião?

C.P.: Excesso de faltas das professoras (por motivos variados, inclusive sobrecarga de trabalho) e falta de planejamento.

C.: De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

C.P.: As leituras e discussões são importantes, mas com oficinas aferidas pelas próprias professoras, os cursos seriam mais ricos.

C.: E por que essas oficinas não são incorporadas?

C.P.: Devido à falta de tempo. São muitos projetos, muitas convocações, não conseguimos dar conta.

C.: Bem, então, realmente se houvesse maior autonomia para que a escola desenvolvesse seu próprio curso de formação em serviço, talvez o aproveitamento fosse melhor para todos?

C.P.: Sim, mas é importante, também, que se pense em temas gerais, que podem ser sugeridos as unidades de ensino. O problema é quando a gestão é muito autoritária e centralizadora como esta, porque aí o programa precisa ser cumprido com muito rigor e isso nos imobiliza.

C.: Você já conhecia os autores dos textos integrantes do programa Ler e Escrever?

C.P.: Não.

C.: O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

C.P.: Em outras escolas onde trabalhei as CPs não participavam do horário coletivo. Aqui isso não acontece. Os cursos são produtivos, mas poderiam ser melhores, se tivéssemos mais tempo e espaço para discutirmos temas importantes e do interesse geral.

C.: Em relação à avaliação das crianças o Programa Ler e Escrever trouxe alguma contribuição teórica ou prática? Qual?

C.P.: Sim, pois a partir do diagnóstico refletimos sobre as ações para ajudar as crianças.

C.: Enumere as maiores dificuldades vivenciadas pelos professores e alunos na escola pública, as quais mantêm a educação e o ensino em níveis de qualidade rebaixada, bem como suas sugestões.

dificuldades	sugestões
Professores titulares arraigados em práticas calcadas na cópia, repetição, sem considerar o aluno produtor do conhecimento;	mudança de paradigma
livro didático como ferramenta base do trabalho em sala de aula.	Mais cursos nos moldes do ler e escrever

A segunda e última entrevista realizada com Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal do Parque Peruche nos permite entender as contradições e os paradoxos experimentados por ela no exercício de sua função: seu trabalho é supervisionado pela direção, que busca reforçar mais a prática do que a teoria, pelas instâncias oficiais que veiculam um projeto de formação em serviço, com grande número de atividades que devem ser cumpridas. Ao mesmo tempo sofre pressão das professoras, que discordam de vários

pontos da prática formativa. Em meio a tudo isso, a Coordenadora deve transmitir conceitos e temas recém recebidos, cobrar das professoras a aplicação do programa, sob protestos e questionamentos e, ainda, tem que abafar suas próprias convicções sobre a formação em serviço, pois funciona como porta-voz do Estado e como tal acaba por contemporizar os conflitos.

Percebemos, durante a entrevista realizada e no transcorrer do curso de formação em serviço do qual participamos como observadores, que as Coordenadoras também questionam o efeito multiplicador inerente ao projeto oficial e sua funcionalidade, pois conteúdos podem perder sua essência nesse tipo de prática, sendo trabalhados de forma pouco aprofundada. As Coordenadoras reclamam da quantidade de atividades externas e internas, sentem-se cansadas e vibram mediante feriados prolongados, férias, abonos de faltas. Possuem atitudes parecidas com aquelas evidenciadas por grande parte das professoras: a prática formativa é feita de forma mecânica, repetitiva, sem muito entusiasmo ou interesse, como se fosse um mero cumprimento de dever burocrático.

Durante a última entrevista realizada com a Coordenadora percebemos que ela, por um lado, enxerga vários pontos positivos no “Programa Ler e Escrever” como: materiais bons; sugestões diversificadas de atividades a serem inseridas na rotina e no planejamento das professoras; sondagem constante e encaminhamento precoce das crianças com dificuldades de aprendizagem; apresentação de vários gêneros literários; diversidade e ampliação das atividades de leitura e escrita a serem trabalhadas em sala de aula. Chega a dizer que o programa oficial veio dar uma “injeção de ânimo” à prática. Percebemos que ele, na verdade, intensificou as atividades e o trabalho de todos na escola.

Os pontos negativos também são apontados. Registramos, em primeiro lugar, o quanto nessa unidade de ensino, o burocrático se sobrepõe ao pedagógico. O cumprimento dos programas oficiais; a avaliação bimestral das crianças a partir das sondagens; o planejamento e a rotina repletos de conteúdos do “Programa Ler e Escrever”; e as convocações constituem variáveis que intensificam o trabalho da equipe escolar, inclusive o trabalho das Coordenadoras, e diminuem o tempo e as possibilidades de reflexões mais aprofundadas e críticas sobre a prática. O paradoxo vivenciado pela Coordenadora parece incidir sobre esse fato (intensificação do trabalho), bem como sobre o compromisso de ter que corresponder as expectativas de formação de instâncias internas (diretor que prefere uma formação focada na prática) e externas à unidade de ensino (órgãos oficiais que determinam metas a serem cumpridas até o final do ano). As duas abordagens - da direção e das instâncias oficiais - nem

sempre correspondem às demandas de formação percebidas pela Coordenadora no transcorrer do seu trabalho com a equipe de professoras.

Num determinado momento da entrevista a Coordenadora chega a afirmar que haveria maior funcionalidade nos projetos de formação em serviço, se esses fossem pautados em oficinas aferidas pelas docentes. O HTPC funcionaria melhor se fosse utilizado como espaço para discussões teóricas e práticas a partir de temas definidos pela equipe escolar.

As Coordenadoras funcionam como mediadoras entre o diretor, instâncias governamentais e as professoras da Instituição. O papel da Coordenadora mostra-se desgastante, pois tenta conciliar as diferentes demandas, as idéias opostas e há cobrança em relação aos resultados.

As exigências sofridas pelas sobre a Coordenadora parecem ser repassadas às professoras: cobranças e controle sobre os prazos, resultados, ações, cumprimento de tarefas burocráticas.

A hierarquização do poder na escola Municipal do Parque Peruche pode ser sentida e observada claramente: os sujeitos situados nos níveis superiores cobram e exigem cumprimento de ações pré-determinadas daqueles que se encontram nas escalas inferiores: Coordenadoria passa o conteúdo do “Programa Ler e Escrever” para as Coordenadoras, essas adaptam ao HTPC da unidade escolar, conciliam com as demandas de formação do diretor, passam para as professoras o resultado desse trâmite sob protestos e reivindicações, frente os quais tentam contemporizar.

A nossa participação no curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever”, o convívio durante um ano na unidade escolar, as conversas e entrevistas realizadas com as Coordenadoras nos levaram a entender o significado dessa prática formativa na perspectiva delas.

O “Programa Ler e Escrever” parece significar para as Coordenadoras uma forma de cobrar determinadas mudanças no trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula; uma maneira de impor determinadas alterações na rotina e no planejamento, principalmente, entre aquelas professoras descritas como resistentes as mudanças e arraigadas em suas próprias estratégias de trabalho pedagógico. Para as Coordenadoras trata-se de um grupo de professoras que pauta seu trabalho de alfabetização na cópia e na repetição de velhos modelos.

O “Programa Ler e Escrever” traz o passo-a-passo das atividades e, na versão das Coordenadoras, fica mais fácil promover as mudanças na rotina das professoras. A pressão que sofrem por parte das instâncias superiores acaba sendo repassada às professoras de forma

justificada: o programa tem que ser cumprido no prazo determinado; as crianças devem ser alfabetizadas até o final do segundo ano, no máximo; as atividades de leitura e escrita devem ser diversificadas; os diversos gêneros literários têm que ser apresentados e os resultados transmitidos.

Além de representar uma forma de exercer certa influência sobre o trabalho das professoras, o programa oficial parece ser visto por uma das Coordenadoras entrevistadas, como um meio de instrumentalizar o professor para que ele tenha condições de ensinar os seus alunos. Essa visão se mostra alinhada à perspectiva de Mello (1982), de acordo com a qual os professores necessitam de competência técnica e de compromisso político, para que a melhoria da qualidade de ensino seja garantida.

Para a Coordenadora a aplicação dos conceitos veiculados pelo programa oficial é possível desde que as professoras tenham boa vontade, criatividade e desejo de diversificar. Nesse momento demonstra contradição em sua forma de analisar o “Programa Ler e Escrever” e sua funcionalidade na unidade de ensino, pois existem outros fatores intra-escolares (demandas rotineiras, tempo, espaço e condições de trabalho etc.) que dificultam a implementação dos projetos lançados. Essa perspectiva da Coordenadora assemelha-se a abordagem de Gatti (1998) que aponta que as mudanças na educação e na qualidade do ensino dependem de uma força de vontade do professor.

Quando solicitada a falar sobre quais as causas da baixa qualidade de ensino, a Coordenadora aponta que ela se deve a resistência dos professores às mudanças, ao apego das docentes no livro didático como material de apoio. Como sugestão para melhoria da qualidade de ensino centra-se no professor, novamente, e aponta que seria necessária uma mudança de paradigmas e a continuidade de cursos nos mesmos moldes do “Programa Ler e Escrever”. Apesar de em depoimentos anteriores afirmar o engessamento provocado por cursos fechados, com pouca flexibilidade, da quantidade de atividades que esse modelo formativo impõe a todos, no final acaba vendo essa estratégia como a única possível para garantir mudanças na prática docente e melhoria na relação ensino-aprendizagem da escola.

A perspectiva apontada pela Coordenadora Pedagógica nos remete a abordagem de Souza (2002) que analisa os cursos de formação em serviço, os pacotes prontos de treinamento e o discurso da incompetência docente, como uma maneira de forjar a competência dos professores. Muitos desses conceitos sobre a competência técnica dos docentes têm perpassado a rede pública e acabam reforçando a visão de que existem culpados para o problema da baixa qualidade de ensino no Brasil.

A qualidade da educação pública é uma questão séria e complexa que abarca diversos fatores e diversas dimensões do sistema de ensino. Simplificá-la por meio de representações ou de responsáveis, pode significar a continuidade de pacotes prontos e de estratégias, que não tem demonstrado nenhuma eficiência para a reversão do cenário educacional. As iniciativas governamentais podem auxiliar, nortear o trabalho e as propostas de formação nas escolas, porém, não há meios de garantir eficiência e transformações significativas na prática.

Significado do projeto de formação em serviço na perspectiva do vice-diretor da Escola Municipal do Parque Peruche

O vice-diretor Paulo trabalha na Instituição de Ensino há, aproximadamente, 14 anos e faz parte da história da elaboração dos projetos de formação na unidade de ensino. Licenciado em História, atua como vice nessa unidade municipal e como professor de jovens e adultos na rede Estadual, no período noturno.

De acordo com as informações levantadas acerca do histórico da Instituição, P. entrou na escola com a idéia de reverter o quadro de precarização que se apresentava naquele momento.

Elabora junto ao diretor o primeiro grande Projeto da escola – “Projeto Escola Aberta” que visa trazer para o espaço escolar a comunidade. Parcerias são feitas entre a escola e a comunidade local, para que os problemas vivenciados possam ser resolvidos de forma integrada. O diretor consegue parcerias com as escolas de samba da região, são realizadas festas e bailes para arrecadação de verbas. A antiga maloquinha, que não possuía muros e servia de passagem aos traficantes, vai mudando sua imagem. Reformas são realizadas, parcerias ampliadas: com profissionais do esporte, polícia militar, pastores da igreja evangélica, entre outras.

Os cursos de formação em serviço são pensados e implementados pela equipe. São elaborados projetos como: “Projeto Xadrex” destinado aos alunos no período noturno; Projeto para integração entre os funcionários – realizado com grande parte da equipe escolar e destinado à integração das áreas administrativa, pedagógica e operacional; “Projeto Esportivo”- destinado aos alunos e constituído pelas seguintes modalidades esportivas: futsal, basquete, capoeira e judô.

Os próprios alunos acabam trabalhando como voluntários na escalação de times, na organização de eventos e de campeonatos. Uma parte da equipe de professoras da escola é

mudada. Algumas professoras se aposentam e outras são removidas, por não se alinharem a nova proposta da escola.

Entrevistamos o vice-diretor da escola Municipal do Parque Peruche, a fim de entendermos o significado do programa oficial de formação em serviço, de acordo com a sua perspectiva.

Entrevista realizada com o vice-diretor da Escola Municipal do Parque Peruche

R.A: Em primeiro lugar informamos que a entrevista foi realizada com o vice-diretor P., dada a extensão de sua função nesta unidade escolar. O vice-diretor e o diretor compartilham as atividades da escola e dividem suas tarefas. O diretor W. trabalha mais com as atividades externas como: convocações, compra de materiais para a melhoria da escola, levantamento de verbas, através de parceria com a comunidade, para a troca anual dos computadores e para a realização de projetos internos (pintura, ampliação de áreas livres, etc). O vice P. permanece na escola, assumindo em toda a sua extensão, as tarefas do diretor. Entrevistamos P., pois ele responde por todas as questões inerentes ao cargo de diretor e se mostra disponível para conversar e fornecer informações. O Diretor encontra-se mais ausente e possui pouca disponibilidade para entrevistas, tendo inclusive sugerido que estas fossem realizadas com o seu vice. A conversa realizada com o vice-diretor da escola P. e registrada em nosso diário de campo traz uma visão diferente acerca dos objetivos dos projetos de formação realizados na escola. Aborda o histórico dos Projetos desenvolvidos na unidade de ensino (oficiais ou não) e que fazem parte da tradição da própria escola e de sua qualificação, no transcorrer dos últimos anos.

O informante P. coloca que os Projetos da escola em geral foram idealizados tanto por ele quanto pelo diretor, a partir de uma problemática vivenciada na escola em relação às gangues, aos traficantes, que utilizavam a escola como passagem já que não existiam muros, para venda de drogas e todo tipo de violência.

P.: Há, mais ou menos, 13 anos eu trabalhava como coordenador em outra escola (do Estado, inclusive). Resolvi abrir mão de minhas atribuições e aceitar o convite do professor W. Na escola em que eu trabalhava não podíamos contar com a contribuição da diretora. O dinheiro arrecadado em festas ou bailes promovidos pela equipe da escola era utilizado por ela, sem que ninguém soubesse ou visse em que e para quê.

C.: E aqui nessa escola? Como as coisas aconteceram?

P.: Aqui, ao contrário disso, encontrei uma perfeita sintonia de objetivos com o diretor. Ele tinha como meta estancar a questão da violência, organizar e conservar o patrimônio público.

C.: A escola apresentava problemas nessa ocasião, certo? Como foi feita a transformação?

P.: Na ocasião eu era jogador oficial de basquete. Obtive contribuições e cooperação da equipe esportiva para implementar ações de ocupação das quadras. O diretor firmou contato com a Escola de Samba Unidos do Peruche e esse foi o início das melhorias. Realizamos um Projeto amplo denominado - “Projeto Escola Aberta”.

C.: Em que consistia esse Projeto?

P.: O “Projeto Escola Aberta” abriu as portas da escola para a comunidade. A partir daí os moradores e pessoas influentes do bairro começaram a trabalhar em parceria conosco. Buscamos colaboradores e voluntários que até hoje participam dos eventos e das atividades esportivas oferecidas pela escola. Esse projeto foi levado para Cuba pelo diretor Walter.

C.: Esse projeto existe até hoje na escola?

P.: Atualmente ele tem por outro nome. Chama-se “Fim de Semana na Escola”. Mas o projeto tem toda uma história e um embasamento.

C.: *Qual seria esse embasamento?*

P.: Não se trata de simplesmente abrir a escola sem oferecer absolutamente nada, facilitando todo tipo de transgressão. Já passamos por muitos problemas desse tipo aqui na escola e pretendemos evitar que se repitam.

C.: *Poderia nos contar um pouco mais a respeito dos problemas que antecederam a implantação desses projetos na unidade escolar?*

P.: No início (mais ou menos em 1992) tivemos dificuldades para dissiparmos os traficantes e para incluirmos os alunos nos programas. A proposta foi bem aceita pela equipe escolar, todos contribuíram e os eventos, o dinheiro arrecadado nos ajudaram na realização de benfeitorias.

Conseguimos agregar mais dinheiro à escola como no caso da Churrasqueira feita no Parque da escola. Ela nos permite locar esse espaço e com a verba arrecadada realizamos novas benfeitorias.

C.: *Você e o diretor trabalham juntos na elaboração e na implantação desses projetos e também no levantamento de verbas?*

P.: O trabalho entre nós é ótimo. Pensamos, elaboramos os projetos, levantamos as verbas e realizamos pessoalmente alguns serviços como: pintura e troca de maçanetas. Dessa forma conseguimos converter mais verbas para a utilização na escola.

C.: *Vocês não participam atualmente do curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever”, certo? Já participaram dos programas de formação ou isso sempre foi feito e conduzido pelas Coordenadoras?*

P.: Durante muitos anos eu e o W. participávamos ativamente dos projetos. Nessa escola denominamos os projetos de “Programa Especial de Ação” ou “PEA”. Levávamos temas, discutíamos autores que falavam sobre auto-sustentabilidade, e procurávamos estimular as professoras no desenvolvimento de novos projetos. A formação era amplamente discutida, entre toda a equipe pedagógica. De uns tempos para cá, aproximadamente, há quatro anos o trabalho na escola tem ficado mais dividido. Eu fico mais dentro do espaço escolar para orientar alunos, resolver problemas e conflitos, garantir a participação cada vez maior dos alunos nas atividades esportivas e no Grêmio. Já o diretor fica mais do lado de fora, atendendo a convocações, fazendo cursos e compras necessárias à boa manutenção do espaço físico da escola.

C.: *Você acredita que o afastamento de vocês no curso de formação em serviço tenha modificado o significado desses projetos, inclusive para as professoras.*

P.: As Coordenadoras também trabalham com os projetos há muito tempo e possuem condições de dar andamento ao projeto tal como foi idealizado. Quanto ao significado acredito que não seja possível manter o mesmo, porque hoje as demandas são diferentes. Fica difícil elaborar um programa que agregue e que satisfaça a todas, principalmente, quando ele já vem estruturado como tem acontecido nessa última gestão. Acredito que a nossa ausência, nos cursos, tenha contribuído para diminuição da visibilidade da escola.

C.: *Como assim? Você acredita que a imagem da escola tenha se modificado?*

P.: De uns tempos para cá a imagem da escola não está tão boa quanto já foi. Somos extremamente procurados, temos lista de espera, os professores só saem porque passam em concursos para os cargos de diretor e de coordenador, mas percebo certa queda na imagem e acredito que esteja ligada à nossa ausência nos cursos, incentivando as professoras na elaboração de novos projetos dentro daquilo que é proposto.

C.: *E, quais são as suas prioridades hoje em relação à unidade escolar?*

P.: Para mim é fundamental manter viva a ideologia presente no Projeto Fim de semana na Escola. Esse tipo de projeto sustenta toda a estrutura e a manutenção do patrimônio público. Além disso, garante o respeito e a participação da comunidade.

C.: P. o que você acha da divisão do trabalho feita na escola?

P.: Tem ocasionado um enfraquecimento da imagem externa e interna da Instituição. Mas, penso que as coordenadoras trabalham conosco há bastante tempo e que têm condições de liderar os programas oficiais de formação em serviço.

C.: Você sente a formação em serviço desenvolvida atualmente tão produtiva quanto antes?

P.: Antes era mais produtiva, porque todos participavam do programa. Elaborávamos a formação a partir das nossas necessidades. Mesmo com as dificuldades acredito na formação em serviço.

C.: Qual é o seu maior foco atualmente na escola?

P.: Continua sendo o Projeto “Fim de semana na escola” sucessor do projeto “Escola Aberta”. Esse projeto garante a estrutura física, social, financeira e administrativa da escola. O projeto pedagógico fica a cargo das coordenadoras e das professoras. Não conseguimos dar conta de tudo. Precisamos dividir as funções para que as demandas sejam atendidas. O projeto fim de semana na escola é que sustenta toda a estrutura, garante a manutenção do patrimônio público, as parcerias e a participação da comunidade na instituição.

C.: Vocês ainda têm parcerias com profissionais ligados ao esporte?

P.: Sim. Tenho a trajetória da minha vida pessoal focada no esporte (basquete masculino). Atualmente meu filho joga pela seleção fora do Brasil. Por isso preciso ficar mais voltado aos projetos esportivos e as questões disciplinares da Escola. Com isso garanto parcerias importantes como a ocupação das quadras para treinos, transferência de verbas para a escola, participação dos alunos e da comunidade no universo esportivo. Essa participação dos alunos no esporte os afasta das drogas, dos traficantes e das transgressões.

C.: Você incentiva os alunos à prática esportiva? Tem um bom relacionamento com eles?

P.: Tenho ótimo relacionamento com os alunos. Tenho conseguido entre eles, vários voluntários que acabam atuando em vários segmentos da escola: desde a organização de eventos esportivos, até a elaboração e a atualização do nosso site.

C.: De que forma você trabalha com as questões disciplinares?

P.: Bem! Eu e o W. adotamos um critério bem peculiar para resolver os conflitos de relacionamento entre os alunos na escola. Quando um de nós acolhe, o outro irá disciplinar e aplicar as sanções previstas no regimento escolar. Com essa postura, funcionamos como “guias” (cuidamos e ensinamos) para esses meninos e meninas. A maior parte deles, não tem a presença masculina em casa e na família. Esse procedimento tem dado certo ao longo dos últimos dez anos.

C.: Você tem outras atividades dentro do contexto escolar? Quais?

P.: As atividades que compõem o meu dia são essas que te falei. A formação em serviço está mesmo sendo totalmente acompanhada pelas Coordenadoras. A subdivisão do trabalho na escola gera perdas, mas tem sido necessária à manutenção dos objetivos centrais da escola que são: a conversação do espaço, do patrimônio, dos projetos educativos, que trazem a criança para dentro da escola, afastando-a as ruas, dos vícios e das transgressões.

C.: Em relação ao conteúdo do “Programa Ler e escrever” qual é a sua opinião?

P.: Preciso te confessar que não li, nem analisei. Não poderia te dar um parecer firme. Acredito ser algo semelhante ao PROFA veiculado alguns anos antes. Acho esses projetos positivos, pois obrigam as professoras a revisarem a prática e a fazerem mudanças, pois muitas delas ficam naquele mesmo planejamento, naquela mesmice, sem iniciativa ou desejo de mudar. Não quero generalizar, até porque não são todas, mas grande parte das professoras tem resistência a tudo, reclama de tudo e não procura novas alternativas.

C.: Você acredita que essas queixas sejam infundadas, isto é, sem motivos, sem razões lógicas?

P.: Algumas queixas são muito repetitivas. Grande parte das professoras já está na rede há algum tempo e, portanto, conhece o sistema de ensino público. As professoras sabem que não adianta reclamar. Tem que arregaçar as mangas e trabalhar.

C.: *Elas têm autonomia suficiente para tomar atitudes e iniciativas?*

P.: Autonomia nem tanto. É por isso que devemos aproveitar as brechas do sistema. Sempre existem brechas, precisamos é ter boa vontade para aproveitá-las.

Percebemos que para o vice-diretor P. o projeto de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever”, bem como os outros projetos oficiais, apresenta significados e funções importantes na unidade de ensino:

- “Projeto de formação é uma maneira de obrigar as professoras a reverem sua prática, a reverem o planejamento, pois muitas delas ficam naquela mesmice”;
- Projeto de formação em serviço fica na responsabilidade das Coordenadoras, pois a prioridade do diretor e do vice é o Projeto “Fim de Semana na Escola”, que garante a manutenção do patrimônio público e as parcerias com a comunidade. Essas parcerias se convertem em verbas e benfeitorias para a escola. Notamos que os interesses administrativos, financeiros, e a visibilidade externa da escola são elementos que se sobrepõem aos interesses pedagógicos.
- Questões disciplinares e orientação sobre o regimento escolar também estão na linha de prioridades dos gestores: diretor e vice. Isso demonstra que ao dividirem o trabalho na escola reservam para si aquilo que consideram elementos primordiais ao bom funcionamento da Instituição: controle sobre os alunos, sobre a conduta e o comportamento desses; manutenção da visibilidade da escola; conservação e ampliação de parcerias e de verbas para a unidade de ensino.

Verificamos que nessa escola a hierarquia, a divisão de tarefas e de responsabilidades é bastante demarcada e, que os objetivos são distribuídos entre os gestores: diretor, vice, coordenadora e professora auxiliar de período.

A responsabilidade pela formação das professoras, isto é, pela implementação do projeto oficial fica a cargo das coordenadoras. Notamos nesse contexto educacional a instrumentalização das relações, bem como a transformação dos comportamentos em papéis a

serem desempenhados conforme aponta Patto (1999)

Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, esta modalidade de relação de desigualdade se estabelece porque nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber. (...) Num contexto marcado por relações de superioridade-inferioridade, qualquer afirmação que pareça neutra e objetiva e que reforça a crença de que os indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores resulta no aprofundamento da dominação e da arbitrariedade. Cabe perguntar, neste momento se não é esta a principal consequência de um discurso educacional que põe em relevo a incompetência do professor ou a incompetência do aluno. (ibidem, 1999, p.412 – 413).

Notamos no discurso do vice-diretor a idéia de que as professoras necessitem de medidas disciplinares, de controle, tanto quanto os alunos para que produzam. Há uma valorização da divisão social do trabalho na escola, de tal modo que parece ser negligenciada a percepção de que o resultado do trabalho numa Instituição depende da interação de toda a equipe. O vice-diretor P. até demonstra perceber essa interdependência, por um momento, quando aponta a diferença qualitativa nos resultados dos projetos elaborados anteriormente, com o envolvimento de toda a equipe escolar, com os resultados atuais quando tudo está parcerizado.

O vice-diretor constata as diferenças qualitativas na condução dos dois tipos de atuação dentro da escola, mas o senso crítico não progride. Prevalece a justificativa de que haja necessidade de estabelecimento de prioridades e de papéis num sistema burocrático.

A manutenção da “imagem externa de qualidade” da Instituição parece estar acima da qualidade do trabalho e das relações pedagógicas que se estabelecem na escola do Parque Peruche. Quando se refere aos cursos de formação em serviço P. relembra a visibilidade que eles dão à escola e se ressentido por não conseguir garantir essa mesma imagem atualmente. Afirma que não pode se afastar dos projetos esportivos e do controle disciplinar. A tarefa pedagógica é transferida para as Coordenadoras, a fim de que o estabelecimento de papéis seja preservado.

Em relação à equipe pedagógica emite críticas muito parecidas com aquelas dirigidas aos estudantes:

1) As professoras precisam de controle; aquelas que não se alinham ao trabalho desenvolvido são encorajadas a aposentadoria e/ou à remoção; reclamam de tudo; possuem queixas repetitivas; não possuem autonomia, mas podem aproveitar as brechas que o sistema de ensino deixa para inovar e criar, basta que tenham boa vontade.

2) Os alunos precisam do controle e da figura masculina, pois essa se mostra ausente na maioria das famílias; diretor e vice alternam a função de cuidar e de ensinar: quando um acolhe o outro aplica medidas disciplinares. Dessa forma, parece que tentam manter o controle sobre o comportamento dos educandos.

Percebemos que as concepções do vice P. coincidem com aquelas apontadas por Mello (1982, p. 151), no que se refere à qualidade da escola brasileira. Para a autora a escola pode ser redefinida e a educação transformada a partir de uma “vontade de fazer” por parte dos professores. O vice P. parece concordar com essa abordagem, uma vez que aponta que as professoras precisam ter boa vontade, arregaçar as mangas, trabalhar e buscar brechas na legislação para criação de novas estratégias de ensino.

O curso de formação em serviço parece funcionar, principalmente, para o vice P. como uma maneira de obrigar as professoras a mudarem o planejamento, a rotina e as atividades na sala de aula.

A medida, porém, mostra-se frágil e relativizada, pois na sala de aula aparecem manifestações de resistência e de insubordinação. Não há possibilidade de se garantir que o programa oficial seja implementado tal como foi idealizado, mesmo porque cada escola, cada sala de aula, cada aluno apresenta especificidades que dificultam a homogeneização. Concordamos com Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 11) de que a escola não é a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina. Cada uma delas, mesmo imersa num movimento histórico mais amplo, constitui a versão local e particular de tal movimento.

Constatamos que na Escola Municipal do Parque Peruche o programa oficial apresenta significados diferentes entre o grupo de professoras participantes desse estudo e entre os gestores.

Notamos que a inserção dos conteúdos transmitidos pelo “Programa Ler e Escrever” ocorre de forma personalizada numa sala de primeira série. Observamos e registramos grande parte dos conteúdos trabalhados pela professora junto aos seus alunos e analisamos o material escrito: o caderno da professora e de um aluno da sala de aula.

4.2. AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E SUAS SIGNIFICAÇÕES: OBSERVAÇÕES NUMA SALA DE AULA DE PRIMEIRA SÉRIE

Além da participação no curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” realizamos 11 observações numa sala de aula da primeira série do Ensino Fundamental, durante o primeiro semestre de 2006, a fim de verificarmos o modo pelo qual uma professora, aluna do curso oficial, apresenta os conteúdos recebidos no HTPC para os seus alunos.

As observações feitas com base na perspectiva etnográfica tiveram início em março e foram interrompidas em 03 de julho devido ao recesso escolar.

As observações na sala de aula de primeira série acontecem às segundas-feiras e a nossa participação no curso de formação em serviço as quartas.

A nossa presença tanto no curso de formação, quanto na sala de aula de uma professora da primeira série nos ajuda na análise do significado do projeto oficial – “Ler e Escrever” para a prática de uma educadora que recebe semanalmente a formação na escola.

Realizamos na sala de aula de primeira série o mesmo procedimento adotado para o registro das aulas do – “Programa Ler e Escrever”: anotamos, praticamente, tudo o que ocorria para selecionarmos as informações condizentes ao nosso objetivo, isto é, o significado do curso de formação em serviço para essa professora.

Buscamos apreender a rotina daquela sala de aula e as atividades diárias de leitura e escrita desenvolvidas pela professora junto aos seus alunos. Registramos o maior número possível de informações no diário de campo.

Observamos o conteúdo das aulas, as instruções oferecidas pela professora, suas intervenções e explicações, e a metodologia utilizada na transmissão dos conhecimentos.

Durante esse período (março a julho) conversamos com a professora, com os alunos e com a estagiária que auxilia nas atividades do dia-a-dia. Registramos essas informações no Relato Ampliado – R.A (diário de campo).

A sala de aula de primeira série da professora P.

A sala de aula da professora P. é constituída por trinta e três alunos com lugares fixos, de modo que as crianças só podem trocar de lugar mediante a autorização ou solicitação da docente.

A rotina obedece a uma seqüência de atitudes diárias: quase todas as manhãs a professora comunica verbalmente as crianças sobre a rotina do dia, registra na lousa a seqüência das atividades a serem efetuadas.

As atividades de leitura e escrita ocupam toda a primeira parte do dia na escola, isto é, só são interrompidas para o lanche às 9hs15 e reiniciam no retorno do mesmo as 9hs30. Após

o lanche a professora P. permite que os alunos atrasados com as cópias, terminem a atividade até as 10hs15, horário no qual eles saem para a aula de informática.

A professora P. cola folhas de atividades e recados para os pais nos cadernos das crianças, enquanto essas estão na informática. Muitas vezes, utilizamos esses momentos para conversarmos com a professora sobre o curso do qual participa e sobre a forma pela qual ela o utiliza em sala de aula.

Observamos que as crianças sobem e descem as escadas em fila, a professora organiza de um lado as meninas e de outro os meninos.

A professora P. Inicia o dia com uma oração, depois faz a chamada, o preenchimento do cabeçalho e registro na lousa. Pede que as crianças copiem e explica como deve ser feito o registro de forma bastante detalhada: explica que devem copiar até o final da linha do caderno, mas que devem respeitar as margens e pular linha apenas onde a professora marcar.

As instruções para o preenchimento do caderno na primeira série do Ensino Fundamental se mostram importantes, pois as crianças nem sempre compreendem como devem ser feitos os registros. Mesmo com as explicações acabam pulando muitas linhas, ultrapassando as margens.

A professora P. permite que os alunos participem do preenchimento da rotina na lousa, solicitando que os meninos contem quantos meninos têm na sala de aula naquele dia. O registro do número de meninos é, então, feito na lousa. O mesmo procedimento é realizado com as meninas.

Fomos recebidos de modo cordial pela professora e procuramos esclarecer os objetivos do trabalho e da nossa participação nessa sala de primeira série.

Escolhemos essa sala de aula, pois a professora mostrou-se mais receptiva. Ela está nessa escola há menos tempo que as outras (01 ano), mas possui experiência com alfabetização.

Apesar da receptividade, muitas vezes, a professora P. nos questiona sobre os registros feitos durante suas aulas. Pergunta se eles serão passados para as Coordenadoras e procuramos explicar que os registros nos servirão como material de análise. Em momento algum, as informações serão passadas para os superiores hierárquicos.

A professora nos informa que as Coordenadoras já vieram assistir suas aulas para dar algumas orientações sobre o projeto “Ler e Escrever”, mas que na verdade sua dúvida surgiu porque esse é o seu primeiro ano nessa escola, e não conhece muito bem os procedimentos.

Perguntamos sua opinião sobre a escola, sobre a rotina e sobre os procedimentos. A professora diz que são muitas atividades, rotina apertada, encontra dificuldades para cumprir

todas as tarefas exigidas. Questiona a atitude das professoras durante a primeira reunião. Segundo ela, as professoras não reclamam, não solicitam prazos maiores para as atividades, mesmo quando estão sobrecarregadas. Fala que acabou se expondo, falando sobre seu tempo com as crianças. Esperava que grande parte das professoras se manifestasse, mas isso não aconteceu. Só depois percebeu comentários e queixas sobre os prazos entre as professoras, porém ninguém tem coragem de falar para as Coordenadoras.

Questionamos se esse era o motivo de sua preocupação com a nossa presença durante suas aulas. Se por acaso ela teria pensado que poderíamos estar analisando seu trabalho para relatar os procedimentos as Coordenadoras.

A professora P. ri, e diz que às vezes as pressões são tão grandes que as pessoas acabam vendo coisas onde elas não existem. Afirma que a minha presença não lhe traz nenhum desconforto e que as dúvidas foram esclarecidas.

4.3. O MATERIAL ANALISADO

No transcorrer do primeiro semestre de 2006 a nossa relação torna-se de maior confiança e colaboração. A professora P. se mostra bastante colaborativa, disponibiliza seus materiais e documentos para que sejam xerocados e analisados: caderno que utiliza para registros referentes ao curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever, contendo alguns temas e conteúdos do curso. Analisamos esse material – o caderno da professora, bem como o caderno de um aluno pertencente a sua sala de aula de primeira série.

Fizemos a análise desses materiais (caderno da professora e do seu aluno) tomando como base o trabalho de Santos (2002)³³ que nos revela as funções e os significados dos cadernos escolares, numa classe de primeira série do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Hortolândia.

A autora demonstra que os cadernos apresentam funções e significados diversificados: atestam queixas escolares, servem como meio de comunicação entre a escola e família e como meio de controle. A professora controla o aluno por meio do caderno, os pais controlam a escola e a professora, a direção e a coordenação da Instituição podem controlar o trabalho da

³³ Ver SANTOS, A.A.C. *Cadernos Escolares na 1ª série do Ensino Fundamental: funções e significados*. Dissertação de Mestrado, USP, 2002. A.A.C.

professora, a partir dos registros contidos nos cadernos da docente (planejamento/rotina) e no caderno dos alunos (atividades efetuadas em sala de aula).

De acordo com essa perspectiva o caderno pode atestar o que foi dado ou não em sala de aula, porém não consegue revelar a maneira específica pela qual as atividades foram desenvolvidas.

Os registros não informam de que maneira a relação ensino-aprendizagem acontece, a dinâmica que envolve cada atividade, a participação dos alunos, a compreensão daquilo que está registrado, as dificuldades experimentadas pelos alunos e as formas de intervenção realizadas pela professora durante as aulas.

Para entendermos a maneira pela qual a relação de ensino-aprendizagem se estabelece torna-se necessária a participação nas aulas, o acompanhamento dos registros no momento em que são feitos pelos sujeitos.

Procuramos a partir da análise desse material (os cadernos) entender o significado do curso de formação e serviço – “Programa Ler e Escrever” – para uma professora de primeira série. Avaliamos de que modo a professora utiliza seus registros (feitos a partir dos conteúdos do curso de formação) no seu dia-a-dia e os insere em sua rotina.

Concordamos com Santos (2002) que o caderno, mesmo repleto de conteúdos, de registros, de organização, não representa aprendizagem, não evidencia qualidade na transmissão e na recepção das informações contidas. Os cadernos são instrumentos didáticos que possibilitam a observação do resultado do trabalho do aluno (e, nesse caso, da professora) ao longo de um período (primeiro semestre).

Nossa percepção vai ao encontro das idéias de Santos (2002). Pensamos que as hipóteses levantadas pelos alunos e pela própria professora na realização do seu trabalho pedagógico, a lógica utilizada, constituem elementos que não podem ser verificados nos registros.

Os bastidores do caderno, ou seja, a observação da dinâmica da sala de aula pode ajudar na interpretação do material em questão. Embora o caderno tenha sua importância como fonte de pesquisa, os dados não representam a totalidade do cotidiano escolar.

O CADERNO DA PROFESSORA

Selecionamos uma das aulas do curso de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” registrada no caderno da professora de primeira série, em cuja sala fizemos a observação no primeiro semestre de 2006.

Escolhemos alguns registros que se mostram mais apropriados para essa análise, pois abarcam as estratégias de leitura e escrita sugeridas pelo projeto oficial, o estabelecimento da rotina e as dicas para a elaboração do planejamento envolvendo a leitura.

Vejamos de que forma a professora-aluna do curso de formação registra em seu caderno de planejamento as atividades de sua rotina a partir do “Programa Ler e Escrever.”

Registros encontrados no caderno da professora da primeira série

1) PROJETO FORMAÇÃO PERMANENTE – LER E ESCREVER -
10/03/06

Roda da Biblioteca

- Organizar acervo para cada classe;
- 6ª feira irão para casa
- Registros ----- livros emprestados anotar e controlar mensagem
- um aluno por semana leva caderno ----- autor
- Para casa folha ----- desenho
- registro

Lista de livros ----- lida pelo aluno

----- pela professora

- 1) Trazer um símbolo/objeto que representem a história
- 2) Dama
- 3) Leitura (História/regra) países: pode ser feita pelo professor = gênero feminino, masculino = machismo
- 4) Gênero Literário – regras do jogo
- 5) Situação didática ----- leitura professor
 - pelo aluno
 - análise de sistema – lista de materiais necessários
- 6) Texto informativo
- 7) Ouvir, interpretar texto
- 8) Comportamento de leitor: para que servem os textos informativos
- 9) Jogo da velha: os alunos ditarem para o professor a regra (linguagem diferenciada); análise ortográfica (na hora da escrita das regras, pelo professor, fazer questionamento sobre o modo pelo qual se escreve algumas palavras), como por exemplo, jogo com j ou com g.
- 10) Regra e gênero (instrucional)
- 11) Produção de linguagem escrita
- 12) Valorização da escrita como ato educativo (diferença de falar e escrever)
- 13) Foi necessária organização de idéias
- 14) Comportamento de escritor ----- Para que?
 - Quando escrevo penso ----- Para quem?
 - A melhor maneira para eu ser entendido
- 15) Lista
- 16) Análise e reflexão sobre o sistema
- 17) Quando oferecer a leitura o professor deve pensar em:
 - Conhecimento do mundo
 - Conhecimento lingüístico
 - Prática social
 - Conhecimentos prévios
 - Reorganização - saídas; trocas de aulas; faltas do professor; antecipar ausências.

ROTINA:

- 1) Oração

- 2) Canto
- 3) Leitura Compartilhada
- 4) Informática
- 5) Cabeçalho
- 6) Leitura do Alfabeto
- 7) Escrita do Alfabeto (análise e reflexão sobre o sistema de escrita)
- 8) Calendário
- 9) Parque/educação física/dia do brinquedo
- 10) Chamada depois do cabeçalho
- 11) Roda de conversa uma vez por semana
- 12) Filme uma vez por mês
- 13) Produção de texto coletiva (escrita e oralmente) sobre a letra ou número que está sendo trabalhado no dia
- 14) Atividades relacionadas ao contexto
- 15) Lista de nomes dos alunos conforme conteúdo
- 16) Contagem dos alunos com registro
- 17) Biblioteca coletiva com registro (sexta-feira)
- 18) Pasta de leitura.

Folha colada no caderno da professora

DICAS PRÁTICAS PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO

- Leia em voz alta todos os dias: textos literários, contos
- tradicionais, histórias contemporâneas, lendas;
- Leia com eles, em voz alta, todos os dias: parlendas, quadrinhas,
- trava-línguas, cantigas, poemas, adivinhas e outros textos memorizáveis. Os textos podem estar num cartaz, no mural, em um papel, com cópia para cada aluno, ou mesmo escritos na lousa.
- Proponha também momentos de leitura nos quais, possam explorar livros e jornais livremente, como nos cantos e leitura; possam ler com a ajuda do professor, com diferentes propósitos; possam ler com a ajuda do professor, informações presentes no ambiente escolar, ampliando o conhecimento que já possuem sobre a função da escrita.
- Leia em voz alta pelo menos uma vez por semana: um texto informativo, artigos e notícias de jornal sobre temas científicos (sobre animais, plantas, o corpo humano, planetas);
- E, também, pelo menos duas vezes por mês: um texto instrucional, regras de jogos, receitas culinárias;
- Convide os alunos a ler todos os dias: os nomes dos colegas, as atividades do dia, o nome da escola, títulos das histórias conhecidas, títulos das cantigas e outros textos disponíveis na escola;
- Mas, atenção: sempre que possível leve o suporte no qual o texto que você selecionou foi impresso. Se for uma notícia, procure levar todo o jornal para que os alunos tenham contato com esse portador. Se for um verbete de enciclopédia, leve o volume do qual ele foi extraído. Um conto? O livro. A regra de um jogo? O folheto de instruções ou até mesmo a tampa da caixa do jogo.
- Finalmente, comece a aproveitar: os seus momentos de leitura em voz alta para favorecer a integração do trabalho de leitura e de escrita com as demais áreas do currículo. Por exemplo, ao selecionar uma notícia de jornal, você pode escolher uma notícia que trate da fauna, da flora e do meio ambiente. Ou, então, ler um texto informativo que tenha relação com a história do lugar, com o modo de vida de diferentes grupos sociais (como os povos indígenas) ou que relate a vida em outros tempos e em outras partes do Brasil e do mundo...e mais ainda: ao escolher um texto para ser lido para e com seus alunos, você pode aproveitar para tratar de temas relacionados a nossa sociedade atual, ao nosso dia-a-dia. Saúde, alimentação, lixo, preconceito,

preservação ambiental, a importância do idoso, respeito aos portadores de necessidades especiais, trânsito, desarmamento...são temas importantes, cuja reflexão contribui para a formação de cidadãos mais críticos.

Observações encontradas no caderno da professora

DESCRIÇÃO DO PERFIL DA SALA DE AULA: PERFIL DA MINHA SALA

- Falante, prestar mais atenção na professora, saber ouvir;
- algumas crianças (poucas) registram rapidamente, o restante demora muito, algumas por falta de concentração, outras por dificuldades (cobrança dos pais);
- classe faltosa (retenção);
- pedem muito para ir ao banheiro;
- insegurança: requerem a atenção da professora a todo instante;
- algumas crianças participam ativamente = progresso no rendimento escolar, outras precisam ser “estimuladas” a todo o momento (dificuldades)
- necessidade de estudar todos os dias o alfabeto e as vogais.

Grande parte dos registros encontrados no caderno da professora, em cuja sala de aula fizemos observações durante um semestre, mostra o passo-a-passo das tarefas que devem ser realizadas com os alunos, bem como a rotina e o planejamento com base no “Programa Ler e Escrever”.

Apesar do detalhamento das tarefas esses registros não contam de que forma eles foram feitos pela professora-aluna do curso de formação, durante sua participação no HTPC. Nossas observações e registros efetuados durante as aulas do “Programa Ler e Escrever” nos permite apontar que os registros, quando efetuados, são feitos de forma mecânica e repetitiva. A leitura da pauta do dia é feita pela Coordenadora e as professoras-alunas ouvem, algumas registram, outras dispersam, conversam, fazem atividades afins, conforme relatamos anteriormente.

Ao participarmos da aula da professora P. pudemos verificar que a mesma prática efetuada pela Coordenadora durante a formação em serviço se repete em sala de aula. A professora inicia o dia sempre do mesmo jeito: oração, canto, cabeçalho, contagem de alunos, escrita da rotina, cópia feita pelos alunos, anotação do dia no calendário, atividades de leitura, colagem de folhas impressas no caderno das crianças com atividades para casa.

O caderno da professora P. é utilizado tanto para as anotações referentes ao curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” quanto para a descrição das atividades a serem realizadas pelas crianças em sala de aula. Nele a professora registra: conteúdos do curso; faz colagens de temas discutidos no curso; coloca a rotina a ser seguida; o planejamento das atividades; o desempenho dos alunos, as observações em relação a sua sala de aula e estratégias para disciplinar sua turma.

Notamos a semelhança entre a sala de aula da professora P. e a sala de aula das professoras-alunas que participam da prática formativa desenvolvida nessa unidade de ensino: dispersão, indisciplina, conversas, realização de atividades afins durante a aula.

Durante as observações feitas na sala de aula da professora P. percebemos que ela esclarece verbalmente e antecipa toda a rotina do dia para os alunos.

A rotina nessa sala de aula acontece, praticamente, todos os dias da seguinte forma:

- A professora organiza a fila no pátio, colocando meninas de um lado e meninos do outro (paralelamente);
- Os alunos sobem as escadas e dirigem-se à sala de aula, acompanhados pela professora;
- Ao chegar à sala de aula a professora P. cumprimenta os alunos com Bom Dia, e em seguida faz a oração: “Anjinho da guarda, meu bom amiguinho,
Me leve sempre pelo bom caminho”

Amém!

- Em seguida fala sobre todas as atividades que serão realizadas, isto é sobre a rotina: chamada; contagem de meninos, de meninas e do total de alunos presentes na sala no dia; registro no caderno do cabeçalho e da rotina; leitura de um clássico (a leitura é feita em partes, um pouco a cada dia, até o termino da história, para evitar o cansaço e a dispersão dos alunos, segundo a professora); interpretação oral da história; atividade de língua portuguesa; parlenda, cantiga ou trava-língua; hora do lanche; continuação dos registros no caderno; informática/parque. Nesse horário a professora P. cola comunicados e lições de casa no caderno das crianças. As crianças retornam da sala de informática ou do parque e prosseguem com as atividades.
- A professora P. orienta seus alunos o tempo todo: sobre como fazer as atividades, sobre o que copiar, quando pular linha e como proceder. Passa pelas mesas dos alunos conferindo se a cópia está correta, em caso negativo apaga e manda o aluno refazer. Diante da indisciplina ou de pequenas conversas durante a leitura a professora P. altera bastante a voz e imediatamente pede silêncio e atenção.

Uma das observações importantes diz respeito à leitura coletiva e a individual. A professora explica o que é leitura coletiva. Faz a leitura com os alunos.

Quanto à leitura individual, a professora P. chama na lousa um aluno por vez e pede para que leia uma palavra. Se o aluno apresenta dificuldade é solicitado a ler outras palavras e

orientado sobre as “famílias” correspondentes a cada letra. Em seguida a professora manda a criança estudar mais em casa para melhorar a leitura.

Alguns alunos, mais precisamente quatro, recebem atenção diferenciada e mais individualizada por apresentarem dificuldades. A professora e a estagiária acompanham a tarefa de escrita e registro no caderno junto a essas crianças.

A estagiária, por vezes, mostra-se irritada com a letra de C. (uma das crianças com dificuldades) e com a inquietação apresentada por essa aluna. A criança ora deita a cabeça na mesa e tenta escrever dessa forma, ora tenta escrever de pé.

A estagiária altera bastante a voz com a aluna, pega em sua mão com certa rispidez para apontar onde e como deve escrever. Não constatamos nenhuma intervenção da professora P. frente a essa situação.

Conversamos com a estagiária M. que chegou a dizer que já dava aulas para a educação infantil numa escola particular, e que deveria cumprir esse estágio por mais um semestre. A estagiária nos parecia bastante impaciente com as dificuldades apresentadas por alguns alunos.

Durante os intervalos e aulas de informática falávamos com a professora P. a respeito das atividades propostas, sobre os cursos de formação que fundamentam os conteúdos, pois embora o curso oficial tenha como base teórica o construtivismo, a professora trabalha mais de forma tradicional. Segundo ela, a rotina está muito apertada, esse projeto de leitura e escrita toma toda a aula e fica difícil dar conta de todas as atividades. Coloca que é impossível trabalhar totalmente com o construtivismo, pois as salas de aula são muito lotadas. Segundo a professora P. fica mais fácil apresentar as tarefas de forma dirigida, acompanhando o rendimento de cada aluno e interferindo quando necessário.

Constatamos que, independentemente da proposta pedagógica utilizada, grande parte dos alunos da sala de aula da professora P. acompanha a rotina, realiza as atividades com êxito e se interessa pelas atividades de leitura e escrita.

Durante as observações feitas nessa sala de aula sentávamos na última cadeira, para que pudéssemos visualizar a sala toda e interferir o mínimo possível nas atividades da professora. Numa das observações percebemos que a aluna T. conversa com seu colega e pede para que ele lhe diga o que está escrito num panfleto que ganhara. Essa aluna apresenta algumas dificuldades no reconhecimento das letras e na construção/leitura das palavras. O colega fala o que está escrito para T. e ela nos solicita ajuda para a cópia do site que consta no panfleto.

Com a nossa ajuda a aluna escreve e mostra para seu colega o site que descobrira: www.planetadog.com.br. Nesse momento do registro a professora P., sem saber o que acontecia exatamente, dá uma grande bronca na aluna T. e diz que sabe o motivo de suas dificuldades de leitura: conversa e falta de atenção.

Quando tivemos oportunidade falamos para a professora P. que a aluna estava naquele dia tentando ler e registrar um site, mas como as letras eram de imprensa, ela estava com maior dificuldade para entender. A professora P. fala que esse acaba sendo o problema quando se tem uma classe com grande número de alunos e uma série de atividades para dar. Segundo ela esses fatores atrapalham a escrita espontânea, o respeito aos interesses da criança, que poderia ser mais bem aproveitado.

Apesar desse reconhecimento não percebemos nenhuma atenção diferenciada da parte da professora P. para os interesses de leitura das crianças, embora esses apareçam o tempo todo. A rotina é seguida com fidedignidade e sofre apenas algumas modificações. O modo pelo qual as atividades são desenvolvidas difere do que é estudado no curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever”. O programa oficial traz conceitos que visam o desenvolvimento de atividades com base no saber do aluno e no enriquecimento das trocas entre os pares.

As atividades da rotina e do planejamento da professora P. seguem um modelo repetitivo e mecânico. A forma pela qual a rotina é efetuada se mostra semelhante aquela experimentada pelas professoras-alunas, durante o curso de formação em serviço.

As crianças da sala de aula da professora P. trazem convites de aniversário, cartões e nos mostram. Solicitam a nossa ajuda na leitura desses materiais estranhos ao conteúdo da sala de aula. Na hora do lanche, muitas vezes, conversávamos com as crianças sobre esses materiais, para que não interferíssemos no andamento da rotina estabelecida pela professora.

É importante apontar que os alunos da professora P. sabem manusear o caderno, sendo que apenas um ou outro apresenta dificuldade.

A professora se mostra bastante clara em suas orientações sobre a utilização dos materiais escolares, inclusive o caderno.

Faz com que as crianças vejam o caderno como material de consulta: dá uma cruzadinha, cujas palavras já haviam sido utilizadas anteriormente e em caso de dúvida basta que o aluno faça uma consulta ao seu caderno. Leva os cadernos das crianças para casa e faz observações positivas. Traz figurinhas e presenteia as crianças com caderno em ordem.

Nessa sala de aula os conteúdos, provenientes do “Projeto Ler e escrever” são incorporados à rotina, de modo que os momentos de leitura e de escrita tomam grande parte

do dia escolar. As atividades variam bastante, porém elas são sempre sugeridas pela professora. O conteúdo realmente acaba sendo incorporado à rotina, embora a maneira de fazer isso corresponda ao histórico profissional da professora: aos seus conhecimentos metodológicos, à sua experiência profissional e às suas próprias concepções sobre ensino-aprendizagem.

Um momento especial nessa sala de aula é experimentado na hora da leitura dos clássicos. A professora P. ao relembrar os trechos lidos em aulas anteriores não só permite como incentiva a participação dos alunos, fazendo perguntas sobre o que já foi contado, sobre as ações e reações dos personagens. As crianças participam; ficam atentas; demonstram possuir memória excelente e interesse por ver as figuras que ilustram cada história, contidas no livro da professora.

A professora P. passa de mesa em mesa, mostrando todas as ilustrações da história. Ao final faz com que pensem no significado da história, dando sempre o fechamento com um ensinamento moral.

Realizamos uma entrevista com a professora P. no primeiro semestre de 2006, na qual ela fala sobre os cursos de formação em serviço lançados a rede pública.

Para a professora P. seria melhor que os temas dos cursos de formação em serviço fossem delimitados pelas professoras e pelas Coordenadoras, pois partiriam de um consenso obtido na escola. Para essa docente, os temas pré-determinados com atividades prontas a serem efetuadas só permitem que as professoras façam adaptações e aproveitem o projeto para ampliar seu planejamento. Segundo a professora da primeira série, a forma pela qual o programa se estrutura dificulta a introdução de outros temas e de outras atividades, mesmo que sejam mais pertinentes à realidade escolar. Vejamos o conteúdo da primeira entrevista feita com a professora P., realizada durante o primeiro semestre de 2006.

**ENTREVISTA INICIAL REALIZADA COM A PROFESSORA DA
PRIMEIRA SÉRIE B – DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL DO PARQUE PERUCHE - Data: 19/06/2006**

R.A. 1.- A professora P. da primeira série do Ensino Fundamental possui formação em Pedagogia desde 1994 (há 12 anos), tem 37 anos, é casada e possui uma filha. Fez cursos como: brinquedoteca, recreação. Atualmente faz um curso na USP sobre a matemática no ensino fundamental. Possui vivência de 13 anos no magistério e sua experiência foi adquirida na rede pública. Trabalhava por contrato, porém relata que após o concurso sente-se mais segura. Trabalhou em, aproximadamente, cinco escolas inclusive na rede Estadual. No Estado trabalhava com crianças que apresentavam baixa visão. Não chegavam a ser deficientes, porém tinham

visão bastante reduzida. Segundo a professora esse trabalho foi bastante gratificante. Trabalhou com a primeira série, com alfabetização por alguns anos, porém acabou passando por todas as séries iniciais do ensino fundamental. Relata que todas as suas experiências foram gratificantes. Para a professora o primordial é a escolha da escola. Prefere que seja perto de sua casa para diminuir os gastos, já que o salário é baixo mesmo tendo uma pontuação razoável. Antes de escolher a Escola do Parque Peruche fez uma pesquisa na Coordenadoria para verificar se a professora da classe estaria apenas de licença temporária. Constatou que a vaga era efetiva, pois a professora da classe está na Coordenadoria. Ficou contente porque prefere manter-se numa escola só. Fizemos algumas perguntas para a professora P. sobre a escola e seu funcionamento.

C.: Como poderia me descrever essa escola: seus projetos, funcionamento, equipe pedagógica, proposta de trabalho, relacionamento entre professores, coordenadoras e diretor, pais e alunos.

Profª P.: Como é o meu primeiro ano aqui ainda estou me adaptando, mas percebo que são muitas atividades e o trabalho tem sido muito corrido. Quanto aos projetos seria melhor se pudéssemos definir os temas. Os dois principais projetos desse ano estão muito delimitados. As professoras podem ampliar, mas não é a mesma coisa do que poder decidir. É muito cansativo tanto para nós quanto para as Coordenadoras, porque elas vão até a Coordenadoria, fazem a capacitação em 04 ou 05 horas, passam o conteúdo para a equipe em 01 hora e meia. Quanto ao relacionamento entre as professoras e Coordenadoras me parece bom, mas discordo de algumas coisas. Acho que poderiam dizer mais abertamente o que pensam para as Coordenadoras.

C. Sobre o que exatamente?

Profª P.: No que diz respeito aos prazos de entregas de atividades, porque isso nos sobrecarrega. Quanto a outras dificuldades sempre é possível discutir; as Coordenadoras são disponíveis e se as professoras precisam pedem licença, fecham a porta da sala delas e contam o que está acontecendo.

C.: Você mora nesse bairro? Conhece a comunidade através dos alunos, das famílias, da história do bairro ou como moradora? Caso contrário, qual é o seu bairro e o seu meio de convivência pessoal?

Profª P.: Moro num bairro vizinho que é chamado de Imirim. Não conheço muito a comunidade. Foi importante o tema que as Coordenadoras incluíram no “Projeto São Paulo é uma Escola”, sobre a história de formação do bairro Parque Peruche. Foi chamado um ex-morador, aluno da USP, que escreveu um livro a respeito do bairro. Depois disso as Coordenadoras sugeriram que, durante esse projeto, todas lessem o livro e discutissem. Isso me trouxe conhecimentos inéditos sobre o bairro e sobre a comunidade.

C.: Você tem esse livro? Quem é o autor?

Profª P.: As Coordenadoras têm e podem te emprestar se você quiser. O autor é Márcio Michalczuk Marcelino, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia da USP. O nome do livro é “A evolução urbana do Parque Peruche e sua gente”, São Paulo, Carthago Editorial, 2003, p.104.

C.: Como você descreve essa comunidade?

Profª P.: A comunidade é composta por três áreas distintas, com características diferentes: aquela área mais próxima do Imirim é formada por famílias de classe média: a área próxima à Casa Verde, por famílias de classe mais baixa, e aqui atrás perto do Peruche as condições de vida são mais precárias.

C.: - Descreva para mim como é na sua opinião, a clientela que compõe essa escola?

Profª P.: Os alunos provêm dessas três áreas, de modo que a clientela é heterogênea. Mas, a maioria vem de famílias pobres, faltam muito à escola, tem problemas com alcoolismo, pais separados e coisas do tipo.

C.: Qual é a sua visão sobre a escola pública atual? Quais são os pontos positivos e negativos que você destacaria?

Profª P.: Os problemas são muitos: baixos salários e poucas condições de trabalho para as professoras; muitos alunos na sala; casos de inclusão sem que saibamos como lidar com o problema. Aí acabamos resolvendo esses casos, de acordo com o consenso da equipe que trabalha com a criança na escola. Para mim o maior problema em relação aos alunos é o número de faltas. As crianças faltam, chegam atrasadas, não fazem as tarefas.

Mandamos bilhetes e nem sempre os pais respondem. Depois de algum tempo os pais ficam preocupados porque a criança não está escrevendo. Procuro mostrar tanto para as crianças quanto para as mães a importância da escrita. Eu falo para as mães que as crianças vão precisar ler e escrever durante toda a vida, por isso é importante que venham à escola, que não falem tanto e que façam as tarefas.

C.: E quanto aos seus alunos, como você descreveria a maior parte deles?

Profª P.: A minha classe é muito agitada, fala bastante. São crianças agitadas, com dificuldade de concentração. A maioria apresenta dificuldades com a escrita e com a leitura. Alguns pais participam, mas não são todos. Mas, cobram muito. Cobram tanto da criança quanto da escola e de nós em relação à alfabetização. O nível sócio-econômico das famílias varia. A maioria dos meus alunos é de classe média baixa, pessoas com poucas posses, que moram de aluguel, os pais são funcionários, as mães domésticas ou não trabalham fora. Temos muitas crianças, cujos pais são separados.

C.: Como você percebe seus alunos em termos de ensino-aprendizagem? Quais as maiores dificuldades que eles apresentam? Por quê?

Profª P.: O maior problema é a lentidão. As crianças são agitadas e desatentas, lentas durante as cópias e na escrita, principalmente.

C.: De que forma você tem tentado sanar essas dificuldades? O que tem te ajudado na resolução das dificuldades vivenciadas no dia-a-dia com os alunos?

Profª P.: Eu chamo a atenção dos alunos indisciplinados, mando bilhetes para os pais, marco o nome dos atrasados na lousa. Procuro incentivar os estudos com elogios: levo os cadernos das crianças para casa, dou alguns prêmios para os mais caprichados e completos. Quando tenho muita dificuldade para lidar com a criança, acabo chamando os pais para uma conversa e aponto o que está acontecendo.

C.: De que forma você faz o seu planejamento? Anual, semestral ou semanalmente?

Profª P.: O planejamento é anual, mas sempre ocorre a inclusão de atividades. Preparo as aulas e no meu caderno de atividades já têm duas semanas de aula preparadas. Prefiro ter tudo organizado: o que vou dar, de que maneira, porque desse modo não me perco. Faço um esboço, descrevo as atividades e elaboro. Depois faço um “esqueminha” do que pretendo dar.

C.: O que mais te ajuda na elaboração desse planejamento?

Profª P.: Sigo o conteúdo que deve ser dado. Quando sobra tempo posso incluir algumas atividades. Cada classe tem um perfil e nós a precisamos refletir e analisar as necessidades da turma.

C.: Como você avalia a aprendizagem dos alunos?

Profª P.: A avaliação é permanente. Eu procuro marcar, o tempo todo, as conquistas das crianças e também as suas dificuldades. Mando sugestões de atividades para serem feitas em casa. Fizemos uma sondagem em março e outra em abril. A última do semestre será feita em junho. O boletim oficial é semestral para todas as séries do Ensino Fundamental.

C.: Qual abordagem teórica que você utiliza para promover a aprendizagem: leitura e escrita, operações matemáticas?

Profª P.: Procuro fazer uma “ponte” entre o tradicional e o construtivismo, porque não acredito em nenhuma proposta pura: totalmente tradicional ou só construtivista. Acredito que a diferença principal entre o que faço em sala de aula, e o que o construtivismo propõe, esteja no uso da linguagem verbal. A proposta construtivista permite que o aluno fale mais, construa o conhecimento de diversas formas. A linguagem e a participação do aluno são elementos privilegiados. Já eu trabalho de forma mais direcionada, porque tenho muitos alunos e uma grande quantidade de atividades para dar. Nem por isso deixo de respeitar o ritmo de cada criança.

C.: Qual a sua opinião sobre a formação em serviço nessa escola?

Profª P.: Cada escola trabalha de um jeito. Ainda estou me adaptando ao curso da forma como acontece nessa escola. Percebo que são muitas atividades e que quase não conseguimos discutir com as colegas, sobre o que realmente funciona ou não.

C.: Você acha que as discussões feitas durante o curso de formação permitem um avanço teórico e metodológico?

Profª P.: Não acho que acrescentam muito do ponto de vista teórico ou prático. Nessa escola algumas informações têm sido interessantes como a história do bairro, e um livro que foi indicado pelas Coordenadoras da Tânia Zagury – O professor refém. A autora fala dos problemas com os quais os professores se deparam em seu trabalho, como as mudanças de projetos que ocorrem a cada nova gestão, a educação como mercadoria. Algumas professoras estão xerocando e lendo os capítulos do livro.

C.: O que você pensa desses cursos e desses horários de formação coletiva? Julga-os proveitosos na maior parte das vezes, por quê?

Profª P.: Esses horários seriam mais proveitosos se pudessem ser usados, para que discutíssemos temas do nosso interesse. Mesmo assim eu gosto da troca de experiências, que sempre acaba acontecendo nesses encontros.

C.: Que conceitos você pode e tem conseguido discutir nesses encontros e, de que forma eles têm contribuído para a sua prática pedagógica?

Profª P.: Nenhum conceito novo. Não consigo me lembrar de nada significativo.

C.: Em relação a leitura e a escrita qual a abordagem teórica adotada, estudada e discutida no “Programa Ler e Escrever”?

Profª P.: Tivemos muitas atividades práticas; sugestões de atividades variadas, envolvendo a leitura e a escrita. As apostilas possuem inúmeras sugestões e acabamos elegendo algumas alternativas dentre as apresentadas.

C.: Os conceitos estudados têm sido aplicados por você em sala de aula?

Profª P.: As atividades têm sido aplicadas, principalmente a leitura de clássicos. Mas, a frequência sugerida pelo programa era de um clássico por dia. Meus alunos estavam cansando e dispersando. Então resolvi fazer diferente: dividi a leitura de um mesmo clássico em vários dias, respeitando o rendimento dos alunos.

C.: As sugestões das professoras para os encontros coletivos são ouvidas e atendidas?

Profª P.: Sempre que possível as Coordenadoras tentam auxiliar e responder às demandas da equipe.

C.: Esses cursos têm ajudado as professoras a conhecer melhor a clientela, a cultura da escola, as expectativas de aprendizagem da própria comunidade e, desse modo, a atendê-las?

Profª P.: O curso sobre a história do bairro nos permitiu conhecer melhor a comunidade, suas raízes, costumes e, com isso entender melhor a história dos nossos alunos.

C.: Como você vê os alunos da escola pública atual? Quais os maiores problemas enfrentados pelos professores no que se refere a relação ensino aprendizagem desses alunos?

Profª P.: Os alunos possuem muitas carências, são lentos e têm dificuldades para produzir textos. Quando aprendem a ler e escrever ficam no básico e as produções espontâneas são pouco criativas.

C.: Qual seria a solução para essa dificuldade segundo suas concepções?

Profª P.: Seria importante que nós pudéssemos estimular as crianças, através de leituras de vários tipos de textos. Além disso, poderíamos interferir melhor se tivéssemos mais tempo para trabalhar com a produção de diversos textos.

Percebemos no relato da professora P. que as atividades introduzidas na rotina, no planejamento e nas lições de casa das crianças são apartadas de uma fundamentação teórica. Durante essa primeira entrevista a professora não menciona os conceitos que sustentam a sua

prática. Apenas faz menção às diferenças que observa entre sua prática e a proposta construtivista. Diz que faz uma “ponte” entre o método tradicional e a proposta construtivista, porém não relaciona as atividades a nenhum modelo teórico específico. A prática aparece como algo apartado da teoria.

O caderno da professora apresenta anotações referentes ao curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever”, anotações sobre a rotina, o planejamento, e traz os “esqueminhas” que ela mesma cita para serem desenvolvidos com os alunos. Os registros não descrevem a maneira pela qual os conteúdos do programa oficial são introduzidos na rotina da sala de aula. Aponta o que é feito, mas não é capaz de descrever o “como” é feito.

Observamos a sala de aula da professora P. durante um semestre e os nossos registros nos permitem entender a maneira pela qual, os conteúdos são inseridos em sua rotina. As atividades são dadas de forma sistemática, seqüencial e intensa. A rotina é repleta de tarefas: recados, leitura, escrita, contagem, cópias. As crianças conversam entre si, trocam informações. A professora pede silêncio e atenção, grande parte do tempo para que consiga passar todo o conteúdo do dia. A proposta é bastante centrada na professora que funciona como a única informante da turma. As crianças mostram desejo de trocar informações entre si, mas são repreendidas.

O curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” parece significar para a professora P. um manual com inúmeras atividades a serem realizadas de forma exaustiva. Na prática percebe, muitas vezes, a impossibilidade de seguir a risca o programa e acaba fazendo adaptações como no caso da leitura dos clássicos: ao invés de ler um clássico por dia, passa a ler um trecho por dia. No dia seguinte retoma a história com as crianças, fazendo-as participar, pedindo que contem até onde se lembram. Percebe maior funcionalidade nessa forma de trabalhar e mantém o procedimento.

A postura que mantém em sala de aula corresponde as suas próprias concepções sobre ensino-aprendizagem, embora nos informe que faz uma mescla entre as propostas pedagógicas. No dia-a-dia percebemos que a professora é o foco da atenção e a única informante da turma. Quando faz agrupamento com os alunos utiliza como critério a homogeneidade. Agrupa as crianças de acordo com as dificuldades que possuem, ao invés de permitir que os alunos alfabetizados se juntem com os que apresentam maiores dificuldades.

A sala de aula da professora P. assemelha-se a sala de aula das professoras-alunas do curso de formação em serviço em alguns aspectos: nas conversas paralelas sobre temas que interessam ao grupo; na agitação; na alegria frente aos feriados prolongados e festas, nos

pedidos para realização de atividades gratificantes (os alunos pedem para ir a sala de leitura; ao parque).

A professora, por ser nova na escola, mostra-se incomodada com o número intenso de atividades, aponta isso para as Coordenadoras. Fica intrigada com a atitude das colegas que não reivindicam prazos maiores para realização de tantas determinações. Percebe o descontentamento de todas e os comentários.

Notamos que no transcorrer do ano, a professora P. percebe que a escola possui uma hierarquia bastante demarcada e começa a temer represálias. Por isso, pergunta se não levaremos os registros de suas aulas para as Coordenadoras. Fica mais à vontade, quando percebe que esse não é o nosso objetivo.

O controle dos gestores sobre as atividades executadas pelas professoras mostra-se nítido, porém a maneira pela qual as atividades são efetuadas na sala de aula de cada professora parece ser algo específico e singular. Percebemos que as atividades do programa são inseridas na rotina da professora P., porém de acordo com o significado que têm para a docente. O conteúdo é transmitido de forma específica e única, obedecendo aos “esqueminhas” determinados pela professora., que representam a ressignificação dada ao programa oficial.

O CADERNO DE UM ALUNO DA CLASSE DE PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Selecionamos o caderno de um aluno que possui todas as atividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre, para que pudéssemos visualizar os conteúdos referentes ao “Programa Ler e Escrever. Segue abaixo a transcrição de um dos conteúdos registrados no caderno:

Caderno de um aluno da primeira série

SÃO PAULO, 12 DE JUNHO DE 2006-07-24

NOME: J.

HOJE É SEGUNDA-FEIRA

☺ (meninas) 14

☹ (meninos) 11

☺ ☹ 25

ROTINA

1) CORREÇÃO DA LIÇÃO DE CASA;

2) LEITURA DO LIVRO: JOÃO E MARIA**3) ATIVIDADES COM O TRAVA LÍNGUA****4) RECREIO****5) 10:15 SALA DE INFORMÁTICA****FOLHA COLADA NO CADERNO COM O TRAVA-LÍNGUA**

Um dançarino desengonçado,
Depois de dançar adoidado
Na discoteca do Dirceu
Foi desfilar no carnaval
Disfarçado de dinossauro

- 1) Circule as palavras que começam com a letra D.
- 2) Quantas palavras você circulou?
- 3) De quem era a discoteca?
- 4) Qual foi a fantasia do dançarino desengonçado?

Escolhemos o caderno desse aluno, pois se encontra mais completo com quase todas as atividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre. Os registros mostram as atividades executadas na sala de aula, porém não descrevem a maneira pela qual foram realizadas. O aluno, cujo caderno reproduzimos, possui as cópias em ordem, apresenta capricho e estética no uso das letras, das margens e do espaço entre as linhas. Apesar disso, não se encontra alfabetizado, não é o melhor aluno da sala. Concordamos com Santos (2002) que copiar não significa aprender.

A cópia é amplamente utilizada na sala de aula da professora P., embora sejam dadas as instruções para que os alunos parem de copiar no momento das explicações. De qualquer forma são cobrados a executá-las de forma precisa e correta.

O registro dos conteúdos no caderno dos alunos parece ser uma forma de apresentar as atividades que estão sendo aprendidas, embora essas cópias não retratem a aprendizagem em si. Muitos alunos são ótimos copistas, porém não conseguem compreender o que está escrito.

Tanto a professora P. quanto outras professoras da escola Municipal do Parque Peruche declaram que, o maior problema das crianças nessa unidade de ensino não é com a alfabetização e sim com a produção de textos, com os avanços da leitura e da escrita. Isso comprova que a quantidade de atividades dirigidas, de conteúdos de leitura e escrita registrados no caderno das crianças não lhes oferece garantia de avanços e nem representa seu grau de aprendizagem.

Os registros podem servir como meio de controle sobre as atividades que estão sendo dadas em sala de aula, tanto por parte da escola, quanto por parte das famílias. Também,

podem servir para consultas. Os alunos podem consultar palavras que já foram escritas quando apresentarem dúvidas, ou mesmo utilizar os registros contidos no caderno para o estudo dos conteúdos.

Embora não sejam capazes de garantir a aprendizagem, os registros nos falam das atividades que foram executadas, da quantidade e da diversidade de tarefas apresentadas.

A forma pela qual cada tarefa é realizada em sala de aula, a maneira peculiar pela qual o programa oficial ganha vida na escola e nas salas de aula, não podem ser visualizadas por meio dos registros apresentados.

Percebemos que os cursos de formação em serviço, por mais diretivos que sejam, por mais atividades dirigidas que apresentem, não garantem a mudança de postura e de didática na sala de aula. Podem ampliar um planejamento, mas não podem mudar a maneira que um educador tem de apresentar os conteúdos para seus alunos. Podem acrescentar atividades, sem acrescentar mudanças.

Os gestores podem ter a convicção de que ampliam o leque de atividades inerentes à rotina das professoras, mas não podem controlar totalmente o comportamento delas, uma vez que cada educador apresentará em sala de aula, juntamente ao conteúdo do programa, o histórico de sua profissionalização, das suas concepções sobre ensino-aprendizagem.

O material analisado: caderno da professora de primeira série e o caderno do seu aluno nos ajuda a compreender que os registros representam o que foi feito, a quantidade, a diversidade de tarefas, mas não atestam a qualidade, nem garantem a efetividade da aprendizagem.

As tarefas descritas no caderno do curso de formação em serviço da professora-aluna de primeira série atestam a implementação dos temas referentes ao “Programa Ler e Escrever” na rotina e na sala de aula, mas não garantem a efetividade do projeto, nem a fidedignidade às concepções de aprendizagem nele contidas.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa é o resultado de nossas buscas rumo à compreensão do significado do “Programa Ler e Escrever” para um grupo de professoras de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, para as Coordenadoras Pedagógicas e para o vice-diretor de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental considerada modelo na zona norte de São Paulo.

A Escola Municipal do Parque Peruche possui uma tradição formativa em seu histórico e desenvolve diversos projetos que são denominados Projetos Especiais de Ação – PEAs, envolvendo alunos, professores e a comunidade local.

A escola se destaca pelo seu trabalho integrado à comunidade e voltado a resolução dos maiores problemas enfrentados no bairro como: condições precárias de vida, tráfico de drogas, desemprego. A Instituição de Ensino procura soluções para os problemas da comunidade por meio de parcerias firmadas com profissionais do esporte (basquete, futsal, capoeira e judô) e com as escolas de samba da região. Essas parcerias visam levar aos alunos conhecimento, cultura, aproximando-os dos esportes, dos campeonatos e da escola de forma geral.

Frente aos diversos projetos desenvolvidos na Escola Municipal do Parque Peruche elegemos o “Programa Ler e Escrever” não apenas pelo fato de ser ele o projeto oficial, que passou a definir na formação em serviço na maioria das escolas municipais, mas também pelo fato de ter sido adaptado as demandas de formação identificadas pela equipe pedagógica.

Procuramos analisar o significado do projeto oficial na perspectiva dos sujeitos imbricados nessa prática formativa, e acompanhar o seu desenvolvimento durante o ano de 2006. Para isso participamos das aulas realizadas no HTPC, registramos as observações e a maior quantidade de informações possíveis no diário de campo, realizamos entrevistas individuais a partir de um roteiro pré-determinado.

A nossa participação nas aulas referentes ao “Programa Ler e Escrever” mostrou-se fundamental para que pudéssemos flagrar comportamentos espontâneos nos sujeitos dessa formação em serviço, que poderiam ser esquecidos nos relatos/entrevistas por não serem considerados relevantes.

As ações espontâneas dos sujeitos revelam o significado local do curso oficial na perspectiva dos participantes.

Partimos do pressuposto de que os projetos oficiais podem ser readaptados, recusados, ressignificados e/ou assimilados pelas Instituições de ensino, em função das variáveis locais que interferem na implementação dos programas pensados para toda a rede como: condições concretas de cada escola; cultura escolar; clientela; saber docente entre outras.

Tomando como base a perspectiva governamental que tem veiculado cursos de formação às unidades escolares a fim de erradicar o fracasso escolar com foco, principalmente, em questões de leitura e escrita nossas questões de investigação foram: qual o significado da formação em serviço para um grupo de professoras de primeira à quarta série do Ensino Fundamental de uma escola da rede Municipal de Ensino? O que pensam as professoras sobre a formação recebida através do “Programa Ler e Escrever” incorporado à formação em serviço (HTPC)? Que significado tem para os sujeitos dessa formação em serviço (professoras de 1ª à 4ª série) o “Programa Ler e Escrever” com suas práticas formativas? Na perspectiva dos agentes formadores ou multiplicadores (Coordenadoras Pedagógicas) qual o significado e a função da formação recebida na Coordenadoria da Educação – “Programa Ler e Escrever” – e transmitida às professoras-alunas na própria unidade de ensino? O que pensa o vice-diretor e idealizador dos *projetos de formação em serviço* da Escola do Parque Peruche sobre o “Programa Ler e Escrever” adaptado e incorporado ao HTPC.

Os resultados dessas indagações obtidos a partir da análise dos dados levantados em campo representam a nossa contribuição sobre o significado do curso oficial – “Programa Ler e Escrever” – adaptado à formação em serviço numa Instituição de Ensino com tradição formativa entre seus agentes educacionais.

As professoras participantes dessa investigação inseridas num sistema micro social ou numa unidade pública de ensino, dotada de especificidade e de historicidade fazem parte de um contexto mais amplo da sociedade, isto é pertencem a uma categoria profissional – educadores da rede pública de ensino do Município de São Paulo. Como parte integrante da realidade micro e macro social trazem questões ou problemas específicos e locais, bem como, questões referentes ao sistema de ensino mais amplo.

Como professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Parque Peruche apresentam questões e demandas do cotidiano escolar: problemas com alguns alunos; excesso de atividades; prazos reduzidos; sobreposição das atividades burocráticas ao fazer pedagógico, hierarquização e fragmentação do trabalho na escola. Como funcionárias do sistema público de ensino trazem queixas sobre a repetição dos mesmos modelos de formação, sobre a falta de autonomia para elaboração dos próprios projetos, sobre as

condições de trabalho e de salário da categoria, sobre o elevado número de alunos por sala. O resultado dessas duas realidades parece se contextualizar na culpabilização constante do “outro” pelos problemas e pelas dificuldades experimentadas no exercício da prática pedagógica. Os problemas são atribuídos com muita frequência aos alunos e as suas famílias, ao sistema de ensino, as condições de trabalho.

Parece ser difícil para grande parte das professoras participantes dessa investigação encontrar no trabalho que desenvolvem razões para modificar a prática.

Quando questionadas sobre as razões da baixa qualidade de ensino as professoras participantes dessa pesquisa entendem que: há falta de preparo do professor para atender aos alunos de inclusão (termo utilizado pelas professoras quando se referem aos alunos com necessidades educacionais especiais); falta de estudo em casa; falta de interesse dos alunos e dos pais; faltas excessivas dos alunos. Apontam, também, dificuldades estruturais experimentadas no exercício de suas funções como: falta de apostilas, de livros e de materiais consumíveis; número excessivo de alunos por sala; demandas da sociedade que não se sintonizam com o saber produzido na escola; ausência de uma avaliação qualitativa do trabalho do professor; inexistência de momentos reflexivos entre equipe administrativa/pedagógica e equipe docente para a tomada de decisões.

Por outro lado, apontam que as constantes rupturas de projetos ou de ações pedagógicas nas escolas, em função de mudanças governamentais e partidárias trazem grandes prejuízos ao trabalho docente.

Para todas essas dificuldades as sugestões propostas pelas professoras dificilmente as incluem ou abarcam a interferência das mesmas, para a melhoria desse cenário. As sugestões dirigem-se ao “outro” personalizado na figura do aluno, da família ou do Estado.

As professoras que participaram desse estudo como informantes possuem curso superior, sendo que a maior parte delas tem mais de cinco anos de formação acadêmica, possuem mais de cinco anos de atuação no magistério, e oito das onze entrevistadas fizeram algum curso de especialização ou aperfeiçoamento dentro e fora da rede pública. As professoras, em sua maioria, atuaram e/ou ainda atuam com alfabetização, sendo que quatro trabalham com a primeira série, duas com a segunda, duas com a terceira, duas com a quarta e uma professora atua como auxiliar de período. Uma parte das docentes entrevistadas trabalha na Escola Municipal do Parque Peruche há, aproximadamente, cinco – dez anos; outra parte há menos de cinco anos e cerca de três professoras está nessa unidade de ensino há dez e vinte anos.

Podemos perceber que o grupo possui experiência no exercício da docência, conhecimentos adquiridos nos cursos de formação que vêm sendo desenvolvidos na rede pública nos últimos anos e vivência em alfabetização de crianças.

O grupo de formação, sua trajetória profissional e acadêmica são diferenciais importantes a considerarmos na análise dos dados, uma vez que a maior parte da equipe informante conhece e tem vivência nos projetos lançados a cada nova gestão governamental e partidária, na interrupção e na substituição das ações iniciadas, com as conseqüentes rupturas que provocam no desenrolar do trabalho docente. Esse saber da experiência parece conferir à grande parte do grupo de formação certa descrença, certo distanciamento e negatividade.

O relacionamento das professoras entre si e com as Coordenadoras mostra-se relativamente aberto, porém notamos mudanças de atitudes na ausência das Coordenadoras.

As críticas aos programas de formação, aos materiais e aos conteúdos do curso se mostram mais aguçadas na ausência das Coordenadoras. A sala de aula torna-se mais agitada e tumultuada, as conversas paralelas e discussões estranhas aos temas do programa se intensificam.

Apesar disso afirmam, constantemente, para as Coordenadoras que preferem elaborar os próprios programas de formação, com base nas demandas concretas dos seus alunos e da instituição de ensino. Lamentam a impossibilidade, no momento, de desenvolverem seus projetos na sala de leitura e de informática.

O grupo de formação questiona a quantidade de atividades inerentes ao programa, os prazos para execução das mesmas e a intensificação do trabalho que realizam. As atividades do programa precisam atingir o objetivo firmado pelo trio gestor – Coordenadoria da Educação, diretores e coordenadores pedagógicos - e adaptado a cada unidade de ensino.

O programa oficial possui uma quantidade de atividades e de horas a serem cumpridas, as quais correspondem aos aspectos burocráticos dessa formação em serviço. O cumprimento às exigências do programa, apesar de funcionar como parâmetro do aproveitamento feito pela equipe escolar, não garante a inserção dos conteúdos e de mudanças efetivas nas salas de aula. A efetivação das mudanças depende do que pensam as professoras sobre elas, da aceitação, adaptação, resignificação e ou recusa feita pela equipe docente, a qual dará vida aos conteúdos e as atividades veiculadas pelo projeto oficial.

Em função disso, buscamos entender o significado dessa prática formativa para o grupo de professoras participante dessa investigação.

Notamos que a sala de aula do curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” se mostra tumultuada e agitada durante a leitura do *Guia de Estudo para o Horário*

Coletivo de Trabalho Pedagógico. Algumas professoras conversam paralelamente, durante a leitura, outras fazem atividades afins como o preenchimento do próprio diário, e uma parte das mostra-se sonolenta. O curso transmitido mecanicamente, de forma repetitiva parece provocar certo desinteresse. Esse estado de coisas se modifica quando discussões sobre o cotidiano escolar, sobre os problemas vivenciados na prática e no dia-a-dia invadem a sala de aula do curso de formação, passando a constituir o tema ou a pauta da discussão. Nesses momentos, grande parte das docentes participa dos debates, dá sugestões, traz declarações de experiências profissionais bem sucedidas.

Concordamos com Azanha (2004, p. 371) segundo o qual as concepções de relação pedagógica inerentes aos cursos de formação se mostram abstratas e são orientadas por teorias que determinam o tipo de conhecimento que o professor deve ter para ensinar, bem como a natureza da aprendizagem que o aluno deve desenvolver, desconsiderando a importância do contexto e da cultura institucional nesse processo.

Notamos que o curso de formação desenvolvido nessa unidade de ensino e, principalmente, a maneira pela qual é realizado trata a escola, os professores e a instituição de forma vaga, abstrata e homogênea. Desconsidera importantes elementos como o saber docente, o saber da experiência e a realidade concreta, na qual o trabalho pedagógico se desenvolve.

As queixas das professoras emitidas durante a formação em serviço versam, em grande parte, sobre essa desconexão entre a realidade da instituição (dotada de especificidade) e os temas discutidos.

Verificamos que o curso de formação pensado para um “todo” e transmitido num efeito multiplicador pelas Coordenadoras que, também, acabam de receber os conteúdos nas Coordenadorias da Educação, produz poucos efeitos no que se refere à reflexão sobre a prática. Nossa percepção sobre a funcionalidade dos temas do programa oficial, para a reflexão sobre a prática vai de encontro com as considerações apontadas por Kramer (1989, p. 195 – 196): “não se pensa a prática, não se aprofunda a teoria” e não se avança na superação das questões escolares que tornam o ensino básico precário para a grande maioria das crianças das camadas populares.

A postura das professoras durante a trajetória do curso de formação (desatenção, conversas, queixas e tumultos) nos leva a pensar que as mesmas rejeitam as teorias transmitidas com o vezo centralizador ou, ainda, incorporam esses conceitos de forma rasa e superficial, conforme nos mostra Patto (1999).

O espaço do curso de formação em serviço “Programa Ler e Escrever” é utilizado para diversas finalidades durante o ano de 2006, conforme constatamos no transcorrer do nosso trabalho de campo. As diversas formas de utilização do espaço formativo parecem corresponder à ressignificação do programa oficial na unidade de ensino e os temas que atravessam a sala de aula às demandas concretas de formação, de discussão coletiva e de superação na Instituição de Ensino.

O espaço formativo é utilizado para: discussão de aspectos políticos inerentes à educação e à Instituição; debate sobre assuntos referentes às demandas emergenciais e concretas da escola como, por exemplo: olimpíadas de matemática, atendimento psicopedagógico dos alunos com necessidades especiais; realização de três festas; realização de palestras; oficina de leitura; avaliação dos alunos; indicação de alunos para o Conselho de Classe; debate sobre o rendimento e resultado das avaliações dos alunos entre as professoras.

Esses temas parecem significar os conflitos e as necessidades concretas de reflexão coletiva nessa escola e corresponder a uma cultura institucional específica, constituída por alunos concretos e por uma comunidade local dotada de historicidade.

Ao analisarmos o significado da proposta de formação em serviço – “Programa Ler e Escrever” na perspectiva de um grupo de professoras de 1ª a 4ª série nos debruçamos sobre as observações realizadas no espaço formativo e na sala de aula do curso, bem como sobre os dados obtidos a partir das entrevistas individuais realizadas com as onze docentes participantes dessa investigação.

Se por um lado, o comportamento das professoras durante o curso de formação revela certo desinteresse, apatia, pouca participação, inquietação e agitação, por outro as entrevistas nos trazem dados contraditórios.

Grande parte das professoras entrevistadas revela ter gostado da prática formativa, das atividades sugeridas pelo programa oficial e da sondagem constante realizada com os alunos, pois essa prática possibilitou o encaminhamento precoce das crianças com dificuldades de aprendizagem ao atendimento psicopedagógico.

Das onze professoras entrevistadas apenas duas demonstram descontentamento com o programa em linhas gerais: trazem queixas referentes à qualidade dos materiais; à data de recebimento e à quantidade do material impresso destinado às escolas; reclamam da repetição de temas e de autores que compõem o programa; da incompatibilidade entre a teoria e a prática, entre as ações propostas e as demandas da instituição e dos alunos com os quais atuam. Essas docentes atuam na profissão há 22 e 23 anos e trabalham nessa unidade de

ensino há 14 e 15 anos. Uma delas trabalha também na rede Estadual e nessa também passa por práticas formativas.

Essas variáveis se mostram significativas, pois o saber docente, a etapa ou ciclo de vida profissional parece interferir na maneira pela qual as professoras recebem os programas de formação. Cada etapa da docência possui características que lhes são próprias e as professoras têm demandas diferentes no início da formação, na fase de buscas plurais, na fase de estabilização e na etapa de desinvestimento profissional.

Concordamos com Candau (1996) quanto ao fato de que os projetos de formação devem considerar o saber docente e a etapa de vida profissional dos professores, pois o fato de ter como *locus* de formação a própria escola não garante a efetividade dessa prática. As propostas de formação devem considerar a singularidade, a diversidade das professoras no cenário educacional.

Notamos que numa mesma unidade de ensino, com tradição formativa em seu histórico, as demandas de formação se mostram diferentes e o significado da proposta abarca concepções e interpretações divergentes.

Nesse mesmo grupo percebemos que duas professoras valorizam as idéias e as concepções de educação transmitidas no programa oficial. A leitura e a escrita como prática social, o acesso cada vez maior da criança à cultura letrada, a escola como mediadora do conhecimento e dotada de potencial para a criação de um ambiente alfabetizador são conceitos nos quais acreditam. Apontam, porém, que haveria necessidade de maior integração entre os aportes teóricos e a prática, pois a falta de fundamentação para as atividades, a ausência do material impresso que corresponde às concepções dos autores que integram o programa, reforça ações com base no senso comum, e compreensões superficiais que dificultam as mudanças tão necessárias à educação pública.

Outro grupo de professoras elogia exatamente as inúmeras sugestões de atividades que integram o programa. De acordo com essas docentes as atividades só precisam ser adaptadas aos alunos. Para elas as ações claras contidas no programa oficial ajudaram a complementar o planejamento.

As demandas de formação são diferentes entre as docentes de uma mesma unidade de ensino: um grupo prefere atividades práticas, outro dá ênfase à necessidade de se aproximar a teoria da prática, e uma parte reclama dos programas em toda a sua extensão e estrutura.

Com base nos resultados dessa investigação acreditamos que os programas oficiais devam funcionar como norteadores das escolas, porém a autonomia precisa ser garantida e

preservada, para que cada unidade analise as demandas de formação de sua equipe, frente aos desafios apresentados pela clientela e pela comunidade local.

O trabalho nos mostra a necessidade de revisão do trabalho do supervisor ou do Coordenador Pedagógico. Notamos que as Coordenadoras da Escola Municipal do Parque Peruche apesar de possuírem boa formação acadêmica, experiência na realização da formação em serviço, apresentam pontos vulneráveis e pouco preparo para transmissão de um curso, cujo assunto nem sempre dominam. As coordenadoras das escolas precisam ser mais bem preparadas para a formação em serviço pelo próprio DOT.

As Coordenadoras Pedagógicas teriam, na própria unidade de ensino um vasto trabalho a fazer: poderiam fazer observações em sala de aula, e um levantamento das necessidades específicas de formação apresentadas pelas professoras, a fim de que as práticas formativas se alinhassem ao histórico e a etapa de vida profissional das docentes.

A fragmentação do trabalho pedagógico na unidade de ensino mostra-se como um elemento complicador, pois cada um realiza a atividade inerente à sua função, faltando integração entre professores, coordenação e direção. O trabalho integrado e colaborativo poderia nortear a ação educativa de modo a permitir que a instituição funcionasse de forma harmoniosa.

Os problemas escolares seriam vistos e entendidos como pertencentes a todos os envolvidos na prática educativa e como sendo da responsabilidade de todos, diminuindo, provavelmente, a culpabilização constante do “outro”.

O trabalho integrado da escola com a comunidade se mostra importante e deve ser mantido, porém também essa responsabilidade poderia ser compartilhada por toda a equipe escolar.

A presente investigação nos mostra a importância da co-responsabilidade da equipe escolar para superação dos problemas escolares e para a elaboração de projetos de formação significativos.

Os cursos de formação em serviço com base em práticas repetitivas poderiam ser re-orientados, a partir das observações feitas pelas Coordenadoras Pedagógicas nas salas de aula da unidade de ensino, o do levantamento das demandas de formação específicas à Instituição.

Notamos a importância do cultivo da visão crítica pela equipe pedagógica no espaço escolar, a fim de que a culpabilização do “outro” seja evitada e substituída por ações dirigidas à superação das questões vivenciadas na escola. A presença da reflexão e da crítica pode favorecer ações integradas da equipe escolar, bem como o encontro de aberturas ou espaços nas iniciativas governamentais, capazes de devolver a autonomia às escolas e aos docentes.

As iniciativas governamentais e os projetos oficiais, na maior parte das vezes, apresentam brechas e espaços para intervenções. Cabe a equipe escolar a busca, a iniciativa e a mobilização para mudar as coisas que não estejam funcionando a contento, bem como para valorizar as condições de que dispõem e que existem concretamente.

As professoras da Escola Municipal do Parque Peruche apontam que o maior problema dos seus alunos está na produção de textos, na criatividade necessária para o avanço da escrita. O “Programa Ler e Escrever” apresenta atividades que podem ser ressignificadas e desenvolvidas com o todo o ciclo I. O conteúdo do programa oficial poderia ser selecionado e redirecionado de modo a favorecer as diferentes demandas da escola e dos alunos em termos de alfabetização.

Algumas professoras dessa unidade de ensino citam os projetos desenvolvidos na sala de leitura e de informática como mais eficientes para essa realidade escolar. Esses projetos poderiam ser mantidos, uma vez que mostram resultados positivos e/ou enriquecidos com outros conteúdos veiculados pelo “Programa Ler e Escrever”.

Buscamos, nesse trabalho de investigação, analisar o significado do “Programa Ler e Escrever” na perspectiva das Coordenadoras Pedagógicas que atuam como formadoras ou multiplicadoras dos conteúdos recebidos na Coordenadoria da Educação.

Na Escola Municipal do Parque Peruche as Coordenadoras possuem graduação em Pedagogia e História, larga experiência no magistério e cursos de especialização ou aperfeiçoamento. Trabalham na escola há 14 – 15 anos, de modo que conhecem a tradição formativa da mesma. Participaram dos primeiros projetos de formação em serviço e do seu histórico no bairro.

Durante a nossa participação no curso de formação em serviço percebemos que as Coordenadoras funcionam como porta-vozes das instâncias oficiais e, como tal tentam encorajar a equipe docente, incentivar novas práticas e mostrar os benefícios que podem ser retirados, mesmo mediante programas fechados e delimitados.

As Coordenadoras embora procurem incentivar as professoras, mostrando os aspectos positivos do programa oficial, muitas vezes, realizam a formação de forma repetitiva, mecânica. Os textos teóricos contidos no *Guia de Estudo para o Horário Coletivo de Trabalho Pedagógico* são lidos e discutidos sempre do mesmo modo: o curso de formação inicia-se com a transmissão dos recados, com pedidos de silêncio e de atenção e com a leitura dos textos inerentes ao programa oficial. As professoras são incentivadas a manterem o silêncio para que consigam terminar a formação em serviço no horário previsto.

Percebemos que as Coordenadoras ficam divididas entre as suas próprias concepções acerca dos programas de formação em serviço e as exigências que recebem da direção e das próprias instâncias oficiais. Para elas, a formação deveria ser dada diretamente da Coordenadoria para as professoras. Por outro lado, precisam cumprir os compromissos burocráticos exigidos e precisam cobrar ações e resultados das professoras.

Frente a essa situação as Coordenadoras atuam de forma a contemporizar os conflitos, a incentivar o cumprimento das exigências do programa oficial, a fim de que os resultados possam ser avaliados, por toda a equipe escolar envolvida na formação, e encaminhados para as instâncias governamentais.

O “Programa Ler e Escrever” para as coordenadoras pedagógicas da Escola Municipal do Parque Peruche parece ter significados diversos: corresponde a um compromisso burocrático que deve ser cumprido pela equipe escolar e apresentar resultados; trata-se de uma maneira de fazer com que as professoras arraigadas em práticas calcadas na cópia reorganizem a rotina e o planejamento, de modo a inserir atividades diversificadas de leitura e escrita.

Para o cumprimento das exigências inerentes ao programa oficial, para o atendimento das demandas da direção e das reivindicações das professoras, as Coordenadoras acabam atuando, muitas vezes, como mediadoras.

Embora percebam pontos negativos no “Programa Ler e Escrever”, como o efeito multiplicador que acompanha o projeto, a escassez de material impresso veiculado à unidade de ensino, as Coordenadoras elogiam a qualidade dos materiais e dos textos teóricos que fundamentam as práticas contidas no curso de formação. Para elas, a quantidade de sugestões de atividades contribui para o enriquecimento da rotina e do planejamento das professoras. A realização periódica de sondagens com os alunos favorece o encaminhamento precoce de crianças com dificuldades de aprendizagem, a apresentação de diversos gêneros literários enriquece a dinâmica em sala de aula.

Para as Coordenadoras Pedagógicas o “Programa Ler e Escrever” representa uma forma de interferir ou influenciar na mudança da rotina das professoras, inserindo nas mesmas atividades diversificadas de leitura e escrita.

Notamos que, embora o programa oficial possa interferir e influenciar a revisão da rotina das professoras não consegue, por si só, garantir mudanças efetivas na prática. A mudança de concepção sobre ensino-aprendizagem depende daquilo que os professores pensam sobre essas mudanças. A quantidade e a diversidade de atividades inseridas na rotina não indicam mudanças qualitativas na prática.

O vice-diretor da Escola do Parque Peruche trabalha nessa unidade de Ensino há, aproximadamente, 14 anos e foi um dos idealizadores dos projetos de formação na escola. Atua nos projetos esportivos e acompanha o “Projeto Escola Aberta” que aproxima a unidade de ensino dos alunos, das famílias e da comunidade.

O “Programa Ler e Escrever” significa para o vice-diretor uma maneira de garantir mudanças na prática pedagógica das professoras. A prioridade do vice é atuar nos projetos esportivos que mantém integrada a escola e a comunidade. Questões disciplinares e orientação sobre o regimento escolar também estão na linha de prioridades desse agente escolar. Em relação aos programas de formação em serviço, o vice prefere que sejam conduzidos pelas Coordenadoras, que atuam há anos na escola e conhecem as demandas de formação da equipe de professoras.

As prioridades do vice encontram-se nos projetos esportivos, nas parcerias que trazem visibilidade e garantem a boa imagem da escola frente à comunidade e à sociedade.

A presente pesquisa nos permite visualizar que a atribuição parcial de responsabilidades e a determinação de papéis nessa instituição de ensino, acabam desfavorecendo uma prática pedagógica calcada na reflexão, na crítica, no trabalho coletivo e no cotidiano escolar.

A parcerização do trabalho na escola parece dificultar a co-responsabilidade da equipe pelos problemas escolares e o estabelecimento conjunto de ações colaborativas, através das quais a escola seja um todo e o todo seja a escola.

Finalmente, resta-nos valorizar a abertura da escola e de seus educadores para nossa participação no seu espaço de formação para a realização dessa pesquisa.

6. - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, I.R. **Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2004, 78p.
- AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO R.V. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo, Unesp, 1996.
- A política de Educação do Estado de São Paulo. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 30, n. 2, 189 p., São Paulo, FEUSP, mai/ago 2004.
- BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, 503p.
- **Formação de Educadores: trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, 582p.
- BUENO, B.A.B.O. **Autobiografias e Formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. Tese de Livre docência, FEUSP, 1996.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo, Cortez, 2002.
- DALSAN, J. **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.
- EDUCAÇÃO E PESQUISA, São Paulo, n.2, p.199-380, jul./dez.2001
- EZPELETA, J; ROCKWELL. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. **Pesquisa Participante**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 20. Ed.Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1979, Bibliografia ISBN 85-7038 -019 -4.
- FRELLER C.C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho do psicólogo numa perspectiva Winnicotiana**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2001.
- GATTI, B.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R.N – **Características de professores (as) e da profissão de professor (a) de 1º Grau no Brasil**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1993.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. México,Getisa: 1987.
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 9ª edição.Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1995.

- GULART, A.M.P.L.; MACHADO, E.V.; NICOLAU, M. L. M. (Org.) A medição do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças. In: **Caderno de Educação FaE/UFPel, Pelotas** (14):37 -58, jan/jun. 2000
- GUARNIERI, M.R (Org.) – **Aprendendo a ensinar – o caminho nada suave da docência**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2000.
- LARA, A.F.I. **Formação docente e racionalidade instrumental: reflexões sobre a psicologia a partir do depoimento de professores**, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MELUCCI, A. **O jogo do eu**. São Leopoldo. UNISINOS, 2004.
- MELLO, F.N de. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- **Vivencia y convivencia**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.
- MERCADO, R. **La Educación primaria gratuita, um lucha popular cotidiana**. México, 1997.
- PATTO, M.H.S. **Introdução A Psicologia Escolar**. 3ª ed. Ver. E atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- **A produção do fracasso escolar: histórias desubmissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, v.70, n.165, p. 153-310, maio/ago. 1989.
- SANTOS, A.A.C. **Cadernos escolares na 1ª série do Ensino Fundamental: funções e significados**. Dissertação de Mestrado, USP, 2002.
- SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: ARAÚJO, U. (Coord) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo. Editora Moderna, 2002.
- WITTRICK, M.N. (Org) **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona, Ediciones, Paidós, 1989.

ANEXOS

RELAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA DO CURSO DE
FORMAÇÃO – “PROGRAMA LER E ESCREVER”

RELATO AMPLIADO	DATA	DURAÇÃO
RA - 1	17/05/2006	01hs30
RA- 2	24/05/2006	01hs30
RA -3	30/05/2006	01hs30
RA- 4	04/06/2006	01hs30
RA-5	07/06/2006	01hs30
RA-6	02/08/2006	01hs30
RA-7	09/08/2006	01hs30
RA-8	16/08/2006	01hs30
RA-9	23/08/2006	01hs30
RA-10	30/08/2006	01hs30
RA-11	20/09/2006	01hs30
RA-12	27/09/2006	01hs30
RA-13	04/10/2006	01hs30
RA-14	18/10/2006	01hs30
RA-15	25/10/2006	01hs30
RA-16	08/11/2006	01hs30
RA-17	22/11/2006	01hs30
RA-18	29/11/2006	01hs30
RA-19	06/12/2006	01hs30
RA-20	13/12/2006	01hs30

ANEXO I

RELATOS AMPLIADOS

Os relatos ampliados abaixo descritos correspondem às observações feitas na sala de aula das professoras-alunas do “Programa Ler e Escrever: toda força ao primeiro ano”, bem como a elementos que foram agregados, de acordo com o que foi sendo recordado, durante a reescrita dos mesmos. Os relatos ampliados foram numerados e a sequência das observações feitas na escola, durante o curso de formação em serviço constam no quadro correspondente ao cronograma de atividades. No início de cada relato ampliado será colocada a data em que foi feita a observação. O critério para a escolha dos relatos ampliados a serem integrados ao trabalho se deu, por meio da escolha daqueles que pareceram mais significativos, para o presente estudo, devido ao seu conteúdo, embora todos os outros signifiquem uma confirmação dos dados aqui presentes.

Relato ampliado nº 08

16/08/2006

Chego à escola as 11:00hs, cumprimento as professoras e também as Coordenadoras Célia e Lúcia (pseudônimos). A equipe já está na sala de aula e Célia inicia a formação com os recados e com a pauta do dia:

Célia: - Preciso dar alguns recados, então peço silêncio e a atenção de vocês. Teremos nesse semestre a nossa Oficina de Leitura, que faz parte do Programa Ler e Escrever. Nós escolhemos a leitura do livro da Tânia Zaguri (Professores reféns) e eu gostaria de saber se vocês conseguiram ler o livro todo, para fazermos a discussão sobre os principais pontos tratados no texto.

As professoras foram respondendo todas ao mesmo tempo, de forma bastante tumultuada, mas foi possível verificar que pouquíssimas tinham feito a leitura do livro todo. De qualquer modo, a coordenadora Célia disse que iria iniciar a discussão, de acordo com pontos principais que ela tinha assinalado, e cada uma das professoras-alunas traria a sua percepção acerca do assunto. Assim, prosseguiu:

Célia: Falarei dos mitos em relação à educação aos professores e à escola, que a autora procura desfazer (Capítulo 1). É importante assinalar, pois apenas quatro de vocês leram o livro completo, que a autora baseou-se numa pesquisa para a escrita desse livro. Assim, não se trata de opinião pessoal e sim de uma pesquisa estruturada que ela fez sobre a escola na atualidade.

- Vamos lá: “Os mitos da escola moderna”.

Assim, a coordenadora prossegue com a leitura do texto e após finalizar a primeira parte do capítulo abre uma discussão coletiva, cujos comentários foram registrados abaixo:

Célia: Ao falarmos da comemoração de 50 anos da Escola Municipal precisamos recordar a história da educação, pois no início as professoras iam de porta em porta, para conseguir montar suas turmas de, no mínimo, 20 alunos para serem alfabetizados.

Profª – aluna: - É, e naquela época tinham palmatórias e as utilizavam para disciplinar.

Profª – aluna: - Mas, naquela época as famílias respeitavam a escola, os alunos eram educados.

Profª – aluna: - As vizinhas levavam café e as aulas aconteciam nas garagens da própria casa das professoras, que conseguiam os 20 alunos para alfabetização.

Célia: - As provas eram trazidas pelos inspetores e a correção não era feita pelas professoras. O pagamento das professoras era feito na República do Líbano, tinha uma grande fila e tinha que levar o RF (registro funcional). Foram feitas cirandas sobre essa história no SIEESP e as professoras que testemunham os fatos, choram e se emocionam ao contar a própria história. Atualmente a escola está bem diferente. Não sei se vocês verificaram a pesquisa do Julio G. Aquino sobre as faltas dos professores na escola. Considerando-se 200 dias letivos, apenas 1 dia os alunos contam com todos os professoras na escola.

Nesse momento, as conversas paralelas começam e as professoras falam todas ao mesmo tempo, de modo que as coordenadoras têm que pedir para que se organizem para falar.

Profª-aluna: - Eu acredito que esse número de faltas das professoras seja o reflexo das condições de trabalho que são dadas. Os números deveriam ser utilizados para que se investigassem as causas.

Profª-aluna: - Mas, com certeza, ninguém investiga nada. Daqui a pouco vão sair dizendo que as faltas acontecem porque os professores são preguiçosos.

Profª-aluna: - Isso já é dito. Falam que não queremos mudar que precisamos aprender as coisas que se repetem o tempo todo, sem nada acrescentar. Agora ficar na sala de aula com a gente, para ver o que acontece nenhum desses famosos vem ficar, não é? A maioria desses aí que publicam essas estatísticas, nunca alfabetizou, nunca ficou numa sala de aula, para constatar as dificuldades. E ainda se preocupam com as faltas dos professores...

Profª-aluna: - Mas com a falta de materiais dignos ninguém se preocupa, não é? Nós temos que utilizar esse mimeógrafo horroroso há décadas. Será que ninguém podia estudar os materiais que faltam nas escolas públicas, para a realização digna dos programas que eles mandam e que a gente tem que engolir. Conceição (fala se referindo a pesquisadora) marca aí que nós não temos materiais dignos e nem condições de trabalho adequadas, mas que os famosos contam quantas faltas nós demos, durante os 200 dias letivos. Ora, que absurdo...

C.P.: - Bem, entendemos tudo isso, mas nos cabe ficar por dentro de tudo quanto é divulgado na literatura sobre os professores e a educação, porque devemos tentar fazer a nossa parte para melhorar o nosso trabalho.

Mas, a classe de professoras-alunas se mostrava agitada e, nesse momento, a outra coordenadora (Lúcia) aponta:

C.P.: - Meninas, vocês estão muito agitadas. Vamos continuar nossa discussão.

E, as coordenadoras falam sobre o comportamento do aluno exemplar, mediante o qual ensinar e aprender eram elementos intrínsecos. Célia fala, também, do ensino francês x o ensino brasileiro, trazendo para o grupo as informações que possui sobre a volta da escola tradicional na França. Assim, relata que mesmo com professores tradicionais a escola era boa anteriormente. Tínhamos professores que pouco se relacionavam com os alunos e isso não prejudicou, necessariamente, a aprendizagem das crianças. O relacionamento carinhoso nem sempre leva a aprendizagem. É isso que a Tânia Zaguri (autora do livro em discussão) fala quando tenta desmistificar a relação moderna, que integrou carinho = aprendizagem.

Assim, a coordenadora C. vai falando sobre cada um dos mitos:

1) Carinho = Aprendizagem. Assim, relata que isso pode até ser importante, mas não garante e não induz a aprendizagem. O professor que não prioriza o carinho não é um professor

incompetente. Esta pode ser uma maneira de culpabilizar o professor pelo fracasso dos alunos, com afirmações do tipo: professores frios, formais com a aprendizagem geram problemas nas crianças. As generalizações devem ser evitadas. Mas, na verdade o neoliberalismo torna tudo questionável e discutível. A hierarquia entre professor – aluno tem se tornado cada vez menos visível. A conciliação de gostos e de desejos entre alunos e a escola torna-se difícil, e se é feita pode fazer com que:

- O imediatismo do adolescente seja reforçado;
- o interesse do adolescente em passar de ano sem grande esforço, trabalho ou desgaste seja garantido;
- o argumento sobre aula chata, sem interesse, provas sem utilidade sejam reforçados.

Nesse momento uma das professoras-alunas diz:

Prof^a-aluna: - Eu acho que o professor deve estar no degrau de cima sempre.

C.P.: -A pesquisa que a autora fez no ensino básico mostra exatamente a necessidade de revermos esses mitos. Será que o professor tem que ficar no degrau de cima ou de baixo, ou é necessário que haja respeito aos lugares e aos papéis que cada um ocupa nesta relação social? Acho que precisamos discutir isso, porque também não adianta querermos impor respeito.

C. fala, então, do mito número 2: Bom professor dispensa os alunos de fazer trabalhos, de estudar em casa, etc. Desfazendo o mito: É verdade a importância da boa aula, mas só isso não garante a aprendizagem. Esforço, dedicação, momentos de estudo individual, reflexão e transferência de aprendizagem são elementos primordiais. Trata-se aqui, da venda de ilusões que leva o aluno a responsabilizar o professor por tudo, quando a cota de responsabilidade de cada um deve ser considerada.

Fala, ainda, que a família e a sociedade têm conceitos de educação e percepções rasas, baseadas em artigos sem profundidade, o que tem levado as famílias a conclusões errôneas sobre questões escolares e a transmiti-las aos filhos, gerando um círculo de desrespeito. Processos e medidas judiciais contra a escola não levam, necessariamente, a melhoria da qualidade de ensino.

Posteriormente C. e L. (coordenadoras) discutem outras considerações feitas a partir do livro de Tânia Zaguri, como aquelas que se referem à escola como um espaço de festa:

exemplificam trazendo controvérsias entre duas instituições. Assim, as conclusões apontadas são: festa de aniversário é importante, porém a escola deve estabelecer regras, pois a atividade deve ser quase simbólica, para que evite a diferenciação, a segregação e ostentações. Porém a sociedade, anda tão armada em relação a escola, que diante de qualquer frustração, já se tomam medidas extremas, que só atrapalham a verdadeira função da escola, que é educar. Nas particulares os professores são reféns do dinheiro do cliente (clientelismo) e, nas escolas públicas são reféns do medo, da violência.

Profª-aluna: - E o pior é que os pais acabam reforçando a força negativa dos filhos. Vejam só! Quando marcamos reunião, as mães das crianças com problemas de comportamento não vêm. Isso porque elas sabem o que vão escutar. Aí, no dia seguinte a criança vem mais fortalecida, agressiva e demonstra seu poder com o nariz empinado, como quem diz: - Viu só, já teve a reunião, minha mãe não veio e eu continuo atrapalhando a aula. Ganhei de você.

C.: - Bem, vamos ao mito número 3: Participação da comunidade é essencial a boa qualidade de ensino.

Desfazendo o mito: a comunidade pode cooperar com idéias e críticas, mas a partir do momento que assume o papel de imposição, de luta pelo poder, para garantir vantagens para si ou para os seus filhos, a relação passa a ser negativa.

A coordenadora exemplifica tal situação citando o diretor da escola. Assim, conta que o diretor em 97 tinha uma parceria com a escola de samba Morro da Casa Verde. A idéia original era que nessa parceria, a escola de samba pudesse usar o espaço da nossa escola, para guardar as fantasias, mas em troca organizariam oficinas para a comunidade, mostrando a bateria. No início era uma boa parceria. Os alunos conheciam o samba enredo, viajavam na história do Brasil império, através do samba. Mas, depois de um tempo a escola de samba deixou de realizar essas oficinas e, só nos procurava em dezembro e janeiro, quando precisavam guardar as fantasias. Aí o W. desistiu e partiu para parceria com outra escola de samba, a Unidos do Peruche. Outras parcerias têm sido agregadas, como aquela com os meninos do futsal, do basquete, etc. São trocas significativas, tanto para a escola, quanto para a comunidade.

Profª- aluna: - Só não é legal essa iniciativa de filmar a escola para propaganda política.

C.: - Vejam, o W. foi procurado e disse: - Vou consultar as bases, que são as professoras. O W. nega-se a expor a sua imagem. A escola não quer que essa filmagem interfira no seu dia-a-

dia e na rotina. A filmagem seria feita aos sábados, as mães teriam de autorizar, cada aluno ganharia um cachê.

Profª-aluna: - Mas, isso é correto?

C.: - Pessoal, temos que dar uma resposta.

Profª-aluna: - Só se derem 400,00 para as professoras.

Profª-aluna: - Basta que mandem mais verbas para a escola.

C.P.: As professoras e a equipe da escola não participarão da filmagem. Eles trarão atrizes, que simularão o papel de professoras.

Profª-aluna: - Eu acho que propaganda eleitoral não devemos aceitar.

C.P.: - Precisamos do parecer da Dulce (professora da primeira série que estava ausente no dia). Então voltamos a falar. E, também, devemos fazer uma enquête com os pais.

Profª-aluna: - Mas, o Walter nem é do PSDB. Que eu saiba ele era simpatizante do PT, mas agora nem sei mais.

Célia: - Bem, meninas, voltemos ao tema: Tensão escola-família difícil de ser desfeita.

Profª-aluna: - Pais não legitimam esse espaço. Notamos isso pela reunião de pais. Os alunos que você mais precisa falar os pais não comparecem. E o fato de não vir, não quer dizer que a mãe não será chamada depois, num outro momento.

Profª-aluna: - Os problemas coletivos atingem toda a educação básica mesmo. Os adolescentes se fortalecem quando estão em grupo.

C.P.: - Bem a educação passa por um grande descaso por parte dos governantes. Vejam só o Pró-jovem (EJA): os professores ganham \$ 1.036, 00 por mês e cada aluno ganha \$ 60,00 para participar. E nem assim a participação se mantém. Só metade dos alunos matriculados permanece até o final do curso.

Nesse momento, o horário estava terminando e as professoras-alunas, bem como as coordenadoras arrumavam seus materiais. Agradei pela possibilidade de participação e me despedi do grupo.

ANEXO II

ANEXO

ENTREVISTAS

Durante o trabalho de campo realizado na escola do Parque Peruche no ano de 2006, foram realizadas entrevistas com as Coordenadoras Pedagógicas, com a professora auxiliar de período e com 11 professoras, além de conversas informais com toda a equipe da escola, inclusive com o vice-diretor. Chamaremos de entrevista os encontros, previamente, marcados durante os quais um roteiro contribuiu, para que norteássemos a direção da busca de informações mais significativas ao presente estudo. E, denominaremos conversas informais, as informações obtidas junto à equipe da referida instituição de ensino, porém sem um agendamento prévio, ou uma pauta pré-fixada. Isto não significa, contudo, que a conversa informal tenha sido direcionada de modo ingênuo e casual. Pelo contrário, através de um diálogo espontâneo procuramos pistas para nossas indagações e procuramos utilizar, da maneira mais eficaz possível, tais momentos de transmissão de informações. Inicialmente optamos por gravar tais informações, a fim de imprimir maior agilidade ao processo, porém, devido à solicitação da equipe pedagógica da escola passamos a registrar as informações transmitidas por escrito, uma vez que a maioria das entrevistadas alegou não ficar a vontade, diante do gravador. Assim, com o intuito de obter as informações da maneira mais espontânea possível, o método do registro escrito foi adotado, para todas as etapas do trabalho de campo. Iniciaremos a transcrição das entrevistas realizadas com as Coordenadoras pedagógicas, em seguida a entrevista feita com a professora auxiliar de período e, por fim, aquelas efetuadas, junto às professoras. Nem todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro, pois, em alguns casos as informações necessárias já tinham sido obtidas, por meio de conversas informais e, então, foi realizada apenas uma entrevista complementar. A Coordenadora Lucia, com a qual passei a maior parte do tempo, pois ela esteve mais a frente do “Programa Ler e Escrever”, não foi entrevistada no final do ano, mas tal horário deverá ser agendado para o início de fevereiro de 2007.

ENTREVISTA Nº 1

ENTREVISTADORA: CONCEIÇÃO APARECIDA CELEGATTO

ENTREVISTADA: COORDENADORA PEDAGÓGICA - CÉLIA

DATA: novembro de 2006.

ROTEIRO DE QUESTÕES

1) Qual é a sua formação acadêmica?

R: Superior Completo – História USP (Bacharelado e Licenciatura). Complementação pedagógica (Pedagogia)

2) Cursos de Especialização e/ou similares que realizou nos últimos anos?

R: Psicopedagogia (UNIBAN); Psicanálise, Infância e Educação (USP – LEPSI).

3) Estuda atualmente? (X) Sim () Não Curso: R: “Programa Ler e Escrever” da Prefeitura e Matemática para o Ciclo I (USP)

4) Atua na profissão e na rede há quanto tempo?

R: 20 anos como professora Fund. I e II; 10 anos como Coordenadora Pedagógica.

5) Atualmente você é professora da:

() 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série (X) Coordenadora Pedagógica () Assistente de Direção () Diretor () Outra função

6) Trabalha ou já trabalhou com alfabetização? Por quanto tempo?

R: Já. 2 anos

7) Qual método de alfabetização adotou ao longo da carreira? Por quê?

R: Tradicional, porque foi assim que eu aprendi quando fiz magistério.

8) Há quanto tempo trabalha nessa escola?

R: Há 9 anos.

9) Mora na região e faz parte da comunidade?

R: Sim.

10) Qual o seu estado civil ?

R: Casada

11) Tem filhos? Quais as idades?

R: Sim; 5 anos e 3 anos

12) Você trabalha nos dois períodos, nessa ou em outra escola? Em caso afirmativo qual a sua função realizada no período da tarde?

R: Nessa escola trabalho nos três períodos.

13) A carga horária que você cumpre possibilita sua participação em eventos culturais e cursos de aperfeiçoamento?

R: Atualmente não devido aos filhos pequenos.

14) O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?

R: Nadar e ler bons romances.

15) Os cursos de formação em serviço, bem como os projetos pedagógicos constituem uma tradição nessa escola e fazem parte de sua história. Expresse a sua opinião, sobre essa formação, que vêm sendo dada aos professores no horário de trabalho coletivo em termos de: produtividade, improdutividade, aspectos positivos e negativos.

R: O ideal seria os professores receberem formação direta dos formadores de DOT, pois quando as CPs transmitem e discutem no coletivo os temas, não é tão completo como no curso do qual fizeram parte.

16) Esse ano a SME lançou alguns projetos que foram incorporados pela escola. Um desses projetos é o Ler e Escrever. Qual é a sua opinião sobre esse projeto, em termos de conteúdo e como instrumento para melhorar a prática docente?

R: Esse projeto veio a contribuir de forma positiva, pois “focou” frentes de ações em objetivos e metas claros. As sugestões detalhadas de atividades fizeram com que as professoras reorganizassem a rotina e o planejamento, incluindo neles novas e diversas atividades de leitura e de escrita.

17) O programa oficial “Ler e Escrever” apresenta quais concepções sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita. Para você quais dessas concepções se mostraram importantes para a fundamentação teórica da prática?

R: A concepção de que o aluno é capaz de aprender desde que o professor seja instrumentalizado para ensiná-lo. O planejamento, a diversidade de textos é primordial e precisa ser contemplada para que a aprendizagem aconteça.

18) Essas concepções coincidem com a sua maneira de entender a alfabetização para as crianças da escola pública atual, mediante as condições de trabalho de que dispõem os professores?

R: Sim, excetuando-se as classes que contam com alunos ditos de inclusão.

19) Quais os aspectos positivos e negativos do Programa Ler e Escrever, em sua opinião?

R: Positivos: averiguação (sondagem) periódica para verificar o quanto o aluno avançou ou não; propostas que são possíveis de pôr em prática. Negativos: os conceitos deveriam ser passados diretamente para as professoras na Coordenadoria.

20) Os conceitos e textos discutidos durante o curso te ofereceram elementos para mudar alguma coisa em sua prática, ou no dia-a-dia da sala de aula com as professoras-alunas?

R: Sim, pois conseguimos rever, juntas, a rotina, a leitura compartilhada, a leitura prazer, a função social da escrita. O consenso sobre essas ações em sala de aula é importante.

21) Alguns textos do “Programa Ler e Escrever” tratam da questão do planejamento, trazendo sugestões e exemplos. Gostaria de saber se eles te ajudaram ou não a rever, mudar ou repensar o seu planejamento anual ou mesmo a sua rotina?

R: Sim, conversamos muito com as professoras sobre a importância do planejamento. O planejamento é fundamental para uma prática de sucesso.

22) As concepções sobre alfabetização e sobre a aprendizagem da língua portuguesa descritas no programa, enfatizam a importância da diversidade de textos, o ensino da linguagem oral e escrita, a apresentação de textos literários e a reflexão sobre a linguagem. Qual é a sua opinião sobre tais idéias? Esses materiais já faziam parte do seu planejamento e da sua rotina?

R: Sim, concordo com a apresentação de diversos gêneros literários e temos procurado diversificar cada vez mais.

23) Os textos do programa ilustram e descrevem a maneira, pela qual, as crianças aprendem a ler e escrever, isto é, as hipóteses que levantam acerca da escrita (hipótese silábica, silábica-alfabética, alfabética). As informações trocadas te auxiliaram:

R: No campo da observação: as professoras passaram a olhar a criança e as suas produções de um outro modo. Com as sondagens contínuas as crianças com dificuldades de aprendizagem foram atendidas precocemente, e isto as ajudou a avançar.

24) Em relação a leitura, inclusive a que é feita quando a criança ainda não está alfabetizada, o programa traz textos que tratam a prática da leitura, como meio de formar leitores competentes, para os quais a leitura faça sentido e ultrapasse os limites da decodificação. Você concorda com as ações propostas pelos autores e acha as idéias defendidas por eles aplicáveis em sua realidade de trabalho com as crianças?

R: Sim, pois essa prática tem tido resultados positivos, inclusive em alunos da educação infantil. É fundamental oferecer repertório para as crianças. Quanto a aplicação desses conceitos, basta que todos tenham boa vontade, criatividade e desejo de diversificar.

25) Você acredita que as professoras não tenham essa disponibilidade para inovar a prática?

R: Algumas sim, mas ainda temos um grupo grande de professoras nessa escola que acredita apenas no seu modo de fazer de anos atrás e, resiste às inovações. Mostram-se sempre insatisfeitas e precisam de firmeza para que executem as ações propostas.

26) As ações propostas pelos autores em termos de leitura e escrita coincidem com aquilo que vocês já realizam ou foram capazes de trazer algumas inovações?

R: Trouxeram uma “injeção de ânimo” para a prática. Sabíamos que é importante, mas não aplicávamos. Até porque sempre há barreiras e mais barreiras, por parte das professoras. Agora, como o programa já vem pronto, não tem muita discussão...As atividades têm que ser colocadas no planejamento e pronto.

27) Mas, as idéias discutidas ampliaram o campo de ação, trouxeram sugestões capazes de melhorar a prática da sua equipe ou foi mero cumprimento de programa?

R: Considero importante a troca de idéias e experiência entre as colegas, a partir das discussões das teorias. É aquilo que você mesma viu. Muito barulho na sala de aula, muita correria, mas sempre aproveitamos alguns conceitos e cada professora individualmente é que vai buscar se aprofundar ou não, caso queira, porque aqui não é possível mesmo ir muito além. Inovações duradouras acho difícil, pois foi para grande parte da equipe, cumprimento de programa. De qualquer forma, avaliaremos esse projeto, discutiremos os prós e os contra no começo do ano que vem. Não pretendemos deixar em aberto...

28) O “Programa Ler e Escrever” vem acompanhado do Guia do professor e do aluno com sugestões de atividades e pautas para reuniões de pais. Qual é a sua opinião sobre tais materiais?

R: Material bom, mas insuficiente para todas.

28) Esses Programas são lançados a cada governo, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de analfabetismo. Assim, programas de Formação de professores são lançados como, por exemplo o PROFA, o PEC e agora o Programa Ler e Escrever, e estes são absorvidos pelas escolas da rede. Em sua opinião qual a verdadeira funcionalidade desses programas?

R: PEC - gratuito para professoras sem nível superior (oportunidade única, imperdível); PROFA - do governo federal (excelente, mas só atingiu aquelas professoras com disponibilidade fora do horário de trabalho e com interesse); Ler e Escrever - excelente...

29) O professor precisa de formação contínua e em serviço, para que a qualidade do ensino público melhore?

R: Sim, pois muitas não possuem disponibilidade de tempo, pois acumulam cargos.

30) Quais são os principais motivos dessa baixa qualidade em sua opinião?

R: Excesso de faltas das professoras (por motivos variados, inclusive sobrecarga de trabalho) e falta de planejamento.

31) De que maneira o Horário de Trabalho Coletivo na escola poderia ser mais bem aproveitado, favorecendo o crescimento de todos?

R: As leituras e discussões são importantes, mas com oficinas aferidas pelas próprias professoras, os cursos seriam mais ricos.

32) E por que essas oficinas não são incorporadas?

R: Devido a falta de tempo. São muitos projetos, muitas convocações, não conseguimos dar conta.

33) Bem, então, realmente se houvesse maior autonomia para que a escola desenvolvesse seu próprio curso de formação em serviço, talvez o aproveitamento fosse melhor para todos?

R: Sim, mas é importante, também, que se pense em temas gerais, que podem ser sugeridos as unidades de ensino. O problema é quando a gestão é muito autoritária e centralizadora, como esta, porque aí o programa precisa ser cumprido com muito rigor e isso nos imobiliza.

34) Você já conhecia os autores dos textos integrantes do programa Ler e Escrever?

R: Não.

35) O que é para você o Horário de Trabalho Coletivo? Quais são suas sensações, impressões e pensamentos a respeito?

R: Em outras escolas onde trabalhei as CPs não participavam do horário coletivo. Aqui isso não acontece. Os cursos são produtivos, mas poderiam ser melhores, se tivéssemos mais tempo e espaço para discutirmos temas importantes e do interesse geral.

36) Em relação a avaliação das crianças o Programa Ler e Escrever trouxe alguma contribuição teórica ou prática? Qual?

R: Sim, pois a partir do diagnóstico refletimos sobre as ações para ajudar as crianças.

37) Enumere as maiores dificuldades vivenciadas pelos professores e alunos na escola pública, as quais mantêm, a educação e o ensino em níveis de qualidade rebaixados, bem como suas sugestões?

dificuldades	sugestões
Professores titulares arraigados em práticas calcadas na cópia, repetição, sem considerar o aluno produtor do conhecimento;	mudança de paradigma
livro didático como ferramenta base do trabalho em sala de aula.	Mais cursos nos moldes do ler e escrever